

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Studia in honorem

Серія:
Філологічні науки

Випуск 144

м. Кіровоград
Видавець Лисенко В.Ф.
2016

ББК 81.2(3)

Н 34

Наукові записки. - Випуск 144. - Серія:
Н34 Філологічні науки.– Кіровоград: Видавець
Лисенко В.Ф., 2016.– 540 с.
ISBN 978-617-7197-35-4

До Наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань теорії та практики перекладу, прикладної лінгвістики і методичних аспектів підготовки сучасного вчителя іноземних мов, перекладача та фахівця прикладної лінгвістики. Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, аспірантів та пошукувачів і студентів факультетів іноземних мов.

ББК 81.2(3)

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 8 від 29.02.2016 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Семенюк Олег – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики, ректор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (головний редактор).

2. Клочек Григорій – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (заступник головного редактора).

3. Гурбанська Антоніна – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв.

4. Іліаді Олександр – доктор філологічних наук, професор кафедри методик дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

5. Ковтюх Світлана – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

6. Лучик Василь – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального і слов'янського мовознавства Національного університету “Києво-Могилянська академія”.

7. Манакін Володимир – доктор філологічних наук, професор, декан факультету журналістики Запорізького національного університету.

8. Михида Сергій – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури та компаративістики, проректор з наукової роботи Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

9. Міщенко Алла – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

10. Ожоган Василь – доктор філологічних наук, професор, віце-президент з науково-педагогічної (навчальної) роботи Національного університету “Києво-Могилянська академія”.

11. Панченко Володимир – доктор філологічних наук, професор.

12. Паращук Валентина – кандидат філологічних наук, професор кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

13. Перзеке Андрій – доктор філологічних наук, професор центру інноваційних освітніх технологій Псковського обласного інституту підвищення кваліфікації працівників освіти (Росія).

14. Поляруш Олег – кандидат філологічних наук, професор.

15. Руснак Ірина – доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

16. Білоус Олександр – кандидат філологічних наук, професор, декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (відповідальний за випуск).

Статті подано в авторській редакції

ISBN 978-617-7197-35-4

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2016
© Видавець Лисенко В.Ф., 2016

НА ПОШАНУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА З НАГОДИ 60-РІЧЧЯ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ПРОФЕСОРА, ЗАСЛУЖЕНОГО ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ УКРАЇНИ ОЛЕКСАНДРА МИКОЛАЙОВИЧА БІЛОУСА



1. Білоус Олександр Миколайович народився 14 липня 1955 року в сім'ї сільських вчителів у м. Мала Виска Кіровоградської області.

Батько – Білоус Микола Антонович (19.08.1923 – 06.11.2009) – фронтовик з перших днів війни, отримав два поранення і контузію, нагороджений за мужність і відвагу багатьма орденами й медалями. Першу бойову медаль «За оборону Києва» отримав влітку 1941 року. М. А. Білоус закінчив після війни дворічні курси учительського факультету Черкаського педагогічного інституту та географічний факультет Київського педагогічного інституту ім. М. Горького. Педагогічну діяльність розпочав директором восьмирічної школи у селі Онок Виноградівського району Закарпатської області, а потім до виходу на заслужений відпочинок працював учителем географії, креслення та малювання у Петрівцівській середній школі Миргородського району Полтавської області, де займав посади учителя-методиста, заступника директора з навчальної роботи та директора вечірнього відділення.

Мати – Білоус (дівоче Нужна) Надія Омелянівна (10.02.1928), дитина війни, закінчила після війни з відзнакою філологічний факультет (українська мова і література) Черкаського педагогічного інституту. Розпочала свою педагогічну діяльність учителем української мови і літератури села Онок Закарпатської області, а потім учителем, заступником директора з навчальної роботи, учителем-методистом Петрівцівської середньої школи Миргородського району Полтавської області. Нині мешкає в селі Петрівці.



Сестра – Спотар (дівоче Білоус) Ольга Миколаївна (12.08.1952), закінчила в 1974 році Київський інститут іноземних мов, за фахом учитель іспанської та німецької мов. З 1974 до 1976 року працювала в Республіці Куба перекладачем на будівництві радянськими спеціалістами хімічного комбінату у місті Нувітас, а потім учителем німецької мови у м. Горлівка Донецької області. Заочно закінчила філологічний факультет (українська мова і література) Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.Пушкіна. Працювала у гімназії «Інтелект» м. Горлівки вчителем, вчителем-спеціалістом вищої категорії (з 2007 р.), вчителем-методистом української мови і літератури (з 2010 р.). Відмінник освіти України з 2007 року. Після окупації проросійськими бойовиками міста

Горлівки була звільнена з роботи та була змушена переїхати до рідного села Петрівці Полтавської області, де проживає з матір'ю й нині.

2. Білоус Олександр Миколайович закінчив у 1972 році Петрівцівську середню школу, а в 1973 професійну автошколу у місті Миргород Полтавської області. Після закінчення автошколи працював автослюсарем у колгоспі «Україна» рідного села Петрівці. У 1973 році вступив на факультет німецької мови Київського інституту іноземних мов. Після двох років навчання як один із кращих студентів факультету був направлений у 1975 році до Берлінського Гумбольдт-університету.

У 1979 році закінчив Берлінський Гумбольдт-університет за спеціальністю «Романо-германська філологія». Після відмінного захисту дипломної роботи на тему «Дослідження вживання прикметникових та прислівникових синтаксичних конструкцій з точки зору семантико-логічної теорії валентності (на матеріалі німецької та української мов)», науковим керівником якої був всесвітньо відомий учений Берлінського університету – професор **Вільгельм Бондціо (Wilhelm Bondzio)**, О.М. Білоус отримав кваліфікацію – **Філолог. Викладач німецької, англійської мов та німецької літератури.**

Цього ж 1979 року О.М. Білоус був направлений Міністерством освіти України разом зі своєю дружиною **Ольгою Іванівною Білоус (дівоче Баканова)**, випускницею теж Берлінського Гумбольдт-університету, до Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.С. Пушкіна, де успішно працюють і сьогодні.

Родина Білоусів виростила двох синів – **Андрія** (1977 р.н.) й **Антон** (1986 р.н.), які, закінчивши факультет іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, зайняли своє гідне місце в житті.

З травня 1981 до листопада 1982 р. Олександр Миколайович проходив строкову службу у військах спеціального призначення Радянської Армії. Сьогодні є капітаном запасу ВДВ.

3. Білоус О.М. – кандидат філологічних наук з 25.01.1989 року. У вересні 1988 р. під керівництвом доктора філологічних наук, професора М.О. Рудякова в спеціалізованій ученій раді К.068.24.08 Одеського державного університету ім. І.І.Мечникова успішно захистив кандидатську дисертацію «Проблема семантичної еквівалентності мовних одиниць в художньому перекладі (на матеріалі перекладів творів М.О.Шолохова німецькою мовою)» (спеціальність **10.02.20 – порівняльно-історичне, типологічне, зіставне мовознавство і теорія перекладу**). Диплом кандидата наук ФЛ № 012219.

Учене звання **доцента** кафедри теорії та практики перекладу германських мов присвоєно 21 грудня 2000 року (Атестат ДЦ № 001462).

Учене звання **професора** кафедри перекладу та загального мовознавства присвоєно 31 травня 2013 року (Атестат ІЗПР № 008720).

Указом Президента України № 655/2013 від 30 листопада 2013 року «Про відзначення державними нагородами України з нагоди річниці підтвердження всеукраїнським референдумом Акта проголошення незалежності України 1 грудня 1991 року», присвоєно звання **ЗАСЛУЖЕНИЙ ПРАЦІВНИК ОСВІТИ УКРАЇНИ.**

4. Стаж педагогічної роботи у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації – 37 років, у т.ч. у КДПУ – 37 років.

5. Основні етапи педагогічної діяльності у КДПУ:

20.08.1979 – 08.05.1981 – викладач кафедри іноземних мов;

07.05.1981 – 22.11.1982 – служба в лавах Радянської Армії (військовий квиток серії НУ № 9061422);

02.01.1983 – 01.09.1983 – викладач кафедри іноземних мов;

01.09.1983 – 01.09.1985 – стажист – дослідник;

01.09.1985 – 01.10.1987 – викладач кафедри німецької мови;

01.10.1987 – 28.11.1988 – викладач кафедри германських мов (у зв'язку з реорганізацією кафедри);

28.11.1988 – 25.10.1995 – старший викладач кафедри германських мов;

25.10.1995 – 01.12.1997 – доцент кафедри германських мов;

01.12.1997 – 01.05.1998 – доцент кафедри германських мов, виконувач обов'язків декана факультету іноземних мов;

01.05.1998 – 17.11.1999 – доцент кафедри германських мов, декан факультету іноземних мов;

17.11.1999 – 26.06.2000 – доцент кафедри німецької філології (у зв'язку з перейменуванням кафедри), декан факультету іноземних мов;

26.06.2000 – 01.04.2004 – доцент кафедри теорії та практики перекладу (у зв'язку зі створенням нової кафедри), декан факультету іноземних мов;

01.04.2004 – 05.04.2011 – доцент кафедри перекладу і загального мовознавства (у зв'язку з реструктуризацією кафедри), декан факультету іноземних мов;

05.04.2011 – по 31.05.2013 – на посаді професора кафедри перекладу і загального мовознавства, декан факультету іноземних мов.

31.05.2013 – по теперішній час – професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики (у зв'язку з перейменуванням кафедри), декан факультету іноземних мов.

6. Основні навчальні курси:

– Теорія і практики перекладу; порівняльна лексикологія; усний двосторонній переклад; письмовий двосторонній переклад/ переклад документації; письмовий науково-технічний переклад; мистецтво перекладу та інтерпретація тексту; керівництво підготовкою бакалаврських, магістерських та дисертаційних робіт.

Систематично оновлює зміст лекційних курсів, плани семінарських та практичних занять з навчальних дисциплін. 2012 року став ініціатором та співавтором доопрацювання, удосконалення та друку навчально-методичних комплексів з усіх фахових дисциплін спеціальностей «Філологія (переклад)» та «Філологія (прикладна лінгвістика)» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Особисто розробив та опублікував курси лекцій та практичних занять з фахових дисциплін «Теорія і технологія перекладу», «Науково-технічний переклад», «Порівняльна лексикологія: курс лекцій, практичних завдань, самостійної роботи та модульних контрольних робіт» (німецькою та українською мовами) та «Практика перекладу (практикум з курсу лекцій «Теорія перекладу» у співавторстві)».

За останні 10 років опублікував 5 навчальних посібників з грифом МОН України та МОНмолодьспорту України для студентів та учнів у співавторстві:

„Практична граматики німецької мови /1-ше видання 2002 р. (лист МОН України № 14/18.2-1997 від 30.10.2002); „Практична граматики німецької мови (2-ге видання 2004 р., виправлене та доповнене) (лист МОН України № 14/18.2-1997 від 30.10.2002); „Лінгвокраїнознавство німецькомовних країн” (лист МОН України №1.4/18-Г-1659 від 10.10.07 р); „Фразеологія: знакові величини” (лист МОН України №1.4/18-Г-227 від 28.01.08); „Граматики німецької мови: теоретичний матеріал, комунікативні вправи і завдання для студентів. 3-тє вид., виправл. та доповн.“ (лист МОНмолодьспорту України №1/11-9487 від 13.10.11 р.)

Здійснює керівництво курсовими, кваліфікаційними та дисертаційними роботами. До науково-дослідної роботи залучає студентів факультету іноземних мов, які беруть участь у роботі проблемної групи «Аспектний переклад: перекладацькі труднощі» та щорічно виконують курсові й кваліфікаційні (бакалаврські та магістерські) роботи. За останні п'ять років під керівництвом Олександра Миколайовича випускниками факультету захищені 21 бакалаврська та 12 магістерських робіт.

(1) Під керівництвом Білоуса О.М. захищено 3 кандидатські дисертації:

– **Мищенко А.Л.** на тему «Адаптація англіцизмів до системи сучасної німецької мови (на матеріалі англіцизмів комп'ютерної галузі й технологій)» зі спеціальності **10.02.04 – германські мови** (захист відбувся 11.06.2009 р. у спеціалізованій ученій раді К 11.051.04 Донецького національного університету; диплом ДК № 058337);

– **Стасюк Б.В.** на тему «Часткові еквіваленти у відтворенні англомовних художніх текстів в українському перекладі (на матеріалі романів Дж. Р. Р. Толкіна “The Lord of the Rings” і У.К. Ле Гуїн “A Wizard of Earthea”)» зі спеціальності **10.02.16 – перекладознавство** (захист відбувся 25.03.2011р. у спеціалізованій ученій раді Д 26.001.11 Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; диплом ДК № 002995);

– **Бідна Т.О.** на тему «Реалізація концептів жінка та чоловік в оригіналі та перекладах художнього тексту (на матеріалі перекладів романів М. Мітчел “Gone with the Wind” і Дж.

Голсуорсі "The Forsyte Saga"» зі спеціальності **10.02.16 – перекладознавство** (захист відбувся 19.09.2012 р. у спеціалізованій вченій раді К 41.053.05 Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»; диплом ДК № 011220).

Брав участь і став переможцем у міжнародних грантах:

– **2005 р.** став переможцем Гранту ТЕМПУС № IMG-UKR2008 – 2004 від Європейської Комісії з питань освіти в Брюсселі /TEMPUS Individual Mobility Grant. Мета гранту: «Професійний розвиток викладачів: міжнародні стандарти, забезпечення якості викладання іноземних мов». З 14-го вересня по 03 жовтня 2005 відвідав за кошти гранту Оксфордський університет, Велика Британія; Національний університету міста Корк, Ірландія; Карл-Франценс університет міста Грац, Австрія та Інститут усного та писемного перекладу Віденського університету, Австрія. Під час зустрічі із завідувачем кафедри педагогіки, др. проф., Джоном Ферлонгом та др. проф. кафедри педагогіки Коліном Броком (університет Оксфорд), професорами кафедри безперервної освіти, др. проф. Мартіном О'Фатах, др. проф. Стівом О'Брайєн, др. проф. Розарі Гріффін (Національний університет Корк), деканом гуманітарного факультету др. проф. Антоном Швоб та др. проф. Паулем Портман (Карл-Франценс-університет Грац), в.о. декана, др. проф. Мері Снелл-Горнбі (Інститут усного та писемного перекладу Віденського університету) відбувся обмін досвідом щодо міжнародних стандартів, якості знань підготовки викладачів іноземних мов та перекладачів.

– **2005 р.** отримав Грант від «Кооперації Австрія»/Відень та пройшов з 01.11.2005 по 30.11.2005 р. стажування в Інституті теоретичного та прикладного перекладознавства університету Карла-Франценса у місті Грац/Австрія.

– **2008 р.** здобув Грант Фонду Österreich-Kooperation на участь з 3-го по 16-те квітня 2008 року у роботі австрійсько-українського наукового семінару в університетах міст Відень та Грац/Австрія – «Болонський процес: нові вимоги до програм викладання перекладознавчих дисциплін». Учасники семінару: директор Інституту теоретичного та прикладного перекладознавства університету імені Карла Франценса/Грац, др. проф. Еріх Прунч, др. Гаральд Фляйман, др. Гюнтер Ляйкауф, др. Гудрун Гетц; директор Інституту усного та письмового перекладу Віденського університету, др. проф. Герхард Будін, завідувач кафедри перекладознавства, др. проф. Мері Снелл-Горнбі; завідувач кафедри перекладу з німецької мови КНУ ім. Т.Шевченка, д.філол.н., проф. Т.Р.Кияк, завідувач кафедри перекладу з англійської мови ХНУ ім. В.Н.Каразіна, д.пед.н., проф. Л.М.Черноватий, декан факультету іноземних мов, доцент кафедри перекладу і загального мовознавства КДПУ ім. В.Винниченка О.М.Білоус.

– **2009 р.** отримав Грант Фонду Карнегі в Нью Йорку/США для участі у «Програмі підтримки адміністрування університетів» /IREX University Administration Support Program Grant financed by Carnegie Corporation of New York та за кошти гранту пройшов стажування з 28.09.09 по 20.11.09 р. у Монтклерському державному університеті /Montclair State University штату Нью-Джерсі/США (сертифікат б/н від 18.11.09).

– **2010 р.** став переможцем на отримання Гранту Фонду Карнегі в Нью Йорку, США (Пілотний проект) для участі у «Програмі підтримки адміністрування університетів» / IREX University Administration Support Program, 2010-2011 – Pilot Project Grant financed by Carnegie Corporation of New York. Номер гранту: FY10-UASP-Bilous-01. Термін виконання: 1 вересня 2010 – 30 серпня 2011 р. Сума гранту US \$12,752. Метою цього проекту стало: Втілення модернізованого управління набором студентів на перший курс навчання з досвіду Монтклерського державного університету США в Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В.Винниченка /The purpose of this Grant agreement is to Implement Modernized Recruitment Management in Kirovohrad State Pedagogical University. На технічне оснащення факультету іноземних мов та університету із коштів гранту було освоєно 60 000 тисяч гривень.

– **2011 р.** підвищував кваліфікацію за програмою «Аспектні види перекладу: усний, юридичний, науково-технічний та сучасні методика викладання перекладознавчих дисциплін» з 03.10.2011 по 31.10.2011 року (завірене свідоцтво б/н від 28.10.11) у Інституті

іноземних мов і перекладу міста Мюнхен/Німеччина (*Sprachen-und Dolmetscher-Institut München*). Грант для проходження підвищення кваліфікації був наданий на конкурсній основі відділом академічних обмінів Баварської Державної Канцелярії (*Bayerische Staatskanzlei*).

– **2014 р.** отримав місячну МАЙДАН-стипендію від Австрійського академічного обміну (*OeAD-GmbH*) та Центру з міжнародної кооперації та мобільності Австрії (*ICM*), яка фінансувалася Федеральним міністерством з питань науки, досліджень та економіки Республіки Австрія (*BMWFW*), та пройшов з 01.11.2014 по 30.11.2014 стажування у Центрі перекладознавства (*Zentrum für Translationswissenschaft*) Віденського університету – сертифікат від 28.11.2014).

8. 2012 р. підвищував кваліфікацію (стаціонарно-дистанційно) з навчальним часом 210 годин в Університеті менеджменту освіти НАПН України за категорією «Директори інститутів/Декани факультетів ВНЗ III–IV рівнів акредитації» з 23.01.2012 по 22.06.2012 р. Виконав випускні роботи та практикум з оцінкою «Відмінно» (Свідоцтво про підвищення кваліфікації І2СПК 909080 від 22.06.12 р., реєстраційний № 287).

9. 2005 року заснував на факультеті іноземних мов науково-дослідну студію для магістрів, аспірантів та пошукувачів «Семантичні проблеми перекладу творів словесного мистецтва» та став з 2008 року ініціатором та співголовою оргкомітету щодо проведення щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Мови і світ: дослідження та викладання», а також відповідальним членом редакційної колегії за випуски 2008 – 2016 рр. фахової збірки «Наукові записки: Серія (мовознавство)» КДПУ ім. В.Винниченка.

10. З 2005 до 2007 рр. був співвиконавцем науково-дослідної держбюджетної теми: „Європейські мовні картини світу в аспектах етнолінгвістики та лінгвокультурології” (номер державної реєстрації: 0105U001846, Наказ МОН України № 960 від 22.12.2004 р.).

У 2012–2013 рр. та 2014–2015 рр. підготував докторантку А.Л.Миценко і аспірантку Л.О.Беспальченко та 4 студентки 4-го курсу спеціальності «Філологія (прикладна лінгвістика)» Дар'ю Данову, Анну Баркар, Дар'ю Романюк, Любов Альшину та студентку магістратури спеціальності «Філологія» (переклад) Ольгу Брайко до участі в міжнародних стипендіальних грантах, які щорічно надає Фонд імені Ганса Зайделя (Мюнхен, Німеччина). Докторантка, аспірантка та п'ять студентів стали переможцями та отримали гранти на семестрове навчання та наукове дослідження в університеті Заарбрюкена та Кельнському університеті прикладних наук/ *Fachhochschule Köln – Cologne University of Applied Sciences*.

З 1998 року по теперішній час О.М.Білоус є Головою журі щорічних учнівських обласних олімпіад III етапу з німецької мови. З 2003 року неодноразово призначався МОН України членом журі IV етапу Всеукраїнської олімпіади з іноземних мов (німецька) та за наказом МОНУ № 218/21 від 06.03.09 експертом-консультантом від МОН України на Всеукраїнську учнівську олімпіаду з німецької мови в Донецьку.

Є одним з експертів МОН України з питань ліцензування та акредитації підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів за напрямками «Філологія (переклад)» та «Філологія (прикладна лінгвістика)».

Найближчою участю була робота у складі експертної комісії з 09-го по 11-те червня 2015 року щодо ліцензійної експертизи підготовки магістрів зі спеціальності 8.02030302 «Мова і література (німецька)» у Державному вищому навчальному закладі «Ужгородський національний університет» згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 1325-л від 08.06.2015 року.

Здійснював держаний контроль за проведенням незалежного оцінювання в пунктах тестування: Гімназія № 9 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області; Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання «Загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів № 20; Гімназія № 9 Кіровоградської міської ради Кіровоградської області; Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання «Загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів № 17; Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I–III ступенів № 25, природничо-математичний ліцей»; Помічянська загальноосвітня школа I–III ступенів № 3 Добровеличківського району Кіровоградської області згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.03.2012 р. № 334 «Про заходи державного

контролю за проведенням зовнішнього незалежного оцінювання в 2012 році» та відповідно до наказу Державної інспекції навчальних закладів України від 09.04.2012 р. № 15-а «Про здійснення державного контролю за дотриманням вимог щодо організації та проведення зовнішнього оцінювання в 2012 році» (посвідчення № 40/7-285-289).

З 2005 року по теперішній час – координатор Асоціації українських германістів Кіровоградського осередку, з 2013 року – член Всеукраїнської спілки викладачів перекладу та координатор Кіровоградського осередку. З жовтня 2015 року – **віце-президент Асоціації українських германістів.**

За популяризацію німецької мови в Україні, плідний внесок у розвиток української германістики, налагодження тісної співпраці з германістами Німеччини, Австрії та Швейцарії Асоціація українських германістів нагородила **О.М.Білоуса Грамотою (16 березня 2009 року) та Почесною грамотою (14 липня 2015 року).**

11. 2001, 2002, 2006, 2008, 2010, 2014 рр. О.М.Білоус був визнаним **кращим науковцем** Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка у галузі іноземної філології та міжнародних зв'язків.

12. У 2000 році нагороджений знаком „Відмінник освіти України” (Наказ МОН України № 496-к від 11.09.2000 р.; № 47110).

13. У 2008 році був нагороджений **Почесним знаком** Кіровоградського міськвиконкому «За заслуги» **2-го ступеня.**

14. У 2013 році отримав високе звання «**Заслужений працівник освіти України**» (Указ Президента України № 655/2013 від 30 листопада 2013 року «Про відзначення державними нагородами України з нагоди річниці підтвердження всеукраїнським референдумом Акта проголошення незалежності України 1 грудня 1991 року».)

III. Основні навчально-методичні та наукові публікації

Має **136** публікацій, з них **84** наукових, серед яких **36** у наукових фахових виданнях, включених до затвердженого МОН України переліку, **7** у зарубіжних фахових виданнях та **50** навчально-методичного характеру, з них – **5** навчальних посібників з грифом МОН та МОНмолодьспорту України.

IV. Дані апробації професійної діяльності

2008 року О.М.Білоус долучився до проекту «Слов'янські запозичення в баварському ареалі та в назвах баварських населених пунктів» з університетами федеральної землі Баварія/Німеччина міста Ульм (в особі керівника проекту, доктора, професора Ріхарда Бруннера), міста Тюбінген (в особі професора, доктора Петера Гіля) та міста Регенсбург (в особі доктора, професора Карла-Ріхарда Герба). В рамках проекту запланована підготовка та видання німецько-українських словників під керівництвом др. проф. Ентоні Роулі (Мюнхен), керівником комісії Академії наук Баварії з питань наукових видань.

У 2009, 2010, 2011, 2012 рр. виступав в Гумбольдт-Центрі Університету Ульм/Німеччина з науковими доповідями. 22-го вересня 2010 року Олександр Білоусу було присвоєне звання Почесного професора Ульмського університету/Німеччина.

За ініціативи Білоуса О.М. 2009 та 2015 рр. ректорат КДПУ ім. В.Винниченка уклав договори з іноземними виробниками високотехнологічних комп'ютерних продуктів на отримання ліцензійних програм SDL TRADOS, PASSOLO, ACROSS, MEMO-Q, DEJA-VU, CLAT, KILGRAY для їх активного використання у навчальному процесі підготовки фахівців зі спеціальностей «Філологія (переклад)» та «Філологія (прикладна лінгвістика)». Усі перераховані ліцензійні програми активно використовуються в навчальному процесі факультету іноземних мов з підготовки спеціалістів перекладу та прикладної лінгвістики.

01 жовтня 2015 року проф. О.М.Білоус підписав Договір про наукову співпрацю терміном на три роки між факультетом іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка та Інститутом перекладу та міжмовної комунікації Технічного університету Кельн/Німеччина.

Бере активну участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях:

2003 р.

– IV Міжнародна науково-методична конференція «Методологічні проблеми сучасного перекладу»: Сумський державний університет; травень; Гурзуф (база відпочинку СумДУ).

2004 р.

– IV Конгрес Германістів України і Баварії «Німецька мова, література та слов'янський схід»; Львів; ЛНУ ім. І.Франка та Український Вільний Університет Мюнхен; листопад;

– V Міжнародна науково-методична конференція «Методологічні проблеми сучасного перекладу»; Сумський державний університет; травень; Гурзуф (база відпочинку СумДУ);

– Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми та технології філологічних досліджень навчання іноземним мовам»; Ізмаїльський інститут водного транспорту; травень; Ізмаїл.

2005 р.

– III Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»; Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; квітень; Харків.

2006 р.

– V Конгрес Германістів України і Баварії «Німецька мова в пов'язі мов і культур»; ЛНУ ім. І.Франка, Фонд імені Ганса Зайделя, Асоціація українських германістів; лютий; Львів;

– Міжнародна науково-практична конференція: «Актуальні проблеми перекладознавства та навчання перекладу в мовному ВУЗі»; Київський національний лінгвістичний університет; вересень; Київ.

2007 р.

– VII Міжнародна науково-методична конференція «Методологічні проблеми сучасного перекладу»; Сумський державний університет; січень; Суми;

– VI Конгрес Германістів України і Баварії «Значення мови в глобалізованому світі: Мова – Спілкування – Культура»; Фонд імені Ганса Зайделя; березень; Мюнхен;

– IV Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»; Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; квітень; Харків;

– VII Міжнародна наукова конференція «Українська термінологія і сучасність»; Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; вересень; Київ-Умань;

– XIV Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Німецька мова і література в європейському контексті»; Донецький національний університет; жовтень; Донецьк.

2008 р.

– XV Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Теорія та практика викладання німецької мови як іноземної: перспективи розвитку»; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; жовтень; Тернопіль.

– II Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: Дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград.

2009 р.

– Конференція вищої школи з питань викладання англійської мови як іноземної «Технології і навчання: упровадження нових навчальних програм та засобів у навчальні плани з викладання англійської як іноземної мови» Монтклерський державний університет; жовтень; Монтклер; штат Нью-Джерсі/ The New Jersey Statewide Higher Education ESL Conference “Technology@Teaching: Integrating New Applications into the ESL Curriculum/– Montclair State University, NJ07043, October 24, 2009;

– Форум 2009. «Освіта і американське майбутнє»; Нью-Йоркський університет/США; жовтень; Нью-Йорк/ Forum 2009: Education and the American Future.– City University of New York, October 21-23;

– Конференція: Консорціум південно-східних університетів із питань розвитку в освіті; Університет Тафтса/США, листопад; Бостон/ Northeastern University Development Consortium Conference, 7-8 November 2009. – Boston, Tufts University;

– Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 195-й річниці від дня

народження Т.Г.Шевченка «Українське слово мовами народів світу»; Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка; березень; Дрогобич;

– V Всеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу», Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; квітень; Харків;

– III Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: Дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград.

2010 р.

– X Конгрес Германістів України і Баварії «Українсько-німецькі зустрічі: мова, література, дидактика», Львівський національний університет імені Івана Франка; квітень; Львів;

– XVII Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Викладання та навчання німецької мови в міжкультурному просторі»; Львівський національний університет імені Івана Франка; жовтень; Львів;

– IV Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: Дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград.

2011 р.

– XI Конгрес Германістів України і Баварії «Германістика на зламі століття»; квітень-травень; Мюнхен/ Клостер Банц/ XI. Bayerisch-Ukrainischer Germanistenkongress „Die Germanistik um die Jahrtausendwende“ München / Kloster Banz 25. April – 02. Mai 2011;

– XVIII Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Роль німецької мови у трансфері освіти, науки та культури в Україні»; Ужгородський національний університет; жовтень; Ужгород;

– V Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград;

– VI Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»; Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; квітень; Харків;

– Міжнародна наукова конференція «Стан та перспективи лінгвістики фахових мов та термінознавства в Україні»; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; жовтень; Чернівці.

2012 р.

– VI Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: Дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград;

– XIX Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Німецька мова в українському контексті: формування мовної компетенції, контрактивні дослідження та міжкультурна комунікація»; Одеський національний університет ім. І.І.Мечникова; вересень; Одеса;

– Міжнародна наукова конференція «Глобалізація. Театр. До 100-річчя Юри Зойфера»; Австрійська бібліотека в Харкові; грудень; Харків.

2013 р.

– VII Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання», приурочена 30-річчю факультету іноземних мов; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград;

– Міжнародна науково-практична конференція «Україна і світ: діалог мов та культур»; Київський національний лінгвістичний університет; квітень; Київ;

– VI Міжнародна науково-практична конференція «Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика»; Київський національний авіаційний університет; квітень; Київ;

– Международная заочная научно-практическая конференция «Современные проблемы

філології та методики преподавания иностранных языков»; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет»; апрель; Астрахань/Россия;

– VII Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»; Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна; квітень; Харків.

2014 р.

– VIII Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград;

– XXI Міжнародна науково-практична конференція Асоціації українських германістів «Германістика в дослідженнях молодих вчених України: між традицією та інноваціями»; Львівський національний університет імені Івана Франка, жовтень; Львів.

2015 р.

– XI Всеукраїнська науково-практична конференція «Методологічні проблеми сучасного перекладознавства»; Сумський державний університет; 13-14 березня; Суми;

– IX Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; березень; Кіровоград;

– VIII Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»; Харківський національний університет ім. В.Каразіна; квітень; Харків;

– IV Міжнародний форум «Дні Австрії у Дрогобичі»; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; 27 вересня – 3 жовтня 2015; Дрогобич;

– XXII Міжнародна конференція Асоціації українських германістів «Українська германістика в діалозі культур»; Львівський національний університет імені Івана Франка; 6 жовтня – 8 жовтня 2015; Львів.

2016 р.

– X Міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання»; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; 17-18 березня; Кіровоград.

ПОЛТАВСЬКИЙ ВІТЕР НАД КІРОВОГРАДОМ

От уже який рік над Кіровоградським державним педагогічним університетом імені Володимира Винниченка віє вітер із Полтавщини. Інколи це веселий і безтурботний легіт, що жене студентську хвилю коридорами семиповерхового корпусу по вулиці Шевченка. Інколи це справжня буря, що стрясає шибки у вікнах і гнівно грюкає дверима в аудиторіях. Але в будь-якому разі цей вітер – це синонім життя, що вирує понад тридцять років на факультеті іноземних мов. І ім'я цього вітру – Олександр Білоус.

Ні, не так. Ім'я цього вітру – професор Олександр Миколайович Білоус, випускник Берлінського університету імені братів Гумбольдтів, кандидат філологічних наук, професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, почесний професор Ульмського університету (Німеччина), Заслужений працівник освіти України. Лише намісто цих рядків-регалій дозволяє по-справжньому оцінити масштаб, наполегливість, хватку, старанність, прагнення змін та електричне бажання діяльності, що все життя супроводжують простого сільського хлопця, котрий хоч і народився шістдесят років тому в нашій Малій Висці, але насправді виріс душею і тілом на берегах Хоролу в Полтавській області та за правом може вважатися яскраво вираженим представником полтавського менталітету і характеру.

Саме цей характер, вигартуваний не в останню чергу строгим вихованням батька, педагога-географа і фронтовика, що трудився на освітянській ниві уже в далеких п'ятдесятих, і доброю вдачею матері, вчительки калиново-солов'їної мови, дозволив Олександрові Білоусу успішно закінчити школу, поступити в Київський інститут іноземних мов, ввійти там до когорти найкращих студентів, бути відібраним до навчання в Берлінський

університет імені братів Гумбольдтів, успішно закінчити його, повернутися з НДР на батьківщину, захистити кандидатську і здійснити підйом кар'єрними східцями факультету інмов.

Скажемо трохи більше. Олександр Білоус – капітан запасу високомобільних десантних військ. Але далі – ні пари з вуст. Нехай цей факт створює легкий флер та ореол утаємниченості навколо імені декана факультету.

Бурхливе прагнення діяльності Олександра Миколайовича – це те, що вигідно вирізняє його як керівника, що ним він є от уже вісімнадцять років. Завдяки його ініціативам життя на факультеті – це не тиха вода, а стрімкий гірський потік. Чого тільки вартий досвід проведення щорічних серйозних міжнародних конференцій мовників (і в першу чергу, перекладачів) протягом останніх десяти років. Адже більшість вишів України працюють за дворічною схемою, і тільки Кіровоград викладається на повну котушку власних можливостей кожен рік.

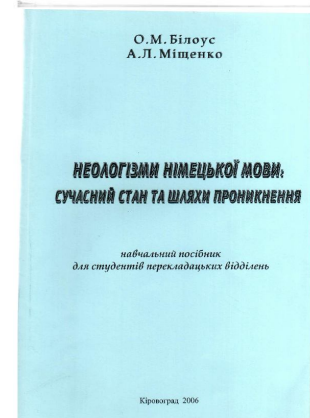
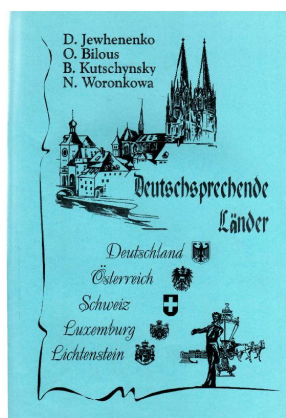
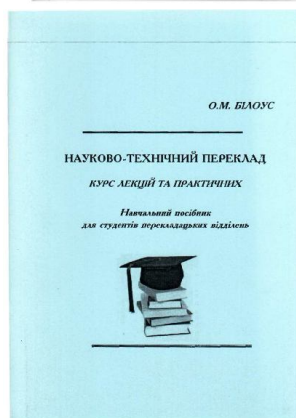
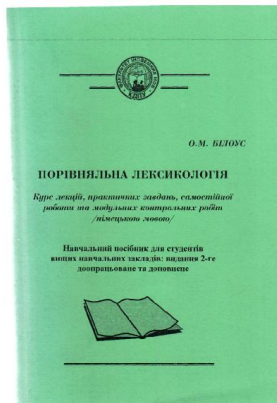
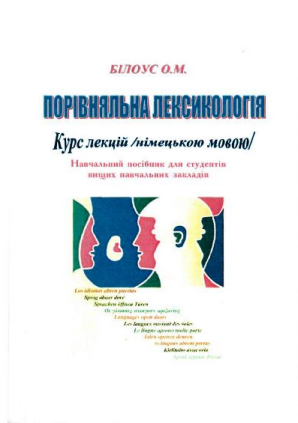
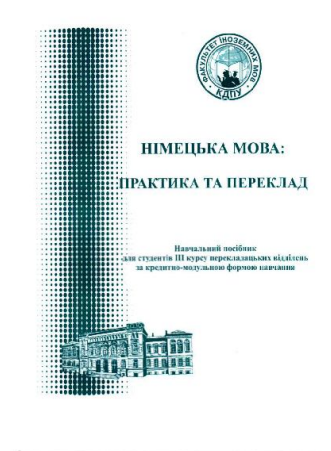
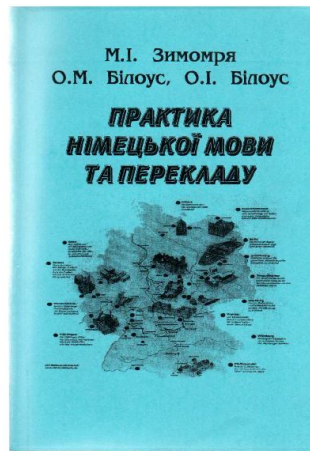
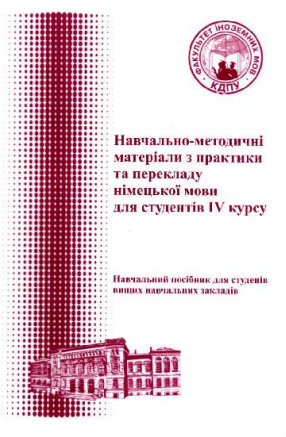
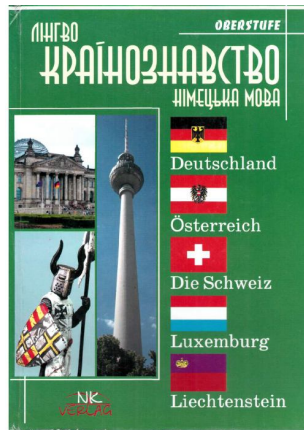
А це ж тільки маківка айсберга. На рахунку Олександра Білоуса понад сто тридцять наукових публікацій в українських та закордонних часописах, десятки годин послідовного перекладу та шушутажу, організаторський супровід значного покращення матеріально-технічного стану факультету, який, скажімо, може похвалитися унікальною лінгвістичною комп'ютерною лабораторією, що за своїм програмним забезпеченням дасть фору будь-якому (sic!) столичному вишу. Про гроно ліцензійних програм, установлених на робочих станціях взірцевої аудиторії 611, він може розказувати тривалий час, а самий лише перелік назв торгових марок SDL Trados, memoQ, Déjà Vu, Across, CLAT скаже справжньому фахівцеві значно більше, ніж може здатися з першого погляду. Саме за часів декана Білоуса на факультеті відкрили дві нові передові спеціальності: «Переклад» та «Прикладна лінгвістика». І навіть така скромна затія як факультетська студентська газета «Іноземник» нізащо не з'явилась би на світ, якби не невгамовне прагнення змін і бажання втягувати в ці зміни всіх навколо.

Запорукою успішною діяльності Олександра Миколайовича Білоуса на освітній, науковій та адміністративній нивах є його вміння налагоджувати контакти. А й справді – на мапі германістів України Кіровограду вдається посідати незвично помітне місце як для пересічного обласного центру країни. Спитаєте чому? Так справа в тім, що той самий полтавський вітер, про який метафорично мовилося на початку, захопив у свій вир не тільки Кіровоградщину, а й усі інші регіони. Олександрові Білоусу пощастило знайти однодумців повсюди. Його добре знають на всіх німецьких кафедрах усіх університетів України, його добре знають у професійних об'єднаннях знавців мови Гете і Канта (Асоціації германістів України та Всеукраїнській спілці викладачів перекладу), його добре знають у дипломатичних установах Німеччини та Австрії і в багатьох німецькомовних вишах. За прикладами далеко ходити не треба. От уже геть скоро в стінах наукової бібліотеки КДПУ розпочне повноцінну діяльність Австрійська бібліотека, що прихистила особисту книжкову колекцію видатного австрійського дипломата Бернгарда Штільфріда! І це лиш невеликий приклад розгалуженого плетива професійних зв'язків, управно створеного Олександром Білоусом.

Ну, і було би несправедливо не згадати про сім'ю. Адже запорукою успіхів абсолютно будь-якої людини є її домашня фортеця, за мурами якої можна спокійно перечекати всі злигодні і турботи. Вітер, який не дає байдикувати факультету і який успішно віє над усією країною, ще в Німеччині захопив та закрутив у своєму вирі і дівчину з далекого Байкалу. Ольга Іванівна Білоус – надійний друг, опора, порадиця і колега Олександра Миколайовича, яка вміє підтримати в нелегку хвилину, яка вміє знайти підходяще слово в потрібну хвилину і завжди знає, як спрямувати невичерпну енергію свого чоловіка в потрібне річище. Білоуси пишуться двома синами, радіють онуці і життю. А значить, можна сміливо стверджувати, що в них усе добре і вони на це заслужили.

Колектив факультету іноземних мов КДПУ ім. В.Винниченка щиро вітає шановного Олександра Миколайовича Білоуса з визначною датою – 60-річчям! – і зичить йому міцного здоров'я, сімейного щастя, творчої наснаги та нових вершин, підкорювати які ніколи не рано і ніколи не пізно.

З роси і води!



Obilous!

Так починається його електронна адреса. О, Білоус! Звучить, можливо, дещо пафосно, але символічно, лунко й доречно. Продовжую лінгвістичний шкiц: Білоус Олександр Миколайович, абрeвіатура дзвінка – «БОМ»! Ніби перелив рішучого дзвону з Кіровограду на всю Україну від цього незламного патріота, цей дзвін закликає, гуртує, надихає. Бо ювілянт – то успішне поєднання адміністративного менеджменту, нездоланного оптимізму, наукової аналітики, дидактичної відданості, працелюбного азарту й, головне, щирої людяності. Знаю п. Олександра ще з минулого століття. Певен, що все це в двадцять першому столітті пройде в такому ж ключі. Перевірю! На сім слові будьте нам здорові й за буковинською традицією волаю: «Білоус нехай живе і щасливим най буде, многі літа, благі літа!»

Щиросердечно, з дружніми обіймами – *завiдувач кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови КНУ імені Тараса Шевченка, доктор філологічних наук, професор, народний депутат України 2-го скликання (1994-1998 рр.) Тарас Романович Кияк.*

14.07.2015 Чернівці-Київ



Асоціація українських германістів
Львівський національний університет
імені Івана Франка
вул. Університетська, 1, ауд. 417
79000 Львів
Т./факс: (032) 239 46 29/ Т. (032) 239 46 80
E-mail: udgv@franko.lviv.ua
<http://franko.lviv.ua/udgv/>



Ukrainischer Deutschlehrer- und
Germanistenverband
Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw
Universytetskastr., 1, Raum 417
79000 Lwiw
T./Fax: (032) 239 46 29/ Tel.(032) 239 46 80
E-mail: udgv@franko.lviv.ua
<http://franko.lviv.ua/udgv/>

**Вельмишановний Олександрe Миколайовичу,
дорогий наш товаришу і ювіляре,**

Асоціація українських германістів щиро вітає Вас зі знаменним ювілеєм! Ми щасливі, що можемо співпрацювати з Вами. З нагоди світлої дати у Вашому житті, а також за популяризацію німецької мови в Україні, плідний внесок у розвиток української германістики та перекладознавства, підготовку молоді генерации українських германістів та перекладачів, налагодження плідної співпраці з германістами Німеччини, Австрії, Швейцарії та інших країн Асоціація українських германістів нагороджує декана факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Заслуженого працівника освіти України, кандидата філологічних наук, професора **Олександра Миколайовича Білоуса** Почесною грамотою.

Президент АУГ
Секретар
Львів, 14 липня 2015 року

проф. Паславська А. Й.
доц. Дяків Х. Ю.

Шановний Олександр Миколайовичу,

у цей святковий день факультет іноземних мов, кафедра німецької філології, кафедра міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка вітають Вас зі світлим ювілеєм.

Бажаєм Вам міцного здоров'я, ласкавої долі, добра і тепла у родинному домі, щастя та миру в рідному краї, який Ви безмежно любите і який наповнює Вас здоров'ям і силами.

Бажаєм творчого натхнення, наснаги та ентузіазму, з якими Ви йдете життєвим шляхом, робите значний внесок у розвиток українського перекладознавства, германської філології, термінознавства, науково-технічного перекладу, мовної політики, виховуєте плеяду молодих науковців у різних кутках України.

Декан факультету іноземних мов

ЛНУ імені Івана Франка

доц. Сулим В. Т.

Завідувач кафедри німецької

філології

проф. Максимчук Б. В.

Завідувач кафедри міжкультурної

комунікації та перекладу

проф. Паславська А. Й.

Львів, 14 липня 2015 року

Факультет іноземних мов

Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

ЩИРО ВІТАЄ З ЮВІЛЕЄМ

професора ОЛЕКСАНДРА МИКОЛАЙОВИЧА БІЛОУСА

декана факультету іноземних мов

Кіровоградського державного педагогічного

університету імені Володимира Винниченка

Давній приятель факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, заслужений працівник освіти України, знаний на теренах не тільки України, але й далеко за її межами, Олександр Білоус здобув блискучу вищу освіту європейської якості (два роки у Київському інституті іноземних мов та чотири - у Берлінському Гумбольдт-університеті), проявив себе справжнім чоловіком, прослуживши півтора роки у військах спеціального призначення, відмінним філологом і менеджером, віддавши більше 35 років служінню вірою й правдою іноземній філології та перекладознавству на рідному йому факультеті іноземних мов КДПУ імені В. Винниченка, який він очолює із 1998 року. За час його керівництва факультетом останній перетворився на потужний центр підготовки фахівців з іноземних мов, що має зв'язки із зарубіжними університетами, зокрема в англо- та німецькомовних країнах, використовує їх позитивний досвід у навчанні. Представники згаданих університетів, зокрема, Оксфордського, Віденського, Берлінського та інших, не раз відвідували Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка й читали лекції його студентам. Значна увага приділяється професором Олександром Білоусом особистим контактам із провідними закордонними спеціалістами, завдяки чому кіровоградські студенти мали можливість насолодитися спілкуванням з такими першокласними перекладознавцями світового масштабу як Мері Снелл-Горнбі (Віденський університет) та Люк ван Дорслаер (університет м. Льовен, Бельгія). Щорічна конференція «Мови і світ», започаткована ювіляром, перетворилася на помітне й очікуване явище серед мовознавців в Україні та за її межами, а сама конференція набула статусу легендарної, побивши усі рекорди за кількістю учасників і публікацій. У цей святковий день зичимо ювіляру здоров'я, наснаги і нових звершень на благо українського мовознавства.

Від імені викладачів і співробітників,

Декан факультету іноземних мов

Харківського національного університету

імені В.Н.Каразіна

проф. Пасинок В.Г.

Шановний Олександрє Миколайовичу!

Вам доля подарувала активне, багате і цікаве життя.

Притаманний Вам талант організатора, відповідального й далекоглядного керівника, помножений на велике бажання нести людям добро,

Ваш високий авторитет та професіоналізм, наполегливість, творчий пошук та відданість справі стали запорукою успіху, якими пишається колектив Вашого факультету.

Тож у цей святковий день від усієї душі бажаємо Вам міцного здоров'я, бадьорості духу, сімейної злагоди і достатку, родинного затишку і любові Ваших рідних, близьких та друзів!

Нехай людська шана буде подякою Вам за плідну працю, чуйність, уміння творити добро, а в майбутньому на Вас чекає ще багато наповнених корисними справами і земними радощами років!

*Зав. кафедри теорії та
практики перекладу СумДУ*

д.ф.н., проф. С.О.Швачко

*Зав. кафедри германської
філології СумДУ*

к.ф.н., проф. І.К.Кобякова

14 липня 2015р., м. Суми

*Слова росли із ґрунту, мов жита.
Добірним зерном колосилась мова.
Вона як хліб. Вона мені свята.
І кров'ю предків тяжко пурпурова.
Ліна Костенко*

Шановний Олександрє Миколайовичу!

Дозвольте привітати Вас з ювілеєм, який є лише однією з вершин на Вашому шляху, сповненому натхненної праці та вірного Служіння Освіті та Науці, Навчанню Слову!

Хто хоч раз переступав поріг факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету – той знає, що перебуває в стінах закладу, який є сучасно обладнаним, забезпеченим новітніми програмними продуктами, кваліфікованими фахівцями. Ви вболіваєте за навчальний процес, за Ваших студентів, яких стимулюєте завжди до подальшого розвитку (отримання грантів, участі у стипендіальних програмах ДААД). Для цього на факультеті створені всі умови, працюють лектори з Німеччини, США, постійно реалізуються цікаві проекти. Вас знають та шанують по всій Україні і по всьому світові, Вам довіряють. Про це свідчить хоча б той факт, що факультет отримав цього року поповнення бібліотеки з Австрії у понад 2000 томів.

Особливого визнання набула запроваджена Вами конференція «Мови і світ – дослідження і викладання», яка вже традиційно є майданчиком обговорення найактуальніших питань лінгвістики, літературознавства, викладання іноземних мов, місцем зустрічі провідних науковців України, яке не можна і не хочеться змінити. Цей бренд, так само як і чудові збірки, що видаються за матеріалами конференції – добре відомі кожному аспіранту на теренах нашої країни, а також багатьом вченим поза її межами. Гостинність та тепла атмосфера, яка панує під час проведення конференції повертає її учасників до цих стін знову і знову.

Що можна побажати людині, яка має все, що робить її щасливою – чудову Родину, талановитих дітей, неосяжне коло друзів та колег, які люблять та шанують. Бажаю Вам міцного здоров'я, незламної сили духу, гармонії та натхнення у праці. Ваш шлях – це шлях любові: до Вашої Родини, до Країни, до всіх, з ким Ви співпрацюєте та будете нове покоління фахівців, які мають розбудувати і плекати Державу, підкорювати Світ та нести світлі ідеї та витонченість освіченої та просвіченої Людини.

Дай Боже Вам нових звершень на цьому шляху!

*Доктор філологічних наук,
доцент КНУ ім. Т.Шевченка
О.В. Материнська*

Високоповажний Олександр Миколайовичу!

Такі особистості, як Ви, роблять життя своїх близьких і колег значущим!
 Уявіть, що учасники всіх Ваших конференцій змогли б прийти привітати Вас з Ювілеєм!
 Ні жодна зала не вмістить Ваших друзів та однодумців!
 Для філологів-германістів Кіровоград, Кіровоградський університет, щорічна Міжнародна конференція, конкурс перекладу це – Ви!
 Ви об'єднали всіх нас, підтримали та направили.
 Такими як Ви розквітає життя!
 Ви Богом обдарована людина на просвітництво!
 Многіє Вам лета!
 Низький Вам уклін.
 Молюся разом з Вами,
 Молюся за Вас і Ваше благоденство,

*Валерій Михайленко, доктор філологічних наук, професор
 зі студентами, магістрами, аспірантами, докторантами.
 Чернівці, Національний університет ім.Юрія Федьковича
 Івано-Франківськ, Університет права імені короля Данила Галицького*

Шановний і дорогий Олександр Миколайовичу!

Вітаю Вас із найприємнішим святом – Днем народження!!!
 Від щирого серця бажаю Вам міцного здоров'я, великого щастя, сімейного благополуччя. У Вашій нелегкій та необхідній роботі бажаю Вам великих досягнень, надійних партнерів, щоб ніхто не перешкоджав досягненню поставленої мети, а Ваші друзі, співробітники та трудовий колектив приносили Вам лише добрі та радісні новини!
 Нехай Бог дарує Вам світлу радість та родинні гаразди.

*З повагою і любов'ю
 завідувач кафедри перекладу Гуманітарного інституту
 Київського університету імені Бориса Грінченка,
 професор **Надія Гладуш***

ПРОФЕСОР ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ БІЛОУС: РОЗДУМИ ТА ЗУСТРІЧІ

Вперше зустрів я професора Олександра Миколайовича Білоуса на науковій міжнародній конференції у Чернівцях. Зізнаюсь, що багато доброго чув про нього від шановного доктора філологічних наук, професора Кияка Тараса Романовича і тому ще більше кортіло познайомитись з цією людиною особисто. Перед пленарним засіданням зустрів високого зросту, приємної зовнішності, привітною усмішкою чоловіка у компанії доктора педагогічних наук, професора Леоніда Миколайовича Черноватого. Це і був професор Олександр Миколайович Білоус, декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. А потім були цікаві



доповіді, дискусії, які тривали і поза межами університетських аудиторій. Наукові теми та проблеми, яких торкається Олександр Миколайович, надзвичайно цікаві для науковців і завжди викликають жвавий інтерес у моїх колег.

З нетерпінням я вже чекав на нашу наступну зустріч, тепер вже у Кіровограді. Коли у листі до Олександра Миколайовича я висловив намір взяти участь у роботі щорічної (уже традиційної для багатьох знаних вітчизняних та зарубіжних науковців)

наукової міжнародної конференції у Кіровограді, яка організовується проф. Білоусом та його колегами, то був приємно здивований готовністю Олександра Миколайовича особисто зустріти мене та моїх колег у Києві та звідти вже рушити до Кіровограду. Там, у Кіровограді я мав змогу відчути велику щедрість душі та насолодитись гостинністю, яку виявляв Олександр Миколайович до мене, до всіх учасників конференції. Вражала його здатність уміти організувати міжнародну наукову конференцію на найвищому рівні. У нас була змога поспілкуватися не тільки із відомими вітчизняними, але і численними зарубіжними учасниками конференції, які традиційно приїжджають до Кіровограда, завдячуючи тому, що у цьому місті, у цьому університеті працює така непересічна особистість як професор Олександр Миколайович Білоус.

Його таланти організатора і керівника, науковця і викладача викликають повагу і любов до нього у його колег і всіх, хто має щастя з ним спілкуватися. Олександр Миколайович Білоус – знаний вчений, невтомно працює на ниві вищої школи, завжди прагне до самовдосконалення, стажуючись за кордоном, публікує такі потрібні для навчального процесу книги та наукові статті, завжди високо тримає марку факультету, який він очолює. Одним словом, повністю віддається науці, університету, факультету. І не віриться, що так швидко промайнули літа і наступило 60-те літо, його ювілей, який свідчить про те, що професор Олександр Миколайович Білоус пройшов уже значний життєвий шлях з вагомими здобутками, але сповнений сил, наснаги, задумів і планів надалі приносити радість спілкування для людей, які є поруч з ним.

Від усього серця хочеться привітати ювіляра із цією прекрасною датою і побажати професору, вченому, керівнику, патріоту і людині з великої букви Олександр Миколайовичу Білоусу здійснення всіх його задумів і мрій, міцного козацького здоров'я і многая літ життя на благо нашої неньки - України.

*Кафедра комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича,
завідувач кафедри,
доктор філологічних наук, професор **Василь Дмитрович Бялик***

Шановний Олександр Миколайовичу!

Прийми щирі вітання з 60-річчям від дня народження! Твій професіоналізм, багаторічна послідовна та наполеглива праця внесли вагомий внесок у розвиток освіти Кіровоградщини й України, забезпечили повагу серед колег. Я пишаюся тим, що мені випала можливість працювати з Тобою. Нехай доля шле Тобі добро і щастя, міцне здоров'я та достаток, а віра, надія та любов будуть вірними супутниками на Твоєму життєвому шляху. Нехай тепло і затишок родинної оселі надійно захищає Тебе від негараздів, а в майбутньому на Тебе чекає ще багато наповнених корисними справами і земними радощами років. Живи довго, в щасті, благополуччі та при доброму здоров'ї!

*З глибокою повагою
завідувач кафедри німецької філології
Київського національного лінгвістичного університету,
доктор філологічних наук, професор **Микола Васильович Гамзюк***

Дорогий Олександр Миколайовичу!

Сердечно вітаю Вас, знаного вченого-перекладознавця, вдумливого педагога, чудового організатора науки зі славним ювілеєм!

Вам є чим пишатися. Факультет, який Ви очолюєте, щорічно випускає десятки вправних перекладачів, патріотично налаштованих шкільних вчителів, філологів широкого профілю.

Щорічні міжнародні конференції, які Ви проводите, їх друківані матеріали, викликають значний резонанс у науково-педагогічному середовищі.

Отож, здоров'я Вам і творчої наснаги на многая-многая літа!

І щоб тексти легко Вам вдавались,

І щоб грошики завжди водились,

А в особистому житті любов,

Щоб розганяла Вашу кров!

Академік Вищої Освіти України, завідувач кафедри зарубіжної літератури Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філологічних наук, професор

Іван Петрович Мегела

Шановний Олександр Миколайовичу!

Це – середина літа, і це Ваш ювілей! Ви дійшли до цієї середини з великими здобутками, про які знають і які визнають без перебільшення в усьому світі. Ваші роботи читають та цитують і науковці-філологи, і просто розумні люди. Ви маєте чудовий колектив, який Ви створили завдяки своїм власним зусиллям. Тож усі, хто знає Вас, сьогодні святкують разом з Вами, або поруч, або у думках. Натхнення Вам, міцного здоров'я та подальших творчих успіхів!

З повагою та любов'ю

доктор філологічних наук, професор **Олена Панченко**

та кафедра перекладу Дніпропетровського

національного

університету імені Олеся Гончара

Високоповажний Олександр Миколайовичу!

Колектив кафедри сучасних європейських мов Буковинського державного фінансово-економічного університету сердечно вітає Вас у День Вашого славного ювілею та бажає Вам міцного здоров'я, безмежного щастя, підкорення нових наукових вершин та здійснення Ваших найсвітліших мрій!

Для нас Ви – взірць Справжнього Професіонала, Невтомної, Творчої Особистості, Пристрасного Германіста, що запалює нові зірки на українському науковому небокраї, Талановитого, Мудрого Керівника та Прекрасної Людини, готової підтримати у часи випробувань!

Хай і надалі Вас супроводжують Добро, Світла Доля, Невичерпна Енергія і Довголіття, Творча Наснага та Щедрі Здобутки на славу Української держави! Многая літа!

Завідувач кафедри кафедри сучасних європейських мов

доц. С.О. Кантемір

Вельмишановний Олександр Миколайовичу!

Прийміть щирі вітання з нагоди Вашого світлого ювілею від колег з кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського та особисто її завідувача проф. Костянтина Івановича Мізіна.

Від усього серця бажаємо Вам міцного здоров'я та життєвої наснаги, професійних успіхів та особистих творчих досягнень, сімейного щастя, злагоди та добробуту у Вашій оселі! Хай Вас підтримують та надихають рідні люди, розуміють та допомагають колеги, минають негаразди та непорозуміння. Нехай здійсняться усі заповітні мрії, а будь-які повороти долі завжди відкривають лише нові обрії майбутніх перспектив! Хай доля збагачує Вас життєвою мудрістю, енергією, натхненням та радістю сьогодення. Щастя Вам, добра і благополуччя!

*З найкращими побажаннями, д. філол. н., проф. Мізін К. І.,
колектив кафедри перекладу Крну*

HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH ZUM 60. GEBURTSTAG

Mein lieber Freund Oleks, an ein epochales Datum werden wir gemahnt, an ein Datum, das auch eine breite Spur hinterlassen hat.

Gedenktage können nicht geplant werden. Sie pflegen ungerufen zu kommen, wenn sich die Zahl der Jahre nach dem Ereignis rundet.

Wie schnelllebig ist unsere Zeit geworden! Aber wir wissen, die Zeit ist ein unbeständiger Gesell. Sie verweilt nicht gerne, eilt auch dann fort, wenn wir innehalten wollen. Die Zeit ist ständig in Bewegung, ständig im Fluss. Panta rei (παντα ρει - alles fließt).

Lieber Oleks,

Du bist nun 60,
und wer's nicht weiß, der ist verwundert,
und glaubt es nicht am äußeren Schein,
man denkt, Du müsstest jünger sein.
Dabei hast Du Dich nie geschont,
bist schwere Arbeit längst gewohnt.
So wünsch ich Dir in dieser Stund':
Bleib' weiterhin auch so gesund,
und freue Dich des Lebens,
denn wer sich grämt, der lebt vergebens

„Alt ist man, wenn man an der Vergangenheit mehr Freude hat als an der Zukunft“, sagte einmal John Knittel.

Du, lieber Oleks, hast Dein Leben gemeistert und bist nun 21 915 Tage oder 525 960 Stunden klüger als an jenem Tag, an dem Du erstmals dem Tageslicht entgegengeblinzelt hast. Sie hast in der Tat die Tage genutzt, um der zu werden, den wir mögen und dem ich heute meine Glückwünsche entgegenbringe.

Ein Geburtstag ist immer auch ein willkommener Anlass, den zu Feiernden zu erforschen und Interessantes über ihn zusammenzutragen. Dabei wird auch viel bisher Verborgenes zutage gefördert, was möglicherweise ohne einen solchen Anlass der Nachwelt für immer vorenthalten geblieben wäre. Ich habe über Dich nachgedacht und das Sternzeichen Krebs, in dem Du geboren bist, erforscht.

Als ich in einschlägigen Büchern nachblätterte, wie der Mensch im Sternbild Krebs aussieht, stieß ich eigentlich immer wieder auf Dich. Denn alles was an positiven und negativen Eigenschaften dort stand, passt zu Dir.

Fangen wir beim „Charakter“ an, soweit wir ihn kennen. In den Büchern steht, dass der Krebs immer Recht hat, niemals seine Meinung ändert, bis er es sich anders überlegt – vielleicht schon in der nächsten halben Stunde. Der Krebs braucht viel Abwechslung und ist immer bereit, neue Erkenntnisse und neue Ideen aufzunehmen. Er schottet sich nicht ab, eher treibt er die Dinge weiter. Seine Nerven sind ständig gespannt, und er gilt als ewig jung.

Zum Verstand, einem heiklen Thema sonst, gibt es nur Positives zu berichten. Dem Krebs mangelt es nie an Interessengebieten, er kann leicht mehrere Berufe ausüben und ist als Typus

genau das, was wir gemeinhin unter „geistig rege“ verstehen. Seine starke Wissbegierde wird oftmals als Neugierde miss gedeutet, und die aufgeweckte Quirligkeit als Unruhe fehl gedeutet. In den Büchern unserer schlaun Astrologen gilt denn auch der Mensch, der in diesem Zeichen geboren wurde, als äußerst empfindsames Wesen, das zu tiefer Freude, tiefer Liebe, aber auch zu tiefem Schmerz fähig ist.

Es ist eine alte Weisheit, dass man - einmal in Schwierigkeiten oder Bedrängnis geraten – sich ruhig einem Krebs anvertrauen sollte, der dann ohne Vorbehalte und uneingeschränkt hilfsbereit sein wird.

Der Krebs arbeitet gerne fast unsichtbar, mag es aber gar nicht, wenn er gedrängt wird. Mit viel Überlegung geht er die Sachen an. Wälzt sie hin und her, beleuchtet sie von allen Seiten und dann – dann legt er los und kommt zielsicher an. Ein Krebs arbeitet nicht impulsiv, sondern überlegt. Er kann damit mit großer Beharrlichkeit und hohem Einfühlungsvermögen Dinge schaffen, die andere schon lange aufgegeben haben.

Deine Umwelt, lieber Oleks, muss immer dann mit Überraschungen rechnen, wenn Du wieder einmal ausbrechen möchtest aus den sicher eingefahrenen Bahnen des täglichen Lebens.

Auch wenn es sonst nicht meine Art ist, den Sternbildern und ihren Qualitäten zu glauben – Du und Dein Sternbild sind ein schlagender Beweis, dass etwas dran sein muss an der Astrologie.

Mit dieser Würdigung Deiner Person und Persönlichkeit, liege ich, wie ich meine, eigentlich so ziemlich richtig. Es sind Deine Stärken und Deine Schwächen, aber auch Dein Charme und Deine Willensstärke, Deine Freundlichkeit und Deine Liebenswürdigkeit. Deine Hilfsbereitschaft und Deine angenehme Art, die wir an Dir äußerst schätzen. Sei herzlich zum 60. Lebensjahr begrüßt!

Dein Geburtsdatum ist es, das den Stoff zu meiner kurzen Laudatio hergibt. Dein Sternbild zieht im Stillen seine Bahnen und gilt in Kennerkreisen als hell und wundersam leuchtendes Himmelsgewächs.

In den Büchern unserer schlaun Astrologen gilt denn auch der Mensch, der in diesem Zeichen geboren wurde, als äußerst empfindsames Wesen, das zu tiefer Freude, tiefer Liebe, aber auch tiefem Schmerz fähig ist. Du weißt um die Tiefen der menschlichen Natur besser Bescheid als manch andere. Du durchlebst mit Deinem sensiblen Verständnis auch die Höhen und Tiefen Deiner Mitmenschen. Das macht Dich als einführenden Gesprächspartner für uns alle so wichtig.

Weil Du immer in der Gefahr schwebst, nicht „nein“ sagen zu können, können wir immer auf Dich bauen.

Das Blut des Krebses fließt durch die berühmte künstlerische Ader. Kunst entspricht Deinem seelischen Einfühlungsvermögen am meisten. Daneben ist es Dir gegeben, in vielen sozialen Berufen ausgezeichnete Arbeit zu leisten. So bist Du auch Lehrer, Universitätslehrer geworden. Es ist uns als Deinen Freunden nicht verborgen geblieben, wie Du Dich immer für andere einsetzt, wie Du auch in heiklen Situationen ein sensibler Gesprächspartner bist. Ich kann mir kein menschliches Problem vorstellen, mit dem man nicht zu Dir kommen würde und auch könnte. Mit Dir kann man reden. Und nachher ist oft alles klarer.

Mit Dir kann man nicht nur reden und Probleme besprechen. Mit Dir kann man auch herzlich feiern. Denn ein Kind von Traurigkeit bist Du nicht.

Lieber Oleks, bleibe uns so erhalten, wie Du bist. Ich freue mich immer Deiner Gesellschaft und wünsche Dir dass noch eine lange und gute Zeit vor Dir liegen möge, in Gesundheit, in Tat- und Schaffenskraft, in immer noch ein paar Überraschungen, was Du alles vermagst, in Kollegialität und Freundschaft mit vielen, die Dich mögen.

Ich gratuliere Dir nochmals herzlich zur Vollendung des 60. Lebensjahres und wünsche Dir für die Zukunft Glück und Wohlergehen. Bleibe so erfolgreich wie bisher und bewahre Dir dabei Deine Art.

***Lieber Oleks*, nimm meine allerherzlichste Gratulation zur Deinem 60. Geburtstag entgegen – mögen alle die Wünsche, die für Dich ausgesprochen werden und wurden, in Erfüllung gehen! Bewahre Dir Deine Art!**

Mit herzlichen Geburtstagesgrüßen und in Verbundenheit

Dein Richard Brunner + Familie,

Prof. Dr. der Universität Ulm/Deutschland, Dr.h.c. multi, Dr. Prof. h.c. der Staatlichen Pädagogischen Wolodymyr-Wynnytschenko-Universität Kirowohrad

СВІТЛО У КРИШТАЛЕВИХ ГРАНЯХ**До 60-річчя від дня народження Олександра Білоуса**

За березневої пори буває так: сонце тягнеться до землі своїми промінцями, а за вікном все ще зима дихає прохолодою. Тоді мимоволі руки Миколи Білоуса (1923-2009) тулилися до теплого комина. Так, він добре знався на знаках природи. Та це й не дивно, бо для нього звичними були розмисли про навколишній світ. Фронтівикові з перших днів війни судилися два поранення, а опісля них припала й контузія. На широких грудях – візерунок з орденів і медалей, якими був нагороджений за мужність. Легко вимовити: «мужність». А то були випробування для життя, побіля якого тупцювала смерть. Та він не тільки вижив, але рівно йшов обраною стежкою: закінчив після війни дворічні курси учительського факультету Черкаського педагогічного інституту, а також заочно – географічний факультет Київського педагогічного інституту, що за тієї епохи носив ім'я Максима Горького, а нині – слушно повернуто первісне ім'я Михайла Драгоманова.

... Розмовляю з Миколіним сином – Олександром Білоусом. Для мене – то правдиве містичне начало. Моє почування підказувало мені: мій співрозмовник має органічну сполуку зі Срібною землею. Так воно й було, бо його батьки розпочали свою педагогічну діяльність саме в Закарпатті. Тут був Микола Білоус призначений директором восьмирічної школи у селі Онок, що розляглося, як старовинна пляшка з добірним вином у розкішній долині. Вона – необроблений смарагд усієї Виноградівщини. Тут було молодій родині добре. Дружина Надія Білоус, молодша на чотири роки, зазнала також воєнного лихоліття. Її призначення – по закінченню відділення української мови та літератури філологічного факультету Черкаського педагогічного інституту – було «адресним»: село Онок. В одній школі, очільником якої був рідний чоловік, вона прилучала дітей до святинь української мови і літератури... Невдовзі учительська сім'я збагатилася донечкою Ольгою (1952), вимріяною у перламутрових снах. В інших множаться фінансові скарби, а вчителі багатіють діточками... Радість була, як розкинені батькові руки, коли 1954 року народився первісток Борис як носій похідного прізвища – козак з «білими усами». Та, на жаль, в ангельському віці син покинув світ живих...

... Ув очах Олександра – забриніли сльози. А в них відбилосся якесь світло. Немов зайчиками пострибали промені на тих гранях, що підсвічені на церковних лампадках у київському Храмі Святої Софії.

Зрозуміло, смуток був надто гострим. І покинуло подружжя Срібну землю, де так легко надходив ранок, омийтий чистотою з небес... Що ж, життя диктує зміни. Може, тому 1955 року віднайшла молода пара нове пристанище у селі Петрівці, що в Миргородському районі на Полтавщині, тобто на малій батьківщині Білоусів. Власне, звідси й беруть свої витоки корінці славетного козацького роду. Звісно, село палко припало до вчительської душі подружжя. Проте Олександр побачив світло білового світу у містечку, що вказує на його простір – Мала Виска, звідки походила мати-поліжниця..

Пробігли літа: за молодими сіли на плечі зрілі, а відтак припливла старість. Надія Білоус – давно на заслуженому відпочинку. Але й нині нерідко вона поверне до рідної Петрівцівської середньої школи, де упродовж кількох десятиліть трудилася вчителем-методистом української мови й літератури. А Микола Білоус? Був завжди міцним поставою. Обіймав до виходу на пенсію різні посади: працював учителем географії, креслення та малювання, учителем-методистом, завідувачем учбовою частиною та директором заочного відділення. Кожний успіх сина тишив його натружене серце, яке несподівано зупинилося 6-го листопада 2009 року. Наступна мить – це мить жалоби, бо не встиг я пізнати Миколу Білоуса! Носив би повсюди відсвіт доброго вогню з Його очей!..

Химерний не тільки світ людей, але й однієї особи. Чому? Бо химерний настрої міняється, як погода ранньою весною: то небо чисте, то раптом накритесь плащем із-за хмар... Та для нього, мого друга Олександра, навколишній світ, як кругла тарілка на висувному столику, що височіє з-поміж крісел у його просторій кухні. Тут автору цих рядків довелося неодноразово бути й клацнути вимикачем – пора спати!

Олександр Білоус народився 14 липня 1955 року. Тоді батьки акурат повернулися із Закарпаття й оселилися в місцині з примітною назвою – Мала Виска. Хто-хто, а Євген Маланюк був виправдано закоханим у краєвиди цієї мальовничої місцевості... Олександр зростав у згоді з часом і пізнанням, що давалося йому без великого напруження. Звісно, коли зосереджувався на підказаній батьком ідеї; хотілося зиркнути за вікно – там бігали однакашники. Та, що ж, напосідливу ідею легко не виштовхнути, бо батько – поруч... Креслив усілякі проекти, що нагадували велетенські замки і неодмінно – на вершині дивно загостреної гори! Таке було враження, що він рветься до вершини...

І перша припала на 1972-й, коли Олександр Білоус з відмінними оцінками закінчив Петрівцівську середню школу, а через півроку – професійну автошколу – у прославленому Миколою Гоголем – Миргороді. Повернувся в рідне село, де працював автослюсарем у колгоспі «Україна». Наступна вершина пов'язана з Київським інститутом іноземних мов, куди вступив 1973 року на відділення німецької мови. А третя? Ця вершина по-особливому помітна в його біографії. Адже після двох років навчання йому випало сполохано щедре щастя: як один із кращих студентів факультету він був направлений у 1975 році на навчання до Берлінського університету імені братів Олександра й Вільгельма Гумбольдтів. Чи продовжувати рефлексію про місто, що омивається з усіх боків водами річки Шпрее? Знову містична пружина наводить мене до її кам'яних берегів, де буквально шість років перед Олександром судилося і мені навчатися в аспірантурі при Берлінському університеті, власне, упродовж 1969-1972 рр. Та бесіду плету не про мене, а про Олександра Білоуса, який пізнав у Берліні не тільки скарби мови Гете й Шіллера. Сказати б чесно: це місто постає для нього, як своєрідний міст з однобічним рухом. Бо тут пізнав і майбутню дружину Ольгу, уродженку сибірського міста Чита, назва якого солодка, як великодній український медяник: «чи та хата, чи не та?» ...

Не надивується часом мати, коли дивиться на свою дитину: дзьобає курчатко цілісінький день! І втоми не відає. Та для них усе було звично: від аудиторії до знаменитої книгозбірні «Дойче штаатсбібліотек» (Німецька державна бібліотека), що в епохи Фрідріха й Вільгельма була «королівською». У такому робочому ритмі вони 1979 року й закінчили Берлінський університет, здобувши високу кваліфікацію викладача німецької, англійської мов. Тоді ж молоде подружжя отримало одне призначення від Міністерства освіти України – скерування до тодішнього Кіровоградського державного педагогічного інституту імені Олександра Пушкіна, а нинішнього Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Тут Ольга та Олександр Білоуси успішно працюють і сьогодні...

Зазирнути б в обличчя часові! Скільки пережито, вистраждано... Але були й радісні пісні, що виривалися з їхньої світлиці! В їхній уяві постають передусім казкові лиця двох синів – Андрія і Антона. Обидва закінчили факультет іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та знайшли гідне місце на життєвій стежині... Як постріл з австрійської рушниці, прилучу ще одну медитацію: так, як витанцьовує «гопак» Антон, мабуть, ніхто не спроможний: застигне у повітрі й усміхається глядачам...

Кажуть, що річка Інгул колись була повноводною. Тепер її широчінь добра риба перестрибнула б. Що й казати? Крокуємо вздовж мосту над річкою. Тобто Василь Марко, Олександр Білоус та я. Коли ж це було? Ніби й нещодавно: упродовж 16 днів (від 1-го до 16 вересня 1999-го) мені випало читати лекції з курсу «Теорія та практика перекладу» для студентів університету з ім'ям автора роману «Сонячна машина». Тоді мені припало до душі величне місто над Інгулом... Гарячий пісок став у пам'яті несамовито студеним – згадка про Василя Марка (1936-2015) стала розпростертою, бо реальний образ видатного ученого й мого незрадливого побратима навечно задеревів... Коли я побачив надмогильний хрест з написом «Здесь покоится прах Василя Марко», то зазірнули уста мої, а в серці забринів тяжкий біль від усвідомленого – оті слова були не для уродженця славетного прадавнього українського села Руське Поле, що в Закарпатті...

Чи бувають тверезі мудрощі? Я не знаю. Звернуся до першого-ліпшого, можливо, хтось про то відає. Добре, що він знає, то й підкаже, яким мусить бути крок відчайдушним? Як правило, він обходить мілководдя, шукає твердий ґрунт, яким доводилося не раз ступати. Стоп-кадр: від травня 1981 року до останнього листопадового дня 1982-го Олександр Білоус перебував на строковій службі у військах спеціального призначення тієї армії, що належала велетенській державі з однією шостою світу... Часом отак озирнеться, неначе крізь темряву почує тривожний постук. Тривога панує в серці кожного, кому доводилося дивитися біді у вічі... Безпосередньо, а не опосередковано. Отак виглядають напівзабуті мудрощі, що нагадують налякану козулю – стоїть на струнких ногах...

Іноді, коли щось защебече на душі, згадає сестру Ольгу Спотар. Пригадаймо ще раз закарпатське село Онок, куди вона в уяві завжди наvertsється й ніколи не підковзняться... Вона закінчила у 1974 році Київський інститут іноземних мов, оволодівши іспанською та німецькою мовами. Упродовж 1974-1976 років працювала в Республіці Куба перекладачем, коли зводився хімічний комбінат у місті Нуевітас. Заочно закінчила філологічний факультет (українська мова і література) Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О.Пушкіна. Понад тридцять років працювала вчителем, вчителем-методистом української мови і літератури у місті Горлівка, що на Донеччині. Сьогодні на заслуженому відпочинку.

Такі згадки суголосні відпустці не на штучному озері, що дихає красою...

Скажу одверто: мабуть, ніколи не забуду поїздку в Одесу першого вересня 1988 року. Той день позначений «святом знань». І саме на цю днину припав захист кандидатської дисертації Олександра Білоуса, який виконав цікаву тему (зі спеціальності 10.02.20 – «порівняльно-історичне, типологічне, зіставне мовознавство і теорія перекладу»). Він відбувся на засіданні авторитетної спеціалізованої вченої ради К.068.24.08 Одеського державного університету ім. І.І.Мечникова. Сутність його дослідницького пошуку полягала у розробці теми: «Проблема семантичної еквівалентності мовних одиниць в оригіналі й перекладі художнього тексту (на матеріалі перекладів творів Михайла Шолохова німецькою мовою)» (Одеса, 1988, 190 с.). З ініціативи проф. Валерії Кухаренко я був призначений офіційним опонентом названого дослідження. Примітно, що мій земляк Василь Марко явив людську передбачливість, листовно звернувши мою увагу на сумнівність дисертанта напередодні його захисту. Прагну зробити «монтажне вкраплення» відгуку, зміст якого *вперше* пропоную до друку мовою оригіналу. Ось цей – буквально без жодної зміни – поданий текст, який не втратив, як на мій погляд, своєї оціночної фіксації, якщо йдеться про теоретичне й практичне значення дослідницького проекту Олександра Білоуса:

ОТЗЫВ

официального оппонента о диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук А.Н. Белоуса

Тема диссертации: «Проблема семантической эквивалентности языковых единиц в оригинале и переводе художественного текста /на материале переводов произведений М.А. Шолохова на немецкий язык».

Одесса, 1988, 190 стр.

Диссертация, о которой пойдет речь, посвящена исследованию актуальной проблемы – семантической эквивалентности языковых единиц в оригинале и переводе литературно-художественных произведений. Ее значение положительно увязывается с тем обстоятельством, что, как справедливо отмечает И.В. Арнольд / «Эквивалентность как лингвистическое понятие». – Иностран. яз. в школе. – 1976, №1, с.11/, «общей теории семантической эквивалентности пока не существует». Разумеется, автор рецензируемого здесь труда указанный пробел не заполнил. В то же время, если назвать работы целого ряда советских и зарубежных ученых /Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, П.И. Копанев,

А.В. Федоров; Д.Дюришин, Г. Егер, О.Каде, Т. Шиппан и др./, пути поиска фундаментального решения названной задачи не только намечены, но и хорошо просматриваются во многих изысканиях, в т.ч. в настоящей диссертации. В целом я разделяю мнение автора диссертации относительно новизны исследования /с.5,6/; заслуживает внимание удачная попытка изучения семантики языковых единиц в подлиннике и его иноязычной интерпретации с помощью методов комбинаторной семасиологии.

Ценность для теории и практики проведенной соискателем работы заключается, на мой взгляд, прежде всего в решении конкретных задач, которые определяли основную цель диссертационного труда, а именно: теоретически осмыслить различные явления семантической эквивалентности языковых единиц в оригинале и переводе художественных произведений М.А. Шолохова /«Судьба человека»; «Тихий Дон»/III-IV главы/.

В чем состоит внутренний или сущностный признак соответствия в иноязычной трансформации? Ответ на этот вопрос кроется в поиске полноценных, т.е. адекватных эквивалентов, а также в так называемых фоновых знаниях источника на языке оригинала и на языке цели, что позволяет учитывать установку смыслового развития и целостного понятийного преобразования, раскрытие контекстуальных значений, обеспечивая в той или иной мере семантическую эквивалентность языковых единиц, в т.ч. надлежащий уровень воссоздания художественного текста /идейно-образное содержание подлинника/ на языке цели. Отсюда – изначальная проблема качества перевода художественного текста, факт точности реализации языковых единиц на базе семантико-функциональных признаков, обусловленных соотносительностью с отражениями на языке интерпретации, когда происходит сложное перекодирование языкового кода /Р. Якобсон, О.Каде, Ю. Найда, Й. Албрехт, В. Комиссаров, В. Радчук, М. Новикова, Н. Зимомря и др./.

Вне сомнения, автор диссертации, творчески используя имеющиеся достижения отечественной и зарубежной науки/ с. 172-190; 215 источников/, практически впервые в таком значительном объеме осуществил специальное исследование проблемы семантической эквивалентности языковых единиц в ипостасях оригинала и перевода в связи с художественным наследием М.А. Шолохова, его восприятия посредством немецкоязычных интерпретаций О. Брауна, Ю. Эльперина, М. Шика, О. Гальперн и других интерпретаторов русской литературы на язык Гете и Шиллера. Следует заметить: даже в истории системной рецепции творчества Шолохова, к примеру, в ГДР, казалось бы, основательно изученном, ряд весьма существенных вопросов до сих пор еще недостаточно разработан. Данный факт особенно отчетливо прозвучал на втором научно-теоретическом симпозиуме, посвященном целиком изучению творческого наследия Шолохова и его значения в контексте тенденций развития мировой литературы /Лейпциг, 1975/. В этой связи тема диссертации А.Н.Билоуса также удачно согласуется с пп. «Положения о порядке присуждения ученых степеней...» ВАК СССР /п.34,35/. Достоверность положений, которые разработаны на страницах работы соискателя и выносятся им на защиту, объективно подтверждается в трех главах диссертации /с.9-39; 40-106; 107-163/. Тщательный анализ рецензируемого труда показывает, что в рамках всей структуры наиболее содержательными являются вторая и третья главы; их отличает самостоятельность оценок, наблюдений и других критериев, свидетельствующих о хорошем знании объекта исследования и надлежащей филологической подготовке соискателя как ученого. Что касается первой главы, то она представляет собой вспомогательную конструкцию, ведущую « к проблеме», но не отражающую дифференциальные признаки, так сказать, изнутри самой проблемы.

Как известно, А.А. Потебня различал в структуре слова три компоненты, которые соотносятся со структурой произведения словесного искусства /внешняя форма, т.е. обработанный языковой материал; содержание и внутренняя форма; Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976, с.179/. Основываясь на учении А.А. Потебни, автор диссертации довольно убедительно рассматривает свойства, составляющие эстетический феномен художественного произведения /с. 16/. К сожалению, он недостаточно четко развивает свою мысль о специфике идейно-образного содержания художественного произведения на уровне отношений эквивалентности между ИЯ и ПЯ, т.е. в процессе

реализации перевода в качестве достижения семантической эквивалентности языковых единиц, а отсюда - и точности интерпретации текста на языке цели.

Для выявления конкретных аналитических возможностей предложенной во введении методологической системы А.Н.Билоус выбрал совершенные в идейно-художественном смысле произведения М.А. Шолохова. Таковыми являются «Судьба человека» и «Тихий Дон» - труднейшие образцы прозы Шолохова как в аспекте интерпретации текста, включающего рассмотрение «языковой материи произведения» /В.А. Кухаренко/, его композиции, характеров, авторской позиции, т.е. целого ряда внеязыковых факторов, так и в плане их перевода на язык цели. Методика исследования /использование компонентного, стилистического, сопоставительного методов анализа / вполне обеспечила взаимодействие исходных позиций для проверки объективности общих и единичных установок в свете теории коммуникации. Важнейшей составной частью этого процесса, в частности, при переводе денотативного, коннотативного и прагматического формативов/значений/ является субституция, которая опирается на раскрытие контекстуальных понятий /к примеру, семантической соотнесенности языковых единиц со словом «судьба», вынесенным писателем в название рассказа «Судьба человека» и т.д./ с учетом всего многообразия и характера сигнификативных значений-соответствий, образующих модели языкового синтеза. Ведь, как правильно констатирует автор диссертации, «плодотворность анализа семантических преобразований языковых единиц /например, «судьба», «казак», «хутор», «служивый», «милостивец», «хохол» и т.п./ - разрядка – Н.З./ в литературно-художественном произведении во многом зависит от точности определения эстетических закономерностей организации его речевой системы - того экстралингвистического фактора, который порождает семантические преобразования языковых единиц в художественном тексте и обуславливает их иерархию в выражении идейно-образного содержания» /с.103-104/. Вместе с тем необходимо указать на следующее обстоятельство, которое я характеризую в качестве существенного недостатка диссертационного труда А.Н. Билоуса. Говоря об иерархии в плане выражения идейно-образного содержания, автор диссертации практически не рассматривает «ядро» /Ю.Борев/ организации переводного текста - важнейшей доминанты прочтения подлинника на языке цели, которая дает возможность, в первую очередь, переводчику фиксировать целостное восприятие информационно-коммуникативных моделей и способствует саморегуляции таких функциональных фаз, как а/ исходная, б/ означаемая и в/ определяющая, т.е. результативная. Речь идет, на мой взгляд, о двух формах осуществления перевода на семантическом уровне, а также о первичной задаче «межъязыковой творческой транспозиции» /Р. Якобсон/ на уровне содержания и его интерпретации – постижении «замкнуто-разомкнутой» системы текста на ИЯ и ПЯ. Отчасти автор рецензируемого труда прав, когда выделяет три признака соотносительных языковых единиц /с.105/, выполняющих, по его мнению, «ключевую роль в стилистической системе» художественного произведения. Если бы он решал только задачи «понимания» содержания художественного текста, скажем, образной информации, то этой познавательно-оценочной процедуры операционного проникновения в монолитность подлинника с него было бы довольно. Однако, как это следует из введения, А.Н.Билоус решает задачи комплексно: характера, рассматривая реальный текст не только на исходном языке произведений Шолохова, но и на языке перевода, т.е. как целостную систему познавательно-оценочных смыслов в объективно правильном обобщении переводчиков /Ю. Эльперин, О. Браун, О. Гальперн, М. Шик, Е. Марголис, А.Гердт/ или же в их субъективно ошибочном прочтении оригинала на немецком языке. Поэтому хотелось бы – в плане дискуссионного момента при защите диссертации – услышать от автора диссертационного исследования ответ на ряд вопросов, касающихся 1/ природы рецепции как особого типа установки посредством нормативной оценки, т.е. прочтения на языке цели художественной концепции произведений Шолохова в контексте их общекультурных взаимодействий /межъязыковое сходство, унификация структурно-семантической организации языкового кода, семантическая недифференцированность реалий и степень их возможной эквивалентности и т.д./, 2/ ценностного статуса исторических реалий /

«атаман», «гетман», «сотник»; «сотня» и т.п./ в контексте социологического прочтения реальных событий и их отражения в действительности; 3/ специфики воспроизведения субстандартной лексики, в т.ч. коллоквиализмов.

Практическую значимость рецензируемой работы можно определить на уровне ее возможного использования в учебном процессе /чтение спецкурсов по творчеству М.А. Шолохова, проведение спецсеминара на отделении немецкой филологии факультетов иностранных языков в рамках теоретического курса по переводоведению/.

Выводы, содержащиеся в диссертации, отличаются научной новизной, в частности, в русле теории и практики интерпретации произведений Шолохова на немецкий язык, а также в аспекте критики перевода. Самостоятельность подходов к решению поставленных в работе концептуальных задач не вызывает сомнения. Основные положения диссертационного труда в достаточной мере отражены в 7 публикациях /мне знакомо содержание 5 печатных статей/.

Опыт научных изысканий А.Н.Билоуса подтверждает плодотворность решений его предшественников, изучающих ранее проблему семантической эквивалентности в разных ипостасях /М.Алексеев, А. Смирнов, К.Чуковский, А. Федоров, А. Швейцер, Н.Латышев, В. Коптилов, П. Табахьян, В. Шевчук, Н.А. Рудяков, В. Кухаренко, В. Рагойша, Г. Чернов, Г. Гачечиладзе, Л. Черняковская и др./.

Можно сожалеть, что молодой ученый не использовал в настоящей диссертации работы С. Бобинца, Ю. Коротких, В. Рагойши, Я.Погребенник, А. Мишустинной, а также публикации таких известных славистов ГДР, как В. Байтц, А. Гиркше, Н. Тун, У. Кунке.

Автореферат надлежащим образом отражает содержательный объем диссертации, которая представляет собой целостное самостоятельное исследование. В качестве учебного пособия его можно рекомендовать к печати с учетом устранения критических замечаний /повторов, хорошо известных формулировок, многочисленных установок и вводных слов, отдельных стилистических погрешностей – с.26, 43, 68, 103, 131, 164 и др./.

Считаю возможным выделить следующее замечание в качестве пожелания: диссертация выиграла бы от наличия определенного приложения, в т.ч. словаря реалий на ИЯ и ПЯ, рисунков, иллюстрирующих проблему семантической эквивалентности языковых единиц в оригинале и переводе художественного текста вообще и произведений М.А. Шолохова – в частности.

На основании рецензируемой диссертации А.Н.Билоус заслуживает присуждения ему искомой ученой степени кандидата филологических наук /специальность 10.02.20; УДК 808.03; 801.3; 82.01.08/.

Официальный оппонент - профессор Н.И. Зимомря, доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Ужгородского государственного университета.
5 августа 1988 г.»

Варто зазначити: диплом кандидата філологічних наук Олександр Білоус отримав порівняно швидко: 25 січня 1989 року. Невдовзі було ухвалено й вчене звання доцента кафедри теорії та практики перекладу германських мов, отримавши атестат доцента 21 грудня 2000 року. Перехилити б горнятко запашної кави, щоб не зупинятися на досягнутому. Звідси – нова творча перемога: вчене звання професора кафедри перекладу та загального мовознавства Олександр Білоусу присвоєно 31 травня 2013 року. Того ж року Указом Президента України № 655/2013 від 30 листопада 2013 року «Про відзначення державними нагородами України з нагоди річниці підтвердження всеукраїнським референдумом Акта проголошення незалежності України 1 грудня 1991 року» педагогу було присвоєне звання **Заслужений працівник освіти України**. Дивного тут нічого нема: Олександр Білоус на педагогічній ниві трудиться понад тридцять п'ять літ, побувавши буквально на усіх можливих ланках у ланцюжку від викладача, старшого викладача, доцента, професора, а ще декана провідного факультету іноземних мов.

Олександр Білоус не належить до таких шанобливих, які тільки числяться у розкладі занять, а проводять інші... Він розробив основні навчальні курси, у т.ч. теорія і практика перекладу; порівняльна лексикологія; усний двосторонній переклад; письмовий двосторонній переклад/ переклад документації; письмовий науково-технічний переклад; мистецтво перекладу та інтерпретація тексту. 2012 року став ініціатором та співавтором доопрацювання, удосконалення та друку навчально-методичних комплексів з усіх фахових дисциплін спеціальностей «Філологія (переклад)» та «Філологія (прикладна лінгвістика)» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Особисто розробив та опублікував курси лекцій та практичних з фахових дисциплін «Теорія і технологія перекладу», «Науково-технічний переклад», «Порівняльна лексикологія: курс лекцій, практичних завдань, самостійної роботи та модульних контрольних робіт» (німецькою та українською мовами) та «Практика перекладу (практикум з курсу лекцій «Теорія перекладу» у співавторстві)». Не для самопохвали, а для об'єктивної презентації прагну виокремити кілька праць, які мені вдалося спільно з Олександром Білоусом виконати й опублікувати: «Переклад: теорія та практика» (Кіровоград, 2001), «Практика німецької мови та перекладу» (Кіровоград, 2004), «Інтерпретація тексту мовою мети» (Дрогобич, 2007), «Фразеологія: знакові величини» (Вінниця, 2008). На моє переконання, доцільно назвати ще й збірку поезій «Спалені камені» Анатолія Мойсієнка, що побачила світ у видавництві «Нова книга» (2003). Книжці передуюча наша спільно написана передмова «Неспалені строфи Анатолія Мойсієнка».

Окремий цикл складають навчальні посібники Олександра Білоуса, зокрема: „Практична граматики німецької мови /1-ше видання 2002 р. (лист МОН України № 14/18.2-1997 від 30.10.2002); „Практична граматики німецької мови (2-ге видання 2004 р., виправлене та доповнене) (лист МОН України № 14/18.2-1997 від 30.10.2002); „Лінгвокраїнознавство німецькомовних країн” (лист МОН України №1.4/18–Г–1659 від 10.10.07 р); „Фразеологія: знакові величини” (лист МОН України №1.4/18–Г–227 від 28.01.08); „Граматики німецької мови: теоретичний матеріал, комунікативні вправи і завдання для студентів. 3-тє вид., виправл. та доповн.“ (лист МОН України №1/11-9487 від 13.10.11 р.)

Не буде перебільшенням, якщо скажу: Олександр Білоус не дрімає, не зависає у невагомості, не розлучається з внутрішнім неспокоєм. Він – у дорозі. Ось, приміром, одне зі свідчень: під його керівництвом захищено три кандидатські дисертації, зокрема: Міщенко А.Л. («Адаптація англіцизмів до системи сучасної німецької мови (на матеріалі англіцизмів комп'ютерної галузі й технологій)» (2009); Стасюк Б.В. («Часткові еквіваленти у відтворенні англійських художніх текстів в українському перекладі (на матеріалі романів Дж. Р. Р. Толкіна “The Lord of the Rings” і У.К. Ле Гуїн “A Wizard of Earthea”)» (2011); Бідна Т.О. («Реалізація концептів жінка та чоловік в оригіналі та перекладах художнього тексту (на матеріалі перекладів романів М. Мітчел “Gone with the Wind” і Дж. Голсуорсі “The Forsyte Saga”)» (2016).

Його човен пливе наперед. В одного, хто мчить легковиком, рука спроможеться на один оберт, а в іншого – на два... Так і в Олександра Білоуса, який вміє боротися й перемагати у конкурсах і міжнародних грантах. Назвати б бодай кілька фактів: 2005 року він став переможцем Гранту TEMPUS № IMG-UKR2008–2004 від Європейської Комісії з питань освіти в Брюсселі /TEMPUS Individual Mobility Grant; 2008 року здобув Грант Фонду Österreich-Kooperation на участь у роботі австрійсько-українського наукового семінару в університетах міст Відень та Грац/Австрія – «Болонський процес: нові вимоги до програм викладання перекладознавчих дисциплін» з 3-го до 16 квітня 2008 року; 2009 року отримав Грант Фонду Карнегі в Нью Йорку/США для участі у «Програмі підтримки адміністрування університетів» /IREX University Administration Support Program Grant financed by Carnegie Corporation of New York та за кошти гранту пройшов стажування з 28.09.09 до 20.11.09 р. у Монтклерському державному університеті /Montclair State University штату Нью-Джерсі/США (сертифікат б/н від 18.11.09); 2010 року став переможцем на отримання Гранту Фонду Карнегі в Нью Йорку, США (Пілотний проект) для участі у «Програмі підтримки адміністрування університетів» / IREX University Administration Support Program, 2010-2011 – Pilot Project Grant financed by Carnegie Corporation of New York. Номер гранту: FY10-UASP-

Bilous-01. Термін виконання: 1 вересня 2010 – 30 серпня 2011 року; 2011 року підвищував кваліфікацію за програмою «Аспектні види перекладу: усний, юридичний, науково-технічний та сучасні методики викладання перекладознавчих дисциплін» з 03.10.2011 до 31.10.2011 року. Грант для проходження підвищення кваліфікації був наданий на конкурсній основі відділом академічних обмінів Баварської Державної Канцелярії (Bayerische Staatskanzlei); 2014 року отримав місячну МАЙДАН-стипендію від Австрійського академічного обміну (OeAD-GmbH) та Центру з міжнародної кооперації та мобільності Австрії (ICM), яка фінансувалася Федеральним міністерством з питань науки, досліджень та економіки Республіки Австрія (BMWFW), та пройшов (01.11.2014 – 30.11.2014) стажування у Центрі перекладознавства (Zentrum für Translationswissenschaft) Віденського університету.

Примітний факт: 2005 року Олександр Білоус заснував на факультеті іноземних мов науково-дослідну студію для магістрів, аспірантів та пошукувачів «Семантичні проблеми перекладу творів словесного мистецтва» та став від 2008 року ініціатором та співголовою оргкомітету щодо проведення щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Мови і світ: дослідження та викладання» та відповідальним членом редакційної колегії за випуски: «Наукові записки: Серія (мовознавство)» КДПУ ім. В.Винниченка (2008–2015).

Одне слово, життя – не в одній новелі. А винагороди? Вони в Олександра Білоуса наявні. Так, у 2000 році Нагороджений знаком „Відмінник освіти України” (2000); удостоєний звання «Заслужений працівник освіти України» (2013). Вкладаю безмір енергії в привітальне слово... Однак головне для нього – дослідницький доробок. Перу Олександра Білоуса належить біля 150 опублікованих і рукописних праць. Його голос сольо звучить на міжнародних форумах, репрезентуючи українську науку.

Ні і ще раз – ні: ця спроба написання нарисю аніскільки не містить самозабутнього славоспіву! Проте йдеться про Ювіляра, якому 14 липня 2015 року виповнилося шістдесят...А тут певна жанрова особливість має місце. До цього ж ще один особистісний акцент: Олександр Білоус був вчителем мого сина Івана... Натомість я мав честь бути науковим керівником його дружини Ольги як аспірантки, у співавторстві з якою видана монографія «Опанування літературного досвіду. Переємність традиції сприйняття творчості Тараса Шевченка» (Дрогобич: Коло, 2003, 280 с.).

Причину тут дверцята споминів, бо знаю: у житті є своя закономірність й припалити її, як цигарку, може кожний, хто не може впрягтися й тягнути чесного плуга масним чорноземом! Хіба то дивно, що час від часу надсилаємо до міста, де жили й вчилися Володимир Винниченко, Ярослав Івашкевич та Євген Маланюк, вітальні рядки: « Дорога Ольга Іванівна! Дорогий Олександр Миколайовичу! Сердечно вітаємо Вас та Вашу родину з Великодніми святами! Нехай Ваші душі завжди будуть багаті на добро, як святковий стіл, чисті, як Великодній рушник і веселі, як українські писанки. Хай малинові дзвони Великодня принесуть у Вашу оселю радість, віру, надію і любов. Здоров'я й сили, щастя й радості всім нам! З повагою – Микола Зимомря, Іван Зимомря».

Олександр Білоус захоплено дивиться в далечінь – з четвертого поверху його житла розпросторюється все навколо: степ передує степові, а далі – нові степи. І він охоче декламує рядки із вірша «Вінок на березі моєї юності» Миколи Вінграновського:

Далекі образи спішать мені в безсонні:
Клубочаться, хвилюються, кричать...
Гіркі... солодкі...чорні і червоні...
Як привиди мальовані ячать!
Вітаю вас! Ви – творча моя глина,
І я руками серця і думок
Бентежно виліпив із вас оцей вінок...

Потім вбереться у клітчастий буденний костюм і вийде на вулицю. Він знає: нинішній день не схожий на вчорашній. Він інакший, як інакшими бувають берези за березневої пори...

**Микола Зимомря, доктор філологічних наук,
професор, член Національної спілки письменників України**

УДК 821.161.2-1.091:81'255.4=112.2.

ПЕРЕКЛАД І РЕЦЕПЦІЯ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ АРЕАЛІ (XIX–XX СТ.): ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД

Олександр БІЛОУС, Ольга БІЛОУС (Кіровоград, Україна)

Активне духовне відродження українського народу, зумовлене новим суспільно-правовим статусом України як незалежної, суверенної держави, припадає на останні десятиріччя XX – початок XXI століть. Воно сприяло усвідомленню національної ідентичності і водночас викликало нагальну потребу переосмислення процесу входження кращих надбань української культури у свідомість близьких і віддалених народів Східної, Центральної та Західної Європи. З цього погляду особливої уваги заслуговує проблема німецькомовної рецепції української літератури, з'ясування як її контактено-генетичних зв'язків зі світовим літературним процесом, так і виявлення й окреслення координат, що набули сталої величини в системі української діаспори.

Ключові слова: переклад, автопереклад, німецькомовна рецепція, національна ідентичність, німецько-українська міжлітературна взаємодія, діаспора.

The spiritual revival of the Ukrainian people facilitated by the new social and legal status of Ukraine as an independent, sovereign state could be actively observed in the last decade of the 20th – early 21st centuries. It promoted the national self-identification as well as brought to life the urgent need of reconsidering the total process when best Ukrainian cultural heritage examples were introduced into the minds of other East, Central, and West European nations, both close to Ukraine and remote ones. Regarding this some special attention need be given to the issue of the Ukrainian literature reception in German-speaking regions, to the clarification of its genetic relations and contacts with the global literary process as well as to the highlighting some aspects of Ukrainian diaspora culture.

Keywords: translation, self-translation, German-speaking regions reception, national identity, German-Ukrainian literary interrelations, diaspora.

Активное духовное возрождение украинского народа, обусловленное новым общественно-политическим статусом Украины как независимого, суверенного государства, припадает на последнее десятилетие XX – начало XXI столетий. Оно способствует осознанию национальной идентичности и в то же время порождает крайнюю необходимость переосмысления процесса вхождения лучшего достояния украинской культуры в сознание близких и отдаленных народов Восточной, Центральной и Западной Европы. С этой точки зрения особенного внимания заслуживает проблема немецкоязычной рецепции украинской литературы, выяснение как ее контактено-генетических связей с мировым литературным процессом, так и обнаружение и раскрытие координат, которые приобрели качество постоянной величины в системе украинской диаспоры.

Ключевые слова: перевод, автоперевод, немецкоязычная рецепция, национальная идентичность, немецко-украинское межлитературное взаимодействие, диаспора.

Початок XX століття ознаменувався появою в пресі багатьох західних країн ряду критичних досліджень, присвячених творчості українських письменників І. Франка, О. Кобилянської, Лесі Українки, В. Стефаніка,

М. Коцюбинського та ін. Якщо в другій половині XIX століття (50 – 80-х рр.) об'єктом осмислення німецької критики був головним чином Т. Шевченко, а в окремих випадках – Марко Вовчок, І. Нечуй-Левицький, Ю. Федькович, Панас Мирний, І. Франко, – то в 90-х рр. ця очевидна диспропорція помітно вирівнюється. До кінця століття чітко окреслюється тенденція зростаючого інтересу до творів сучасників (*об'єкт*), які перебороли інерцію етнографізму, виявили новаторські підходи на рівні психологізму [2].

У рецепційному процесі відбулися як кількісні, так і якісні зрушення. При цьому важливий не тільки зовнішній бік цих зрушень – оцінки, порівняння, висновки, роздуми і т.п.; тут вагомою є спроба проілюструвати твори на конкретному матеріалі завдяки перекладам (*завдання*). Адже саме переклад несе в собі заряд, що закладає основу обміну художнім досвідом на практиці. Переклад здобуває нову якість у сенсі його поліаспектних цілей (*актуальність*).

Христо Ботев, оцінюючи роль перекладу в суспільному русі, стверджував у 1874 р.: “Нам у даний час потрібні такі твори, які відповідають нашим прагненням і мають сучасний загальнолюдський інтерес. У цьому відношенні нам особливо цікава й потрібна література тих народів, які знаходилися в такому ж становищі, в якому знаходимося й ми” [3, с. 424–425]. Видатний болгарський поет звернувся в конкретних умовах визвольної боротьби болгарського народу проти османського ярма до п'єси українського історика М. Костомарова “Кремуцій Корд”, яку Х. Ботев переклав болгарською мовою, як свідчить К. Поглубко, “з великою майстерністю” [8, с. 32].

З погляду вивчення німецько-українських міжлітературної взаємодії 1900 – 1920 рр. сприйняття української літератури провідними представниками німецької критики

(предмет) становить безсумнівний інтерес і в плані реальних співвідношень розглянутої мікросистеми зі світовою художньою культурою.

Уже до початку ХХ століття українська література здобула у всіх слов'янських країнах, а також у країнах Західної Європи, у т.ч. Німеччині і Австрії ширше визнання, ніж це було два десятиліття тому. Помітні спроби здійснення перекладів німецькою мовою окремих творів Т. Шевченка, Марка Вовчка, Ю. Федьковича, І. Франка, О. Кобилянської, В. Стефаніка, Лесі Українки, П. Грабовського, Б. Грінченка, Л. Мартовича, Олени Пчілки, Т. Бордуляка та ін. Серед німецьких періодичних видань, які друкували на початку ХХ ст. матеріали про українську літературу, суттєву роль відіграв журнал "Ruthenische Revue" ("Український огляд"). На підставі програмної статті першого номера можна стверджувати, що журнал ставив перед собою завдання "ближче ознайомити європейський світ з українським народом", суспільно-політичними умовами його розвитку й потребами в різних сферах життя, культури і науки.

Не перебільшуючи значення цього друкованого органу в історії міжлітературної взаємодії, не можна не вказати на справедливую оцінку Івана Франка: "Видавана в Відні "Ruthenische Revue" порушила практично одну важну справу, а власне справу знайомлення ширшої європейської публіки з кращими творами української літератури в перекладах. Справа, без сумніву, важлива, але й не легка, особливо, коли йдеться про переклад таких наскрізь національних і своєрідних творів, як Шевченкові" [9, с. 189].

Слід розрізнити два етапи в історії видання "Ruthenische Revue": перший охоплює 1903 – 1906 рр., коли фактичним редактором журналу був Роман Сембратович (1876 – 1906 рр.), а інший – 1907 – 1915 рр. Саме до другого періоду можна віднести критичний, хоча й необ'єктивний погляд І. Дорошенка на значення цього видання, відповідно до якого журнал "не дав нічого реального, був хіба що порожньою рекламою, не склавши служби загальнокорисній справі" [5, с. 133].

Численні матеріали свідчать про те, що журнал, маючи таких співробітників, як І. Франко, О. Кобилянська, В. Стефанік, Леся Українка, П. Грабовський, М. Коцюбинський, Н. Кобринська, Л. Мартович, О. Грицай і О. Маковей, заслужив гідне місце в історії міжкультурних взаємин. Видання було на початку нашого століття далеко не другорядним явищем літературного життя України. При всій недосконалості постановки завдань і їхніх рішень, журнал заявив про себе, прилучив літературну громадськість Західної Європи до творчості багатьох українських авторів і отримав міжнародне визнання.

Звернемося до прикладу, що безпосередньо показує позитивну роль журналу "Ruthenische Revue" у пропаганді культури українського народу. Як відомо, І. Франко надавав особливого значення акту перекладу творів зарубіжних літератур українською мовою [1]. Звідси – його активна перекладацька діяльність. Одне із свідчень – вірш М. Некрасова "На смерть Шевченка". Його І. Франко помістив в оригінальному звучанні (Зоря, 1886, №6), акцентуючи увагу українського читача на цій посвяті. Він згодом опублікував свою німецькомовну інтерпретацію – першу перекладацьку версію названого твору в історії його сприйняття в іншомовному середовищі. Вірш М. Некрасова в перекладі українського поета німецькою мовою за значенням виходить за межі рядової публікації. Нею, як програмним заголовком, відкривався перший номер журналу "Ruthenische Revue" [11]. Критична стаття "Тарас Шевченко і його заповіт", проілюстрована віршами Т. Шевченка ("Заповіт") і М. Некрасова ("На смерть Шевченка") в перекладі І. Франка, висувала на перший план твір високого громадянського звучання. В одинадцятому номері журналу за 1903 рік І. Франко опублікував ще один переклад вірша Кобзаря – "І небо невміте, і заспані хвилі" [19, с. 265]. З інших публікацій, що представляють інтерес для сучасного дослідника історії німецькомовної рецепції української літератури в координатах діаспори, доречно згадати твори В. Стефаніка, Марка Вовчка, Лесі Українки, Олени Пчілки, Н. Кобринської, Л. Мартовича в адекватній трансформації О. Кобилянської [13; 15; 16; 17; 21; 22].

Гідний уваги перекладацький досвід С. Шпойнаровського, К. Бадера, О. Поповича, М. Кичури, В. Горошовського, Г. Гарасимовича, К. Ганкевич і особливо – О. Грицай. Завдяки зусиллям Р. Сембратовича, журнал мав своїх позаштатних кореспондентів у Санкт-Петербурзі, Києві, Львові, Чернівцях, Празі, Будапешті, Берліні, Лейпцизі, Мюнхені,

Гамбурзі, підтримував контакти, наприклад, з такими відомими періодичними виданнями, як “Das literarische Echo”, “Das Magazin für die Literatur”, “Aus fremden Zungen”, “Die Literatur”, “Renaissance”, “Europa” та ін.

Протягом трьох років (1903 – 1905) на сторінках журналу “Ruthenische Revue” побачили світ 59 творів українських авторів. Крім того, 24 опубліковані критичні статті давали можливість широким колам громадськості Австрії, Німеччини й інших країн Західної Європи відчувати рух української літератури, її поступальний розвиток від Г. Сковороди до В. Стефаника.

Важливим моментом рецепції української літератури в країнах німецькомовного ареалу варто вважати спроби О. Кобилянської пропагувати власні твори шляхом автоперекладу. Питання про автопереклад в українському перекладознавстві має давні традиції. У цьому контексті варто згадати про його особливості у творчості Г. Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, Ю. Федьковича, І. Франка, О. Кобилянської.

Названі автори звертались до автоперекладу у зв'язку з конкретними умовами суспільного розвитку й зумовленістю читацького сприйняття естетичних ідеалів епохи. Вони керувалися сутністю художнього перекладу як однієї з найважливіших форм розкриття найбільш злободенних соціальних, політичних, культурних, моральних питань епохи. Автопереклад значною мірою стимулював розвиток міжлітературної взаємодії, створюючи систему зворотного зв'язку (О. Кобилянська – Л. Якововський – О. Кобилянська; Марко Вовчок – Етцель – Марко Вовчок; Леся Українка – Л. Якововський – Леся Українка й т.д.). У творчій концепції І. Франка, який майже завжди мотивував вибір перекладного твору [1, с. 13; 5; 6], переважало прагнення засвоїти в художньому перекладі як досягнення іншомовних письменників, так і діячів рідної культури.

У першій половині XIX століття західноєвропейська критика «придивлялася» до національної своєрідності української літератури, головним чином, звертаючи увагу на різноманіття її фольклорних джерел (Я. П. Йордан, Ф. Боденштедт, Т. Тальві та ін.). У другій половині XIX століття зміст критичних виступів охоплює багато питань історичного, фольклорного, літературного характеру (Г. Цунк, Ф. Боденштедт, Д. Дюран, В. Морфілл, Й.Г.Обріст, Г. Адам, К.-Е. Француз, В. Умлауфф, В. Каверау, М. Фольтіцінеано, В. Фішер). Якщо в 50 – 70-х рр. XIX століття німецька критика цікавиться переважно творчістю Т. Шевченка, то в 80 – 90-х рр. вона звертається до сучасників, тобто до творів Марка Вовчка, Ю. Федьковича, І. Франка, О. Кобилянської, В. Стефаника, Л. Українки, а ширше – до М. Коцюбинського. Зрозуміло, ядром української літератури в міжнародному масштабі завжди була спадщина Т. Шевченка. Він був своєрідним, але дуже точним індикатором рецепції української літератури в цілому.

Про характер поживлення інтересу передових кіл Німеччини до української літератури свідчить видання творів О. Кобилянської окремим збірником німецькою мовою (1901). У цьому контексті вагомими є численні згадування в німецькомовних газетах і журналах таких імен, як І. Котляревський, Т. Шевченко, Марко Вовчок, Ю. Федькович, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний, І. Франко, О. Кобилянська, Леся Українка, І. Карпенко-Карий, М. Кропивницький, В. Стефаник, Л. Мартович, М. Коцюбинський, О. Маковей та ін. В оглядових статтях, нарисах слов'янських літератур і енциклопедичних видань [12; 10] усе частіше українській літературі приділяються цілі розділи. Чимало статей, в яких розглядається російська література, містять також важливі факти про творчість українських авторів, зокрема, Т. Шевченка [17; 14].

Рецепція творчості М. Гоголя в Німеччині помітно сприяла посиленню інтересу до української тематики. У німецькій періодичній пресі з кінця 80-х рр. XIX століття систематично з'являються як твори М. Гоголя, так і критичні матеріали про його життя й літературну діяльність. Франц Дідеріх підготував цілу низку оглядів російської та української літератури. Йому належать кілька спеціальних робіт, у яких він скрупульозно висвітлює життєвий і творчий шлях Т. Шевченка (*Dresdener Volkszeitung*, 1909, Nr.74-75; *Vorwärts*, 1915, Nr.130).

Завдяки перекладу, в якому ми вбачаємо один з найважливіших чинників розуміння закономірностей літературного процесу, словесне мистецтво В. Стефаника стало на початку

XX століття надбанням читачів Німеччини. Саме переклад як найбільш активна фаза поклав початок рецепції творчості як В. Стефаніка, так і О. Кобилянської. Якщо інформативна фаза в рецепційному процесі здатна зримо підготувати ґрунт для читацького сприйняття іншомовного твору, то переклад створює практичні передумови для плідної взаємодії літератур. Ось чому так відчутне ослаблення інтересу до творчості Т. Шевченка наприкінці XIX століття, коли фактично не з'явилося жодної високомистецької – досконалої за формою й змістом – інтерпретації Шевченкових творів. Два тексти перекладу І. Франка (“Заповіт”, “І небо невміте, і заспані хвилі”), опубліковані в журналі “*Ruthenische Revue*” за 1903 рік (№ I, II), випадають з цього хронологічного ряду, оскільки вони виконані ще в січні 1882 року.

Картина змінюється докорінно на початку XX століття, особливо в період, на який припадають ювілеї – 50-річчя з дня смерті й 100-річчя від дня народження Т. Шевченка. Багатьох перекладачів приваблювала поетична творчість Кобзаря, але не всі зуміли розкрити “таїни” ідейно-художньої своєрідності й відтворити внутрішню організацію його текстів. З великою ретельністю працювали над перекладами С. Шпойнарівський і О. Попович. Прикро констатувати, що, за деякими винятками, вони не знайшли потрібних рішень, які відповідали б духу першоджерела. Аналіз перекладних версій таких завершених зразків лірики, як “Думи мої, думи мої”, “Минають дні, минають ночі”, “Нащо мені чорні брови”, “Садок вишневий коло хати”, “Сонце заходить, гори чорніють” та ін. (С. Шпойнарівський), “Минаючи убогі села”, “Якби мені черевички”, “Мені тринадцятий минало”, “Мені однаково, чи буду” і “Зоре моя вечірняя” (О. Попович), показує відсутність повноцінного відтворення першотворів. Ще Й. Г. Обріст і К.-Е. Францоз звертали увагу на дужий таланти Шевченка, наповнений самобутньою органічною, природною, як у народній пісні, поетикою письма. Але саме ця стилістична чистота інтонацій, ремінісценцій, медитацій адекватно не передана в інтерпретаціях С. Шпойнарівського й О. Поповича. Навіть кращі з них з-під пера С. Шпойнарівського (“Наймичка”, “Муза”, “Садок вишневий коло хати”, “Минають дні, минають ночі”, “Вітре буйний, вітре буйний!”, “Закувала зозуленька”) не несуть на собі печать концентрованого виразу образів, способу мислення Т. Шевченка, не містять якості високого мистецтва поетичного перекладу. “...Шпойнарівський не поет, – пояснював Іван Франко з властивою йому переконливою виразністю, – і дарма було б вимагати від нього при передачі Шевченкових поезій того блиску та чару слова, що творить найкращу принаду нашого Кобзаря. Можемо бути вдячні перекладачеві й за добру ремісницьку роботу...” [9, с. 196].

Аналіз фактів німецькомовної шевченкіани дає підстави формулювати цілісну систему перекладацьких ходів, що складається з однотипних помилок і однотипних творчих знахідок. Вони наявні і в трансформаціях як С. Шпойнарівського, О. Поповича, так і В. Горошовського, Ф. Штайніц, Е. Енгельгардта, В. Фішера, Ю. Віргінії, А. Боша. Йдеться про перекладачів, які хронологічно представляють один період у історії відтворення спадщини українського поета німецькою мовою (1903 – 1914). Вони охоплюють межі подолання якості точності, буквального відтворення тексту з мови оригіналу мовою мети. Адже, порівнюючи оригінал і його версію мовою перекладу з метою зворотнього відтворення, маємо суттєву різницю між першотвором і його перекладною інтерпретацією.

Ю. Лотман висловив припущення, що перекладний текст – це, стосовно вихідного тексту, загалом – “нове повідомлення” [7, с. 16]. Тому можна стверджувати, що точний переклад з однієї мови іншою межує з непереборними труднощами. Немає необхідності акцентувати увагу на розбіжностях між мовою Т. Шевченка й мовою Шіллера. Проте постановка питання про об'єктивну можливість досягнення саме точного, повноцінного, адекватно-реалістичного перекладу з мови оригіналу мовою перекладу є природною. Головну передумову ми бачимо в функціональній якості системного перенесення всіх елементів первинного тексту в текст трансформації з урахуванням структури оригіналу, матерії художнього твору. Йдеться про органічне сполучення компонентів першоджерела, починаючи зі з'ясування ідейно-тематичної спрямованості, форми вираження, смислового навантаження лексичних одиниць, завершуючи асоціативною точністю.

Історія сприйняття творчості Т. Шевченка в німецькомовних країнах завдяки перекладу дає можливість повною мірою наочно побачити результат переємності літературного

досвіду. Як наслідок сформувалася перекладацька традиція, що відрізняє перші спроби прочитання від творення досконалих моделей перекладацького мистецтва. До останніх належать, наприклад, зразки, які пов'язуємо з іменами І. Франка, О. Грицяя, а за новітньої доби – М. Рильського, Г. Кочура, М. Лукаша, Б. Тена, І. Качуровського, О. Тарнавського, Д. Паламарчука, Д. Павличка, Ю. Шкробинця та ін.

У цьому сенсі варто говорити про декілька етапів еволюції й становлення перекладацької шевченкіани. Розрізняємо чотири фази рецепції поезії Шевченка шляхом перекладу його творів німецькою мовою. Зрозуміло, кількість етапів умовна, оскільки вони за тими чи іншими параметрами взаємодіяли між собою, утворюючи ланки в процесі переємності перекладацького досвіду.

Їхні стики пов'язані з перекладацькими досягненнями І. Обріста, І. Франка, О. Грицяя, Ю. Віргінії. Упродовж 1870 – 1917 рр. до перекладу Шевченкового “Заповіту” зверталися сім перекладачів, у т.ч. І. Обріст, І. Франко й Ю. Віргінія. Ідеться зокрема не про зовнішні вдосконалення чи усунення недоліків щодо змістової структури перекладу, а радше про якісно нові перекладацькі рішення, які часом істотно зміцнювали момент відповідності рівня – *переклад-оригінал*. Наприклад, 1904 року “Заповіт” був надрукований у перекладі В. Горошовського [18]. З усіх відомих нині інтерпретацій цього вірша згаданий переклад є художньо найменш досконалим. Це був один з перших виявів його зацікавлень українською літературою. Її популяризації у німецькомовних країнах він присвятив багато років життя. Його перу належать німецькомовні інтерпретації творів Т. Шевченка, Ю. Федьковича, І. Франка, А. Свидницького, Панаса Мирного, Т. Бордуляка та інших українських авторів. Доречно зауважити: цю унікальну пристрась прищепили В. Горошовському Р. Сембратович і М. Коцюбинський. Це ще одне свідчення плідності особистих контактів у процесі міжнародної літературної взаємодії щодо перебігу координат – міжнаціонального та внутрішньо національного характеру.

“Заповіт” Т. Шевченка й “Каменярі” І. Франка в трансформації В. Горошовського – це не що інше, як буквально відображення винятково змістової характеристики оригіналів. Водночас у його доробку є й вдало перекладені цілісні уривки та окремі твори, коли йдеться про Горошовського як реципієнта прози М. Коцюбинського. Різниця виявляється у відступах, перенесеннях у текст перекладу поетичних першоелементів (ритмічний малюнок, звукова асоціація й т.д.). В. Горошовський не володів поетичним обдаруванням, зате поєднував у собі хист критика й перекладача прози. Тут не йдеться про жанрове протиставлення на рівні поезія – проза, про яке ще 1959 року висловив думку В. Виноградов: “Вірші й проза – не дві замкнуті системи. Це два типи, що історично розмежували поле літератури, але межі їх розмиті й перехідні явища можливі” [4, с. 27].

Ми розглядаємо жанрове розходження та його особливості в перекладі як завершену даність, оскільки оригінал, тобто поетичний, прозаїчний чи драматичний твір, а також відповідний переклад є суверенними художніми позиціями. Не можна не оцінити перекладацьку активність В. Горошовського в першому десятилітті ХХ століття. Концепція його уявлень про взаємозв'язки й взаємодію національних літератур несе відбиток поглядів М. Коцюбинського, якому належить головна заслуга в прилученні австрійського літературознавця до пропаганди української культури в німецькомовному світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арват Ф. С. Іван Франко – теоретик перекладу. / Федір Степанович Арват. – Чернівці, 1969. – 38 с.
2. Білоус О. Багатомірність міжлітературної взаємодії. Монографія / За редакцією М. Зимомрі. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2008. – 136 с.
3. Ботев Х. Собрание сочинений. / Христо Ботев. – София, 1958. – Т. 1. – 651 с.
4. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. / Виктор Владимирович Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 362 с.
5. Дорошенко І. Іван Франко – літературний критик. – Львів, 1966. – 212 с.
6. Зорівчак Р. Іван Франко – теоретик перекладу // Жовтень. / Роксолана Зорівчак. – 1976. – № 8. – С. 127–130.
7. Лотман Ю. М. Феномен культури // Семиотика культуры. Труды по знаковым системам. – К., 1978. – Вып. 463. – С. 14–23.

8. Поглубко К. А. Из истории российско-болгарских общественных и революционных связей (последняя четверть XIX в.). – Кишинев, 1979. – 189 с.
9. Франко І. Шевченко в німецькій одязі // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – К., 1982. – Т. 35. – С. 189–196.
10. Brockhaus' Konversations-Lexikon. – 1908. – Bd. 14. – 429 S.
11. Franko I. Taras Ševčenko und sein Vermächtnis. Nekrasov N. Auf den Tod Ševčenkos // Die Ruthenische Revue – 1903. – Jg. I. – H.I. – S. 14–16.
12. Herders Konversations-Lexikon. – 1907. – Bd. 7. – 1159 S.
13. Kobrynska N. Ein Teufelspass. Ein Volksmärchen. Aus dem Ruthenischen übersetzt von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. – H. 13. – S. 312–313; H. 4. – S. 341–343.
14. Langenscheids Sachwörterbuch. – Berlin, 1909. – 236 S.
15. Martowycz L. Ein Bauernsterben. Aus dem Ruthenischen übersetzt von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1905. – H. 19–20. – S. 474–488; H. 21–22. – S. 507–512.
16. Pczilka Olena. Nachtigallengesang. Aus dem Ruthenischen übersetzt von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1905. – Jg. I. – H. 11. – S. 266–270; H. 12. – S. 290–294.
17. Polonskij G. Russland // Das litararische Echo. – 1900. – H. 17. – S. 1226–1227.
18. Schewtschenko T. Vermächtnis. Übersetzung von W.Horoschowski // Die Ruthenische Revue. – 1904. – H.15. – S. 456–457.
19. Ševčenko T. Am Aralsee. Aus dem Ruthenischen übersetzt von I.Franko // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. – H. II. – 328 S.
20. Stefanyk V. Ganz allein. Aus dem Ruthenischen übersetzt von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. H.2. – S. 55–56.
21. Ukrajinka Lesja. Das Lied ohne Worte. Aus dem Ruthenischen von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. – H. 9. – S. 218–222; H.10. – S. 241–245.
22. Wowtschok Marko. Zwei Söhne. Aus dem Ruthenischen übersetzt von O.Kobylanska // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. – H. 3. – S. 74–79; Maksym Hrymacz // Die Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. I. – H.4. – S. 97–101; Ein Traum // Die Ruthenische Revue. – 1904. – Jg. 2. – H.4. – S. 93–96; H.5. – S. 115–117.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олександр Білоус – кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики; декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: теорія і практика перекладу германських мов, історія перекладу, методика викладання перекладознавчих дисциплін.

Ольга Білоус – старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: українсько-німецькі міжлітературні зв'язки, історія перекладу, теорія практика перекладу германських мов.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА МІЖКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ



УДК 37.018.43

ПРИЙОМИ ВІДТВОРЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ВЛАСНИХ НАЗВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ АГРАРНОГО ДИСКУРСУ)

Світлана АМЕЛІНА (Київ, Україна)

У статті розглядаються проблеми відтворення німецьких власних назв українською мовою. Дослідження проведено на матеріалі аграрного дискурсу. Визначено найбільш вживані категорії власних назв у текстах аграрної тематики. Розглянуто антропоніми, топоніми, ергоніми. Висвітлено підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до перекладу власних назв і реалій. Окреслено шляхи пошуків досягнення адекватності при здійсненні таких перекладів. Представлено основні прийоми відтворення німецьких власних назв, якими є транскрипція і транслітерація.

Ключові слова: антропонім, топонім, ергонім, аграрний дискурс.

The article deals with the problem of reproduction of German proper names in Ukrainian. The study was conducted on the material of agrarian discourse. The most used categories of proper names in the texts of agricultural topics are identified. Anthroponames, place names, ergonames are considered. Approaches of domestic and foreign scholars to translate proper names and realities are described. The ways to achieve adequacy in the translation of German proper names are outlined. The basic techniques of reproduction of German proper names, namely transcription and transliteration, are presented.

Key words: anthroponame, place name, ergonam, agrarian discourse.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Досягнення адекватності передачі інформації вихідного тексту цільовою мовою завжди є складним завданням для перекладача. Досить часто оригінальний текст містить культурно-специфічні лексеми, зокрема, назви реалій, що зумовлює проблеми перекладу, оскільки у цільовій мові не завжди існують еквіваленти цих понять. Власні імена також належать до реалій і можуть призвести до проблем у перекладі. Тому пошуки прийомів коректного перекладу власних назв на українську мову залишаються актуальною темою для перекладачів німецької мови.

Мета статті – розглянути на матеріалі аграрного дискурсу прийоми відтворення німецьких власних назв українською мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Питання, пов'язані з перекладом текстів, які містять власні назви, вивчалися багатьма вітчизняними науковцями, зокрема: відтворення власних назв у перекладі (А. Гудманян), переклад реалій (Р. Зорівчак), особливості найменувань осіб в українській художній прозі та збереження їхніх функцій у німецькомовних перекладах (Н.Бияк), відтворення німецьких власних назв українською мовою (В. Камянець), особливості перекладу власних назв у казках (С. Тимченко), засоби перекладу англійських антропонімів українською мовою (Я. Уманець), транслітерація власних назв (І. Ментинська), переклад на українську мову іноземних власних імен (Б. Шуневич). Проте питання особливостей відтворення німецьких власних назв українською мовою потребує подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи проблему відтворення власних назв при здійсненні перекладу текстів аграрної тематики, з'ясуємо, які з категорій власних імен є найбільш вживаними саме у аграрному дискурсі.

На думку А. Вурм, до власних імен і реалій слід віднести лексику таких категорій: особи, титули, географічні назви, політичні реалії, адміністративні назви, організації / установи, угоди, фірми, продукти, валюта, ідеї, історичні реалії, кулінарні назви, свята, одяг, прилади, номенклатура, одиниці вимірювань [11, с. 401].

На основі аналізу німецькомовних текстів аграрної тематики можна стверджувати, що найбільш поширеними категоріями власних назв у їх складі є такі:

- антропоніми (власні назви людей – імена і прізвища), наприклад: «Wir Landwirte leisten täglich gute Arbeit», so Joachim Rukwied, Präsident des Deutschen Bauernverbands»; «Das Familieneinkommen mit der Milcherzeugung zu erwirtschaften, ist für Milchbauer *Fackiner* eine ständige Herausforderung» [10];

- топоніми (географічні назви – назви місцевості, регіону, населеного пункту), наприклад: «Die Schweinemast von Jörn Ehlers. *Niedersachsen*. Ein Kamerateam begleitete die Familie von Jörn Ehlers auf ihrem Hof südlich von *Bremen*. Der Film zeigt sehr anschaulich, wie der Mensch und Landwirt in seiner Verantwortung für das Tier, den Betrieb und die Familie lebt»; «Der Sauenstall von Werner Schwarz bei *Bad Oldesloe* in *Schleswig-Holstein* hat eine fest installierte Webcam» [10];

- ергоніми (назви фірм, підприємств, організацій, установ, об'єднань, асоціацій, юридичних осіб тощо), наприклад: «Wie könnte das Leben einer Sau in 10 oder 15 Jahren aussehen? Dieser Frage geht *der Deutsche Bauernverband (DBV)* in einer Videoreportage nach, die jetzt im Verbraucherportal des Bauernverbandes www.die-deutschen-bauern.de veröffentlicht wurde» [10]; «Das 1913 gegründete Familienunternehmen *Claas* mit Hauptsitz im westfälischen Harsewinkel beschäftigt 9000 Mitarbeiter an vielen Standorten der Welt und erzielte im Jahr 2007 einen Umsatz von 2,5 Milliarden Euro. Zur Produktpalette der *Claas* Gruppe gehören Mähdrescher, Feldhäcksler, Traktoren, Pressen, Futtererntetechnik und Teleskoplader» [4];

- бренди (назва товару, послуги, фірми), наприклад: «Wir orientieren uns an den Bedürfnissen der Schweizer Landwirtschaft. Unsere Starken Marken *FENDT*, *MASSEY FERGUSON*, *VALTRA* und *GVS Agrar* bilden das Rückgrat unserer Leistung» [5].

- аббревіатури (скорочені назви), наприклад: «Mit dem Film hat *der DBV* bereits die dritte Reportage innerhalb eines Jahres veröffentlicht, die sich mit der modernen und von Bauern getragenen Tierhaltung auseinandersetzt» [10].

Варто зазначити, що серед вітчизняних і зарубіжних науковців існують деякі розбіжності у підходах до перекладу власних назв і реалій. Так, А. Вурм, автор проекту КОПТЕ, відзначає, що за даними дослідження, найчастіше серед прийомів перекладу власних назв і реалій зустрічаються запозичення без змін і калькування. Їх частка складає відповідно близько 30% і 35–40% від усіх досліджених випадків [11, с. 405].

Оскільки калькування – це відтворення іншомовних слів або словосполучень шляхом поелементного (буквального) їх перекладу, то цей прийом не є настільки поширеним у аграрній галузі, як у інших, про що свідчать вище наведені експериментальні дані. Однак, і в німецьких текстах з аграрної тематики калькування використовується у тих випадках, коли мова йде про настільки популярні феномени, що вони ідентифікуються як кальки у різних мовах. Прикладом може слугувати міжнародна торгівельна виставка продовольчих товарів та сільського господарства «Зелений тиждень», яка щорічно проводиться у Берліні. «Зелений тиждень» є всесвітньо відомою подією. Варто зазначити, що на цій виставці продовольства, сільського господарства та садівництва свою продукцію представляють виробники з усіх куточків світу. Тому назва цієї виставки відтворюється українською мовою шляхом калькування «*Grüne Woche*» – «*Зелений тиждень*». Для порівняння:

«Einzigartige Leistungsschau der Landwirtschaft, Spitzentreffen der internationalen Agrarpolitik – die Internationale *Grüne Woche* schmückt sich mit vielerlei Superlativen. In diesem Jahr feiert die Messe zudem Geburtstag: Vor 90 Jahren fand die erste Landwirtschaftsausstellung in Berlin statt, und weil so viele Männer in Lodenmänteln dabei waren, wurde sie «*Grüne Woche*» getauft» [7].

«Україна офіційно не бере участі у міжнародній аграрній виставці в Берліні. Але продукти та страви української кухні представлені одразу у двох павільйонах «*Зеленого тижня*», який триває у німецькій столиці. З 15 до 24 січня у німецькій столиці триває найбільша у світі сільськогосподарська виставка «*Зелений тиждень*». Цього року їй виповнилося рівно 90 років» [1].

Долучаючись до дискусії науковців про те, чи виправданою є адаптація власних назв у цільовій мові шляхом заміни або перекладу (так звані способи «одомашнення» чи «очуження» онімів [6; 7]), Д. Крюгер відстоює думку про необхідність збереження власних назв як складової сучасної практики перекладу [8]. Вважаємо, що дослідниця має рацію щодо

такого підходу у тих випадках, коли йдеться про реальні топоніми, але водночас зазначимо, що інколи його неможливо застосувати через те, що механічне збереження власної назви місцевості може призвести до непорозуміння або ж повністю дезорієнтувати адресата. Наприклад: «Im Mittelpunkt des Films «Von der Milch leben» stehen der Milchbauer Olaf Fackiner und seine Familie aus Nordhessen» [10]. Якби назва цього регіону була збережена і відтворена як «Нордгессен», навряд чи було б зрозумілим, про яку саме місцевість говориться. Це зумовлено тим, що її назва вкорінилась у вигляді перекладеного поняття «Північний Гессен», оскільки при цьому відразу виникає розуміння того, що мається на увазі федеральна земля Гессен.

Б. Шуневич акцентує увагу на відтворенні прізвищ та імен іноземних громадян, зазначаючи, що при передаванні українською мовою ініціалів від імен закордонних науковців виникають труднощі, тому що вони можуть бути початковими літерами від різних імен. Щоб уникнути помилок і не дезорієнтувати читача, при кожному прізвищі та ініціалі, замість повного імені, потрібно, на його думку, писати їх в дужках в оригіналі [3, с. 93]. Доречно зауважити, що у публіцистиці цей прийом набуває останнім часом дедалі більшого поширення, що поки що досить рідко зустрічається у наукових і науково-популярних текстах з аграрної тематики.

Здебільшого вітчизняні дослідники схиляються до думки про те, що для відтворення німецьких власних назв використовувати прямий переклад недоцільно, а доречніше буде застосовувати прийоми транслітерації (політерну передачу написання) і транскрипції (передачу звуків мови за допомогою умовного алфавіту). Основні правила транслітерування німецьких власних назв подані у «Рекомендаціях щодо транслітерування літерами української абетки власних назв, поданих англійською, французькою, німецькою та італійською». При цьому вони спираються на такі наукові засади:

- опосередкованість (іношомовні імена і назви треба транслітерувати через посередництво транскрипції, записаної міжнародними транскрипційними знаками);
- безпосередність (транслітерування здійснюють без посередництва інших мов);
- однозначність (кожному транскрипційному знакові чи знакосполуці відповідає лише одна українська літера чи літеросполука);
- точність (українська транслітерація повинна якомога точно засобами української мови передавати вимову назв мовою оригіналу);
- традиційність (правила повинні якомога менше суперечити наявній практиці транслітерування);
- нормативність (транслітерація має статус українського тексту і повинна бути узгоджена з чинним українським правописом);
- простота і зручність застосовування (правила транслітерування повинні бути максимально прості і легкі для користувача) [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, відтворення німецьких власних назв українською мовою при перекладі текстів аграрної тематики здебільшого здійснюється шляхом використання таких прийомів як транскрипція та транслітерація. Подальші наукові пошуки можуть бути пов'язані з вивченням труднощів, які при цьому виникають, і перекладацьких рішень для їх подолання і досягнення адекватного перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жолквер М. Україна на аграрній виставці «Зелений тиждень» в Берліні: смачно і весело / М. Жолквер, С. Соколов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dw.com/uk/>
2. Рекомендації щодо транслітерування літерами української абетки власних назв, поданих англійською, французькою, німецькою та італійською [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sips.gov.ua/ua/transliteruvannya.html>.
3. Шуневич Б. Зауваги до перекладу на українську мову іноземних власних імен (на матеріалі англійської літератури з дистанційного навчання) / Богдан Шуневич // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2004. – № 503. – С. 92–96.
4. Die zehn größten Landtechnik-Unternehmen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.agrarheute.com/news/zehn-groessten-landtechnik-unternehmen>
5. Für eine starke Schweizer Landwirtschaft [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gvs-agrar.ch/produkte.php>

6. Gálová S. Einbürgerung vs. Verfremdung – Wiedergabe der literarischen Namen in den letzten 50 Jahren / Stanislava Gálová // Els noms en la vida quotidiana. Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques. Annex. Secció 9 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gencat.cat/llengua/BTPL/ICOS2011/211.pdf>.
7. Kinkartz S. Frust über die 12-Cent-Wurst [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dw.com/de/frust-C3BCber-die-12-cent-wurst/a-18977860>
8. Krüger D. Literarische Onomastik in Deutschland, mit einem Beispiel aus der Übersetzungspraxis / D. Krüger // Onoma – Journal of the International Council of Onomastic Sciences. – Vol. 40. – 2005. – S. 201–211.
9. Thurmair M. Eigennamen als kulturspezifische Symbole oder: Was Sie schon immer über Eigennamen wissen wollten / ANGLOGERMANICA ONLINE 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://epub.uni-regensburg.de/25138/1/thurmair1.pdf>.
10. Warum wir machen [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.die-deutschen-bauern.de/landwirte>
11. Wurm A. Eigennamen und Realia in einem Korpus studentischer Übersetzungen (KOPTE) / Andrea Wurm // trans-kom. – 2013. – № 6 (2). – S. 381–419.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Амеліна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ.

Наукові інтереси: проблеми перекладу галузевої літератури, лінгвокультурні аспекти перекладу, міжкультурна комунікація і переклад.

УДК 81'25(075.8).

THE VALUE OF METADATA FOR TRANSLATION STUDIES

Luc van DOORSLAER (LEUVEN, BELGIUM)

Протягом останніх десятиліть кількість академічних публікацій із перекладознавства виявляє ознаки сталого зростання. Як результат станом на сьогодні ця наука одержала кілька інструментів, що підтверджують факт її інституціоналізації. Одним із таких інструментів є онлайн-бібліографія «Translation Studies Bibliography» (Gambier & van Doorslaer, 2015 р.), що може бути використана для опису сучасного стану розвитку дисципліни з допомогою метаданих. У базі даних цієї бібліографії міститься корисна інформація про розвиток перекладознавства за останні двадцять років. Деякі дані ілюструють географічне поширення досліджень перекладу (включно з усним) на основі різноманітних академічних зв'язків. Крім того, у базі наявні кореляції між такими категоріями як мова публікації або частотність уживання ключових слів. У нашому дослідженні ми також продемонструємо як бібліометричний підхід може підвищити значення не тільки відомостей, викладених у публікації, а й покращити навчальну програму відповідної дисципліни у виші.

Ключові слова: база даних, метадані, інституціоналізація перекладознавства, бібліографія перекладознавства.

Over the last decades academic publishing in translation studies has grown steadily. As a result the discipline nowadays offers several tools showing its institutionalization. One of these tools, the online Translation Studies Bibliography (Gambier & van Doorslaer 2015) is used in this contribution to show what metadata can tell about the discipline. The databases of the bibliography contain useful information about the development of translation studies over the past two decades. Some data are presented about the geographical spread of translation (including interpreting) research based on the academic affiliations that are available in the databases. Furthermore it is indicated how correlations between the categories such as the languages of publication or the keyword frequency can be presented. It is also shown to what extent such a bibliometrically based approach can add value not only to research and knowledge of the discipline, but also to academic teaching in university curricula.

Keywords: database, metadata, translation studies institutionalization, translation studies bibliography.

1. Bibliometrics and translation studies

Also the humanities are nowadays confronted with the growing quantification of academic research production. Bibliometric methods offer tools for measuring, quantitatively analyzing, and exploring academic literature and its impact. This impact can relate both to a (sub)discipline and to specific publications, individual researchers or research groups. Bibliometrics, as a branch of the social studies of science, can be defined as a way of measuring and analyzing scientific output, studying the evolution and trends of academic disciplines, and evaluating scholarly communities. Since the early 1970s, bibliometrics has become an accepted branch, in particular in the natural sciences and technology. It offers a wealth of quantitative methods for the analysis of research. The terms ‘bibliometrics’ and ‘scientometrics’ are not always used in a very consistent way in the literature. They are sometimes considered synonyms; sometimes bibliometrics is a hyperonym or even a hyponym for scientometrics. Other terms have been introduced recently, such as webmetrics

(for quantitative studies of information available on websites) and informetrics as an umbrella term for all the terms listed here; the second part of the compound (-metrics) suggesting the application of mathematical and statistical methods.

In this article, we define scientometrics as the study of information and publications in their social, economic, and political settings, whereas bibliometrics is seen as the study of the production, dissemination, and use of scientific publications and communications, based mainly on textual parameters. Sometimes both terms (scientometrics and bibliometrics) are used interchangeably. This relative terminological confusion can be found in several disciplines, and also holds true for the discipline we are dealing with in this article: translation studies. In a recent book chapter (van Doorslaer 2015) I have presented an overview of bibliometric methods in translation studies, dealing with the origin, different uses and potential applications. In general the tendency to adopt more bibliometric approaches cannot be separated from the measuring of academic output, assessment of research impact, the “objectivization” of scientific activity, and the process of knowledge structuring in a discipline in the process of institutionalization. This is also visible in translation studies, a discipline that has clearly institutionalized over the past decades. In that period translation (including interpreting) studies have shown a (sometimes exponential) growth in the number of scholars, curricula, publishers, journals, book series, scholarly associations, conferences, summer schools, Ph.D. programs, etc. (see also Gile 2012). When the amount of knowledge grows, it is inevitable that this will lead to a need for knowledge-structuring, which explains why, at the beginning of the twenty-first century, translation studies has become very active in producing knowledge-structuring resources like historical surveys, handbooks, encyclopedias, textbooks, dictionaries, journals, terminologies, and (research) bibliographies. Bibliometric tools are pre-eminently used for investigating exactly the kind of material gathered in such resources. Van Doorslaer & Gambier (2015) offers an overview of publications and case studies in translation studies explicitly dealing with bibliometric methods, with special attention for the important initiatives taken by Gile (2005) as well as Grbić & Pöllabauer (2008a,b,c).

2. A case study: metadata from a bibliography

Bibliographic tools contain loads of information that can be used for extending the knowledge about (the development of) a discipline. Here we will make use of the online *Translation Studies Bibliography* (TSB – see Gambier & van Doorslaer 2015) to analyze some of the information available. For instance, there are publication analyses possible focusing on a specific field (e.g. audiovisual translation) and/or a geographical area (e.g. translation studies in the Baltic States), (co-)citation analyses (e.g. who are the most frequently cited authors), co-word and keyword analyses (e.g. how to recognize the thematic content of publications), and social network analyses (e.g. what the relations are between different agents or concepts acting within certain social or thematic structures) to name but a few areas within the multitude of possibilities of inquiry. Van Doorslaer & Gambier (2015) has for instance published results of combinatory analyses, where keywords of publications were linked to the journal or the language in which they appeared. This offers new quantitative information that can illustrate the main topics of journals, or the evolutions in certain language areas in a discipline. We also reproduce here the figure that shows the results of an analysis of the authors’ affiliations, indicating an aspect of the geographical spread of translation and interpreting studies. It is based on a study when the TSB counted approx. 26,500 publications in translation studies.

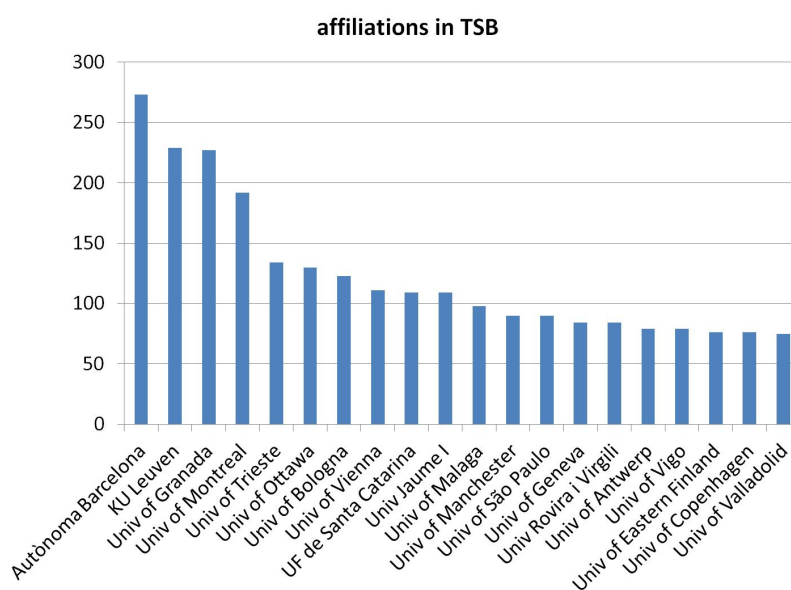
Some specific methodological elements need some clarification. Although not visible to its users, the TSB database also contains a field with information about the affiliations of the authors. These data are only included when publications explicitly mention the affiliation. This was the case in about one-third of the entries. This means that the data are not comparable and as such not ready for a bibliometric analysis. Affiliations are mentioned in different languages and according to various formats. Sometimes only the city or the university is mentioned, in other cases the research center, the faculty, or the department is listed as the main affiliation. For the purposes of this article we have homogenized the affiliation fields in the TSB database at the level of the university. Only when the university was explicitly mentioned was the field taken into account for this analysis. Consequently, limited announcements, like mere city names (e.g. Beijing), research groups (e.g.

Petra), or non-university affiliations (e.g. Russian Academy of Sciences), are not included in the results.

In some cases, based on the author’s name or the research group, it was tempting to assign a university with high probability but we did not. In case of a double university affiliation, we only included the first one mentioned in the publication. Co-authors were listed with their separate affiliations.

Many researchers mention the official name of their university in the local language, but a growing number only write down an English translation of the name, which sometimes hampered the homogenization. When, for instance, ‘University of Montreal’ is mentioned, we suppose that the French-language ‘Université de Montréal’ (and not Concordia or McGill) is meant, although it cannot be totally excluded that some authors may have used the city name as a *totum pro parte* for one of the other universities in the city. The ‘University of Barcelona’ is supposed to be the ‘Universitat de Barcelona’, but perhaps one of the other Barcelona universities was intended. Some confusion also had to be cleared in cases such as ‘York University’ (in Canada) and the ‘University of York’ (in the UK). The TSB concentrates mainly on publications in the past two decades in translation studies, occasionally also including older sources (for instance in the case of older journal volumes or of seminal texts).

When dealing with historical material, affiliation names may have changed due to new political or institutional circumstances. The South African University of the Orange Free State, for instance, has changed to the University of the Free State. Flanders, the Dutch-speaking part of Belgium, traditionally had separate institutes for translation and interpreting, in close collaboration with universities, but in recent years these institutes have been fully integrated into the universities, like the former Lessius (Antwerp) or HUB (Brussels) into the KU Leuven. Another example of such a merger is the University of Eastern Finland, which includes former universities and institutes in Joensuu, Kuopio, and Savonlinna. For this analysis we have decided to list the current names and add the historical affiliations to the university to which they now belong. The results of an ‘école’ such as ESIT, for instance, have been added to the figures of ‘Paris 3 Sorbonne Nouvelle’. It is also useful to mention here that affiliations were counted independently of the language of publication. The (partial) homogenization of the affiliation names has been carried out for publications in all languages. Taking into account the selection and processing principles described above, we have arrived at a list of several hundreds of universities and other affiliations worldwide that are listed in the TSB affiliation field, based on the whole database. Some of them appear only once or a couple of times, but a considerable number of universities show dozens or even hundreds of hits. The twenty universities with the highest number of appearances are listed in Figure 1.



insert Fig. 1: Number of affiliations in TSB

It may be tempting to read the table as a top 20 of institutional publication production in translation studies, but there are a series of arguments against such interpretation. First of all, these are only the results based on the TSB database, which uses the selection criteria for inclusion that are listed in Gambier & van Doorslaer (2015). Secondly, there are very distinct practices of affiliation announcement. Particularly in the past, some journals or series did not mention universities or centers in which the author was active. Only recently, it seems, has it become a default practice to include affiliations. And, of course, there are also practical matters of availability of sources that may have an impact on these results. The central TSB office is based at (the Antwerp campus of) the KU Leuven, which makes it plausible that KU Leuven publications were more easily within reach, although it has to be added that this practical limitation has become less important in an era of digital availability of most sources. Despite these relativizing remarks, it cannot be denied that all universities in this list have a considerable tradition in TS research. Mainly European, but also North and South American universities are represented in the figure. The absence of Asian universities in the list of the first 20 universities is probably the result of a combination of factors: Asian publications have lesser representation in TSB, and the practices of affiliation announcement are less homogeneous. In the current list, universities like Lingnan, Guangdong, and Hankuk appear a bit further down the list, between places 30 and 40. At first sight, it may seem remarkable that seven out of the 20 universities in the list are based in Spain. Catalonia and its susceptibility to language (and identity) matters is certainly one of the factors influencing that phenomenon. It is no coincidence that a Catalan university is at the top of the affiliation list. Moreover, it has to be said that in its first years, TSB has collaborated with BITRA, the bibliography compiled by Javier Franco at the University of Alicante. A selection of batches from that bibliography was submitted to TSB and this has had a certain impact on the number of publications coming from Spain. Thirdly, it is well known that Spain's educational and academic policy has largely institutionalized translation and interpreting at the academic level. The large number of departments in the field has impacted the number of journals and the publication production. Although not all of these journals are systematically covered in TSB (from the beginning a selection was made based on the recommendations of the Editorial Board), several of those publications have been submitted online by external contributors.

3. Conclusion

No doubt the measuring of academic output has been stimulated by different types of research assessment and the well-known principle of “publish or perish.” As is the case in most sub-fields of the humanities, such methods are often approached in a critical way, as those methods are better at assessing quantity than quality. Nevertheless, bibliometric and scientometric approaches are valuable in providing a broader view of the development of the discipline itself. As a consequence of increasing levels of institutionalization and the growing amount of knowledge generated in translation studies, only recently has the field come to apply quantitative methods to this end. The knowledge structuring resources that are available today in translation studies (mainly online bibliographies) contain reliable data on many thousands of publications. Bibliometric methodologies make it possible to use these resources not only as search tools, but also as research tools. These resources and methods are thus not only valuable aids in supporting research; following systematic analysis of the data they contain, they also offer new insights into the development of the discipline. This has been shown earlier by correlating keywords with journals or with the languages of publication. Also author's affiliations provide us with more information about the geographical spread of the work in the discipline. After more than half a century of scholarly work, translation studies has now reached a stage at which such meta-information can help in developing a new line of institutional research about the historical evolution of the discipline itself. Moreover, the use of bibliometric methods is in itself a proof of a higher level of structure and institutionalization.

Bibliometrics remains essentially a quantitative method of investigation. As such it provides also humanities with empirical data. The actual design of a study depends on the availability of data, the focus of the researcher, as shown in the selection and categorization of data, as well as on the available software for the data analysis. A qualitative refinement can add value or relativize the data. The perspective on isolated figures may change through contextualization or triangulation with other available metrics. Moreover it would certainly add value to teaching at an academic level if

such data showing the institutionalization of the discipline could be integrated in lectures and seminars. It would make students more explicitly aware of the academic and institutional context they work in.

REFERENCES

1. Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds) (2014): *Translation Studies Bibliography*, 12th online release, approx. 28,000 items. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. www.benjamins.nl/online/tsb (accessed on 10 Feb 2016).
2. Gile, Daniel (2005) Citation patterns in the T & I didactics literature. *Forum*, 3, 85–103.
3. Gile, Daniel (2012). Institutionalization of Translation Studies. In *Handbook of Translation Studies*, vol. 3, Yves Gambier and Luc van Doorslaer (eds.), 73–80. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
4. Grbić, Nadja & Sonja Pöllabauer (2008a). To count or not to count: Scientometrics as a methodological tool for investigating research on translation and interpreting. *Translation and Interpreting Studies*, 3(1/2), 87–146.
5. Grbić, Nadja & Sonja Pöllabauer (2008b). Counting what counts: Research on community interpreting in German-speaking countries. A scientometric study. *Target*, 20(2), 297–332.
6. Grbić, Nadja & Sonja Pöllabauer (2008c). An author-centred scientometric analysis of Daniel Gile's oeuvre. In Gyde Hansen, Andrew Chesterman & Heidrun Gerzymisch-Arbogast (eds.), *Efforts and models in interpreting and translation research. A tribute to Daniel Gile*. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins. 3-24.
7. van Doorslaer, Luc (2012) Translating, narrating and constructing images in journalism. With a test case on representation in Flemish TV news. *Meta* 57 (4): 1046-1059.
8. van Doorslaer, Luc (2015) Bibliometric studies. In Claudia V. Angelelli & Brian James Baer (eds.), *Researching translation and interpreting*. London & New York, NY: Routledge. 168-177.
9. van Doorslaer, Luc & Yves Gambier (2015) Measuring relationships in Translation Studies. On affiliations and keyword frequencies in the Translation Studies Bibliography. *Perspectives*, 23:2, 305-319.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Люк ван Дорслар – доктор гуманітарних наук з перекладознавства (PhD), професор Левенського католицького університету, Бельгія; науковий співробітник Стелленбоського університету Південно-Африканської Республіки; автор низки перекладознавчих досліджень у співавторстві з Івом Гамб'є.

Наукові інтереси: перекладознавство, журналістика, імагологія, інституціоналізація перекладознавства, бібліометрика.

УДК 811.111;81'25

KRZYŻOWA/KREISAU UND DIE MACHT DER SYMBOLIK (Deutsch-polnische Übersetzerwerkstätten an einem sinnbildlichen Ort des deutschen Widerstandes und der deutsch-polnischen Versöhnung)

Krzysztof HUSZCZA (Wrocław, Polen)

У статті представлено дві головні постаті сучасної історії Кишжова: Гельмут Карл Бернард Граф фон Мольтке (1800-1891), воєначальник та організатор багатьох військових перемог, та його спадкоємець Гельмут Джеймс Граф фон Мольтке (1907-1945), антинацистський опозиціонер, який віддав життя за власні гуманістичні погляди. На зламі 1989 року Крайсау став символічним місцем польсько-німецького примирення, а також відправним пунктом для нових напрямків у зовнішньополітичних курсах обох країн. Спираючись на історичну спадщину, в Кишжові створено перекладацьке відділення для студентів університетів Вроцлава та Лейпцига. В науковій розвідці представлено мету техніки та дидактичні методи, що використовуються під час навчання.

Ключові слова: Кишжова/Крайсау, Гельмут Карл Бернард Граф фон Мольтке, Гельмут Джеймс Граф фон Мольтке, гурток Крайсау [Kreisauer Circle], Польсько-німецьке примирення 1989 року, польсько-німецьке примирення, Фонд Кишжова, семінари з перекладу, дидактика.

In the article the two leading figures of Kreisau modern history were presented: Helmuth Karl Bernhard Graf von Moltke (1800-1891), the leader of many spectacular military victories and his successor Helmuth James Graf von Moltke (1907-1945), an anti-Nazi oppositionist, who gave his life for his humanistic beliefs. Krzyżowa at the turn of 1989 has become also a symbolic place for Polish-German reconciliation and for new directions in foreign policies of both countries. Based on this historical heritage translation workshops for students from Wrocław and Leipzig universities have been organized in Krzyżowa. Their aims and objectives, as well as techniques and didactic methods used in the workshops are described in the second part of this article, along with comments.

Key words: Krzyżowa/Kreisau, Helmuth Karl Bernhard Graf von Moltke, Helmuth James Graf von Moltke, Kreisauer Kreis [Kreisauer Circle], Polish-German Reconciliation 1989, Polish-German reconciliation mass, The Kreisau Foundation, translation workshop, didactics.

In Polens südwestlicher Woiwodschaft Dolny Śląsk/Niederschlesien, etwa 50 km von Wrocław/Breslau entfernt, zwischen Ackerflächen und Wiesen, liegt das kleine, 230 Seelen zählende Dorf Krzyżowa/Kreisau. Erste Erwähnungen dieser Ortschaft sind in historischen Quellen zu finden, die aus dem 13. Jahrhundert stammen. Aber seinen besonderen Charakter verdankt dieser Ort weiteren Gründungen aus späteren Zeiten, vom 17. bis zum 19. Jahrhundert. Eine zentrale Stelle in meinen Erwägungen wird ein dort befindlicher Gutshof mit einem Schloss einnehmen, der vor allem dank einer adeligen Familie preußischer Abstammung, und zwar der von Moltkes, weltbekannt wurde. Besondere Erwähnung verdient diesbezüglich Helmuth Karl Bernhard Graf von Moltke (1800-1891), eigentlich Helmuth von Moltke der Ältere. Er entstammte einem alten mecklenburgischen Adelsgeschlecht und war ein begnadeter Stratege, der militärische Siege Preußens in den drei Einigungskriegen: 1864 im Deutsch-Dänischen Krieg, 1866 im Preußisch-Österreichischen Krieg (auch Deutsch-Deutscher Krieg genannt) und 1870/71 im Deutsch-Französischen Krieg davontrug [5]. Für seine Verdienste, besonders in den letzten von mir erwähnten Kämpfen, wurde er zum Generalfeldmarschall und Chef des Großen Generalstabes ernannt und erhielt zudem den Titel eines Grafen. „Anders als Napoleon I. verlor Moltke keine einzige militärische Auseinandersetzung. Seine Kampagnen werden noch heute an den Militärakademien dieser Welt nachgespielt, sein Name ist in Westpoint, in Sandhurst wie an Moskaus Frunse-Militärakademie ein Begriff“ [8]. Gemeinsam mit dem künftigen Reichskanzler des Deutschen Reiches, Otto von Bismarck und Generalfeldmarschall Albrecht von Ronn, gilt er als einer der Reichsgründer. Für die Dotationen, die er für seinen ruhmvollen Dienst vom preußischen König erhalten hatte, erwarb er am 1. August 1867 für 240 000 Taler das Gut Kreisau, das er zu seinem Alterssitz wählte und wo er sehr gern verweilte [1].

Mit dem Tod des berühmten Grafen endete die Geschichte von Kreisau natürlich nicht. Infolge von Erbschaften erhielt das schlesische Landgut sein Urgroßneffe, Helmuth James Graf von Moltke (1907–1945). Bereits zu Beginn meiner kurzen Darlegung der Geschichte dieses künftigen Oppositionellen und Widerstandskämpfers gegen den Nationalsozialismus möchte ich die Worte seiner Biographin und Herausgeberin seiner umfangreichen Korrespondenz zitieren, um die Reichweite seiner Wirkung hervorzuheben. Beate Ruhm von Oppen, so ihr Name, sammelte Materialien für die von ihr betriebenen wissenschaftlichen Forschungen und daraus ergab sich auch ein Treffen mit der Witwe von Helmuth James von Moltke, Freya (1911–2010): „Was mich zuerst zu [ihr] führte, war eine Arbeit an dem Thema Religion und Widerstand, bei der ich immer wieder auf Moltke stieß. Sei es [Dietrich] Bonhoeffer [Dietrich Bonhoeffer], sei es der >bekennende< oder >intakte< Protestantismus, seien es die Katholiken – so viele Fäden liefen bei Moltke zusammen, daß es geradezu unvertretbar gewesen wäre, den Spuren dieses Menschen nicht nachzugehen“ [6, s.10].

An dieser Stelle kommt sicherlich die Frage auf, wie es denn möglich war, dass sich gerade in dieser Familie mit überaus konservativen militärischen Traditionen, eine Möglichkeit für die Erziehung eines Intellektuellen ergab, der künftig bereit war, sein eigenes Leben aufs Spiel zu setzen, um höhere humanistische Werte im Angesicht eines unmenschlichen, geradezu verbrecherischen Regimes zu verteidigen. Die wohl beste Antwort auf diese offen stehende Frage sind Worte von Helmuth James von Moltke, die er in einem seiner letzten Briefe vom 10. Januar 1945 an seine Frau äußerte. Moltke beschreibt dort den Verlauf seines Prozesses am Volksgerichtshof und analysiert dessen Beschlüsse: „Und dann bleibt übrig ein Gedanke: womit kann im Chaos das Christentum ein Rettungsanker sein? Dieser eine Gedanke fordert morgen wahrscheinlich 5 Köpfe [...]. Aber dadurch, daß in dieser Verhandlung das Trio eben [Alfred] Delp, Eugen [Gerstenmaier], [Helmuth James von] Moltke heisst und der Rest nur durch >Ansteckung< [dies trägt] dadurch, daß keiner dabei ist, der etwas anderes vertrat, keiner, der zu den Arbeitern gehörte, keiner, der irgendein weltliches Interesse betreute, dadurch daß festgestellt ist, daß ich grossgrundbesitzfeindlich war, keine Standesinteressen, überhaupt keine eigenen Interessen, ja nicht ein Mal die meines [Landes?] vertrat, sondern menschheitliche [...]“ . Zur Herausbildung einer solchen weltoffenen, liberalen Haltung hat gewiss die Atmosphäre des preußisch geprägten Familienhauses beigetragen, in dem die Tugenden eines richtig verstandenen Pflichtbewusstseins, der Verantwortung für das Schicksal anderer, tiefe Religiosität und Frömmigkeit von bleibendem Wert waren. Jochen Thies erwähnt darüber hinaus die besondere

Rolle der Frauen der in Kreisau ansässigen Familie: „Erste Herrin auf dem Besitz wurde Moltkes [Helmuth von Moltke des Älteren – K.H.] aus Großbritannien stammende Frau Mary Burt, die zusammen mit Dorothy Rose Ines, der aus Südafrika kommenden Mutter von Helmuth James, in einer Linie mit Freya von Moltke zu sehen ist. Frauen angelsächsischer Herkunft, Frauen mit der pragmatischen Denkweise der promovierten Juristin Freya von Moltke haben der Familie eine besondere Prägekraft gegeben und den Resonanzboden geliefert, der die Moltkes mit der Machtergreifung Hitlers zu entscheidenden Gegnern des Naziregimes machten. Auch der alte Moltke hätte einer Diktatur nie gedient“ [8]. Wir können vermuten, dass das erste Vorbild für den kleinen Helmuth James seine Mutter, Dorothy Rose Innes, eine Südafrikanerin schottischer Abstammung und Tochter des Obersten Richters der Südafrikanischen Union, James Rose Innes, war. Graf von Moltke bewunderte seinen Großvater und der Familientradition folgend hatte er das Jurastudium gewählt und in den späten 1920er Jahren Rechts- und Staatswissenschaften in Breslau, Wien und Berlin studiert. Schon damals beschäftigte ihn auch andere Problematik aus dem Bereich der breit aufgefassten Geisteswissenschaften. Deswegen begann er parallel zu den erwähnten Fächern Geschichte, Sozialgeschichte und Geschichte des Sozialismus zu studieren und Vorlesungen über Politik und Zeitungswesen zu besuchen. In derselben Zeit widmete sich der junge Idealist auch der Sozialarbeit in Rahmen einer Gruppierung, die Löwenberger Arbeitsgemeinschaft hieß. Das Waldenburger Kohlengebiet war und ist bis heute eine sozial weitgehend vernachlässigte Region. Diesen Tatbestand bemerkten auch Moltke und seine Freunde. „Sie fanden Hilfe bei ihren Professoren Eugen Rosenstock-Huussy, Schulze-Gaevernitz und Hans Peters. Im Volksschulheim Boberhaus in Löwenberg [heute Lwówek Śląski – K.H.], nicht weit von Waldenburg [Wałbrzych – K.H.], traf dann die Löwenberger Arbeitsgemeinschaft Vorbereitungen für ein freiwilliges Arbeitslager für junge Bauern, Arbeiter und Studenten, das soziale, politische und konfessionelle Gegensätze überbrücken sollte. Das Lager, das etwa hundert Teilnehmer hatte, fand in der zweiten Märzhälfte 1928 statt. Morgens sprach Rosenstock, der nicht nur Professor für Rechtsgeschichte, sondern vor allem auch ein feuriger Sozialreformer und Förderer der Erwachsenenbildung war; dann gab es gemeinsame körperliche Arbeit und Diskussionen“ [6, s.19]. Auch in Kreisau entwickelte Moltke seine Wohltätigkeitsarbeit u. a. indem er familiäre Grundstücke den Bauern großzügig zur Verfügung stellte.

Ich skizziere das Porträt des jungen Moltke nicht nur, um die Konstitution dieser Persönlichkeit darzustellen, sondern auch die Symbolik seiner Umgebung etwas näher zu umreißen. Topographisch sah damals der Gutshof am Flüsschen Peile/Piława, und abgesehen von kleineren Unterschieden sieht er auch heute noch so aus, wie zu Lebzeiten des alten Herrn. Freya schrieb in ihren Erinnerungen folgendes: „So etwas wie diesen riesigen rechteckigen Gutshof, eingerahmt von großzügigen schönen Gebäuden, Stallungen und Scheunen mit roten Ziegeldächern, hatte ich im Westen Deutschlands noch nie gesehen. Im Hof lag auch das sogenannte Schloß“ [2, s. 7]. Eben dort hatte ein wichtiges Kapitel deutscher Geschichte begonnen.

Der Kreisauer Kreis war keine Organisation im engeren Sinne dieses Wortes. Er bestand aus einem Kern von ungefähr zwanzig, teilweise befreundeten Personen, und sogenannten Verbindungsleuten, die sich in den Jahren 1942 und 1943 drei Mal bei Moltkes in Kreisau trafen, oft aber auch in ihren eigenen Privatwohnungen, so z.B. in Berlin, um sich dort als eine „Initiativgruppe bei der Ausarbeitung ihrer Zielsetzungen beraten [zu] lassen von älteren Sachverständigen aus unterschiedlichen Parteien, die während der Weimarer Zeit noch weit von einander entfernt standen“ [3, s. 141]. Moltke wurde schon am Anfang des Krieges in die Spionageabwehr der Auslandsabteilung im Oberkommando der Wehrmacht als Sachverständiger für Kriebsrecht und Internationales Öffentliches Recht einberufen. Auch in Rahmen seiner Berufspflichten bemühte er sich, manchen völkerrechtswidrigen NS-Handlungen entgegenzuwirken [4]. Dank dieser Arbeitsstelle hatte er zahlreiche Kontakte, kannte sich gut aus, und konnte sich verhältnismäßig problemlos bewegen, um Grundlagen für Diskussionen vorzubereiten.

Die Teilnehmer des Kreises beschäftigten sich u.a. mit der Ausarbeitung neuer Konzeptionen zur demokratischen Neuordnung im Nachkriegsdeutschland, mit sozial-ökonomischen Aspekten der gesellschaftlichen Umwandlung, mit der Gestaltung der gesamteuropäischen Zusammenarbeit wie auch mit juristischen Möglichkeiten, Kriebsverbrecher in der Zukunft strafrechtlich zu belangen. „Sehr wichtig erschien ihnen die Frage, wie das deutsche Volk, das sich in so großer Zahl mit dem

Hitlerregime identifizieren hatte und in dessen Namen so viele Verbrechen begangen wurden, innerlich von diesem Nationalsozialismus befreit werden konnte.

Das deutsche Volk, so dachte man in diesem Kreis, sei nur dann zur Umkehr und inneren Erneuerung bereit, wenn es einsehen würde, daß die nationalsozialistische Führung es in die Niederlage und ins Chaos geführt hatte“ [3, s. 157]. Allerdings muss an dieser Stelle betont werden, dass sich der Kreisauer Kreis eindeutig gegen die Anwendung von Gewalt beim Umsturz der totalitären Kräfte aussprach und die Überlegenheit konstruktiver, freiheitlicher Ideen hervorhob. Auf diese Basis stützte er seine Hoffnungen die Zukunft des untergehenden Vaterlandes betreffend, so wie es Freya mehr als 50 Jahre später schilderte: „Es war damals wirklich ein Glaubensakt, sich mit dem Danach zu beschäftigen, und sicher auch ein Akt der Selbsterhaltung, der Erhaltung der eigenen Integrität“ [2, s. 41].

Trotz zahlreicher Sicherheitsmaßnahmen ist es den Widerständlern jedoch nicht gelungen, ihrem schrecklichen Schicksal zu entgehen. So wurde Moltke im Januar 1944 verhaftet, allerdings aus einem anderen Grund, hatte er doch einen Kollegen vor der Verhaftung gewarnt. Da ein Teil seiner Gruppe sich inzwischen doch Claus Schenk Graf von Stauffenberg angeschlossen und das misslungene Attentat auf Adolf Hitler am 20. Juli 1944 in der Wolfsschanze unterstützt hatte, kam die Gestapo bei den Verhören auf die Spuren der Aktivitäten des Kreisauer Kreises. Acht Personen aus dem bereits erwähnten Kern der Gruppierung, darunter auch Moltke, wurden durch den sogenannten Volksgerichtshof in Berlin verurteilt und hingerichtet. Die tragische Geschichte wurde erst kürzlich vervollständigt. 2007 stellte sich nämlich heraus, dass mit Hilfe der inzwischen in London freigegebenen Dokumenten die Bestätigung gefunden wurde, dass die Tätigkeit des deutschen Widerstandes den Alliierten durchaus bekannt gewesen war. Diese wurde aber falsch eingeschätzt und stand unter Spionageverdacht. Auf diese Weise seien auch frühere Versuche, Kontakt mit den westlichen Mächten aufzunehmen vereitelt worden [11].

Nach dem Krieg erging es dem von der vertriebenen Familie von Moltke verlassenen Gutshof ähnlich wie vielen anderen auf dem Gebiet der Volksrepublik Polen gelegenen deutschen Adelssitzen. Die Güter wurden verstaatlicht und der gesamte Landbesitz in eine LPG – Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft – durch die Zwangskollektivierung überführt. Ich muss es Ihnen wahrscheinlich nicht erklären, dass durch diese Maßnahmen die Bausubstanz teils beschädigt teils zerstört wurde; selbst die Äcker hatten darunter schwer zu leiden. Erst nach 1989, in einer für Ostmitteleuropa neuen Zeit, deren Ergebnisse demokratische Umwandlungen in Polen und die Wiedervereinigung Deutschlands waren, wurde es möglich, diese Vernichtungen teilweise umzukehren. Ohne die deutsch-polnische Versöhnung wäre dieser Prozess wahrscheinlich nicht möglich gewesen. Die einmalige Chance, bilaterale Beziehungen grundlegend zu verbessern, haben damals zum Glück beide Nationen wohl begriffen. Auf diese Weise entstand auch die Idee, eine Versöhnungsmesse für wichtige Persönlichkeiten des politischen Lebens beider Staaten zu veranstalten. Die Wahl von Kreisau als einen symbolträchtigen Ort schien für eine solche Messe, die tatsächlich am 12. November 1989, drei Tage nach dem Berliner Mauerfall, stattfand, besonders geeignet und wird erst aus der heutigen Perspektive besonders verständlich [9]. Damals jedoch schien dieser Beschluss ziemlich überraschend zu sein – selbst auch für die Angehörigen der Familie von Moltke. In einem Interview mit Freya wurde diese Tatsache festgehalten, eine deutliche Bestätigung des ganz besonderen Feingefühls, das die einstige Grundbesitzerin von Kreisau kennzeichnete: „[...] Kohl rief an. Bundeskanzler Helmut Kohl. Er wollte einen der Moltkes dabei haben bei der Versöhnungsmesse zwischen Deutschen und Polen, die ausgerechnet auf Gut Kreisau stattfinden sollte. [...] Doch Kohl hatte sich getäuscht. Freya von Moltke wollte nicht, dass die Familie einfach zurück geht nach Kreisau. Nicht als Girlande des deutschen Kanzlers. Nicht, als wenn die Moltkes ihr Gut – und wenn auch nur symbolisch – zurückerobern wollten. >Ich gehe erst, wenn die Polen mich einladen<, sagte sie“ [12].

Darauf musste sie allerdings nicht lange warten. Sie wurde sehr schnell durch polnische Intellektuelle nach Kreisau eingeladen und wurde so zur Schirmherrin einer sich damals in der Entstehungsphase befindenden deutsch-polnischen und internationalen Jugendbegegnungsstätte, „Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung“ (IJBS Kreisau) [10]. Über das Ziel der gegründeten Stiftung können wir im Paragraph 6 ihrer Satzung folgendes lesen: „Zweck der Stiftung ist, Aktivitäten zu initiieren und zu fördern, die auf ein friedliches und von gegenseitiger

Toleranz geprägtes Zusammenleben der Völker, Gesellschaftsgruppen und einzelnen Menschen zielen. Dadurch soll das Gedankengut des Kreisauer Kreises und der Versöhnungsmesse tradiert und die europäische Verständigung gefördert werden“. Mit der Zeit wurde dieses Projekt erweitert und ausgebaut. Heute befinden sich auf dem Gebiet des ehemaligen Gutshofs Gästezimmer für Jugendgruppen aus der ganzen Welt, hier können aber auch Privatpersonen übernachten. Kreisau verfügt heute über ein Hotel, ein Restaurant sowie über Konferenz- und Sporträume. Im restaurierten Schloss wird eine Ausstellung zur Geschichte des Widerstands und der demokratischen Opposition im 20. Jahrhundert gezeigt. Der ganze Ort ist erfüllt mit einem neuen Geist.

2006 haben wir während einer Diskussion mit Dr. Annemarie Franke, damals Mitglied des geschäftsführenden Vorstandes der Stiftung Kreisau und der Leiterin der Gedenkstätte, festgestellt, dass die Idee des „neuen“ Kreisau auch über ein besonderes didaktisches Potenzial verfügt, das wir auch für unsere Studenten und ihre Ausbildung ausnutzen könnten. Im Verlaufe des Jahres stellte sich im Übrigen heraus, dass es in unserem Institut für Germanische Philologie eine große Nachfrage seitens der Studierenden gab, die sehr gerne praxisorientierte Übungen in Form eines Übersetzerseminars besuchen würden. Um diesen Effekt noch zu verstärken und auch den besonderen Reiz eines persönlichen Kontakts mit der Regionalgeschichte zu verdeutlichen, haben wir uns seinerzeit zu folgenden Maßnahmen entschlossen: erstens – Übungen in Form einer deutsch-polnischen Werkstätte zu veranstalten und zweitens – für die Übersetzungsarbeit historische Quellen zu benutzen, die nicht nur mit entscheidenden Fragen beider Nationen verbunden sind, sondern auch einen Teil der regionalen wie persönlichen Geschichte von Niederschlesien und seiner Bewohner beinhalten. So fiel letztendlich die Wahl auf die Briefe von Helmuth James von Moltke an seine Frau Freya, die aus den Jahren 1943–1944 [6, s. 449] stammen, da die spätere Korrespondenz von Moltkes bereits 1993 in polnischer Übertragung herausgegeben wurde und sich als gutes Lernmaterial bewährte [7].

Die Suche nach Partnern dauerte nicht lange, so dass die organisatorischen Vorbereitungen bereits im Frühjahr 2007 abgeschlossen werden und wir uns mit inhaltlichen Problemen und der Ausarbeitung didaktischer Aspekte befassen konnten. Die gemeinsam von der Stiftung Kreisau, dem Institut für Germanische Philologie der Universität Wrocław und dem Institut für Slawistik der Universität Leipzig vorgeplante und unter der Leitung von Dr. Hans-Christian Trepte (Leipzig) und mir mit polnischen und deutschen Studierenden schließlich durchgeführte Übersetzerwerkstatt hatte sich in der ersten Phase, die noch an den beiden Universitäten separat veranstaltet wurde, folgende Ziele gesetzt: eine umfassende Einführung in die Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen im 20. und 21. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung des allgemeinen Widerstandes gegen Diktatur und Totalitarismus, insbesondere des antifaschistischen Widerstandskampfes und der Geschichte der Familie von Moltke. Dem schlossen sich Diskussionen über übersetzungswissenschaftliche Fragen, Probleme der Ausgangssprache und ihrer adäquaten Wiedergabe in der Zielsprache sowie des individuellen Ausdrucks und Stils des Autors im Original an. Die von mir erwähnte Thematik wurde in den Diskussionen weiter vertieft, die bereits in der zweiten Projektphase, also in Kreisau selbst, mit Teilnehmern aus beiden Gruppen stattfanden. Die Übersetzungsarbeit wurde in kleinen Gruppen von jeweils drei Studierenden aus Polen und Deutschland durchgeführt. Die TeilnehmerInnen aus Polen studierten allesamt Germanistik, während die Studierenden aus Deutschland unterschiedliche Studienrichtungen vertraten, u. a. (West)Slawistik, Polonistik, Osteuropageschichte, Journalistik; sie alle beherrschten die polnische Sprache mindestens auf dem Niveau B2/C1 laut des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Diese spezielle Zusammensetzung der Arbeitsgruppen wirkte sich sehr positiv auf die Diskussion der Texte und den gesamten Übersetzungsprozess aus. Die konkrete Einführung in die Realien des Kreisauer Kreises am ersten und zweiten Tage der Werkstatt, auch mit Hilfe von Führungen und Filmen wie auch eine persönliche Einführung und Besprechung, war für das translatorische Handeln überaus nützlich und hilfreich zugleich. Gemeinsam wurden Übersetzungsprobleme besprochen, die vor allem mit dem historischen Kontext, der Familiengeschichte, der individuellen Sprache und dem persönlichen Stil zusammenhängen. Das geschah unter anderem im Vergleich mit den bereits ins Polnische übertragenen Briefen sowie der englischen Übersetzung.

Die Wahl des Ortes Kreisau verstärkte zusätzlich die Bereitschaft der Nachwuchsübersetzer, sich mit einem wichtigen und komplizierten Kapitel der deutschen Geschichte im europäischen Kontext auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wird die Werkstatt von den polnischen wie auch den deutschen Teilnehmern als ein gelungenes Projekt zur weiteren Verbesserung der deutsch-polnischen Zusammenarbeit, vor allem unter Jugendlichen, eingeschätzt. Dies ging einstimmig aus allen individuellen Bewertungen hervor. An dieser Stelle erlaube ich mir ein paar Auszüge aus den einzelnen Einschätzungen deutscher und polnischer Studierender vorzustellen:

– **Studenten aus Leipzig**

„Schön ist, dass die Arbeit einen Sinn hat, weil sie veröffentlicht wird.“

„Insgesamt ein gelungenes Projekt, das zu wiederholen ist.“

„Im binationalen Tandem können Texte abgeklopft werden.“

„Ich würde gern bis zum Ende teilhaben am Prozess des Übersetzens.“

„Eine Wiederholung eines solchen Seminars wäre absolut wünschenswert.“

„Die Übersetzungen sind sehr interessant.“

„Ein sehr guter kultureller Austausch, eine historisch wertvolle Arbeit.“

– **Studenten aus Breslau**

„Beim Übersetzen der Texte können wir die Geschichte, die für unsere beiden Völker wichtig ist, besser kennen lernen und verstehen.“

„Ohne die Teilnahme der deutschen Gruppe wäre die Übersetzung in dieser erfolgreichen Art nicht möglich gewesen.“

„Eine sehr gute Idee war es, den Autor des Textes und sein Umfeld ‘in der Praxis’ kennen zu lernen. Die Atmosphäre in Krzyżowa wirkte sich positiv auf das Sich-Einfühlen in die bisherige Zeit aus, um sie besser zu verstehen.“

„Die Art der Arbeit an den Übersetzungen gestattet es die Spezifik des Textes konstruktiv zu analysieren und zwar sowohl von Seiten der Muttersprachler, als auch der Fremdsprachler, was sehr beim Übersetzen half.“

Die Zielsetzung, ungefähr zehn Textseiten pro Person aus dem Deutschen ins Polnische zu übertragen, konnte allerdings aus folgenden Gründen nicht realisiert werden: Als Leitern und Betreuern der Werkstatt erschien es uns wichtig, Probleme der literarischen Übersetzung sowie konkrete Probleme der Übertragung des zeitlich und persönlich bedingten Stils mit den Teilnehmern eingehender zu besprechen. Die sich aus diesem Tatbestand ergebenden Schwierigkeiten waren in der Vorbereitungsphase in dieser Art nicht voraussehbar. Aus diesem Grund war der zeitliche Rahmen für die konkrete Übersetzungsarbeit zu knapp bemessen. Die methodologische, inhaltliche und übersetzungsstrategische Erörterung des Textmaterials ermöglichte allerdings die Übersetzung des nicht in Kreisau übersetzten Materials auch nach der Beendigung der Werkstatt. Alle Teilnehmer haben sich bereit erklärt, die noch zu übersetzenden Seiten in enger Kooperation und Konsultation bis Ende des Wintersemesters 2007/2008 zu liefern. Die sich anschließende Endphase umfasste Arbeiten des Redigierens, der Korrekturen und Vereinheitlichung von Ausdruck und Stil der übersetzten Textvarianten sowie deren Vorbereitung zum Druck. Auch hier lag – wie bereits zuvor – das Augenmerk in erster Linie auf dem intensiven Austausch von Meinungen, der freimütigen Erörterung von Problemen und der endgültigen Festlegung von Übersetzungs-, Ausdrucks- und Stilvarianten.

Die Projektarbeit in Kreisau verlief in einer sehr angenehmen, kooperativen und freundschaftlichen Atmosphäre, was von allen Teilnehmern nachdrücklich hervorgehoben wurde. Dies betraf die Zusammenarbeit zwischen den Studenten und den wissenschaftlichen Betreuern und Studierenden ebenso wie die enge Kooperation der deutschen und polnischen Projektpartner. Der beste Beweis dafür ist das im Jahre 2008 erschienene Buch *Listy do Freyi 1943-1944*, das die seinerzeit von den Studenten aus beiden Ländern übertragenen Texte enthält. Die weiteren Ziele, die noch zusätzlich erreicht wurden und von großer Bedeutung sind, ist bis heute bestehende enge Mitarbeit der Leipziger und Wrocławer Universitäten und die Fortsetzung der Übersetzungsprojekte in unserem Institut.

BIBLIOGRAPHIE

1. Franciszek Herre, Helmuth von Moltke, przeł. Andrzej Marcinek. – Warszawa : Oficyna Historii XIX i XX Wieku, 1999, S. 375–377.
2. F. von Moltke, Erinnerungen an Kreisau 1930-1945 / Freya von Moltke. – München : Verlag C.H. Beck, 1997. – S. 7.
3. Ger van Roon, Widerstand im Dritten Reich. Ein Überblick, 6. Aufl. – München: Verlag C.H. Beck, 1994. – S. 141.
4. Günter Brakelmann, Helmuth James von Moltke 1907–1945. Biografia, przeł. Roman Dziargwa. – Poznań : Wydawnictwo Poznańskie, 2009, S. 114–124.
5. Heinrich August Winkler, Der lange Weg nach Westen. – B. I., München : C. H. Beck 2002, S. 162–212.
6. Helmuth James von Moltke, Briefe an Freya 1939-1945, Hrsg. von Beate Ruhm von Oppen. – München : C. H. Beck 1988, S. 10.
7. Helmuth James von Moltke, Relacja z Niemiec w roku 1945. Ostatnie listy z więzienia Tegel w 1945 roku, przeł. Magdalena Ruta, Kraków : Wydawnictwo WAM – Księża Jezuiti, 1993.
8. Jochen Thies, Die zwei Geschichten einer Großen Familie, „Die Welt – Welt am Sonntag“, 10.01.2010.
9. Michał Kokot Msza w Krzyżowej jak rocznica bitwy pod Verdun. – „Gazeta Wyborcza”, 11.11.2009.
10. Näheres zur Vorgeschichte und Entstehungsphase der Stiftung in: Für ein neues Europa oder Wie entstand die Stiftung „Kreisau“ für Europäische Verständigung, Hrsg. von der Gesellschaft der Kreisauer-Freunde, 2. ergänzte Auflage. – Wrocław : Drukarnia i Oficyna Wydawnicza Signum, 2002.
11. Ulrich Schlie, Die Briten und das Moltke-Dossier. Widerstand gegen Hitler, „Der Tagesspiegel“, 4.01.2009.
12. Wenn der Tod auf ewig bindet. Annette Ramelsberger im Gespräch mit Freya von Moltke, „Süddeutsche Zeitung“, 20.07.2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кжиштоф Гушча – доктор філософії (PhD), професор кафедри методики викладання літератури Інституту германської філології університету Вроцлав/ Польща; видавець багатьох німецькомовних творів та німецькомовних джерел.

Наукові інтереси: сучасна література Німеччини та Австрії; питання культури в післявоєнні часи; перекладознавство.

УДК 821.112.-2(436)

EIN WEG ZUR REZEPTION VON IWAN FRANKOS WERKEN IN DEUTSCHLAND: BEGEGNUNG MIT DER UKRAINISCHEN LITERATUR

Mykola ZYMOMRYA (Drohobysch, Ukraine)

Стаття присвячена вивченню аспектів критичного й інтерпретаційного сприйняття художнього доробку визначного носія українського письменства Івана Франка (1856-1916). Йдеться про три контекстуальні рівні реценції: а) інформаційний, б) критично-оціночний, в) інтерпретаційний (переклад). Названі фази примітні для процесу входження художнього світу Івана Франка у свідомість громадськості Австрії та Німеччини на зламі XIX – у першій половині XX ст. (від 1879 до 1951 рр). Вагомий причиною належить таким реципієнтам, як Георг Адам, Едуард Енгел, Казимір Канеманн, Роман Сембратович, Феліція Прухнікова, Остап Грицай, Богдан Лепкий, Анна-Шарлотта Вутцкі, Еріх Вайнерт.

Ключові слова: творчість Івана Франка, контекстуальна реценція, рівні сприйняття, фази реценції, переклад.

The article deals with the research of critical and interpretative perception of the fiction works by the outstanding Ukrainian writer Ivan Franko (1856-1916). The paper highlights three contextual levels of reception: a) informational, b) critical and evaluative, and c) interpretative (translation). The stages of Ivan Franko's artistic world introduction into the public opinion of Austrian and German society in late 19th – early 20th centuries have been given (running from 1879 to 1951). An important input belongs to such recipients as Adam Georg, Eduard Engel, Kasimir Kanemann, Roman Sembratowycz, Felicja Pruchnikowa, Ostap Hrycaj, Bohdan Lepkyi, Anna Charlotte Wutzky, and Erich Weinert.

Keywords: fiction works by Ivan Franko, contextual reception, perception levels, reception stages, translation.

Die Anzahl der über Iwan Franko (1856–1916) erschienenen wissenschaftlichen Publikationen lässt sich überzeugend erkennen, wie umfangreich der Kreis der Forschungsinteressen als auch der Gegenstände war, auf die der hervorragende Schriftsteller und Gelehrte sein Augenmerk gerichtet hat¹. Es sind aber noch immer nicht wenige Fragen, die entweder ungenügend oder gar nicht erforscht werden. Besonders heraus zu stellen ist das sehr wichtige Thema „Iwan Franko im Kontext der interliterarischen Kontaktbeziehungen“ und damit auch die Problemstellung der Aufnahme und Bewertung von Iwan Frankos Schaffen in Westeuropa allgemein und in Polen bzw. in Deutschland im besonderen. Denn es ist bekanntlich, dass der ukrainische Kopf von Weltruf

sowohl mit der polnischen als auch mit der deutschen Literatur eng verbunden war. Er hat sich auch als Kritiker und Übersetzer außerordentliche Verdienste um die zunehmende Popularisierung ukrainischen, polnischen und deutschen Literaturgutes an der Wende des XIX. - zum Anfang des XX. Jh. erworben.

Eine der ersten Erwähnungen Iwan Frankos, wenn nicht die erste überhaupt, d.h. im Areal der deutschen Sprache, findet sich in der österreichischen Presse in Verbindung mit dem Jahr 1879 und kann als Ausgangspunkt der Aufnahme von Frankos Schaffen in deutschsprachigen Ländern bezeichnet werden. Es handelt sich um das vom Autor selbst ins Deutsche übersetzte und in der Wiener Zeitschrift „Die Heimat“ veröffentlichte Gedicht „*Steinbrecher*“. Wohl die erste öffentliche Information über Iwan Franko wurde in Deutschland am 21. Oktober 1882 auf den Spalten der Zeitschrift „Magazin für die Literatur des In-und Auslandes“ abgedruckt. Der anonyme Autor berichtete in der Rubrik „Literarische Neuigkeiten“ darüber, dass die ukrainische Literatur in den 80-er Jahren durch die Übersetzung von Werken der Weltliteratur darunter auch der klassischen Werke der deutschen und englischen Literatur, bereichert wurde. Die ukrainische Literatur, heißt es in der Mitteilung, „wird mehr und mehr bereichert durch Übertragungen von Dichtungen, welche der Weltliteratur angehören. So erschien jüngst eine von Iwan Franko besorgte kleinrussische [ukrainische – M.Z.] Übersetzung von Goethes „Faust“, die eine befriedigende genannt werden kann“. In der 1882 herausgegebenen Interpretation von Goethes Lebenswerk hat sich Franko als talentvoller Übersetzer mit einem Schlage einen Namen gemacht. Auffallend ist die positive Einschätzung der übersetzerischen Arbeit durch den anonymen Verfasser, der die von Franko besorgte ukrainischsprachige Transformation von Goethes „Faust“, d.h. gestützt auf das Original, als „eine befriedigende“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang lässt sich eine bemerkenswerte Tatsache hervorheben. An Hand der 1883 im „Magazin für Literatur des In-und Auslandes“ veröffentlichten Notizen zur ukrainischen Literatur, die bis auf heute von Franko-Forschern unbeachtet bleiben, stellt man den Namen des Autors fest: es handelt sich um Luka Ilnyckyj, der im Jahre 1881 die inhaltsreiche Sammlung von serbischen Volksliedern in der glänzenden ukrainischen Übersetzung von Mychajio Staryckyj (1840-1904) herausgegeben hat.

Die zum Anfang der 80-er Jahre vor sich gehende Zusammenarbeit zwischen Iwan Franko und Eduard Engel (1851-1938) hatte zur Folge, dass sich die deutsche Literaturforschung zunehmend mit der ukrainischen Kultur zu beschäftigen begann. Der Leipziger Verleger Wilhelm Friedrich plante z.B. die Herausgabe einer Geschichte der ukrainischen Literatur, in welche die besten Zeugnisse der Lyrik und Prosa von ukrainischen Schriftstellern in Übersetzung ins Deutsche Eingang finden sollten. Der bereits erwähnte Herausgeber der Zeitschrift „Magazin für die Literatur des In-und Auslandes“ Eduard Engel, der in Stolp (heutzutage Słupsk) geboren wurde, „war es, der die erste kritische Bewertung von Frankos Übersetzungen in Deutschland veröffentlicht hat. Iwan Franko wusste Bescheid davon, wie es aus seinem Brief an E.Engel zu entnehmen ist. „Ich fühle mich verpflichtet, Ihnen, dem einsichtsvollen Leiter [der Zeitschrift „Magazin für die Literatur des In-und Auslandes“ – M.Z.], für die ehrende Erwähnung meiner kleinrussischen Faustübersetzung einen Dank abzustatten“, heißt es im dem spätestens im Dezember 1882 geschriebenen Brief des ukrainischen Übersetzers. An einer anderen Stelle findet man seine gewisse Bilanz: „Da es mein... Lebenszweck ist, die kleinrussische Intelligenz in lebendigen geistigen Verkehr mit den hochentwickelten Nationen Westeuropas zu bringen, wie auch diesen Nationen das geistige Leben des kleinrussischen Volkes näher zu bringen, so würde es mir zur Ehre gereichen, Ihnen von Zeit zu Zeit kurze Notizen wie auch ausführliche kritische Artikel über die zeitgenössische ukrainische Literatur für das „Magazin“ zuzuschicken, falls sie Ihnen erwünscht wären“. Mit diesen Zeilen wird die Bedeutung des Rezeptionsprozesses überzeugend herausgestellt, „die durch Iwan Franko insbesondere eine anerkennungsvolle Würdigung erhält. Zweifelsohne trug er durch eine fruchtbare Mitarbeit am „Magazin“ dazu bei, das Interesse der deutschen Zeitschriftenpresse für die ukrainische sowie auch für die polnische Literatur zu wecken. So konnten wir z.B. in der Zeit zwischen 1883 und 1915 ca. 24 mit der ukrainischen Thematik verbundenen Beiträge ermitteln.

In den 80-er und 90-er Jahren des XIX. Jahrhunderts, als Iwan Franko durch seine zahlreichen Verschöpfungen, Prosawerke, Übersetzungen, publizistischen und wissenschaftlichen Schriften immer mehr an Weltgeltung gewann und sowohl im östlichen als auch im westlichen Ausland ja bestimmte Verbreitung erfuhr, vollzogen sich im Prozess der Aufnahme und Bewertung ukrai-

nischen Literaturgutes in Polen, Österreich un Deutschland (im Vergleich zu den vorhergehenden Jahrzehnten) entscheidende quantitative und qualitative Veränderungen. Schon zum Anfang der 90-er Jahre kündigt sich eine dominierende Entwicklung an, die sich zu der Wende vom XIX. zum XX. Jahrhundert endgültig vollzieht². Gemeinsam war den Kritikern, dass sie der ukrainischen Literatur einen konkreten Platz unter den führenden slawischen Literatursystemen zuerkannten. Bereits gegen Ausgang des XIX. Jahrhunderts wurde die Poesie und Prosa von Taras Schewtschenko, Marko Wowtschok, Olha Kobyljanska, Iwan Franko, Wasyl Stefanyk, Lesja Ukrajinka, Mychajlo Kocjubynskyj, Wolodymyr Wynnytschenko und a.m. zur markanten Erscheinung in der Weltliteratur. Darauf hat sehr treffend die polnische Schriftstellerin E. Orzeszkowa (1842-1916), die sich vor allem als Übersetzerin von Frankos Werken Verdienste erwarb, noch im Jahre 1886 hingewiesen. Ihre äußerst positive kritische Bewertung mit Bezug auf die epische bzw. künstlerische Qualität ukrainischen Literaturgutes findet man im wertvollen Brief an Iwan Franko vom 8. April 1886. Was aber die gesamte Rezeption der ukrainischen Literatur in den nichtslawischen Ländern betrifft, so lässt sich hier ja folgende Schlussfolgerung ziehen. Die meisten ukrainischen Autoren haben so gut wie keine zielbestrebte Beachtung gefunden. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Rezeption von einigen Werken Taras Schewtschenkos, Mychajlo Kocjubynskyjs, Olha Kobyljanskas, Danylo Mlakas (eigentlich Sydir Vorobkewytsch), Marko Wowtschoks, Jakiw Holowackys und zwar im Laufe der größeren Zeitperiode, d.h. in den Jahren 1846-1906. Es sei in diesem Zusammenhang die Ausgabe von 39 Dichtungen Danylo Mlakas (1836-1909) genannt, die in Form einer Sammlung unter dem Titel „*Kleinrussische Volkslieder*“ (Leipzig, 1888, 276 S.) in der deutschsprachigen Übersetzung von Ludwig Adolf Staufe-Simiginowicz erschienen. Leider blieb dieses Buch, wie wir feststellen mussten, in Deutschland von der Literaturkritik völlig unbeachtet. An Hand des Beitrages von Staufe-Simiginowicz lässt sich aber zugleich bestätigen, dass verschiedene Vertreter ukrainischen Literaturgutes, d.h. neben Schewtschenko, Franko, Kobyljanska, bereits in den 80-er Jahren des XIX. Jahrhunderts allmählich ins Blickfeld der deutschen Öffentlichkeit zu treten begannen. Dies betonte der Übersetzer selbst, als er folgende These zum Ausdruck brachte. Das öffentliche Interesse für das ukrainische „Volk ist im Laufe der letzten Jahrzehnte so allgemein geworden, dass jeder Beitrag willkommen genannt wird, der zur Charakteristik dieses Volkes dient“, heißt es bei L. A. Staufe-Simiginowicz.

Mit dem Auftreten Iwan Frankos beginnt eine neue Phase der Rezeption ukrainischen Literaturgutes im deutschsprachigen Raum. Der treffenden Feststellung Eberhard Reissners zufolge, spielte Iwan Franko „als geistiger Mittler zwischen den Slawen und Deutschen eine hervorragende Rolle“³.

Einen wichtigen Punkt der Aufnahme und Bewertung von Frankos Schaffen in Deutschland markiert die Zeitung „Berliner Volksblatt“ (1887, Nr. 159) mit der Veröffentlichung der mehrmals zum Abdruck gelangten Erzählung „Der Bahnbrecher“. Der Text wurde der Wiener Zeitung „Gleichheit“ entnommen, in der das erwähnte Werk am 9. Juli 1887 publiziert wurde. Auf dieses Jahr fällt eigentlich eine in diesem oder in jenem Masse intensive Beschäftigung mit dem Schaffen Frankos in Österreich und Deutschland, ganz zu schweigen um Polen. Zwar lassen sich auch früher einige interessanten Hinweise auf seine Kunst des Wortes ermitteln. So wurde z.B. der deutsche Leser in dem Aufsatz von A. Pligier auf den ukrainischen „Romanschriftsteller Johann Franko“ aufmerksam gemacht. Gemeint ist der ausführliche Artikel, der unter dem Titel „*Zur Geschichte der ruthenischen (ukrainischen - M.Z.) Literatur*“ am 12. Dezember 1885 im „Magazin“ erschien.

Nachdem Wiener Blätter weitere Erzählungen wie etwa „*Auf der Suche nach Noth*“ (1888) und „*Die Zigeuner*“ (1889) veröffentlicht hatten, brachte das Berliner Volksblatt „Vorwärts“ vom 24. Mai bis 19. Juli 1891 in mehreren Fortsetzungen das umfangreiche Prosawerk „*Boa constrictor*“ von Iwan Franko. Seit dem Erscheinen dieses Romans fand der ukrainische Autor immer mehr Anklang beim deutschen Leserpublikum. Einen Beleg dafür bietet die Tatsache, dass neben dem „Vorwärts“ noch mindestens sechs Presseorgane die Werke Frankos zum Abdruck annahmen. Zu nennen sind: „Volksblatt“ (Halle), „Sächsische Arbeiterzeitung“ (Dresden), „Hamburger Echo“ (Hamburg), „Volksstimme“ (Magdeburg), „Volksblatt“ (Zeitz), „Münchener Post“ (München) u.a.

Als erster bedeutender Vermittler von Frankos literarischen Werken in Deutschland trat zu Beginn der 90-er Jahre Kazimir Kanemann auf. Hervorzuheben ist jene Tatsache, dass dieser Übersetzer die sozialen und geistigen Zustände der Westukraine aus erster Hand kannte. Wir

konnten feststellen, dass K. Kanemann im Jahre 1887 Galizien bereiste. Er besuchte dabei Drohobytsch, Boryslaw, Kolomyja, Krosno u.a. Seine Eindrücke legte er zusammenfassend am 24. Mai 1891 in der Zeitung „Vorwärts“ dar. K. Kanemann stützte sich auf Frankos Darstellung, die in den Prosawerken „*Boa constrictor*“ und „*Boryslaw lacht*“ sehr realistisch zu sehen ist. „Die Borysiawer Zustände, wie sie der Autor [Iwan Franko- M.Z.] schildert, haben sich im Laufe der Jahre nicht im geringsten zum Besseren gewendet. Die Exploitationsweise ist bis auf den heutigen Tag überall noch eine sehr primitive. Nur in Sloboda Rengerska wird Petroleum vermittels des kanadischen Bohrsystems zu Tage gefördert, überall anderswo werden zu diesem Zwecke ganz einfache Gräben gegraben. Im Jahre 1887 besaß Boryslaw noch immer keine Bergverwaltung, auch kein Fabrik-Inspektorat... Es existiert in Boryslaw weder ein Lazarett noch eine Schule“, heißt es bei K. Kanemann. Man muss dem wahrheitstreuen Sinn des Übersetzers objektive Gerechtigkeit widerfahren lassen; der deutsche Leser bekam nicht nur die Eindrücke Kanemanns, sondern auch ein wahrhaftiges Bild von sozialen Zuständen in Galizien.

Die Übersetzung von Frankos „*Boa constrictor*“ aus der Feder Kanemanns ist so gut wie unbekannt. Diese unbeachtete Veröffentlichung aus der Zeitung „Vorwärts“ verdient zweifelsohne unsere Aufmerksamkeit. Von hervorragender Qualität ist die Interpretation Kanemanns freilich nicht, doch war gerade diese Übersetzungsprobe ein erster und in jeder Hinsicht anerkennenswerter Versuch, das deutschsprachige Leserpublikum mit dem Schaffen des zweitgrößten ukrainischen Schriftstellers bekanntzumachen. Wie aus dem Untertitel zu entnehmen ist, hat Kanemann „*Boa constrictor*“ nach dem ukrainischen „Original bearbeitet“. Diese „Bearbeitung“ lässt erkennen, daß der Übersetzer eher der **polnischen** als der ukrainischen Sprache mächtig war. Wie wir feststellen konnten, stand Kazimir Kanemann neben der Urschrift Frankos auch die 1884 vom „Przegląd tygodniowy“ abgedruckte **polnische** Interpretation von F. Czesni-Dasynski zur Verfügung. Bei näherer Analyse der deutschen Erstausgabe stellt sich insgesamt gesehen heraus, dass diese auffallend – wenn auch nicht entscheidend – von dem ukrainischen Text abweicht. An mehreren Stellen hat er Änderungen vorgenommen, Abkürzungen, welche besonders die Beschreibung der Natur in Galizien und darüber hinaus in der Umgebung von Boryslaw sowie die der Arbeitsatmosphäre in den Petroleumsschächten betreffen. Abgesehen davon ist es ihm gelungen, einen überzeugenden Eindruck von Frankos Prosawerk den deutschen Lesern vermittelt zu haben. Leider fand die Übersetzung, in der das Subjekt von Frankos Vision bewahrt wird, bei der deutschen Kritik fast keinen Widerhall. Es darf aber nicht unerwähnt bleiben, dass Frankos „*Boa constrictor*“ noch im selben Jahr 1891 von der Magdeburger „Volksstimme“ abgedruckt wurde.

Vom Interesse der deutschen Presse zeugt auch die Veröffentlichung von Frankos Erzählung „Das Märchen vom Wohlstand“, die das „Volksblatt“ in Halle am 3.-4. und 8. Dezember 1892 brachte. Dieses Werk wurde der Wiener „Arbeiter-Zeitung“ entnommen, in der es am 25. September 1892 veröffentlicht worden war.

Einen neuen Aufschwung erfuhr die Rezeption des Schaffens von Iwan Franko durch das Erscheinen der Erzählung „Das Recht des Schweines“ in der Wiener Wochenschrift „Die Zeit“ (1896, Nr. 88, S. 145-147). Bald darauf wurde das genannte Werk satirischen Charakters in viele europäische Sprachen übersetzt und brachte seinem Autor den Namen eines ukrainischen Mark Twain ein. Die breite Leserschaft nahm sich ohne Übertreibung begeistert des Werkes an, denn im Laufe eines Monats erschien die Erzählung in folgenden Zeitungen: „Sächsische Arbeiter-Zeitung“, „Hamburger Echo“, „Volksbote“ (Zeitz), „Münchener Post“ u.a.m. Ein weiterer Beweis der zunehmenden Rezeption von Frankos Prosa in Deutschland ist mit dem Roman „Am häuslichen Herd“, der im Jahre 1898 vom „Vorwärts“ abgedruckt wurde. Dies war eines der ersten Werke der slawischen Literaturen, das in der ab 1897 herausgegebenen Unterhaltungsbeilage zum „Vorwärts“ überhaupt ediert wurde. Diese Veröffentlichung wurde vom Verfasser selbst hoch bewertet. In seiner Autobiographie, geschrieben in Form eines Briefes an die Redaktion von „Herders Konversations-Lexikon“ vom 18. Januar 1909, heißt es dazu bei Iwan Franko wie folgt: „Im Jahre 1895 schrieb ich in Wien im letzten Herbstmonat eine größere Novelle über zehn Druckbogen unter dem Titel „Für den häuslichen Herd“. Dieses Meisterstück, ursprünglich in **polnischer** Sprache geschrieben, wurde aus dem polnischen Manuskript ins Deutsche übersetzt und erschien in der Sonntagsbeilage des Berliner „Vorwärts“ im Jahre 1894. Die ukrainische Version gab Iwan Franko erst 1896 als Beilage der Lemberger Monatsschrift „Leben und Wort“ (Життя і слово).

In der erwähnten Autobiographie lassen sich mehrere ungenaue Angaben ermitteln. Dazu muss auch die Feststellung Frankos über sein Werk „Am häuslichen Herd“ gezählt werden. Dieser 150 Seiten starke Roman erschien im „Vorwärts“ nicht im Jahre 1894, wie es bei Franko angeführt wird, sondern im Jahre 1898. Der Name des Übersetzers wird dabei nicht genannt. Bekanntlich übertrug dieses Prosawerk aus dem **Polnischen** ins Deutsche die mit I. Franko befreundete Übersetzerin Felicija Pruchnikowa. Anschliessend sei es gesagt, dass diese Prosaleistung Frankos in dreiunddreissig Fortsetzungen des Unterhaltungsblattes im „Vorwärts“ erschien. In der am 27. Februar 1898 gebrachten Vorankündigung wurde „Am häuslichen Herd“ als „ein Sittenroman“ des dem Leserpublikum gut gekannten ukrainischen Schriftstellers und „Politikers“ charakterisiert. Hinsichtlich der künstlerischen Qualität kann die deutschsprachige Übersetzung sicher als gelungen bezeichnet werden. Die Translation von F. Pruchnikowa steht weit höher als die von Kanemanns und zeichnet sich durch dramatische Spannung und Lebendigkeit aus.

Als weiteres Zeugnis der verstärkten Aufnahme von Frankos Schaffen kann die Veröffentlichung einer ganzen Reihe von Werken genannt werden (darunter „*Der stramme Bezirkshauptmann*“ [Острий – преострий староста] 1897, „*Mein Verbrechen*“ [Мій злочин] 1898, „*Die Geschichte einer Konfiskation*“ [Історія однієї конфіскації] 1899, „*Die galizische Schöpfungsgeschichte*“ [Із галицької Книги буття] 1901 u.a.), wobei zugleich auf die rasche Aufeinanderfolge aufmerksam gemacht sei. Denn es handelt sich hier meistens um die Erstveröffentlichungen, d.h. um von Iwan Franko selbst entweder Deutsch verfasste oder von ihm übersetzte Werke.

Die Tatsache, dass eine Rezeptionslinie mit Bezug auf den künstlerischen Nachlass Frankos, gegen Ausgang des XIX. Jahrhunderts zum Erscheinen kam, ist ein beredter Beweis für die Anerkennung, die der ukrainische Schriftsteller im deutschen Sprachraum fand.

Schließlich bleiben folgende Zahlen in Form einer gewissen Bilanz hervorzuheben, die die Aufnahme und Bewertung von Frankos Werken in Österreich und Deutschland veranschaulichen: in den Jahren 1879-1921⁴ kamen 59 Werke des ukrainischen Schriftstellers in der deutschsprachigen Textinterpretation heraus.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Vgl.: J. Bojko, Schwetschenkos Werk und die westeuropäische Literatur. Stellung in der europäischen literarischen Entwicklung. In: Taras Schwetschenko. Sein Leben und Werk. Unter der Redaktion von J. Bojko und E. Koschmieder. Wiesbaden 1965, S. 81; D. Doroschenko. Die Ukraine und Deutschland. Neun Jahrhunderte Deutsch-Ukrainischer Beziehungen. In: Studien zu deutsch-ukrainischen Beziehungen. München 1994, Nr. 1, S. 266; A.-H. Horbatsch. Die Ukraine im Spiegel ihrer Literatur. Reicheisheim 1997, S. 60; M. Zymomija, Iwan Franko. In: M. Zymomija. Die Rezeption ukrainischen Literaturgutes im deutschen Sprachgebiet von Anfängen bis 1917. Ein Beitrag zur Geschichte der ukrainisch-russisch-deutschen Literaturbeziehungen. Berlin 1972, S. 373–467; E. Wedel, Lesja Ukrajinkas Lyrik im Kontext europäischer Literatur und Kultur. In: Lesja Ukrainka und die europäische Literatur. Hrsg. Von J. Bojko-Blochyn, H. Rothe, F. Scholz. Koin-Weimar-Wien 1994, S. 68.

2. A.N.Pypin, V. D. Spasowicz. Abriss der Geschichte der ukrainischen Literatur. In: Geschichte der slawischen Literaturen. Übertragen von Traugott Pech. Leipzig 1880, Bd. 1, S. 382; I. Franko. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine. Hrsg. Von E. Winter und P. Kirchner. Berlin 1963, S. 109.

3. Reissner E. (rez.): Ivan Franko, Beiträge zur Geschichte und Kultur der Ukraine. Ausgewählte deutsche Schriften des revolutionären Demokraten 1882–1915. Berlin 1963, in: ZfSl., 1965, H. 4, S. 603.

4. Vgl.: A. Ch. Wutzky. Aus dem Ährenlande. Ukrainische Lyrik in deutscher Nachdichtung. Berlin 1921 (Die Sammlung enthält 16 Gedichte von Iwan Franko).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Микола Зимомря – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германських мов та перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; член Національної спілки письменників України.

Наукові інтереси: німецько-українські міжлітературні зв'язки, рецепція української літератури в німецькомовному просторі, перекладознавство.

УДК 81'255.4:821

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВОГО ТЕКСТУ**Наталія ІВАНИЦЬКА (Вінниця, Україна)**

У статті переклад наукового тексту проаналізовано з позицій лінгвокогнітивної трансляційної моделі, застосування якої передбачає врахування когнітивної системи перекладача, що є ключовим моментом для створення успішного перекладу наукового тексту з максимальним відтворенням авторської моделі знань. З'ясовано, що стратегія перекладу наукового дискурсу має ознаки спеціальної діяльності, спрямованої на встановлення, розуміння і трансляцію типологічної домінанти наукового тексту оригіналу. Виявлено, що домінантою наукового тексту виступає концептуалізація як логічна репрезентація наукових знань. Схарактеризовано об'єктивні (тип тексту, тип комунікації, тип пізнання) та суб'єктивні (професійна компетенція) чинники, що зумовлюють адекватне застосування когнітивних стратегій перекладу наукового тексту.

Ключові слова: лінгвокогнітивна модель перекладу, стратегія перекладу, типологічна домінанта наукового тексту, прототипна стратегія, адаптивна стратегія.

The article analyzes the translation of scientific text on the basis of cognitive translational model which takes into consideration the use of the translator's cognitive thinking operations. They are believed to be a key point to creating a successful translation of scientific text with a maximum playback of the author's model of knowledge. The results show that the strategy of translation science discourse can be regarded as a special activity aimed at establishing, understanding and translating typological research dominant of the original text. It is revealed that conceptualization as logical representation of scientific knowledge is concerned to be the typological dominant of a scientific text. The author has determined objective (text type, communication type, the type of knowledge) and subjective (professional competence) factors that contribute to an adequate use of cognitive strategies to translate a scientific text.

Key words: cognitive model of translation, translation strategy, typological dominant of a scientific text, prototype strategy, adaptive strategy.

Постановка проблеми. Теорія перекладу як лінгвістична наука отримала теоретичний статус порівняно недавно. Лінгвістичні основи перекладу були закладені в 30-х роках минулого століття і стали можливі завдяки успішному поєднанню теорії і практики перекладу на широкій філологічній основі. Саме в цей період було створено теоретичну модель перекладацького процесу, визначено її закономірності, що відрізняють переклад від інших видів мовної та літературної діяльності. Водночас для сьогоденної теорії перекладу характерною є різноманітність теоретичних концепцій і методів дослідження. У межах перекладознавства формуються такі сучасні напрями, як психологічне перекладознавство, літературне перекладознавство, етнографічне перекладознавство, історичне перекладознавство, когнітивне перекладознавство та ін., що визначає залучення до перекладацького аналізу досягнень суміжних наук. Відповідно сучасна теорія перекладу як наукова дисципліна спрямована на дослідження закономірностей у співвідношенні між текстом мови оригіналу і текстом мови перекладу, узагальнення висновків із конкретних досліджень у світлі наукових знань у синхронії і діахронії, вдосконалення практичного перекладу шляхом застосування необхідних теоретичних знань.

Слід зауважити, що попри активний науковий пошук у царині теорії перекладознавства, що спостерігається останнім часом, актуальність низки питань і донині не втрачається. Різномічне теоретичне осмислення перекладацької діяльності, відтворене різновекторними принципами (положеннями, постулатами) перекладу, створює підґрунтя для різноглуначення таких ключових позицій транслятології, як: співвідношення точного і вільного в перекладі; контекстуальне мовлення і переклад; відтворення смислового і логічного центрів висловлення в перекладі; мовна особистість і переклад; переклад одиниць різних типів референції; синергетичні аспекти перекладу; герменевтичні основи перекладацького аналізу тексту тощо.

Аналіз останніх досліджень з теми. Слід зупинитися на тому, що сучасне перекладознавство має значні досягнення в осмисленні інформативної (Р. К. Міньяр-Белоручев), трансформаційної (І. І. Ревзін, В. Ю. Розенцвейг), комунікативної (О. Каде, В. Вілсс), прагматичної (Дж. Сірл, А. Куссмауль), психолінгвістичної (А. Ф. Ширяєв), комунікативно-функційної (В. Д. Львовська), функційно-прагматичної (А. Д. Швейцер) та інших теорій перекладу. У колі зазначених концепцій одним із основних понять виступає «стратегія перекладу», під якою розуміють домінуючий складник перекладацької компетенції, своєрідну програму діяльності, спрямовану на переконструювання комунікативного смислу повідомлення.

За слухним зауваженням Вілена Комісарова, "створення перекладацької стратегії передбачає знання та застосування перекладачем загальних принципів здійснення процесу перекладу, які охоплюють три основні групи: певні вихідні постулати, вибір загального напрямку дії та вибір характеру і послідовності дій у процесі перекладу" [3, с. 356–357].

Попри пильну увагу теоретиків перекладознавства до стратегій перекладу, обґрунтування вибору останніх у процесі перекладу наукового тексту, з урахуванням сучасних принципів і підходів до розуміння перекладацького процесу, не є вичерпним. Більше того, науковий дискурс на сьогодні набуває вкрай важливої ролі в контексті глобалізації та інтеграції наукового середовища. Відповідно розуміння важливості вибору адекватної стратегії перекладу наукового тексту видається **актуальною** і своєчасною.

Мета пропонованої статті – проаналізувати можливості застосування пріоритетних для перекладу наукового тексту стратегій у межах лінгвокогнітивної концепції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед слід згадати про те, що поняття стратегії в перекладознавстві традиційно використовують як складник перекладацької компетенції, що практично означає процес прийняття перекладацького рішення на окремих рівнях мови. Стратегію розуміють як вироблення програми перекладацьких дій і втілення цієї програми в життя [9].

В останніх дослідженнях стратегію тлумачать як когнітивний регулятив, ієрархічно підпорядкований загальній концепції перекладу, що формується внаслідок вибору перекладачем основних принципів, суголосних із комунікативними цілями, когнітивними потребами та інтересами цільової аудиторії [1, с. 157].

Коротко зупинимося на тому, що історично перекладознавство формувалося під впливом порівняльно-історичного і структуралістського напрямків лінгвістики. У межах порівняльно-історичного мовознавства, що характеризувалося прагненням виявити родинні зв'язки та відповідності між мовами за допомогою зіставлення фонем (Я. Грім), коренів (Г. Ф. Лейбніц, Ф. Бопп), окремих слів (І. Ю. Скалигер, М. Літуанус, А. Х. Востоков), граматичних форм (Ф. фон Шлегель, Р. Раск) була створена типологія мов.

Принципи порівняння та історизму, безсумнівно, мали значний вплив на теорію перекладу, оскільки при зіставленні мов застосовувався послівний підрядковий або буквальный переклад у вигляді лінгвістичного аналізу. Такий тип перекладу, на думку Д. Р. Ферса, часто був абсурдним і безпорадним, оскільки в мовознавців не було відповідей на питання, як і що вони перекладають через відсутність відповідних філософських узагальнень [8]. Структуралісти (Ф. де Соссюр, А. Сеше, Ш. Баллі, Л. Ельмслев, В. Брендаль, Х. Й. Ульдаль та ін.) вивчали мову як іманентну систему, що має свій порядок і відношення, а отже, обстоювалася ідея домінування форми, а не субстанції.

Трансформаційна теорія перекладу, яка має структуралістичне коріння, запозичила спосіб оперування мовними одиницями через аналіз їхньої структури та змісту, а також пошуку інваріанта, обмеженого варіюванням мовного знака.

Розвиток когнітивістики як протипаги до ідеології структуралізму (Дж. Серль, Дж. Лакоф, Дж. Злобін, Л. Талмі, Р. Ленекер) в останній чверті ХХ ст. не міг не вплинути на транслятологічні студії. Для перекладознавства когнітивна модель набуває актуальності з тієї причини, що в центр уваги потрапляє когнітивна система перекладача, яка постає основною інстанцією перетворення інформації та знань, накопичених у процесі професійної діяльності. Об'єктом наукових пошуків стають мисленнєві операції перекладача, які визначають розуміння, вибір мовних ресурсів та їхнє застосування в процесі створення тексту перекладу.

Отже, одночасне функціонування в перекладознавстві різних перекладацьких моделей, зайвий раз акцентуючи на перекладі як складному, неоднорідному, різнобічному явищі, висуває питання вибору пріоритетності способу трансляції вихідних знань, що безпосередньо обумовлює стратегію перекладу.

Зауважимо, що філософське трактування стратегії і тактики видається нам таким, що найточніше відповідає вимогам сучасного перекладознавства, яке визнає важливість аналітичного мислення перекладача в процесах розуміння та інтерпретації тексту оригіналу. Аналітичне мислення перекладача дає йому змогу реконструювати знання, закладені в текст оригіналу і співвідносні з типологічною домінантою цього тексту. Відповідно переклад

вихідного тексту зумовлений т.зв. перекладацькою домінантою [10, с. 154]. Беручи до уваги критеріальні виміри наукового дискурсу, такою домінантою можна вважати концептуалізацію як логічну репрезентацію наукових знань. Так, у процесі перекладу наукового тексту перекладач формує для подальшого оперування особливі конструкції, що постають засобами мисленнєвої діяльності і відкривають доступ до наукових знань. Такими конструкціями наукового пізнання можуть бути логічні відношення (пропозиції), сукупність яких дає змогу уявити об'єкт як цілісне явище.

Зрозуміло, що вибір стратегії перекладу наукового тексту має на меті відтворення авторської моделі знань. Водночас реалізація обраної стратегії значною мірою залежить як від об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. До перших слід віднести тип тексту, тип комунікації і тип пізнання [6]. Другий вид чинників охоплює професійну компетенцію перекладача, під якою розуміють не лише іншомовну компетенцію, але й вміння інтерпретувати і розуміти вихідний науковий текст, а також оформляти спеціальні знання, отримані перекладачем, відповідно до норм мови перекладу.

Вважають, що логічні відношення, що виступають способом зв'язку між складниками моделі, є «інтернаціональною субстанцією», яка повторює розвиток авторської думки. Мовне ж втілення логічних відношень відбувається за аналогією, що дає змогу «надавати подібним концептуальним структурам подібні щодо мовного втілення форми» [4, с. 331], унаслідок чого логічні відношення в науковому тексті безумовно будуть мати експліцитний характер, обумовлюючи його типологічний параметр – логічність.

Іншим важливим фактором у процесі трансляції наукового дискурсу виступає той факт, що наукова комунікація враховує такі складники, як: адресант, адресат, специфіка їхньої взаємодії, характер повідомлення, особливості коду та ін.

Відповідно переклад наукового тексту як тип наукової комунікації є поетапним і містить інтраперсональну («Я» – «Я») та інтерперсональну («Я» – «ВІН») комунікації (термін Ю. М. Лотмана). Інтерперсональна комунікація передбачає розуміння перекладачем нових наукових знань у тексті оригіналу, результатом чого є побудова перекладачем вихідної авторської моделі знання. При цьому досягнення розуміння видається можливим через інтерпретацію наукового тексту, тобто осмислення мовних і когнітивних одиниць з метою відтворення цілісної моделі авторського знання на основі логічних відношень у тексті оригіналу. На етапі інтерперсональної комунікації перекладач транслює осмислені ним спеціальні знання засобами іншої мови в тексті перекладу. Ідея двоступеневої моделі наукового перекладу спирається на два різні за природою розумові процеси: сприйняття тексту, в основі якого лежить згортання тексту оригіналу, і створення тексту перекладу, побудоване на розгортанні смислу виявлених і осмислених наукових понять. Безсумнівно, що перший етап є основним, оскільки глибина розуміння вихідного спеціального смислу є основою об'єктивації наукового знання в іншій мовній культурі.

Отже, метою перекладу наукового тексту в аспекті комунікації можна вважати поступове переміщення перекладача з позиції опосередкованого комуніканта в позицію прямого комуніканта. Для досягнення вказаної мети перекладач поступово засвоює спеціальні знання і транслює їх в мові перекладу.

У процесі здійснення такої когнітивної діяльності перекладач стикається з необхідністю адаптації та соціалізації. Адаптація передбачає виявлення логіки вихідного наукового тексту, що дає змогу відтворити цілісну модель авторських знань. У науковому перекладі виявлення логіки побудови авторського концепту має вияв у концептуальному підпорядкуванні перекладача автору, тобто в проходженні резистивної стратегії перекладу [6; 8]. Соціалізація ж спрямована на створення перекладачем успішного тексту перекладу, тобто такого виду іншомовного дискурсу, який здатний об'єктивувати нові наукові знання, створені в іншому мовному середовищі. Успішно відтворена концептуалізація сприяє тому, що реципієнти перекладеного тексту можуть зрозуміти вихідну авторську концепцію.

Слід зупинитися і на тому, що наукове пізнання загалом видається складним процесом, який торкається також механізмів асиміляції і акомодатії. У перекладі наукового тексту асиміляція видається співвідносною зі схематизацією знань, або встановленням логічних

відношень, які не залежать від конкретної мови наукового викладу, тоді як акомодация – з індивідуалізацією наукових знань, вияв яких є помітним в авторських метафорах.

Реалізації стратегії перекладу наукового тексту, в основі якої лежить концептуалізація, сприяє методика «опори» на базові слова, експлікативи та асоціативи. Згадані одиниці відтворюють основні слоти авторської моделі знань. Адекватний пошук описаних мовних одиниць у тексті оригіналу, а також встановлення правильних логічних відношень між ними формують умови розуміння авторської моделі знань, що, у свою чергу, уможлиблює забезпечення максимально точної трансляції в тексті перекладу.

Водночас слід згадати про те, що традиційно в основі інтерпретації наукового тексту лежав принцип мовної інтерпретації. Це призводило до того, що спеціальні слова, базис наукового тексту, «витягувалися» з тексту, а цілісністю були позначені лише терміносистеми. Проте доведено, що окремі мовні одиниці не повною мірою актуалізують авторський концепт, тому мовна інтерпретація наукового тексту нерідко призводила до певної втрати наукових знань.

На противагу зазначеному, когнітивний складник інтерпретації і розуміння наукового тексту є віддзеркаленням результату когнітивної діяльності перекладача, що сприяє створенню цілісної моделі спеціальних знань, системи концептів.

Отже, особливість стратегії перекладу наукового тексту полягає у відбудові перекладачем вихідної моделі знань, закладеній у тексті оригіналу, що є можливим за умови інтерпретації та розуміння особливостей концептуалізації наукових знань у вихідному тексті. У сучасному перекладознавстві переклад наукових текстів з позицій лінгвокогнітології може поєднувати прототипну та адаптивну локальні стратегії

Прототипна стратегія перекладача реалізується через виокремлення з тексту та мисленнєвій трансляції в мові перекладу того, що є найбільш упізнаваним у тексті, а саме: типових логіко-семантичних структур речень; відомих перекладачеві термінів та супутніх слів загальноживаної та спеціальної лексики, знання яких ситуативно обумовлено і складає частину структури ментального лексикону перекладача; типових граматичних конструкцій, переклад яких відбувається із залученням граматичної іншомовної компетенції та ін.

На відміну від прототипної стратегії, адаптивну стратегію слід використовувати в тих складних випадках, коли попередня стратегія видається недостатньою. Адаптивні дії перекладача зумовлюються специфікою наукових текстів, зміст яких нерідко створюють певні перекладацькі труднощі, коли необхідно відтворити в мові перекладу складні термінологічні групи, експлікувати логічні зв'язки і відношення, заховані в нетипових синтаксичних конструкціях тощо. У цьому сенсі адаптація наукових текстів може відбуватися або в плані їхнього «спрощення» (об'єктом перекладу стає власне «відновлений» перекладачем текст), або в плані «приспосовання» (наприклад, описовий переклад надскладних термінологічних сполук).

Висновки дослідження. Отже, стратегії перекладу наукового тексту мають безпосередній зв'язок із науковими парадигмами сучасної транслятології, у межах яких лінгвокогнітивна модель перекладу видається перспективною з огляду на низку визначальних чинників. Безсумнівним є той факт, що сучасне перекладознавство не задовольняється лише відносно традиційними підходами до перекладу, оскільки тлумачення перекладацького процесу як алгоритму дискретних дій не завжди повно відтворює багатогранність процесуального характеру перекладацької діяльності. Остання вимагає більш глибокого розуміння, що призводить до визнання того, що домінантним складником процесу перекладу постає не об'єктивний алгоритм дій, а сам перекладач як суб'єкт, здатний мислити. За такого підходу етапи перекладацького процесу постають переосмисленими. Алгоритм перекладацьких прийомів поступається когнітивним перекладацьким стратегіям, зіставлення тексту оригіналу і тексту перекладу набуває нового забарвлення і виходить на рівень зіставлення знань. Саме в такому контексті слід здійснювати подальшу теоретизацію стратегій перекладу наукового дискурсу, що видається **перспективним**, вичерпно не дослідженим напрямом сучасної транслятології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриенко Т. П. Стратегии перевода в системе переводческой деятельности / Татьяна Петровна Андриенко // Научный вестник Международного гуманитарного университета. – Серия : Филология. – 2014. – № 9. – С. 156–158.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В'ячеслав Іванович Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 564 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : ЭТС. – 2004. – 424 с.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Елена Самуиловна Кубрякова. – М. : Наука, 2004. – 154 с.
5. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / Жан Пиаже // Семиотика. Антология. Изд. 2-е. – М., 2001. – 234 с.
6. Райс К. Классификация текстов и методы перевода / Катарина Райс // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. – М. : Наука, 1978. – С. 45–65.
7. Сухенко К. М. Лексичні проблеми перекладу / К. М. Сухенко. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 2000. – 124 с.
8. Ферс Дж. Р. Лингвистический анализ и перевод / Джон Руперт Ферс // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. – М. : Наука, 1978. – С. 176–184.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / Альберт Швейцер. – М. : Наука, 2003. – 75 с.
10. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Іваницька – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Наукові інтереси: контрастивна лінгвістика, теорія та критика перекладу, лінгвістичні моделі перекладу, перекладацькі стратегії.

УДК 811.112.2'373

КАТЕГОРІЇ СЕМАНТИКИ В ДИСКУРСОПОЛІ

Тарас КИЯК (Київ, Україна)

В статті робиться спроба побудувати ієрархічну систему категорій семантики, які разом виступають як базова основа для формування поля дискурсу. Звісно, запропонована регламентація неоднозначних термінів може бути дискусійною, проте дана концепція, хоч і децю спрощена, сприяє напрацюванню більш-менш узгоджених та несуперечливих підходів лінгвістів до трактування цих складних категорій для практичних досліджень.

Ключові слова: дискурс, концепт, поняття, лексичне значення, зміст, внутрішня форма, смисл, морфема, семема, сема.

В статье предпринимается попытка построить иерархическую систему категорий семантики, которые вместе выступают как базисная основа для формирования поля дискурса. Конечно, предлагаемая регламентация неоднозначных терминов может быть дискуссионной, но данная концепция, хотя и несколько упрощенная, содействует разработке более-менее согласованным и непротиворечивых подходам лингвистов к рассмотрению этих сложных категорий для практических исследований.

Ключевые слова: дискурс, концепт, понятие, лексическое значение, содержание, внутренняя форма, смысл, морфема, семема, сема.

The article is a try to make a hierarchical system of semantic categories, which altogether will serve as a basic foundation for the formation of a discourse field. Certainly, the suggested regulation of non-semantic monomeaningful terms can be considered arguable, but the given concept, though being to some extent simplified, contributes to working out more or less matched and non-controversial approaches of linguists to interpreting such compound categories for practical studies.

Key words: discourse, concept, notion, lexical meaning, the contents, internal form, sense, morpheme, semem, sem.

Як відомо, сучасні науки охоче послуговуються здобутками суміжних наук, усвідомлюючи істину, що нові та перспективні досягнення знаходяться на стикові дисциплін. В сучасному українському мовознавстві все чіткіше простежується розуміння того, що нове і перспективне в науці перемістилося у своєрідні дифузні периферії, де реалізується симбіоз проблем, концепцій, досліджень, напрямків низки дисциплін. Тому слід погодитися з думкою про те, що «загальна тенденція, яку можна спостерігати в сучасній лінгвістиці, полягає в розробці комплексних міжгалузевих проблем, в розвитку «суміжних» галузей, де мовознавство працює пліч-о-пліч з іншими науками, такими як соціолінгвістика,

етнолінгвістика, психолінгвістика; це загальна тенденція у проникненні «за» мову, у розкритті суттєвих характеристик діяльності людини в цілому, в тому числі і мовленнєвої діяльності; одним словом, у вивченні не стільки мови, скільки людини, що говорить» [9, 37]. Проте, залучаючи всяку нову інформацію, слід це робити не сліпо, а доречно, користуючись принципом доцільності. Інакше матимемо справу із зайвими ускладненнями чи навіть засміченням наукового простору. Все це стосується не в останню чергу й лінгвістики, найперше її теоретичних засад. У вітчизняному мовознавстві це стосується, наприклад, категорій семантики, які тлумачаться по-різному, навіть діаметрально протилежно. Так, науковець має право на власне бачення, але воно, з одного боку, повинно вписуватися в загальну систему аналізованої концепції та, з іншого боку, не суперечити базовому загальноприйнятому розумінню. В цьому сенсі тривогу викликає безоглядне використання сьогодні «модних» категорій, наприклад, дискурсу, концепту та їх численних складників, якими суб'єктивно послуговуються лінгвісти, заплутуючи себе й читача, що робить наукові дослідження нерідко спекулятивними. Враховуючи різні підходи до визначення категорій семантики, спробуємо запропонувати більш-менш узгоджену їх систему й структуру.

Виходжу наперед із того, що найбільшим інтенціоналом серед них володіє категорія дискурсу. Це цілком відповідає засадам холізму, коли цілісне передує частинам і воно більше від суми цих частин. Сам термін «дискурс» походить від латинського *discursus* – «біг у різні боки». Термін «дискурс» став сьогодні небезпечно модним і не завше одностайно трактованим. Більше того, його семантика еволюціонує вже сотні літ, залежно від уподобань лінгвістів, логіків, філософів. Отже, якщо за античності цей термін означав «жвава бесіда», то знаменита праця Г.Галілея «*Discorsi*» розуміла його як «розмови, роздуми». Для французів згодом «*discours*» - це промова, виступ, слова. Нині ж дана категорія увібрала в себе широкий інтенціонал, який консолідовано й досить влучно охарактеризувала Арутюнова Н. Д.: дискурс – це «...зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психолінгвістичними та іншими факторами, текст, взятий у події...Дискурс – це мовлення, «занурене в життя». Тому термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовується до стародавніх та інших текстів, зв'язки яких з живим життям не відбуваються безпосередньо»[2, 136-137].

З точки зору лінгвіста дискурс найперше виступає як соціальна, мовна та культурнонаукова проблема [17, 75]. Дискурсаналіз робить акцент на вживання текстів, які отримують свої змісти найперше в певних контекстах. Дискурси розрізняють залежно від тематично-семантичного поля, до якого вони відносяться, чи від просторових або часових вимірів, чи від установи або автора-мовця. Можна розглядати також дискурс усного та письмового мовлення. Сьогодні вже можна говорити про дискурслінгвістику як про окрему лінгвістичну субдисципліну, яка успадкувала засади лінгвістики тексту. Найуживанішим розумінням дискурсу є розгляд тексту як частини дискурсу, тоді останній виступає як текст у контексті. Сьогодні «настав момент, коли виявляється можливість підійти до осмислення дискурсу інакше: відштовхуючись не від принципів пізнання, а від констатації та опису необхідностей, притаманних буттю дискурсу в самому собі»[13, 7].

Дискурс розуміємо як сферу функціонування людини, її середовище, зумовлене суспільними нормами, цінностями, традиціями. З таких міркувань до нього слід підходити диференційовано через різномасштабність таких сфер. Отже, можна говорити про загальномовний (чи загальнонаціональний) дискурс, дискурс окремого професійного колективу, дискурс сім'ї та, нарешті, дискурс особи (індивідуальний, до певної міри неповторний). Наприклад, «коріда» для іспанців символізує мужність, хоробрість, а для британців – жорстокість стосовно живих істот. Отже, чи існує український дискурс? Безсумнівно. Він наш і не має права зазіхати на нього чужинець. Наш дискурс вростає корінням у сиву давнину. Одвічні традиції, солов'їна мова, щирість, людяність, гостинність, працьовитість притаманні більшості українцям. Наш обов'язок – його оберігати, плекати, збагачувати, не забувати при тому про самокритичність.

Якщо розглядати текст як фактор мови, то дискурс – це текст сприйнятий, зрозумілий, зреалізований у мовленні, у соціальній практиці. Саме на соціальному компоненті дискурсу наполягає дослідниця Рут Водак [16, 17]. На цій основі сучасні мовознавці часто

розрізняють теж чоловічий і жіночий дискурси, що лягло в основу гендерної лінгвістики. До того ж слід окремо виділяти, наприклад, жіночий дискурс як загальне явище, з одного боку, та дискурс окремої взятої особи, з другого. Іншими словами: найдоцільніше виступає тлумачна модель «дискурс = текст + контекст». Останній включає в себе лінгвальні та екстралінгвальні параметри. Відома формула ван Дейка: дискурс це текст плюс ситуація, а текст – це дискурс мінус ситуація [5].

Текст незнайомою мовою залишається текстом, але без дискурсу. Навпаки, невербальне мислення (шахи, математика, музика) володіє дискурсом, хоча не може вважатися повноцінним текстом. Тексти з великою долею образності мають ширший дискурс (наприклад, поезія). Тексти вузькотехнічні мають вузький дискурс, що залежить від їхньої вузькофаховості, структури речень, насиченістю однозначними термінологічними одиницями. Саме відсутність об'ємного дискурсу не дає можливості (а, можливо, й ніколи не дасть) застосувати автоматизований переклад художніх текстів. Якісний переклад останніх залежить від вміння талановитого перекладача сприймати, знаходити і декодувати образну інформацію. Особливо об'ємно виступає дискурс в поезії. Не просто перекласти, наприклад, уривок із вірша Бориса Олійника:

«Ти весь у слові, як у сповиткові,
З коліски до калини при горбі;
І вже якщо ти помиливсь у слові,
Вважай, що помилився у собі.»

Уявімо собі ситуацію: такого вірша треба перекласти китайською мовою. Що означатиме для китайця символ «калина»? Запитання риторичне і не допоможе тут окремий коментар до лексичної одиниці. Транслітерація робить текст також незрозумілим. Залишається єдине: даний україномовний дискурс екстраполювати на відповідний китайський, де смуток та смерть символізує абрикос. Аналогічно можна українську лексему «черешня» перекласти японською «сакура» та навпаки. Але чи матимемо ми право на такі довільності у фахових текстах з ботаніки, які можна віднести до текстів з високим рівнем абстрактності. Тут вимагається одноквівалентна відповідність. Отже, дискурс стає вузьким, переклад буквальнішим, але, зрозуміло, не легшим, бо вимагає додаткових термінографічних зусиль та професійної компетенції.

Ще меншим буде дискурс у фахових текстах з домінуючою наявністю вузькогалузевих термінів. Наведемо приклад фрагменту технічного тексту: «Der Starter ließ die Druckluft in die Zylinder des Motors einströmen» – «Стартер нагнітає стиснуте повітря в циліндри двигуна». Дискурси цих фраз відрізняються незначною мірою хіба що граматичними нюансами.

Про перекладацьку своєрідність дискурсу може свідчити факт дуалістичного формування галузевого тексту. Наприклад, фармацевтичні інструкції можуть пропонуватися як для вузького кола фахівців, так і для широкого загалу реципієнтів. У першому випадку дискурс буде значно меншим, оскільки тут значно більше подані вузькогалузеві термінологічні одиниці.

На противагу іншим концепціям дискурсу, лінгвістика тут приділяє більшу увагу мовному та текстовому аналізу, орієнтуючись при цьому на мікроаналізі тексту, усних та мовних інструкціях. Все це разом формує на рівні мовлення поле дискурсу, яку репрезентують різні складники, серед яких чільне місце займає згаданий вище «концепт», який у дослідженні дискурсу відображає когнітивний обсяг значення мовного знаку [12]. Ще ширше: концепт – це категорійний зріз буття та культури, до того ж як і всяка категорія не підлягає завершеному та однозначному дефінуванню. Вважаю, що кількість концептів у мові обмежена й може бути виокремлена своєрідним конвенційно обумовленим глосарієм, не допускаючи спекулятивних і штучних утворень, інакше до концептів можна буде зарахувати будь-який денотат, що загрожує знівелюванням усієї концептології.

Доцільно називати сукупність концептів концептосферою мови, в той час як кожен концепт має власне концептополе. Слушною вважаю думку З.Д.Попової про те, що концепт – це глобальна квантова одиниця, яка розпадається на складові субкванти як окремі характеристики концепту [10, 38]. Останні можна термінувати як фрейми, запропоновані в

сфері інформатики для окреслення питань штучного інтелекту ще вченими М. Мінські та Ч. Філлмором (в 1975 році) й розглядалися як складова одиниця знання, фрейми мають схематичну природу і сягають Кантівської трансцендентальної філософії та теорії пам'яті психолога Варлета. Теорія фреймів широко запроваджена в соціології, політології, комунікаційній науці, що релевантно водночас і для лінгвістики. На жаль, часто в мовознавстві фрейми плутають з концептами, навіть пропонують вважати фрейми ширшими за концепт. Така неузгодженість привела до появи «конкуруючих» термінів – сценарії, схеми, скрипти, сцени, вузли, слоти, домени, парцелі, фрактали, які тлумачаться по-різному, вносячи сумбурність в теорію дискурсу й не реалізуються системно на практиці. Все це свідчить про неузгодженість вітчизняних лінгвістичних концепцій, шкіл, пошуків у царині когністики. Це демонструє водночас усю складність і навіть неможливість повномасштабно дослідити та реалізувати всі прояви штучного інтелекту, оскільки в цьому процесі суб'єкт та об'єкт дослідження міняються місцями, бо досліджується Людина з її мисленням. Це не під силу будь-якому комп'ютерові.

«У вмінні обмежуватися проявляється майстер», - писав ще великий Й.В. Гете. Так, ведучи мову про концепт, наприклад, «Бог», чи не варто обмежитися його найближчими складниками – субконцептами («церква», «рай», «пекло», тощо)? На наступному колі розташовані мікроконцепти (для субконцепту «церква» це можуть бути «ритуал», «обряд», «конфесія», «звичай», «молитва», тощо). Остаточо заповнюють концептополе периферійні ознаки (для мікроконцепту «ритуал» - це «свічка», «вода», «батьки», «рушник», «коляда», «вертеп» і т.п.). Периферійні ознаки за певних умов пересікаються з периферійними ознаками суміжних концептів. На кожному з чотирьох наведених рівнях присутні фрейми як «згустки» знання та складові характеристики. Звісно, така схема реалізації концепту може виглядати на перший погляд дещо спрощено, але вона має принаймі дві переваги: 1) однозначність (зрозумілість) та прозорість сприйняття; 2) можливість отримання реальних та перспективних результатів когнітивного спрямування.

В сучасній концептології ведеться ще одна дискусія довкола стосунків між двома суміжними категоріями семантики – між концептом і поняттям. Одні лінгвісти ставлять знак рівності між ними, інші вважають поняття ширшим за концепт, але більшість переконана в тому, що концепт значно ширший, ніж поняття, яке входить до концепту в нашому наведеному вище розумінні, але не може дорівнювати йому. До того ж більшість понять виходять за межі концептосфери мови та слугують базою для семантичної характеристики всіх інших денотатів, які не входять у концептосферу мови.

Поняття – це результат пізнання предмету, явища і його не слід зводити до дефініції [8, 456]. На прагматичному рівні поняттю може відповідати енциклопедична стаття, де детально описується денотат. Згідно з цим поглядом, поняття виступають як цільна сукупність суджень, ядром якої слід вважати судження про найзагальніші та в той же час суттєві ознаки об'єкта. Таким чином ми переходимо до наступного рівня категорій семантики, які слід розрізняти в двох площинах: мови та мовлення.

Ядром поняття в мові виступає лексичне значення [див. детальніше: 7, 29-36]. З лінгвістичної точки зору можна погодитися з тим, що мовне значення є вихідним базисом створення поняття, тобто його частиною, що прямує до рівноправ'я, але не досягає цієї стадії, оскільки всі поняття у тому числі й наукові, еволюціонують, постійно розвиваються та вдосконалюються. Ю.С. Степанов пише: «Значення слова відображає спільні й водночас істотні ознаки предмета, пізнані в суспільній практиці людей. Значення слова може бути розгорнуте в речення чи в цілісну сукупність речень» [14, 11]. Саме тлумачний словник ставить за мету об'єктивувати значення слова і зафіксувати його у вигляді дефініції. Тому ми приєднуємося до тези про те, що «мінімальна дефініція значення будь-якої одиниці – це перелік семантичних компонентів, необхідних і достатніх для відмежування (в парадигматичному плані) даного значення від значень усіх інших одиниць мови» [3, 76].

В мовленні лексичне значення реалізується у вигляді змісту поняття, який не збігається зі значенням лексичної одиниці. І.А. Стернін вважає, що в акті мовлення значення слова ніколи не подане у своєму повному обсязі, а лише якою-небудь частиною [15, 60]. Водночас нам здається можливим розрізняти: 1) мовний зміст, відносно постійний, тому рівний за

обсягом значенню, об'єктивний, обов'язковий, який називаємо парадигматичним; 2) мовленнєвий зміст, більш динамічний, інваріантний, з усіма факультативними елементами, який складається із регулярних, так і нерегулярних (часто суб'єктивних) розумінь, котрий ми називаємо синтагматичним, зіставленим з класичним змістом поняття; 3) актуальний зміст, що складається з одного розуміння чи групи актуалізованих розумінь як реалізації лексичного значення в окремому акті комунікації. Останній варіант змісту особливо вагомий для практичних досліджень.

На рівні мови лексичне значення і парадигматичний зміст реалізуються у вигляді внутрішньої форми слова. Це цілком корелює із тезою О.Потебні : «У слові ми розрізняємо зовнішню форму, тобто членороздільний звук, зміст, що об'єктивується через посередність звуку, та внутрішню форму, або найближче етимологічне значення слова, той спосіб, яким висловлюється зміст» [11, 134].

Отже, під найближчим етимологічним значенням О. Потебня розумів в першу чергу спосіб утворення імені при його синхронічному розгляді, а не обов'язкове врахування всіх його етимологічних особливостей. Більше того, за такого підходу, вважаємо, що внутрішня форма притаманна будь-якій лексичній одиниці мови (навіть непохідній), інакше вона не може бути повноцінним словом, оскільки не виступає інструментом комунікації. Тому розрізняємо імпліцитні та експліцитні внутрішні форми [детальніше див.: 6, 63-64]. Пропонуємо тут дефініцію внутрішньої форми – це розумовий інтеріорізований образ, що потенційно абстрагується і відображає у вигляді апперцепційного уявлення одну чи кілька істотних ознак денотата, викликаних і фіксованих у пам'яті носія мови зумовленою морфемною структурою слова чи виразу.

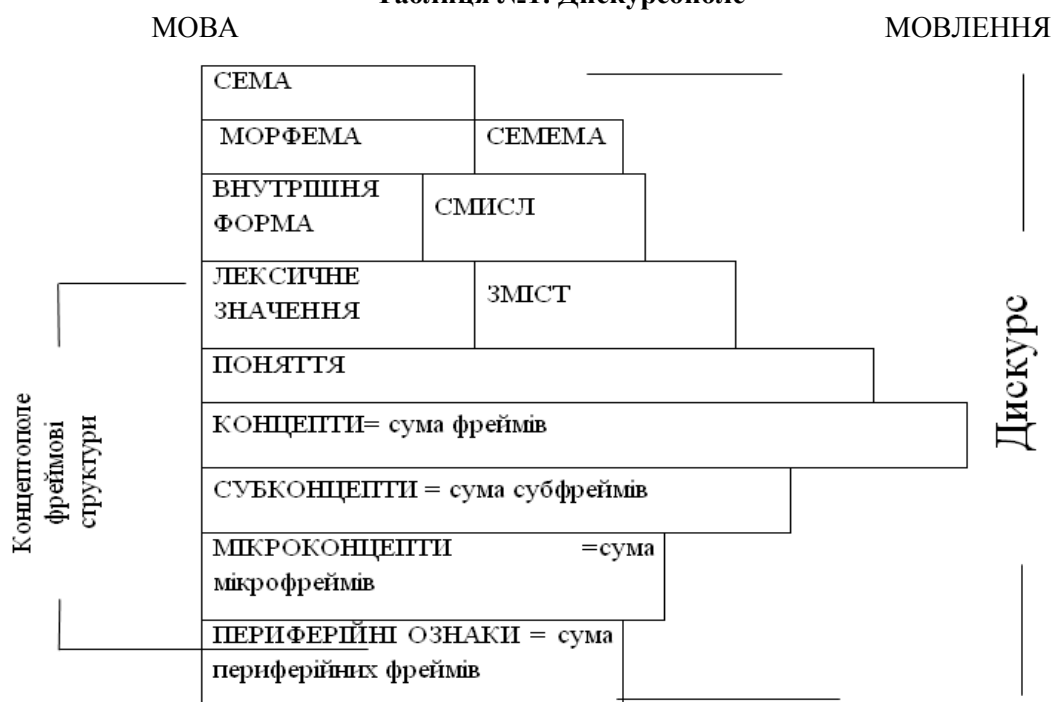
Внутрішній формі як стабільній категорії мови в мовленні відповідає категорія смислу. Визначаючи «смысл», ми виходимо з того, що він не виступає як поняття, як уявлення, як психологічне явище ані як сума семантичних диференційних ознак. Найдоцільніше під «смыслом» розуміти не весь комплекс ознак предмета, а лише одну окремо взятую диференційну ознаку, яку Ю.Д.Апресян назвав «смысловим атомом» [1, 110]. Тому поряд із регулярними смислами, які входять до складу значення, ми розрізняємо нерегулярні, що виявляються тільки в мовленні. Наприклад, якщо внутрішня форма сполучення «письмовий стіл» розглядається як «стіл, призначений для письма», то в нестандартному контексті дане утворення за певних обставин може перетворитися на «стіл, за яким обідають», що вже відповідає нерегулярному смислові.

Морфема – це одиниця, за певною фонетичною формою котрої (означаючим) закріплено певний зміст(означуване), яке не ділиться на простіші одиниці даного виду [4, 312].

Внутрішні форми (буквальне значення) можуть бути моно- чи поліморфемними утворенням. Наведений вище приклад «письмовий стіл» містить дві морфеми – «письмо і стіл». В мовленні морфемам відповідають семми в їх класичному лінгвістичному розумінні. Їхня кількість може співпадати (особливо для однокомпонентних одиниць), але в багатьох випадках кількість семем може бути більшою, як у нашому прикладі, де наявні три семми: «письмо», «стіл» та релатема як семма «бути призначеним для». На найвищому щаблі універсально як на рівні мови, так і мовлення виступає сема як найменша семантична складова. «Як в парадигматиці, так і в синтагматиці на кінцевому виході проявляються універсальні семантичні інваріанти, ознаки або семи»[4, 439]. В нашому прикладі вони характеризують колір, матеріал, форму, функції, конструкцію і т.п. «письмового столу».

Наведену в статті ієрархію семантичних категорій, які наповнюють дискурсополе, можна експлікувати у вигляді схеми, яку пропонуємо нижче.

Таблиця №1: Дискурсополе



Звісно, можна дискутувати стосовно деяких наведених вище думок, але сучасний розвиток лінгвістики вимагає певної конвенції та узгодженості у терміносистемі мовознавства, оскільки основоположні поняття трактуються науковцями занадто різношерстно, що лише шкодить науці, вносячи навіть певний термінологічний хаос. Настав час цілеспрямованих рухів назустріч відвертих загальних дискусій та подальших дій у визначеному фарватері, інакше ризикуємо збудувати вузькогалузеву Вавілонську вежу з усіма відомими наслідками, але на цей раз нерозуміння один одного стосуватися буде лінгвістів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Трудности построения формальной модели языка / Кибернетика : Перспективы развития. – М., 1981.
2. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка: противоречивость и аномальность текста. – М.: Наука, 1990. – 278 с.
3. Бендикс Э.Г. Эмпирическая база семантического описания / Новое время в зарубежной лингвистике: Проблемы и методы лексикографии. – М., 1983. – Вып. 10.
4. Большой энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – 683 с.
5. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк – М.: Прогресс, 1989.
6. Д’яков Т.А., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення (семантичні та соціолінгвістичні аспекти). – К.: Вид. дім «KM Academia», 2016. – 200 с.
7. Кияк Т.Р. Мотивированность лексических единиц (количественные и качественные характеристики). – Львов: Вища школа, 1988 – 162 с.
8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М., 1975.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 3-е – М.: URIS, 2005. – 216 с.
10. Попова З.Д., Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А.Стернин – Воронеж: Воронежский ГУ, 2000. – 30 с.
11. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. Полное собрание сочинения. – Харьков, 1926.– Т.1.
12. Приходько А.М. Концепт і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя : Прем’ер, 2008 – 330 с.
13. Сидоров Е.В. Онтология дискурса . Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2008. – 228 с.
14. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семантические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 335 с.
15. Стернин И.А. Актуализация сем и выразительность текста / Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1980. – Вып. 9.
16. Wodak Ruth. Disorders of Discorcoe. – London: Longman,1996.– 200 p.
17. Wrana, Daniel u.a. Diskursnets. Wörterbuch der interdisziplinärer Diskursforschung. – Berlin: Suhrkamp Verlag, 2014. – 569 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарас Княк – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; DOCTOR HONORIS CAUSA Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Почесний Президент спілки германістів вищої школи України; Академік вищої школи України.

Наукові інтереси: германське мовознавство, перекладознавство, термінологія фахових мов.

УДК 81' 253 : 81 ' 364 (= 161.2 : = 111)

MODAL ADVERB FUNCTIONAL-SEMANTIC SHIFTS: TRANSLATION

Valery MYKHAYLENKO (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

*Стаття представляє авторське дослідження вираження модальності модальними прислівниками (англ. *certainly, probably, possibly, obviously, actually, perhaps, apparently*) у двох форматах: дискурс-аналізу та контрастивного мовознавства для вирішення проблем англо-українського перекладознавства. Для цього визначено напрями перекладацьких транспозицій та трансформацій у перекладі модальних дієслів, що виявило їхні функціонально-семантичні особливості. Отримані результати необхідні як для практики перекладу, так і контрастивного мовознавства.*

Ключові слова: модальний прислівник, модальність, відношення мовця, функціонально-семантичний пересув, перекладацька транспозиція, трансформація, граматикалізація, дискурс-аналіз, контрастивне мовознавство

*Here is the author's discourse-based study of the expression of modality by means of common modal adverbs in English (*certainly, probably, possibly, obviously, actually, perhaps, apparently*) and the translational options chosen in Ukrainian for expressing SL meanings. The aim is to identify trends in the translations of these modal adverbs that contribute to a better understanding of the various semantic functions that native speakers attribute to such units. The results provide useful information not only in the field of translator training and practice, but also in contrastive linguistics.*

Key-words: modal adverb, modality, speaker's attitude, functional-semantic shift, translation transposition, transformation, grammaticalization, discourse-analysis, contrastive linguistics.

INTRODUCTION

Primarily we shall start with the contrastive analysis of adverbs in English and Ukrainian belonging to different grammar structures (genealogical, morphological and syntactical) which can be defined here as contrastive studies of structural differences and similarities between English as (SL) and Ukrainian (TL) against the background of similarities (due to the belief in language universals); to make use in our investigation. Contrastive analysis is based on theoretical findings and models of language description - paradigmatics, syntagmatics, semantics, and discourse integrity of modal adverbs [see: 17, p. 282–292]. Any member of a class of words that in many languages are distinguished in form, for instance, in English by the ending *-ly*, or by functioning as modifiers of verbs or clauses, and in some languages, as Latin and English, also as modifiers of adjectives or other adverbs or adverbial phrases [12, p. 44–66]. Adverbs typically express some relation of place, time, manner, attendant circumstance, degree, cause, inference, result, condition, exception, concession, purpose, or means. Adverbs are words used to describe verbs, adjectives or other adverbs. Ukrainian adverb has no lexical meaning of its own acquiring it from the part of speech it derives from. They share common functions with English adverbs: an adverbial modifier and combine with verbs (adverbial modifier of manner, place, time, purpose, degree), adjectives and adverbs (adverbial modifier of degree, quality) and rarely with nouns. The Ukrainian adverb may be used in the function of a predicate. Depending on their meaning and function in the sentence adverbs are classified into: adverbial modifiers expressing various characteristics of state or event (qualitative and quantitative) in English and Ukrainian; predicate adverbs are used in the function of the predicate of the Ukrainian impersonal sentence; modal adverbs expressing the speaker's attitude to the utterance can be parenthetical in the Ukrainian sentence structure. On the contrary, in the English sentence structure they are defined as sentential adverbs modifying the whole sentence. In English and Ukrainian, adverbs are found in the pre-verb position. Adverbs are very common in spoken and written language [2; 4, p. 325–329; 4]. The position of adverb does not change the sentence meaning if taken out of text but in the text the change of the position of an adverb may cause the change of the sentence meaning and its theme-rheme correlation. So, the change of word order within the sentence causes the logical stress and, finally, the meaning to alter.[cf.:14, p. 144–18] As proposed by Anne-Marie Simon-Vandenberg and Karin Aijmer (2007), Magdalena Szczyrbak (2014), based on Chafe's (1986) classification of evidentials, adverbs of certainty can be

roughly grouped into four clusters: (1) epistemic adverbs (e.g. *certainly, definitely, indeed, no doubt, undoubtedly, surely*) expressing a high degree of the speaker's commitment to the truth of the proposition; (2) evidential adverbs (e.g. *obviously, clearly, plainly, evidently, manifestly*) expressing certainty based on evidence; (3) expectation adverbs (e.g. *of course, naturally, inevitably, necessarily*) whose "core meaning of certainty is based on the fact that the state of affairs is in accordance with expectations" [10: 261–272]; and (4) speech act adverbs (e.g. *admittedly, undeniably, indisputably, arguably*) expressing certitude "through conveying explicitly that the speaker's viewpoint [20:84]. Yet, as the authors themselves maintain, since adverbs tend to be multifunctional, the proposed classification should serve as a starting point and, and an analyst may have to assign individual adverbs to several classes.

DISCUSSION

Modality as a broad semantic field has traditionally attracted the interest of linguists for a number of reasons [13, p. 40–42; 19; 11; cf.: Perkins 1983, Nuyts 2001, Facchinetti et al, 2003]. On the one hand, the term "modality" is a complex and 'intriguing' (the attribute used by Leo Hoyer) concept that includes a great number of possible meanings related to non-factuality, ranging from those expressing degrees of likelihood to those expressing wishes, doubts, orders, etc., mainly expressed by modal verbs and modal words [13, p. 1–5]. Due to its complexity there is a wide range of different linguistic resources for actualizing modal meanings of various types, from specialized categories such as the English modal verbs, to certain lexical verbs, adverbs, adjectives, or the elusive grammatical category of mood. From a cross-linguistic perspective, modality is one of the most widely studied areas too (Aijmer 1999, Facchinetti & Palmer 2004, Márquez Reiter 2005, Ramón (2006)). Evidently, modality is a semantic domain pertaining to elements of language meaning –jussive, desiderative, intentive, hypothetical, potential, obligative, dubitative, hortatory, exclamatory [13, p. 53–58], etc. – whose common denominator is a layer to the most neutral semantic value of the proposition of an utterance, text, discourse (factual, declarative) [see: Joan Bybee and Suzanne Fleisher, 1992]. In our case modality is a component of semantics of utterance, text, and discourse expressed by various language means.

Modal adverbs are in the focus of interest of a number of recent studies due to their multifunctional character and their gradual development of some of into pragmatic markers [15, p. 252–256]. A detailed analysis of the use of these adverbs in context, their syntagmatic and paradigmatic features and their co-occurrences with other constituents of the sentence and discourse will clarify the trends of grammaticalization and the role of modal particles in discourse cohesion. The end-goal of this investigation is to reveal the various translation possibilities that translators actually use to convey the meanings of these English adverbs in the author's discourse, and to what extent these transformations (Янголи і демони: пер. з англ. А.Кам'янець, 2009) retain the author's intended meaning in the source language.

INVESTIGATION

Epistemic or modal adverbs can be found in various classifications of adverbs proposed in grammar books [21, p. 1–17; 13, p. 40]. And yet these accounts seem to overlook the distinction between the semantic and pragmatic meaning of modal adverbs unrelated to the assessment of the speaker's or the hearer's knowledge. The importance of such distinction is underlined by Anne-Marie Simon-Vandenberg and Karin Aijmer (2007), who adopt an interactive approach to modal adverbs of certainty, interpreting their use, especially in argumentative discourse, in the context of other utterances, both real and imagined [22, p. 90–102]. Speakers use adverbs expressing a high degree of certainty in order to position themselves towards other discourse participants [20, p. 33] of discourse to influence their hearer's attitudes. We believe that these adverbs are interactive devices used predominantly to convey the speaker's attitude which must be interpreted in the discourse structure, whether real or imagined. The fact is that modal verbs are originally markers of the speech continuum or discourse or M. Bakhtin's heteroglossia. According to his definition "dialogism is the characteristic epistemological mode of a world dominated by heteroglossia. Every means is understood, as a part of a greater whole—there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others" [8, p. 424]. Therefore even a position shift of a modal adverb or transmobility [13, p. 40–42] can imply a change in the utterance semantics and in the discourse meaning [14, p. 144–184]. In case of the translator's subjective transformation he may

not bring the author's intending meaning, additionally a discourse linking function of the modal verb may not be revealed [8, p. 279].

In this paper, the objective is the expression of epistemic modality by means of English adverbs (*actually, apparently, certainly, obviously perhaps, probably, possibly, reluctantly*) retrieved from the author's discourse (Dan Brown "Angels and Demons") and their translation into Ukrainian.

As Karin Aijmer (2002, 2005, 2007) points out, a number of the traditional epistemic adverbs in English undergo a process of grammaticalization and develop into textual and pragmatic markers [16, p. 86–90]. In this process, some adverbs that have typically been associated with the expression of stance are increasing their semantic range, and can be used in addition to express emphasis on the part of the speaker or to relate the following proposition to the previous discourse or to the speaker's attitude [6, p. 329–344]. However, many other pragmatic markers have become fused with the rest of the sentence and are therefore to be considered on the boundary between proper adverbs and discourse markers. In English, this is the case of units such as *really, actually, of course*, etc. This flexibility with respect to position is only apparent in some cases.

A. In the first group the transformations of pre-verb modal adverbs are under study.

In (1, 2) the SL pre-verb modifier retains its dominant meaning component and function in the TL. So we start with the non-sentential use of modal verbs:

SL PRE-VMA: OBVIOUSLY → TL PRE-VMA: ЯВНО («очевидно» [СУМ]), e.g.:

1. – Langdon frowned. He was damn sure his book's site did not include his home phone number. The man was obviously lying.

1.1. – Незнайомець явно бреше.

In the SL pre-verb modal adverb position there can be adverbs characterizing the event as true from the speaker's point of view [OED], their meaning, function, and distribution are retained in the TL: SL PRE-VMA: APPARENTLY → TL PRE-VMA: ОЧЕВИДНО («певно», «зрозуміло» [СУМ]), e.g.:

2. – Attaining the papacy required a certain amount of political ambition, something the young camerlegno apparently lacked; he had refused his Pope's offers for higher clerical stations many times, saying he preferred to serve the church as a simple man.

2.1. – Для цього потрібні певні політичні амбіції, яких у молодого чоловіка, очевидно, не було й близько.

In (3) the pre-verb modal adverb *certainly* underwent a translation transposition which rather explains the situation than transfers the speaker's attitude, in the TL the translator used the sentence explaining the situation instead of transferring the speaker's attitude, e.g.:

3. – Langdon's eyes met the director's. –Police. You sent me a fax of a homicide. You must have called the police. –I am most certainly have not. –What? –Kohler's gray eyes sharpened. The situation is complex, Mr. Langdon.

3.1. – Не все так просто, містере Ленгдон

We can also see here the case of decompression in this case: (3) SL PRE-VMA: *certainly* → TL S.

B. In the second group there are transformations of the sentential modal particles [11, p. 165–173]. In (4, 5, 6) the SL sentential modal adverbs retain their dominant component meaning and the initial position in the sentence structure [7, p. 23–43] expressing the speaker's attitude to the event, though they are inclined to transmobility in English [13, p. 40–42], e.g.:

4. – This is Leonardo's study, Kohler said, motioning to the sliding door. – Perhaps when you see it you'll understand things.

4.1. – Можливо, коли ви його оглянете, то зміните думку.

The translator retains the SL original sentential modality adverbs (*actually, apparently perhaps, maybe*) expressing various degrees of modality from actual to possible [11, p. 165–173]: SL SMA: PERHAPS /MAYBE /ACTUALLY /APPARENTLY [OED] → TL SMA: МОЖЛИВО /МОЖЕ/НАСПРАВДІ [СУМ].

Though the same SL SMA-s can be transferred into the TL impersonal sentences that causes the loss of the speaker's attitude component, the translator must be following the rules of the

detective genre, wherein the event is more superior than the speaker's attitude: SL SMA: ACTUALLY → TL CLAUSE [IMPERSONAL]: ЗДАЄТЬСЯ [СУМ], e.g.:

5. – Have you ever seen that eye in a triangle anywhere else? – Vittoria was silent a moment. Actually, yes, but I'm not sure...

5.1. – Ви бачили таке око в трикутнику ще десь? – Здається, бачила, але я не

6. SL SMA: APPARENTLY → TL CLAUSE [IMPERSONAL CLAUSE]: ВИЯВИЛОСЬ («помітно» [СУМ]), e.g.:

6. – But. We took every precaution. – Apparently, it was not enough. "

6.1. – Виявилось, що їх недостатньо.

In (7; 8) the SL sentential modal adverb is transferred into the TL pre-verb modifier where they lose their sentential significance and modify the verb only: SL SMA: EVIDENTLY → TL PRE-VMA: ОЧЕВИДНО («певно» [СУМ]), e.g.:

7. – We like to keep our tenured scientists comfortable, – Kohler explained. – Evidently, Langdon thought. – So the man in the fax lived up here? – One of your upper-level employees?

7.1. – Ми намагаємося створити для наших науковців максимальний комфорт, – пояснив Колер. – Це очевидно, подумав Ленгдон.

8. SL SMA: CERTAINLY → TL PRE-VMA: МАБУТЬ («очевидно» [СУМ]), e.g.:

13. – Certainly you must debate issues of faith with your classes. – Endlessly.

13.1. – Ви ж, мабуть, обговорюєте зі своїми студентами проблеми віри.

In (9) the SL sentential modal adverb is transferred into the TL discourse modal particle: SL SMA: POSSIBLY → TL DMP: МАБУТЬ («очевидно» [СУМ]).

In (10, 11) the SL sentential modal adverb is not transferred into the TL and its meaning is lost.

In (10) the translator changed the modality of certainty [OED] to the modality of confidence losing a sentential modality component to underline the speaker's common sense due to the context influence: SL SMA: CERTAINLY → TL Ø, e.g.:

10. – Langdon felt a wave of apprehension. – But... Certainly someone else knows about this!"

10.1. – Але... про це повідомили ще когось!

Nevertheless the sentential modal adverbs functioning as a linking element in the discourse stay in the sentence structure [20, p. 1–17], they can be easily transferred into the discourse modal particles in the TL – as they do in the SL undergoing transmobility [13, p. 40–42] – retaining its original meaning

C. In the third group there are transformations of discourse modal particle

In (11) the SL discourse modal particle is retained into the TL DMP: SL DMP PERHAPS → TL DMP: МАБУТЬ. («очевидно» [СУМ]), e.g.

11. – You want to black out Vatican City? – Possibly. I don't yet know if it's possible, but it is one option I want to explore."

11.1. – То ви хочете залишити весь Ватикан без світла? – Мабуть. Іще не знаю, чи це можливо...

12. SL DMP: ABSOLUTELY → TL DMP: АНІЧОГІСЕНЬКОГО [expressed by the negative pronoun] («зовсім», «абсолютно» [СУМ]); e.g.:

12. – You mean the pyramid? – The pyramid. Do you know what pyramids have to do with U.S. history? – Vittoria shrugged. – Exactly. – Langdon said. – Absolutely nothing.

12.1 – Отож. Анічогісенького.

In the TL the discourse modal particle of summative emphasis *exactly* [OED] is transferred into the discourse emphatic summation particle and the SL emphasis discourse modal particle of evident significance *absolutely* into the TG negative pronoun used in the colloquial style.

In (13, 14) the SL discourse modal particle is transferred into the TL sentential modal adverb:

13. SL DMP: ACTUALLY → TL SMA: НАСПРАВДІ («дійсно», «певно» [СУМ]), e.g.:

13. – The symbol is Masonic? – Actually, no. It's Illuminati. They called it their 'shining delta.

13.1. – То це символ? – Насправді навіть не масонський.

14. SL DMP APPARENTLY [+ NOT] → TL SMA: ОЧЕВИДНО («певно» [СУМ]), e.g.:

14. – Langdon had hoped the Vatican would send a car. – Apparently not.

14.1 – Очевидно, він помилявся.

The text analysis of SL and TL proves that in both cases the discourse function is explicit. But in (19.1) the translator resorted to the transposition to clarify the meaning of the particle expressed by the adverbial sentence, which is quite clear in this dialogue.

The SL DMP can be also transferred (15) into the TL impersonal clause with a complement: SL DMP APPARENTLY (+NOT) → TL CLAUSE IMPERSONAL: СХОЖЕ («здається» [СУМ]), e.g.:

15. – I have the situation under control. – Apparently not.

15.1. – У мене все під контролем. Схоже, що не все.

It is evident, that discourse modal particles can be objectively investigated on the discourse level or on the level of communicative syntax [see: 3] to take into consideration all their relationships in the discourse.

CONCLUSIONS AND PERSPECTIVES

My goal in this paper has been to demonstrate that modal adverbs perform a number of interpersonal functions due to their original meaning and active context.

First, pre-verb modal adverbs are inclined to transmobility in the SL, that is proved by the contrastive analysis of the TL where the translator frequently resorts to that transmobility or shift. Likewise the sentential modal adverbs are shifted into the discourse modal particles? Besides they have a common function of a linking element.

Second, English discourse modal particles may undergo decompression in Ukrainian that requires an instrument of translation transpositions to reveal their original meaning and acquired new functional-semantic components. There is a set of means employed, wherein the impersonal predicates or clauses.

Third, the formula of the development original modal adverbs through the phase of the sentential modal adverbs into the discourse modal particles has found its proof in the contrastive studies.

To provide a typological basis of the modal adverb shift we will employ a corpus analysis in the English language and then we will use the corpora of other languages.

BIBLIOGRAPHY

1. Борисова О. В. Трансформація вербалізації в англо-українському перекладі: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.16 / Ольга Вікторівна Борисова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 20 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика українською мови. Синтаксис / Іван Романович Вихованець. – Київ : Либідь, 1993. – 222 с.
3. Минченков А. Г. Дискурсная частица: анализ переводческих соответствий в английском и русском языках: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.04 – Германские языки и 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. / Алексей Генриевич Минченков. – Санкт-Петербург 1999. – 22 с.
4. Недбайло К. М. Транспозиція прислівника у перекладі англійських художніх текстів з української мови / К. М. Недбайло // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : Сучасні тенденції розвитку мов. – Сер. 9. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 325–329.
5. Словник української мови в 11-ти томах/ АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980.
6. Aijmer Karin. Modal Adverbs as Discourse Markers: A Bilingual Approach to the Study of Indeed / Karin Aijmer // J. Rehbein, Ch. Hohenstein, L. Pietsch (eds.)
7. Connectivity in Grammar and Discourse. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2007. – Pp. 329–344.
8. Baily Laura Rudall. Sentential Word Order and the Syntax of Question Particles / Laura Rudall Baily // Newcastle Working Papers in Linguistics. – 2010. – 16. – Pp. 23–43.
9. Bakhtin, Mikhail M. The Dialogic Imagination. Four Essays / M.M. Bakhtin [M. Holquist (edr.). Translated by C. Emerson and M. Holquist]. – Austin : University of Texas Press, 1981. – 434 p.
10. Birnbaum Henrik, Pariser Jon. Modality of Marking Sentential Meaning, and Disambiguation in Russian / Henrik Birnbaum, Jon Pariser // Russian Linguistics. – 1980. – Volume 5. – Issue 2. – Pp. 165–173.
11. Chafe W., Nichols J. Evidentiality : The Linguistic Coding of Epistemology / W.Chafe, J.Nichols (eds.). – Norwood : Ablex, 1986. – Pp. 261–272
12. Coates J. The Semantics of the Modal Auxiliaries / J. Coates. – London : Routledge. 1983. – 259 p.
13. Fischer Kersten. Grounding and Common Ground: Modal Particles and Their Translation Equivalents / Kersten Fischer // Anita Fletzer, Kersten Fischer (eds.). Lexical Markers of Common Ground. – Studies in Pragmatics. – 2007. – Volume 3. – Pp. 44–66.
14. Hoyer Leo. Adverbs and Modality in English / Leo Hoyer. – London and New York : Routledge, 2014. – 330 p.
15. McConnell-Ginet Sally. Adverbs and Logical Form: A Linguistically Realistic Theory / Sally McConnell-Ginet // *Language*. – 1982. – Volume 58. – No1. – Pp. 144–184.

16. Mykhaylenko Valery V. Discourse markers pragmatics / Valery Mykhaylenko // І.О.Голубовська (ред.). *Studia Linguistica*. – Зб.наук.праць. – Вип.2. – Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2009. – С. 252–256.
17. Mykhaylenko Valery V. A Functional Shift of the Adverb in Old English and New English / Valery Mykhaylenko // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип.15. Германська філологія. – Чернівці : ЧДУ, 1997. – С. 86–90.
18. Nehls Dietrich. German Modal Particles Rendered by English Auxiliary Verbs / Dietrich Nehls // H. Weydt (ed.). *Sprechen mit Partikeln*. – Berlin, New York : DeGruyter, 1989. – Pp. 282–292.
19. *Oxford English Dictionary. The Definitive Record of the English Language* / John Simpson (Chief Editor). – Oxford : Oxford University Press, 2010.
20. Palmer F. R. 1986. *Mood and Modality* / F. R. Palmer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 260p.
21. Simon-Vandenberg Anne-Marie, Aijmer Karin. *The Semantic Field of Modal Certainty. A Corpus-based Study of English Adverbs* / A. M. Simon-Vandenberg, K. Aijmer. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2007. – 395 p.
22. Szczyrbak Magdalena. *Modal Adverbs of Certainty in Forensic Rhetoric at the European Court of Justice* / Magdalena Szczyrbak. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014. – Pp. 1–17.
23. Szczyrbak Magdalena. *Of course, indeed or clearly? The interactional potential of modal adverbs in legal genres* / Magdalena Szczyrbak. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014. – Pp. 90–102.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валерій Михайленко – доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу та філології Івано-Франківського університету імені Короля Данила Галицького.

Наукові інтереси: семантика, переклад, професійний дискурс, історична граматики.

УДК 81'364:81'255.4:811

«МОВНА ОСОБИСТІТЬ», ЇЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ «ОРЕОЛ» ТА ПРИНЦИПИ ЇЇГО ВІДТВОРЕННЯ В «ЧУЖІЙ» КОНЦЕПТНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Костянтин МІЗІН, Ірина КУЧЕРЕНКО (Кременчук, Україна)

У пропонованій статті встановлено основні принципи відтворення сукупних іношасей «мовної особистості», тобто її лінгвокультурного «ореола», в «іншій» / «чужій» концептній картині світу. Виявлено, що ідеальним чином мовний посередник – перекладач – повинен однаковою мірою належати до різних культур, оскільки основним завданням для нього є передача смислу, який укладає в повідомлення мовна особистість, що володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу та системою цінностей.

Ключові слова: мовна особистість, переклад, лінгвокультура, смисл, картина світу.

This article deals with establishing the main principles of reproducing joint images of «language personality», i.e. its linguocultural «aura», in «another» / «foreign» concept world picture. The authors define that ideally the language mediators (translators) should belong equally to different cultures, since their main aim is transferring the sense conveyed in the message by the language personality possessing culturally determined mentality, language picture and system of values.

Key words: language personality, translation, linguoculture, sense, world picture.

За допомогою людської комунікації, а комунікативна функція мови визнається нині основною, зреалізовується не лише встановлення контактів між людьми, обмін інформацією та домовленість про спільну діяльність, а й розуміння «іншої» / «чужої» особистості. Мова йде, зрозуміло, передусім про «особистість» як певний метамовний конструкт, що представляє узагальнені характеристики носія тієї чи іншої мови й культури, тобто в сенсі поняття «мовна особистість» Ю. М. Караулова [3], який визначив останню як багатшаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей та умінь щодо реалізації мовленнєвих дій різного ступеня складності, які класифікуються за видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та за рівнями мови. У такій «мовній особистості» соціально-поведінковий контекст поєднується з мовленнєвим, тому в її структурі виокремлюють три рівні: вербально-семантичний, когнітивний (тезаурусний) та мотиваційний. Перший, або нульовий рівень, включає слова, вербально-граматичну мережу, стереотипні сполучення (патерни), тобто передбачає нормальне володіння природною мовою. Другий рівень пов'язаний з побудовою ієрархії понять, ідей, концептів, що

формується в кожній мовній особистості в ієрархічно-координативні семантичні поля у більш-менш впорядковану й систематизовану «картину світу». Третій (вищий) рівень включає мету, мотиви, інтереси, настанови, тобто діяльнісно-комунікативні потреби мовної особистості, та забезпечує закономірний перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до осмислення реальної діяльності у світі.

Як бачимо, мова тісно корелює з культурою через «картину світу» як ментальне відображення навколишньої дійсності у свідомості людини, а мовлення, включаючи перманентні прагматичні настанови, завжди виводить мовця на цінності тієї чи іншої лінгвокультури, тобто, знову ж таки, на культуру. Такий подвійний зв'язок мови й мовлення людини з її культурою дає підстави сучасним українським науковцям, які декларують становлення неоантропоцентризму, зокрема О. С. Колеснику [4, с. 436], стверджувати, що традиційні характеристики «мовної особистості» не є вичерпними для розуміння сутності ЛЮДИНИ, тому базові ознаки ЛЮДИНИ як учасника міжсистемних взаємодій пропонується розглядати в координатах ієрархічно аранжованих і синергетично (контекстно) виявлених онтологічних, функціональних, просторово-темпоральних і аксіологічних ознак. Ці ознаки вписуються до універсальної багатовимірної моделі, що в ієрархічному плані охоплює такі рівні людини: 1) матеріальний (фізіологічний); 2) емоційно-чуттєвий; 3) ментальний; 4) соціально-адаптивний; 5) соціально-діяльнісний; 6) ціннісний; 7) світоглядно-креативний. При цьому в межах міжкультурної комунікації, а такий вид комунікативної діяльності стає все актуальнішим у наш час тотальної глобалізації, «мовну особистість» слід аналізувати як з точки зору її філогенетичних кваліфікацій, такі онтогенетичних (індивідуальних), оскільки мовно-культурна особистість являє собою нерозривну єдність колективного та індивідуального. До того ж, колективна пам'ять і колективні аспекти мови формуються завдяки багаторазовому повторюванню індивідуального досвіду та колективної пам'яті, бо ідентичність мовної особистості не може утворюватися за межами людської спільноти, члени якої засвоюють те, що здається їм доцільним і дієвим для виживання в середовищі інших людей.

З огляду на викладене вище метою пропонованої розвідки є встановлення основних принципів відтворення сукупних іпостасей «мовної особистості», тобто її лінгвокультурного «ореола», в «іншій» / «чужій» концептній картині світу (ККС). Тут ми відштовхуємося від тези, що процес формування мовної особистості можна виявити при вивченні чужої (іноземної) мови. Важливо зауважити в цьому зв'язку, що вивчення іноземних мов ускладнює мовну особистість, оскільки залучення останньої до розпізнавання та розуміння смислових прагматичних рис іншомовної особистості в принципі означає залучення до нових картин світу, тобто вторинна мовна особистість – це типовий для міжкультурної комунікації метапродукт. Перекладач – у цьому сенсі – є також вторинною мовною особистістю. Тому будь-який аспект перекладу має передбачати обов'язкове «занурення» перекладача в іншомовну культуру. Ця теза, здається, уже стала в перекладознавстві аксіоматичною. Утім, адепти позитивістсько-структуралістських ідей у мовознавстві не перестають заперечувати визначальний симбіоз мови й культури при формуванні мовної картини світу (МКС), а такі поняття, як «мовна картина світу», «концептна (когнітивна) картина світу», «концепт», «лінгвокультура» тощо піддаються нищівній критиці [див., напр.: 7].

Ми ж повністю погоджуємося з американським культурологом і антропологом Едвардом Т. Холлом [див., напр.: 9; 10], який, власне, й увів поняття «міжкультурна комунікація», що представники різних етносів і культур зіштовхуються з комунікативними проблемами через різні способи сприйняття навколишньої дійсності. Пізніше іншими культурологами й лінгвістами поняття «міжкультурна комунікація», тобто «міжетнічна комунікація», була розширена і стала включати також гендерну, соціально-статусну та вікову комунікації. Зазначимо, що проблему міжкультурної комунікації Е. Холл розглядав з прагматичних позицій, оскільки при виявленні відмінностей між культурами він дійшов висновку, що основою кожної культури є так звана «інфракультура», тобто поведінка, яка передує культурі або згодом перетворюється в культуру. «Інфракультура» ґрунтується на розривному зв'язку між далеким минулим і теперішнім, а її коріння веде до біологічного минулого людини. І оскільки культура засвоюється при навчанні, то, відповідно, «чужій»

культури можна навчити, а численні приклади незбігу поведінки людей різних національностей, соціальних статусів і культур підтверджують необхідність такого навчання. Це, власне, й стало свого часу причиною введення до навчально плану підготовки перекладачів таких дисциплін, як «Міжкультурна комунікація», «Лінгвокраїнознавство», «Лінгвокультурологія», «Зіставна лінгвокультурологія» та ін.

Абсолютно очевидним є той факт, що теорія міжкультурної комунікації спирається на концептуальні засади перекладу, який є опосередкованою міжкультурною комунікацією. Опосередкована форма останньої полягає в наявності в комунікативному ланцюжку проміжної ланки, тобто посередника, функції якого може виконувати людина (перекладач) або технічний пристрій. Від компетентності мовного посередника залежить ефективність комунікації. Попри бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, машинний (комп'ютерний) переклад не може замінити перекладача-людину. Нині такий спосіб перекладу може використовуватися лише для отримання загального уявлення про тему та зміст тексту.

У теорії міжкультурної комунікації особлива увага приділяється встановленню смислу повідомлення вихідної мови, оскільки при двомовній комунікації зростає небезпека неповного розуміння тексту перекладу (ТП) унаслідок міжкультурного характеру спілкування. Адресат ТП не зможе повністю зрозуміти повідомлення, якщо він не володіє достатньою інформацією про матеріальне й духовне життя вихідної культури. Передусім це стосується первинного отримувача інформації – перекладача. Перекладений текст, у якому перекладач не врахував лінгвокультурні аспекти комунікації, пов'язані з незбігом МКС відправника й отримувача інформації, сприймається як неприродний: з граматичної точки зору тутусе правильно, але так не говорять і не пишуть. «Неприродність» ТП виникає часто і через неповну граматичну парадигму тієї чи іншої лексеми, яка може створювати певні перешкоди при пошуку повних / неповних еквівалентів останньої (значень або смислів, бо перекладач завжди має справу з текстами) у мові перекладу.

Утім, російсько-німецька дослідниця А. В. Павлова, заперечуючи необхідність лінгвокультурологічного аналізу при встановленні еквівалентів тих чи інших мовних одиниць при перекладі, пояснює все досить просто: так є в мові. Однак глибше «копнути» проблему – чому так є в мові – вона не вважає за потрібне. Для підтвердження цієї тези А. В. Павлова наводить німецьке дієслово *nippen*, яке має, на її думку, точний російський еквівалент *пригубить* [Павлова 2012, с. 3]. Подальший аналіз приводить дослідницю до висновку, що речення *Er nippte an seinem Kaffee* не можна перекласти за допомогою цього еквівалента, оскільки дієслово рос. *пригубить* має неповну граматичну парадигму: воно позначає лише одноразову дію. Якщо б мова йшла про вино, то можна було б сказати *потягивал (вино)*. Але каву *потягивать* не можна, бо *потягивают* лише холодний напій. Відповідно, залишається лише такий варіант: *Он пил кофе маленькими глотками*, де однослівна лексема перекладається словосполученням. Однак і такий переклад є можливим, з точки зору А. В. Павлової, тільки в деяких контекстах, бо в певному специфічному текстовому оточенні від нього потрібно відмовитися, напр.: *Er lacht noch häufiger, als er an seiner Kaffetasse nippt.* – *Он смеется еще чаще, чем пьет кофе маленькими глотками. У російському реченні, на думку дослідниці, немає прямих порушень мовної норми, але воно викликає враження дивного, ненормативного або незвичного. Тому виникає підозра, що це речення утворене людиною, яка не є носієм російської мови. Зовсім інше враження викликає переклад *Смеется он чаще, чем вспоминает про свой остывающий кофе*, оскільки такий переклад є звичним, узусним.

Передусім, коментуючи цей зразок перекладацького аналізу, слід зазначити, що модусом існування «звичного» або «узусу», про які згадує А. В. Павлова, є МКС, а ширше – ККС, тобто поняття, які сама ж ця дослідниця і заперечує. Коли «щось» є «звичним» / «незвичним» для когніції представників тієї чи іншої лінгвокультури, то це означає, що таке «щось» відповідає / не відповідає когнітивній «сітці» їхньої ККС, яка має, у свою чергу, безпосередній вихід на МКС. І навпаки, якщо якесь слово, словосполучення, речення є «незвичним» для адресата, тобто «випадає» з його МКС, то це сигналізує про «присутність» «чужих» елементів «чужої» ККС у його «рідній», тобто «звичній», ККС. У цьому випадку

для адаптації «чужих» мовних одиниць / конструкцій потрібен не лише внутрішньомовний аналіз, але і зовнішньомовний – поглиблення в специфіку «чужої» ККС.

Утім, А. В. Павлова, попри свою претензійність щодо серйозності її висновків, не зробила навіть належного внутрішньомовного аналізу, оскільки елементарне ознайомлення з дефініціями лексем рос. *пригубливать*, *потягивать*, наприклад, в одному з авторитетних тлумачних словників російської мови за авторством С. І. Ожегова та Н. Ю. Шведової [8] повністю заперечує висновки А. В. Павлової: *потягивать* – «тянуть понемногу, слегка (напр.: пиво, трубку)»; *пригубливать* / *пригубить* – «прикоснувшись губами, попробовать что-н. (обычно о вине)». Як бачимо, тут зовсім не зазначено, що *потягивать* можна лише холодні напої, а дієслово *пригубливать* позначає в минулому лише одноразову дію. Підтверджує це й елементарний аналіз дискурсивних зразків російської мови: «*Мануэль не пил вина. Он только немного пригубливал кофе из крохотной чашечки*» [1]; «*Хорст лег поверх спального мешка Алины и с необъяснимым блаженством шумно потягивал горячий кофе*» [6]. Відповідно, абсолютно «звичними» для представника російської МКС є переклади *Он пригубливал кофе* або *Он смеется чаще, чем пригубливает кофе*. Натомість такий варіант перекладу, як *Смеется он чаще, чем вспоминает про свой остывающий кофе* втрачає еквівалентність, що небажано для перекладу як процесу опосередкованої міжкультурної комунікації, де відбувається зіставлення ККС первинного відправника інформації (автора) та первинного отримувача інформації (перекладача), бо відомо, що для досягнення ефективної комунікації необхідно, щоб ступінь збігу концептних систем відправника інформації і перекладача був якомога вищим. При цьому концептна система автора, отримуючи вербальне вираження, бере участь у породженні тексту. Аналогічний процес простежуємо при породженні тексту перекладачем, однак у цьому випадку процес комунікації має ускладнений характер: перекладач – первинний отримувач і вторинний відправник інформації – повинен вербалізувати її в межах концептної системи тієї лінгвокультурної спільноти, на мову якої він перекладає.

Тому для встановлення лінгвокультурного «ореола» «мовної особистості» застосовують, як правило, два перекладацькі принципи, в основі яких лежать ситуації зіставлення концептних систем відправника інформації (первинного адресанта) та перекладача (первинного отримувача, первинного адресата і вторинного відправника, вторинного адресанта інформації) з урахуванням умов акту комунікації: 1) первинний відправник інформації (автор, первинний адресант) і первинний отримувач інформації (перекладач, первинний адресат, вторинний відправник інформації, вторинний адресант) належать до однієї лінгвокультурної спільноти, тобто, процес комунікації, який можна розглядати як зіставний обмін концептними системами, відбувається в межах спільної для первинного адресанта й первинного адресата ККС. У цих умовах комунікації відправлена (адресантом) та отримана (перекладачем) інформація сприймається в межах спільної для обох концептних систем (автор і перекладач належить до однієї лінгвокультури, а адресат – до іншої). З цієї причини труднощі перекладача полягають у тому, щоб адаптувати свою концептну систему до концептної системи адресата й викласти отриману інформацію в концептах іншомовного отримувача інформації; 2) первинний відправник інформації (автор, первинний адресант) і первинний отримувач інформації (перекладач, вторинний адресант, вторинний відправник інформації) належать до різних лінгвокультурних спільнот, тобто процес комунікації відбувається в межах різних для первинного відправника і первинного отримувача інформації ККС. У цій ситуації труднощі перекладу будуть полягати в адаптації концептної системи перекладача до концептної системи автора (первинного адресанта) з наступною вербалізацією отриманої інформації в концептах спільної для перекладача й адресата (вторинного отримувача інформації) ККС. У випадку успішного вирішення завдання в рамках наведених вище перекладацьких принципів створюються сприятливі умови для здійснення адекватного перекладу, а у випадку невдачі – комунікативний акт може взагалі не відбутися. Це може виникнути в тому разі, якщо не буде врахована міжмовна й міжваріантна національно-культурна специфіка тієї комбінації мов, з якими оперує перекладач.

Таким чином, перекладач завжди зіштовхується з проблемою сприйняття і переробки чужого ментального змісту. Ідеальним чином мовний посередник повинен однаковою мірою

належати до різних культур. Вагоме значення для перекладача має той факт, що в різних мовах і культурах концептні системи не збігаються, оскільки різні мови мають власну логіку, по-різному членують навколишню дійсність. Тому основним завданням є передача смислу, який укладає в повідомлення мовна особистість, що володіє культурно зумовленою ментальністю, картиною світу та системою цінностей.

Перспектива цієї розвідки вбачається у подальшому вивченні проблеми міжваріантної своєрідності мов при опосередкованій комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Губайловский В. Камень / Володимир Губайловский. – Режим доступу : <http://www.e-reading.club/chapter.php/98589/0/Gubaiilovskiii-Kamen27.html>
2. Иванова С. В. Лингвокультурология : проблемы, поиски, решения / С. В. Иванова, З. З. Чаньшева. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – 366 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
4. Колесник О. С. Від міфосеміотики до нео-антропоцентризму у лінгвістиці / Олександр Сергійович Колесник // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2015. – Вип. 137. – С. 435–440.
5. Мізін К. І. Зіставна лінгвокультурологія (на матеріалі англійських, німецьких, українських і російських усталених порівнянь) / Костянтин Іванович Мізін. – Кременчук : Видавець ПП Щербатих О. В., 2014. – 164 с.
6. Нестеров М. Горный стрелок / Михайло Нестеров. – Режим доступу : <https://books.google.com.ua/books?id=MBb1s0avImIC&pg=PT117&lpg=PT117&dq>
7. Павлова А. Можно ли судить о культуре народа по данным его языка? / Анна Павлова // Антропологический форум. – 2012. – № 16. – С. 3–60.
8. Толковый словарь русского языка / [сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; изд-е 4-е, доп.]. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Hall Ed. T. The silent language / Ed. T. Hall. – Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959. – 240 p.
10. Hall Ed. T. Beyond culture / Ed. T. Hall. – N.Y. : Anchor Books, 1989. – 298 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Костянтин Мізін – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: теорія фразеології, компаративна фразеологія європейських мов, зіставна лінгвокультурологія, перекладознавство.

Ірина Кучеренко – старший викладач кафедри перекладу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: теорія фразеології, перекладознавство.

УДК 861.111

ХРЕМАТОНІМИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Олена ПАНЧЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядаються проблеми перекладу назв лінгвокультурологічних одиниць, або хремотонімів, з мови оригіналу українською або англійською мовами. Дослідження виконано на матеріалі назв всесвітньо відомих картин та скульптур. Проаналізовано приклади вдалих та невдалих перекладів за допомогою транскодування, додавання, опущення тощо.

Ключові слова: лінгвокультурологія, культурема, хремотонім, переклад, власна назва, перекладацькі трансформації.

Chrematonyms as a translation problem. The article deals with the problem of linguistic and cultural translation of names of linguocultural units, or chrematonyms, from the original language into Ukrainian or English. The research was conducted on the material of names of world famous paintings and sculptures. Results of successful and unsuccessful translations using transcoding, addition, omission and others are given.

Key words: linguistics, cultureme, chrematonym, translation, proper name, translation transformations.

У статті в загальному вигляді ставиться проблема перекладу культурологічно значущих одиниць. Ця проблема є актуальною, оскільки дослідження мови в аспекті лінгвокультурології дає змогу виявити та проаналізувати лінгвокультурні особливості певної нації, дослідити її етносвідомість та мовомислення, описати культурні компоненти в семантиці текстів [1, с. 113]. Частиною мови та культури кожного народу є певні культурами та власні назви, зокрема «хремотоніми, які називають предмети матеріального надбання країни. Вони завжди грали особливу роль у суспільстві та культурі людей. Від загальних слів їх, крім іншого, відрізняє тенденція до універсальності використання» [2, с. 409].

Проблеми дослідження різноманітних культурем розглядаються у роботах таких лінгвістів, як Н. Арутюнова, С. Воркачов, В. Карасик, В. Красних, В. Маслова та інші. Основним завданням лінгвокультурології є вивчення та опис взаємовідношення мови та культури, мови та етносу, мови та ментальності народу. Культурема – це комплексна одиниця, яка поєднує певний предмет навколишнього середовища з її позначенням. У різних культурах ця сукупність – різна, оскільки з нею пов'язаний різний культурний смисл.

Незважаючи на значну кількість теоретичних праць, проблема перекладу хрематонімів, зокрема назв художніх творів (картин та скульптур) ще не є вичерпаною. З'являються нові твори або нові перекладу назв творів класичних, які потрібно аналізувати. Тому метою цієї статті є аналіз засобів перекладу відомих картин та скульптур англійською та українською мовами. Проаналізовано 200 назв картин і скульптур [3–9]¹.

Як вже згадувалось раніше, назви картин, скульптур та інших творів мистецтва ми можемо перекладати за допомогою таких прийомів та засобів, як транслітерація, транскрибування, калькування, генералізація та конкретизація, описовий переклад, заміна, додавання, упущення слів та ін. Проаналізуємо найважливіші приклади.

Відому картину українського та російського художника Іллі Рєпіна «*Запорожці пишуть листа турецькому султану*», яку він створив в двох екземплярах, автор почав писати у 1880 і закінчив тільки в 1891 році. Сюжетом цієї картини став відомий лист запорожців турецькому султану, написаний у 1676 році як відповідь запорізьких козаків на вимогу турецького султана Мехмеда IV. Існує два варіанти перекладу назви картини, перший з яких – «*Reply of the Zaporozhian Cossacks to Sultan Mehmed IV of the Ottoman Empire*». Як бачимо, цей переклад більш калькований, але все ж таки з елементами описового перекладу, а саме: слово «*запорожці*» було замінене словосполученням «*Zaporozhian Cossacks*», що дає більш зрозумілий опис дійових осіб, зображених на картині, для іноземного глядача, оскільки одного слова «*Zaporozhian*», можливо, було б не достатньо для непідготовленої аудиторії. Також у другій частині назви відбувається доповнення у вигляді конкретизації, якому саме султану писався лист: «*турецькому султану*» – «*to Sultan Mehmed IV of the Ottoman Empire*». Конкретизовано було і слово «*лист*» у перекладі. Воно було замінене на слово «*reply*» (з англ. відповідь). На нашу думку, це цілком доцільне уточнення, адже історія розповідає про те, що запорожці саме відповідають на вимогу султана.

Другий варіант перекладу – «*Cossacks of Saporog Are Drafting a Manifesto*», як ми вважаємо, теж вартий уваги. Він, можемо сказати, більш адаптований, але у ньому був використаний прийом упущення. Тому багато важливої інформації не доноситься до глядача, особливо не обізнаного в історії цього періоду.

Іноді ж під час перекладу назв картин та скульптур перекладачі вдаються до прийому опущення. Так, під час перекладу назви однієї з робіт видатного українського та російського живописця-пейзажиста Архипа Куїнджі – картини «*Ельбрус. Місячна ніч*» – була опущена друга частина назви. У результаті перекладена назва виглядає просто як «*Elbrus*». На нашу думку, таке опущення не є виправданим, адже воно не є складним для перекладу і має свої еквіваленти в англійській мові. І перекладач не може знати напевно, яка з цих двох частин несе в собі основне повідомлення автора. Можливо, для нього вони були рівнозначними.

Також бувають випадки, коли картина та її назва є дуже дискусійними, що породжує багато версій перекладу її назви. Так сталося і з картиною фламандського художника раннього Відродження Яна ван Ейка «*Портрет подружжя Арнольфіні*». Портрет було створено в Брюгге 1434 року, а з 1843 року він знаходиться в Лондонській національній галереї. На ньому зображені Джованні ді Ніколао Арнольфіні та його дружина, імовірно в їхньому будинку в Брюгге. Мовою оригіналу (нідерландською) назва звучить так «*Portret van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw*», що дослівно перекладається як «*Портрет Джованні Арнольфіні та його дружини*». Існує п'ять версій перекладу англійською мовою.

Перша з них є синтаксичним уподібненням оригінальної назви – «*The Portrait of Giovanni Arnolfini and his Wife*». Два інші переклади несуть у собі опис того, що відбувається на

¹ У роботі частково використано практичний матеріал дипломної роботи студентки А. Довгалевської.

картині, а саме весілля подружжя Арнольфіні, звідки і виникли такі версії: «*The Arnolfini Wedding*» та «*The Arnolfini Marriage*».

Третя версія перекладу – «*Arnolfini Portrait*» – була виконана за допомогою прийому упущення наступних слів: ім'я «Джованні» та словосполучення «його дружина». Натомість вжито лише прізвище «Арнольфіні», в якому закладено розуміння того, що ним перекладач позначає усю сім'ю (чоловіка та дружину).

Майже аналогічною є остання версія перекладу – «*The Arnolfini Double Portrait*», в якій було додано слово «*double*» (з англ. «удвох»).

«Теракотова армія» (кит. 兵馬俑) – відома у всьому світі археологічна пам'ятка з Китаю, яка увійшла в перелік всесвітнього надбання ЮНЕСКО. Здавалося б, переклад цієї назви не має викликати питань, але цих перекладів існує теж кілька. Перший з яких – «*The Terracotta Army*» (калькування). Другий – «*Terracotta Warriors and Horses*» – містить у собі прийом описового перекладу, а саме слово «*army*» (з англ. «армія») замінюється словосполученням «*warriors and horses*» (з англ. «воїни та коні»).

Доволі часто перекладачі використовують такий прийом перекладу, як додавання. Так сталося і під час перекладу назви картини «Хмари» Архипа Куїнджі. «*Surf and Clouds*» – таким є її переклад англійською. Отже, до оригінальної назви перекладач додав ще слово «*surf*» (з англ. «прибій»).

Цікавою та вартою уваги є робота французького художника Бруно Каталано (Bruno Catalano) – «Мандрівники». Серія з 10 скульптур з'явилася на вулицях Марселя в 2013 році, коли місто було обране культурною столицею Європи. Ці скульптури – це мандрівники різних віків, національностей. Оригінальна назва французькою мовою «*Les voyageurs*» не перекладається в англословному світі. Можливо, тому, що не має особливої потреби. Адже в англійській мові є такі спільнокореневі слова як «*voyage*» – «подорож; мандри»; «*voyager*» – «мандрівник». Саме тому асоціативний потік одразу відносить свідомість англословної людини саме до цього поняття.

Перекладач повинен відтворити той зв'язок між картиною/скульптурою та її назвою, який був закладений мовою оригіналу. Робота Джима Рейндерса, створена у 1987 році, під назвою «*Carhenge*» являє собою скульптуру, споруджену з 38 автомобілів. Своєю назвою робота посилається на всесвітньовідому старовинну споруду «*Stonehenge*» («Стоунхендж»). У цьому випадку назва має два різні переклади. Перший з них був зроблений за допомогою такого засобу, як транскодування, а саме транскрипція: «*Carhenge*» – «Кархендж». Тобто переклад був здійснений на основі того, як чується назва мовою оригіналу. Інший варіант – «*Автомобільний Стоунхендж*». Тут перекладач визначив за потрібне зробити описовий та своєрідний експлікативний переклад, а саме він розклав слово «*Carhenge*» на дві частини: *car* + *henge*. Переклавши першу, він утворив першу частину перекладу «*автомобільний*», що інформує людину про певні аспекти скульптури, а переклавши другу, перекладач вирішив пояснити, на що саме посилається автор. Другий варіант перекладу є більш вдалим, оскільки він може охопити більшу аудиторію, яка зрозуміє посил та задум митця.

Іншим прикладом є назва скульптури, переклад якої має декілька варіантів. У 1999 році у місті Аделаїда (Австралія) на пішохідній вулиці Рандл Молл в центрі міста за кошти Міської Ради було встановлено скульптури свиней в рамках заключного етапу модернізації вулиці (лордом-мером, д-р Джейн Ломакс-Сміт). Скульптура має назву «*A Day Out: The Rundle Mall Pigs*» і була створена Маргаритою Деррікурт. Перекладаючи цю назву, перекладачі робили акцент на різних аспектах. Перший варіант – «*Вільний день в Аделаїді*». Тут перекладач зробив доповнення у вигляді зазначення локації споруди (місто Аделаїда), чого в оригінальній назві не було, також було застосовано упущення другої частини назви, яка несе в собі вказівку на назву торговельного центру, біля якого й розташована скульптура. Такі доповнення та опущення можна вважати рівносильними, адже натомість автор генералізує локацію, зміщуючи її від назви торговельного центру до міста, що дає змогу конкретніше уявити місце розташування споруди. Однак упущення слова «*pigs*», на нашу думку – це своєрідний ризик, адже без цього втрачається уявлення того, що саме являє собою ця скульптура.

Інші варіанти перекладу: «Свині перед торговим центром *Rundle Mall*, Аделаїда» та «Чотири свині на Рандл-молл». В цих перекладах, на нашу думку, упущений найважливіший момент назви «*a day out*» (з англ. «вихідний день»). Крім цього, ці переклади мають і відмінність. У першому випадку назва торговельного центру не перекладалася, а в другому за допомогою транскрипції «*Rundle Mall*» переклали як «Рандл-молл». Також у другому варіанті назви ми бачимо доповнення у вигляді цифри 4, яка зазначає кількість свинок перед торговельним центром. Але, незважаючи на всі доповнення, упущення слів «*a day out*», на нашу думку, занадто спрощує назву та втрачає значну частину повідомлення, яке у ній несеться.

Ще одним цікавим прикладом є назва скульптури «*Sinking Building Outside State Library*». Цей пам'ятник знаходиться біля Державної бібліотеки Вікторії в Мельбурні. Він має вигляд будівлі бібліотеки, яка майже провалилася під землю, залишаючи на поверхні тільки частину верхнього фасаду, де ми бачимо літери «*Libra...*», що є початком слова «*library*» (з англ. «бібліотека»). Якщо перекладати назву дослівно, то маємо варіант: «Тонуча будівля зовні державної бібліотеки». Це і є одна з версій перекладу. Інша ж, яка, на нашу думку, є більш вдалою, виглядає наступним чином – «Затонула бібліотека в Мельбурні». Тут перекладач застосовує прийом конкретизації, замінюючи слово ширшого значення «будівля» словом «бібліотека», також перекладач замінює слова «зовні державної бібліотеки» на назву міста Мельбурн, в якому знаходиться ця бібліотека, біля якої і розташована ця скульптура. Цей варіант перекладу, на нашу думку, може краще проінформувати зацікавлену аудиторію.

У місті Чикаго знаходиться одна з найбільш дискусійних та популярних скульптур. Міленіум парк відомий кількома пам'ятками, але найулюбленіша розвага туристів і жителів міста – фотографуватися біля «*Cloud Gate*». Це американська державна скульптура британського художника і скульптора Аніша Капура (англ. Anish Kapoor). За задумом творця, ця скульптура повинна нагадувати падаючу краплю ртуті, час зупинився – і блискучий рідкий метал завис за секунду до падіння на землю.

Перекладів цієї номінації було також декілька. Перший з них – «Клауд Геїт» був здійснений за допомогою відтворення звукової форми назви – транскрипції. Інші переклади – «Небесні врата» та «Хмарні ворота» були здійснені за допомогою калькування, тобто буквального перекладу.

Але не зважаючи на те, що насправді скульптура називається «*Cloud Gate*», вийшло так, що городяни прозвали твір «Бобом» через бобово-подібну форму. Так утворилась друга назва – «*The Bean*». В наслідок цього утворилось ще кілька версій перекладу назви, а саме: «Бін» та «Дзеркальний біб». Перший варіант був перекладений за допомогою транскрипції, а другий був утворений шляхом перекладу слова «*bean*» – «біб» та додавання слова «дзеркальний» через відзеркалюючі відполіровані пласти на поверхні.

Прикладом вдалого перекладу шляхом повного перефразування назви є скульптура «*The Knotted Gun*». Вона була створена шведським художником Карлом Фредріком Рейтерсвардом (Carl Fredrik Reuterswärd) в кінці 1980 року в пам'ять про вбивство Джона Леннона, який був другом скульптора. Рейтерсворд пізніше писав, що гумор завжди був найкращим інструментом для об'єднання людей. Тому під час створення свого символу миру – скульптури «*The Knotted Gun*» – він намагався вкласти в творіння максимум гумору, щоб зробити традиційну зброю символічно смішною і абсолютно не придатною для насильства. Є два переклади назви цієї скульптури: «Зав'язаний вузлом пістолет», що є перекладом-калькою оригінальної назви, та «Ні насильству», який теж можна вважати вдалим та навіть кращим тому, що він більш ґрунтовно висвітлює ідею, яку вклав в своє творіння автор.

Як висновок треба зазначити, що переклад таких одиниць, як назви картин і скульптур, вимагає не тільки знання мови, а й обізнаності у культурному фоні певної країни. Головне завдання перекладача – донести ідею, передати повідомлення від автора, митця до його реципієнта. Назва твору мистецтва – це у більшості випадків ключ, підказка до пізнання та осмислення змісту, вкладеного у твір. Тож покликання перекладача – спочатку віднайти цей зміст, а вже потім передати його у перекладі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мацько Л. Стилїстика та історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів / Любов Мацько // Вісник Львів. ун-ту. – 2010. – № 50 – С. 112–116.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.
3. Myers B. Encyclopedia of Painting / B. Myers. – New York : Crown Publishers, 1979. – 352 p.
4. The Yale Dictionary of Arts [by Erika Langmuir, Norbert Lynton]. – Yale : Nota Bene, 2000. – 756 p.
5. 100 Greatest Paintings of All Time // Listology, [Electronic source] – URL : <http://www.listology.com/lukeprog/list/100-greatest-paintings-all-time-pics>
6. Greatest Sculptors // Visual Art, [Electronic source] – URL : <http://www.visual-arts-cork.com/sculptors.htm>
7. Kalashnikov A. Translation of Charactonyms from English into Russian [Electronic source] / A. Kalashnikov // International Council of Onomastic Sciences ONOMA. – vol. 40. – 2005. URL : <http://www.translationdirectory.com/article1119.htm>
8. Top 100 Masterpieces, Most Famous Paintings // Top of Art, [Electronic source] – URL: http://www.topofart.com/top_100_art_reproductions.php

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Панченко – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і лінгвістичної підготовки іноземців, заступник декана факультету української й іноземної філології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: проблеми перекладу гумору, навчання перекладачів фаховим дисциплінам.

УДК 81'371+81'367.625=811.112.2=811.161.2

**ПОРІВНЯЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАПЕРЕЧЕННЯ
(НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКІ МОВНІ ПАРАЛЕЛІ)**

Алла ПАСЛАВСЬКА (Львів, Україна)

*На пошану ювіляра
професора Білоуса Олександра Миколайовича –
германіста, перекладознавця, товариша*

Здійснено порівняльно-типологічний аналіз заперечення на матеріалі німецької та української мов. Встановлено спільні риси в семантиці та прагматиці заперечення в обох мовах, зумовлені його універсальним характером та відмінності, пов'язані з морфологічними особливостями порівнюваних мов. Запропоновано модель дидактизації заперечення.

Ключові слова: заперечення, німецька мова, українська мова, мовні паралелі, дидактизація.

The article deals with a comparative-typological analysis of negation on the basis of German and Ukrainian. Common features in semantics and pragmatics of negation in both languages due to its universal nature are established as well as certain differences relating to the morphological characteristics of the compared languages. A framework for drawing negation into the process of teaching has been suggested.

Keywords: negation, German, Ukrainian, language parallels, pedagogical grammar.

Незважаючи на доволі велику кількість досліджень мовного заперечення, більшість з них присвячено окремим питанням синтаксису [12; 13; 15; 22], семантики [17; 20; 21] чи функціонування [7; 11] заперечення в окремих мовах. Порівняльно-типологічний аспект цієї проблеми вивчено менше, а дидактичний взагалі залишається поза увагою дослідників як вторинний. Наявна ж література не пропонує системного викладу теми заперечення і не розмежує її центральних і периферійних сфер.

Заперечення – належить до фундаментальних, універсальних категорій мови. Все, про що ми говоримо чи пишемо (з накладанням відповідної модальної і темпоральної рамок), – має ствердну або заперечну форму. Природні мови беззастережно підлягають принципів поларизації: кожне висловлення, кожне запитання обертається між двома величинами – так і ні, істина і хиба. Тому з'ясування суті заперечення є водночас ключем до розуміння суті мови.

Донедавна семантика займалася описом значення окремих слів. І саме заперечення стало одним із тих каменів спотикання, які змусили мовознавців вийти за межі лексичної семантики, оскільки значення розряду так званих “логічних слів”, передусім заперечних,

неможливо встановити в ізоляції. Доволі прості, на перший погляд, мовні кореляти елементів логічного аналізу, кванторів, операторів, наскрізь пронизують будову мови, забезпечують взаємозв'язок її форми зі змістом. Але й ці синтезуючі процеси характеризуються специфічними ознаками заперечення, яке виявляє чітку тенденцію до асиметрії між структурами поверхневого синтаксису та їхніми логічними (семантичними) формами. Заперечення, як не парадоксально, може бути там, де його експліцитно немає і, навпаки, – за формальної наявності не вносити компонента заперечної семантики. Така неординарна поведінка заперечення зумовлює появу синтаксичних конструкцій, аналіз яких не може обмежитися простим переліком структурних варіантів, а потребує застосування методики дослідження, що б дала змогу побачити крізь форми поверхневого синтаксису їхні глибинні аналоги, які відображають вірогідні когнітивні структури.

Для носіїв мови побудова і вживання заперечних конструкцій не складає жодних труднощів, однак процес їхнього засвоєння у рамках вивчення іноземної мови надзвичайно складний, що зумовлено недооцінкою комплексного підходу до вивчення проблематики заперечення.

У рамках порівняльно-типологічного аналізу заперечення на прикладі німецької та української мов можна випрацювати дидактичну модель системної презентації конкретної мовної універсалиї, яка б дала змогу не лише практично оперувати засобами реалізації цієї категорії в чужій мові, але й за допомогою порівняння краще осягнути правила функціонування рідної мови, з'ясувати те спільне й відмінне, що визначає статус німецької мови як однієї з германських, української – як слов'янської та підтверджує їхнє спільне індоєвропейське походження.

Надзвичайно важливо в такому підході подолати ту оманливу прірву, яка, ніби-то, розділяє ці мови. Для цього потрібно звернутися до історії обох мов, яка засвідчує їхню спорідненість. Так, індоєвропейське **ne*, від якого походять і німецька частка *ne*, і українська *не*, належить, як відомо, до найстаріших заперечних часток. На думку Отто Єсперсена, індоєвропейське *ne* – первинно примітивний вигук відрази з відповідною мімікою лица та скороченнями мускулів носа. Це природне походження пояснює, на думку автора, чому в багатьох мовах індоєвропейської групи заперечення починається з носових *n-*, *m-* [18: 6].

Інший цікавий факт, що розвіює міф про принципові відмінності між германським і слов'янським запереченням, – кореляції між системами заперечення на окремих історичних зрізах розвитку обох мов.

Залежно від того, чи заперечні слова вживаються в реченні автономно, чи в супроводі заперечної частки, природні мови можна умовно поділити на мононегативні – в яких заперечення реалізується за допомогою одного заперечного форманта, та полінегативні, де вживання неозначених займенників і прислівників вимагає паралельного заперечення предиката [2; 6]. Явище полінегації називають ще *заперечним узгодженням* (*Negative Concord* [10; 20]; *контруенцією* [19: 21]). За всіма ознаками германські мови належать до мононегативних. Незалежно від порядку слів, заперечення в них експлікується за допомогою одного форманта:

*Anfangs begegnete er **keinem** lebenden Wesen (A. Schnitzler).*

*‘Спочатку він **не** зустрів **жодної** живої душі.’*

Український переклад чітко фіксує відмінність маркування заперечних конструкцій у слов'янських та германських мовах, тому що на противагу германським, слов'янські мови – послідовно полінегативні: заперечні займенники та прислівники вживають у них лише паралельно із заперечною часткою, не акумулюючи чи, навпаки, нівелюючи заперечну семантику речення загалом. Зазначений факт дає підстави стверджувати, що у слов'янських мовах є явище полінегації:

*Тільки про се ще **ніхто** з моїх знайомих **не** знає, крім Вас, і я прошу Вас **нікому** про се **не** казати, поки сей “Камінний господар” не вийде з друку (Леся Українка).*

Однак моно- чи полінегативність не є константними ознаками мов. У ході еволюції мови мають здатність змінювати одну систему негації на іншу, демонструючи певну циклічність розвитку. Уперше це явище теоретично обґрунтував Отто Єсперсен [18].

Суть “циклу Єсперсена” полягає в тому, що ослаблене з певних причин первинне заперечення (його морфологічний експонент) стає функціонально недостатнім, через що підсилюється іншим словом, яке з часом переймає функції заперечення, проте саме може зазнавати такого ж регресивного розвитку, як і первинне заперечення [18]. Еволюція заперечення (*ne*) *pas* у французькій мові – класичний вияв циклу Єсперсена. Старофранцузьке заперечення *ne* етимологічно пов’язане з латинською формою *ne*, яка була підсилена елементом *non* – амальгамою з конструкції *ne + oenim* “не одне”: лат. *ne dico* <= *non dico* (<= *ne oenim dico*). У старофранцузькій *non* знову регресує до первісно латинської форми *ne*, в результаті фонетичної еволюції мови. Згодом заперечна частка *ne* підсилюється елементом *pas*, що етимологічно не має жодного стосунку до заперечення, оскільки *pas* означає “крок”: *je ne dis pas* <= *jeo ne di*. Поступово підсилювальний елемент *pas* десемантизується. Це виявляється у тому, що його наявність у реченні стає облігаторною. Що більше, він витісняє первинного носія заперечення – *ne* і перетворюється в низці висловлень в усталене кліше, а в діалогічному мовленні – в основний засіб заперечення. Розмовна французька засвідчує зазначений процес: *je sais pas*.

Подібний еволюційний процес пройшло заперечення в німецькій мові. Староверхньонімецьке *ni* (*ni weiz ioman*) набуває (внаслідок розвитку голосних у ненаголошених складах) в ранньосередньовірньонімецькому варіанті форми *ne* або *en* (*ich enweiz*), яка згодом посилюється елементом *niht* (*des enweiz ich niht*) – мононегатором *nicht* сучасної німецької мови (*ich weiss nicht*) [3], який етимологічно пов’язаний зі спільногерманською заперечною формою *ni io wiht* “не одна річ”, “не одна істота”. Форма *ni io wiht* зазнає формальної видозміни та повної десемантизації і, цілком витіснивши первинне заперечення, переймає його функції.

Логічно було б припустити, що слов’янські мови, поряд з іншими групами європейської гілки індогерманських мов, зазнали аналогічних змін засобів вираження категорії заперечення. Однак сучасний стан системи заперечення свідчить про своєрідність цього процесу в слов’янських мовах. У старослов’янських першоджерелах паралельно вживають моно- та полінегативні конструкції. В одній з найстаріших слов’янських пам’яток кінця X ст. – Зографському євангелії – читаємо: *никътоже плода сънеждь* [5: 29]; *іс же млъчааше ничьсоже не отвьѣштавааше* [4: 234].

Архаїчніша система засобів вираження заперечення у старочеській мові дає змогу зробити деякі припущення стосовно її віддзеркалення в інших слов’янських мовах, зокрема в українській. Хоча перші писемні пам’ятки старочеської датовано XIII ст. [9: 578], тогочасні контури її граматичної системи засвідчують ще давніший стан порівняно з іншими слов’янськими мовами, що є, зрештою, типовим явищем для розвитку споріднених мов, коли за певних історичних умов (наприклад, внаслідок тривалої ізоляції) та чи інша мова переживає менш інтенсивну еволюцію. Й. Гебауер виділяє в старочеській три типи заперечних конструкцій [14: 180]:

I mun – každy nevie; II mun – nikto vie; III mun – nikto nevie.

Перший тип представлено мононегативною конструкцією з проклітичним запереченням дієслова. Цікаво, що із заперечною формою дієслова вживають узагальнюючий займенник (у логічних термінах – універсальний квантор) у стверджувальній формі. Подібні конструкції трапляються в готській мові [2: 51]:

ni habaith fralet aiw (Мк. 3,29) ‘не матимуть прощення ніколи (навіки)’
jah ni qethun mannhun waiht (Мк. 16,8) ‘і не сказали нікому нічого’¹.

Другий тип також формується мононегативними конструкціями із заперечного займенника та дієслова в позитивній формі. Третій тип – це полінегативні структури, в яких у заперечній формі одночасно виступають дієслово та займенник. Ці та багато інших фактів історичного розвитку слов’янських мов дають підстави припустити, що, як і в інших індоєвропейських мовах, давнє слов’янське заперечення первинно мало б бути мононегативним. Стверджувальні неозначені займенники замінюються згодом заперечними і частково витісняють первинне дієслівне заперечення. На матеріалі старочеської це могло б

¹ Цит. за (Булах 1957: 51).

виглядати так: *ne jímát všeho; každý nevíe <= nikto vie <= nikto nevíe*. Очевидно, що порядок слів та прагматичний компонент відіграли в цих процесах важливу роль [19: 31]. Подвійна негация поширювалася, мабуть, передусім у конструкціях, де заперечний займенник займав постпозицію, що з прагматичних міркувань (потреба у швидшому доведенні інформації до слухача) сприяло його поширенню на дієслово в препозиції. Проте заперечення в препозиції до синтаксичної конструкції, на наш погляд, найефективніше передає заперечну семантику. Заперечення дієслова, що супроводжувалось запереченням займенника в постпозиції, можна пояснити лише впливом аналогії.

Показово, що полінегативні структури зустрічаються і в окремих діалектах сучасної німецької мови, як ось у баварському:

Gozeidank had keine Zeitung nichtz erfahren.

Слава Богу, жодна газета ні про що не довідалась.

Таким чином, відмінності в моделях заперечення української та німецької мов – явище відносне. Мови мають здатність переходити від однієї моделі до іншої, якщо для цього складаються відповідні передумови, зумовлені еволюцією мови.

Моно- чи полінегация класифікують мови з погляду маркування запереченням неозначених займенників та прислівників. Однак ядром категорії заперечення є її семантика, яка в усіх мовах однакова і полягає в перетворенні будь-якого змісту на протилежний. Залежно від того, яка структурна одиниця потрапляє в оперативну ділянку заперечення, можна виокремити абсолютне заперечення, предикатне, контрастне, зміщене та лексичне [8].

Абсолютним можна вважати заперечення, яке традиційно застосовують у формальній логіці на позначення хибності цілого судження: *невірно, що p*. У мові таке заперечення реалізується доволі рідко. В українській зокрема, воно інколи зустрічається в казках, думках чи піснях:

Не [тополю високою вітер нагинає],

Дівчинонька одинока долю зневажає ... (Т. Г. Шевченко).

Хоча заперечна частка займає ініціальну позицію в реченні, зокрема, перед граматичним об'єктом *тополю*, заперечується не цей, окремий член синтагми, а речення загалом.

Поодинокі приклади вживання абсолютного заперечення зустрічаються і в німецькій мові, однак вони, як правило, є аграматичними і використовуються виключно для підсилення стилістичного ефекту:

(Ein Lied ging mir auf: nicht zum Volke rede Zarathustra, sondern zu Gefährten!). Nicht soll Zarathustra einer Herde Hirt und Hund werden. (F. Nietzsche).

(Світло зійшло на мене – не до людей промовлятиме Заратустра, а до супутників!) Не повинен Заратустра бути пастухом і собакою в отарі!

Типовою формою реалізації заперечення у природних мовах є предикатне заперечення, яке має операційною ділянкою предикацію, тоді як суб'єкт залишається поза сферою дії заперечення:

Не можу я, не смію спочивати. (Л. Українка).

„Ich komme gleich“, sagte Gregor langsam und bedächtig und rührte sich nicht, um kein Wort der Gespräche zu verlieren. (F. Kafka).

Показово, що лінійне розташування суб'єкта у пре- чи постпозиції до предиката не впливає на поширення заперечної семантики:

Облігаторною ознакою контрастного заперечення, у сферу дії якого може потрапляти будь-який член речення, є можливість заміни інтонаційно виділеного елемента альтернативним зворотом:

І ось уже не я, а мій Маленький Принц, нав'язаний моїми феєричними домислами, величаво пролітає дивним безмежжям Всесвіту (М. Осадчий)

В українській мові протиставлення реалізується, головню, за допомогою сполучників *а*, *але* чи паузи після експонента контрастного заперечення.

Я не людина, я рослина, а часом я мале листя. (Б.-І. Антонич)

У німецькій мові виразником контрастного заперечення у більшості випадків виступає фраза, що починається із *sondern* (S-Phrase) або безсполучникова фраза [17: 586].

In „Totem und Tabu“ sollte nicht die Entstehung der Religionen erklärt werden, sondern nur die des Totemismus. (S. Freud).

Необхідно зазначити, що контрастне заперечення – це не просто протиставлення, а дещо складніша операція, що проходить у два етапи: на першому відбувається заперечення пропозиції, що зазнає протиставлення, а на другому - пропонується (як мінімум одна) альтернатива до заперечуваної пропозиції. Для українського речення запропонований аналіз матиме наступний вигляд: *Невірно, що я людина & Я рослина.*

Близьким за своїм змістом, але не тотожним до контрастного, є зміщене заперечення. Йдеться про явище, коли заперечення „синтаксично залежить від такого слова *G*, яке підпорядковує (безпосередньо або опосередковано) слово *W*, яке є вершиною рематичної групи даного речення“ [1: 41].

Я не дзвонитиму тобі часто (<= Я дзвонитиму тобі не часто)

Синтаксично заперечення відноситься до предиката *дзвонитиму*, але семантично пов'язане з прислівником *часто*. Зміщення заперечення відбувається, коли прислівник пересувається на початок речення (топікалізується), а заперечення залишається у препозиції до дієслова:

Nun, ruhig hatte er ja nicht geschlafen, aber wahrscheinlich desto fester (<= Er hatte nicht ruhig geschlafen). (F. Kafka)

Лексичним є заперечення, яке, на відміну від абсолютного, предикатного, зміщеного та контрастного, має операційною ділянкою не пропозитивний зміст висловлювання, а значення окремої лексичної одиниці. Реалізуватися таке заперечення може за допомогою словотвірних засобів:

Ми, люди, є створіннями нерозважними і невдячними, приреченими на те, аби вічно щось тратити. (Ю. Андрухович).

Es ist sinnlos zu fliehen; in diesem Tempo werden sie dem Krieg nicht entfliehen (H. Böll).

‘Немає сенсу втікати; такими темпами вони не втечуть від війни’.

До одиниць з лексичним запереченням зараховано також такі, чия семантична структура імпліцитно включає заперечний компонент, як напр., нім. *fehlen* ‘бути відсутнім’, укр. *бракувати* (= не вистачати), а також заперечні фразеологізми, до складу яких заперечення входить експліцитно чи імпліцитно:

Kein Meister fällt vom Himmel.

‘Не святі горшки ліплять’.

Das passt wie dem Ochsen ein Sattel.

‘Це пасує як корові сідло’.

Таким чином, залежно від сфери семантичного впливу, в обох порівнюваних мовах наявні п'ять семантичних типів заперечення: абсолютне, предикатне, контрастне, зміщене та лексичне.

У плані морфологічного оформлення заперечення, українська та німецька мови послуговуються, звичайно, різними мовними одиницями, які, однак, представлені одиницями аналогічних морфологічних класів. Спробуймо зіставити їх інвентар.

До морфологічного заперечення в німецькій мові належать префікси *nicht-*: *Nichtchrist* ‘нехристиянин’, *miss-*: *Missachtung* ‘зневага’, *un-*: *Unschuld* ‘невинність’, комбінований *ent-* (*nicht + mit*): *entkorken* ‘відкоркувати’, у семантичній структурі якого заперечення є складовою комплексного значення; пограничні префікси *ab-*, *aus-*, *ver-*, *wider-*, у семантичній структурі яких значення заперечення є периферійним: *absagen* ‘відмовити’, *ausfallen* ‘випасти, не відбутися’, *verzichten* ‘відмовитися’, *widerrechtlich* ‘протиправний’, та запозичені з латинської та грецької *a-(an-)*: *amoral* ‘аморальний’, *anti-*: *Antichrist* ‘антихрист’, *de-(des-)*: *Desinfektion* ‘дезинфекція’, *dis-*: *disqualifizieren* ‘дискваліфікувати’, *in-* (*il-*, *im-*, *ir-*): *illusorisch* ‘ілюзорний’, *non-*: *Nonkonformist* ‘неконформіст’. В українській мові до заперечних зараховують префікси *не-*: *незалежний*, *ні-*: *нічий*, *без-*: *безрукий*; комбіновані варіанти *ані-*: *аніскілечки*, *зне-*: *зневоднити*, *обез-*: *обеззброїти*, *недо-*: *недопрацювати*; ті ж запозичені з латинської та грецької *a-* (*ан-*), *анти-*, *дис-*, *де-* (*дез-*), *ін-* (*ім-*, *іл-*, *ір-*) та пограничні заперечні префікси *над-*: *надлюдський*, *поза-*: *позаплановий* [дет. 7].

Специфічною ознакою української мови є префіксально-суфіксальний спосіб утворення похідних з заперечними складовими, при якому „створюється дистантна біморфема, властива різним частинам мови“ [7: 40]: *невикорінний, невиспаний*. Твірна основа таких словотвірних конструкцій не вживається самостійно ні в комбінації з ініціальним компонентом – заперечним префіксом **невикорінювати, *невиспати*, ні в поєднанні з суфіксальною морфемою **викорінний, *виспаний* і т.п. На відміну від української, у німецькій мові крім префіксів наявні також заперечні суфікси *-frei, -leer, -los*: *ärmellos* ‘без рукавів’; *fehlerfrei* ‘безпомилковий’, *inhaltsleer* ‘беззмістовний’.

Окрім афіксів заперечними в обох мовах є також еквіваленти заперечних речень *Hi (Nein)*:

*Der Arbeiter horcht auf den Kanonendonner, bevor er seinen Satz: **Nein**, das glaube ich nicht, spricht (B. Brecht);*

*Перш ніж промовити своє: **ні**, я так не думаю, робітник прислуховується до гуркоту гармат (Б. Брехт);*

прийменники *без, крім (ohne, außer)*

*Десь удома на в'язня чекала дружина, двійко дітей; жінка – **без** чоловіка, діти – **без** батька (М. Осадчий);*

сполучники *ні... ні... (weder ... noch)*

***Ні** каліка, **ані** старий **ні** мала дитина **не** остались (Т. Шевченко);*

*Er hat im Laufe seines Lebens **weder** seine Überzeugungen großartig verändert **noch** jemals eine Ehe aufgelöst (E. Niejahr);*

неозначені займенники і прислівники *ніхто, ніщо (niemand, nichts)* та ін.

*Я вам цей борг **ніколи** не залишу (Л. Костенко);*

*Ihr habt **kein** Gefühl dafür, dass prophetische Menschen sehr leidende Menschen sind (F. Nietzsche).*

В обох мовах заперечення може також реалізуватися імпліцитно, неспеціалізованими для свого вираження засобами. Одним із різновидів такого імпліцитного заперечення є *непрямі мовленнєві акти*, чия заперечна функція відрізняється від прямої, що впливає із безпосереднього змісту висловлення. Потреба в таких висловленнях зумовлена низкою комунікативних факторів, коли пряме експліцитне вираження думки, волі, бажання, є небажаним або неефективним і мети спілкування можна краще досягти, якщо скористатися непрямою мовленнєвою дією, перевівши прагматичне навантаження висловлення у невиражені імплікації, для того, щоби слухач самостійно дійшов думки про них, виявив зміст первинної ілюктивної мети.

Непрямі мовленнєві акти, що імплікують заперечення, можна умовно поділити на *контекстуально залежні* та *незалежні*. Інваріантною ознакою обох груп (та й непрямих мовленнєвих актів загалом) є здатність нарощувати в процесі комунікації додатковий комунікативний (заперечний) смисл. Відмінність між контекстуально залежними та незалежними непрямыми мовленнєвими актами полягає в тому, що перші здатні реалізувати заперечення лише за відповідних контекстуальних умов, а поза контекстом не імплікують заперечного смислу:

– *Tu zäydest za mnoyu? – U mene syogodni bagato robotu.*

– *Kannst du mir dieses Buch ausleihen? – Ich brauche es.*

У наведених прикладах відповідь на запитання не містить заперечної інформації. Однак із контексту зрозуміло, що вона заперечна. Очевидно, що формується таке заперечення не безпосередньо із суми лексичних значень слів, які формують речення, а за рахунок ситуативної компетенції мовця та слухача, яка дозволяє обом елімінувати аргументативну частину діалогу, зберігши ілюктивну силу відмови. Головною причиною виникнення такої семантичної компресії є, очевидно, принцип економії мовних засобів, який особливо ефективно спрацьовує в діалогічному тексті.

До контекстуально незалежних мовленнєвих актів зі значенням непрямого заперечення слід насамперед віднести *риторичні запитання*. Облігаторним елементом таких висловлень є

специфічна інтонація та відповідна конфігурація синтаксичного, семантичного та фонетичного компонентів:

Wir kannten uns noch zu wenig, als dass ich sicher gewesen wäre. Wann war man überhaupt schon sicher? (E. M. Remarque).

Ta хіба в пустці може знайти притулок людська душа? (В. Габор).

Дидактизація мовного заперечення передбачає врахування декількох важливих аспектів у процесі викладання цієї фундаментальної категорії. Перш ніж аналізувати морфологічні засоби реалізації заперечення в конкретних мовах, потрібно наголосити на його універсальному статусі, що полягає в наявності у будь-якій відомій науці мові тих чи інших засобів реалізації заперечення. Однак формальний аспект заперечення – якраз другорядна справа. Для багатьох мов характерна наступна тенденція щодо реалізації заперечення: воно формально наявне там, де семантично його немає, і навпаки, може входити до змісту вилучування без спеціального морфологічного маркування.

Наступним важливим моментом у викладанні проблематики заперечення має бути акцентування уваги на однаковому значенні заперечення у всіх мовах. Семантичним ядром мовного заперечення є його логічний корелят, оператор, що перетворює зміст висловлювання на протилежний.

Заперечення й хіба – принципово різні поняття. Заперечення перетворює хибне висловлювання на істинне і навпаки, так само, як стверджувальне висловлювання може бути хибним чи істинним, залежно від реальної ситуації.

У природних мовах, на відміну від штучних, можна виокремити низку семантичних підтипів заперечення, залежно від сфери впливу заперечення на окремі ділянки синтаксичної структури речення.

Відмінності у полінегативній та монологічній системах заперечення української та німецької мов сформувались у процесі їхньої еволюції. Однак спільне індоєвропейське походження обох мов зумовило чітку кореляцію систем заперечення на окремих історичних зрізах розвитку цих мов.

Навіть у способах морфологічної експлікації заперечення українська та німецька мови не виявляють принципових розбіжностей, що підтверджують однотипні лексичні, граматичні і просодичні засоби реалізації заперечення в арсеналі обох мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуславский И. М. Исследования по синтаксической семантике: сферы действия логических слов / И. М. Богуславский. – М.: Наука, 1985. – 175 с.
2. Булах Н. А. К вопросу о выражении грамматической категории отрицания в индоевропейских языках / Н. А. Булах // Уч. зап. Ярославского пед. ин-та. – 1957. – Вып. XXX (XL). Иностр. языки. – С. 39–85.
3. Булах Н. А. Средства отрицания в немецком литературном языке / Н. А. Булах // Уч. зап. Ярославского пед. ин-та. – 1962. – Вып. 57. Иностр. языки. – 334 с.
4. Бурдин С. М. Старославянский язык / С. М. Бурдин. – Ташкент: Учитель, 1966. – 273 с.
5. Вондрак В. Древнецерковнославянский синтаксис / В. Вондрак. – Казань, 1915. – 64 с.
6. Дондуа К. Д. Грамматическое отрицание / К. Д. Дондуа // Труды Ин-та языка и мышления АН СССР. – М.; Л. – 1948. – Т. XI. – С. 162–185.
7. Озерова Н. Г. Средства выражения отрицания в русском и украинском языках / Н. Г. Озерова. – Киев: Наукова думка, 1978. – 118 с.
8. Паславська А. Заперечення як мовна універсалія: принципи, параметри, функціонування / А. Паславська. – Львів: Вид. центр Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка, 2005. – 290 с.
9. Українська мова. Енциклопедія / Редкол. В.М. Русанівський та ін. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – 750 с.
10. Acquaviva P. Operator Composition & Negative Concord / P. Acquaviva // Starke M., Haeberli E., Ch. L. (Ed.). – GenGenP 3(2). – 1995. – P. 72–105.
11. Besters-Dilger J. Zur Negation im Russischen und Polnischen / J. Besters-Dilger // Slavistische Beiträge. – Vol. 218. – München: Sagner, 1988. – 400 S.
12. Brown S. The Syntax of Negation in Russian: A Minimalist Approach / S. Brown // Stanford Monographs in Linguistics. – Stanford, California: CSLI Publications, 1999. – 127 p.
13. Donhauser K. Negationssyntax in der deutschen Sprachgeschichte: Grammatikalisierung oder Degrammatikalisierung / K. Donhauser // Lang E. and G. Zifonun (Ed.) Deutsch-typologisch. – Berlin: de Gruyter, 1996. – P. 201–217.
14. Gebauer J. Über die Negation, namentlich die Altböhmische / J. Gebauer // Archiv für slawische Philologie. –

Berlin, 1884. – S. 180–185.

15. Haegeman L. The Syntax of Negation / L. Haegeman Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – [= Cambridge Studies in Linguistics 75]. – 335 S.

16. Horn L. A Natural History of Negation / L. Horn. – Chicago and London: University of Chicago Press, 1989. – 637.

17. Jacobs J. Negation/ J. Jacobs // Semantics: An International Handbook of Contemporary Research. – Stechow A. v. and D. Wunderlich (Ed.) –Berlin: de Gruyter, 1991. – P. 560–596.

18. Jespersen O. Negation in English and other Languages / O. Jespersen. – København: Kgl. Danske Videnskabernes Selskab, Historisk-Filologiske Meddelelser 1; 5. [Reprinted in: Selected writings of Otto Jespersen. – London: Allen & Unwin, no year.], 1917. – 151 p.

19. Krzhizhkova E. K voprosu o tak nazyvaemoj dvojnoj negacii v slawjanskich jazykax / E. Krzhizhkova // SLAVIA. – 1968. – XXXVII/1. – S. 21–39.

20. Ladusaw W. A. Negative Concord and 'Mode of Judgement' / W. Ladusaw // Negation: A Notion in Focus, Wansing H., Ed. –Berlin/New York: de Gruyter, 1996. – P. 127–143.

21. Lerner J.–Y. and W. Sternefeld. Zum Skopus der Negation im komplexen Satz des Deutschen / J.–Y. Lerner and W. Sternefeld // ZS. – 1984. –Vol. 3. – P. 159–202.

22. Zanuttini R. Negation and Clausal Structure. A comparative study of Romance languages / Zanuttini. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1997. – 201 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Паславська – академік АН ВШ України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: теорія і практика перекладу, міжкультурна комунікація, мовні універсалії, лексична та синтаксична семантика, порівняльно-типологічні дослідження.

УДК 378(477)+81'27+81'42

(НЕ)ПЕРЕКЛАД ЦИТАТ ЯК МАРКЕР КУЛЬТУРНОЇ ГРАВІТАЦІЇ

Андрій САВЕНЕЦЬ (Люблін, Республіка Польща)

Стаття присвячена проблемі цитування художніх творів світової літератури в українських навчальних виданнях для студентів вищих навчальних закладів. Базування авторами цитат на російських джерелах поставлено в контекст ментальної залежності деяких українських науковців від російської культури. Заторкнuto, зокрема, два виміри присутності російськомовного інтертексту в українському тексті: цитування власне російською та цитування іношомовного джерела в перекладі через російську.

Ключові слова: переклад цитат, світова література, вища педагогічна освіта, посібник, колоніальна ментальність.

The paper deals with the issue of citing works of world literature in Ukrainian textbooks in World Literature. The usage of citations based on Russian-language sources is put into the context of the authors' intellectual dependence on Russian culture. The paper focuses on two dimensions of Russian-language intertext's presence in Ukrainian texts, namely providing citations in Russian and citing foreign-language sources via Russian translation.

Key words: translation of citations, world literature, teacher education, textbook, colonial mentality.

Одна з центральних проблем цієї статті, а саме використання неперекладених російськомовних цитат в україномовному тексті, була свого часу помічена і проаналізована В. Радчуком [10]. Симптоматичним є вже те, що стаття дослідника, вихідним пунктом якої стала датована 1985 роком ситуація використання неперекладених слів Марини Цвєтаєвої в українському тексті, з'являлася на шпальтах різних видань у проміжку від 1999 до 2008 років. Це вказує на збереження актуальності заторкнutoї дослідником проблематики (осмисленої як своєрідна тенденція) упродовж другого десятиріччя незалежності – утім, не зменшується ця актуальність і сьогодні. Слід додати, що використання в назві статті терміну «непереклад» відсилає до термінологічної пропозиції того ж В. Радчука [11, с. 21] стосовно українського еквіваленту до вживаного в англомовній фаховій літературі поняття «non-translation».

Цитування є невід'ємним елементом наукового дискурсу загалом, а гуманітарних наук зокрема. Суто теоретично можна передбачити три основні варіанти використання цитат у науковому тексті: передрук їх в оригінальному звучанні без перекладу, наведення оригінальної цитати з паралельним перекладом в основному тексті чи у примітці, або ж наведення перекладу цитати – чи авторського, чи виконаного й опублікованого раніше кимось іншим. У цьому останньому випадку переклад може супроводжуватися відповідною

атрибуцією або й ні. Якщо йдеться про гуманітарну літературу, в українській науковій традиції очевидною є перевага третього варіанту – настільки очевидною, що норма, яка постулює необхідність перекладу цитат, навіть не фігурує у вимогах для авторів численних фахових видань.

Недарма згадана в попередньому абзаці триваріантність названа «суто теоретичною». У контексті постколоніальної ситуації української гуманітарної науки неунікною є необхідність розширення набору можливостей за рахунок іще двох додаткових можливостей – перекладу «з другої руки» через російську та неперекладу з російського перекладу. В останньому випадку цитується без змін не російський оригінал, а російський переклад іншомовного оригіналу, але з технічної точки зору маємо справу з аналогічним украленням іншомовної цитати в український текст. Здоровий глузд і норми наукового стилю наказують трактувати ці можливості як доволі маргінальні, хоча, як буде продемонстровано в подальшій частині статті, практика свідчить про протилежне. Симптоматичним є вже саме уявлення науковця-гуманітарія про нормальність російськомовної цитати в українському тексті: «Тут і далі переклад мій, підрядковий. Нам, звичайно, відомий російський переклад, але вважаємо за доцільне користуватися оригіналом, здійснюючи підрядковий переклад, оскільки в російському перекладі має місце доволі вільне трактування вихідного тексту» – так у своїх статтях коментує використання цитат із творів Джона Стейнбека у власних перекладах українська дослідниця [8, с. 47; 9, с. 66]. А отже, навіть критично сприймаючи текст російського перекладу, вивільняючись із-під його впливу, цитуючи власний варіант, авторка разом з тим сприймає гіпотетичне цитування російського перекладу як щось допустиме.

У центрі уваги цієї статті перебуває якраз питання цитування художніх творів світової літератури в українському гуманітарному дискурсі, а точніше в рамках окремого сегменту гуманітарної літератури, який за широтою аудиторії займає особливе місце, – мова про навчальні видання для студентів вищих навчальних закладів.

Насамперед зосередимо увагу на циклі посібників, які у співавторстві з колегами створила проф. Г. Й. Давиденко, а саме: «Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження» Г. Й. Давиденко та В. Л. Акуленко [3], «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття» Г. Й. Давиденко та М. О. Величко [4], Г. Й. Давиденко та О. М. Чайки «Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття» [5] та «Історія зарубіжної літератури XX століття» Г. Й. Давиденко, Г. М. Стрельчук та Н. І. Гричаник [6]. Усі книжки об'єднують не лише одна авторка, але й низка закономірностей, що стосуються використання цитат.

1. Усі аналізовані посібники змушують пригадати концепцію «невидимості перекладача». У випадках наведення деяких цитат із художніх творів їхніх перекладачів згадано, в деяких ні. Іноді увага авторів зосереджується на історії українських перекладів аналізованого твору (як у випадку «Божественної комедії»), але разом з тим без атрибуції зацитовано твори Маркабрюна, Джауфре Рюделя і Бертрана де Борна в перекладах М. Терещенка [3, с. 48–49, 50–51, 51–53], вірші Ф. Війона в перекладах Л. Первомайського [3, с. 137–139], Дж. Г. Байрона в перекладах Д. Паламарчука [5, с. 55], П. Верлена в перекладах Г. Кочура і М. Драй-Хмари [5, с. 191, 193], «Балада про Мазепу» Б. Брехта в перекладі Л. Череватенка (з низкою спотворень) [6, с. 65–66] та твори багатьох інших авторів.

2. Авторі посібників уміщують також переклади аналізованих творів на російську без зазначення перекладачів: так зацитовано вірш Роберта Бернса [4, с. 15–16], фрагменти п'єси Кальдерона «Життя – це сон» [4, с. 49–52], афоризми Ларошфуко [4, с. 56], фрагменти повісті Дені Дідро «Небіж Рамо» [4, с. 122–123], фрагмент вірша Персі Біші Шеллі [5, с. 50], фрагменти роману «Звіробиї» Джеймса Фенімора Купера [5, с. 92], фрагмент сонета «Мандрівник» Адама Міцкевича [5, с. 113], фрагменти віршів Волта Вітмена [5, с. 169–170], оповідання «Мур» Жана-Поля Сартра [6, с. 46] тощо. Що характерно, усі названі твори публікувалися в українських перекладах. У випадках цитування листів, щоденників, усних виступів письменників форма поводження з цитатами, які є перекладами на російську, справляє враження, що цитуються «священні» російські оригінали, а зміна мовного коду в

межах одного речення надають текстові просто анекдотичного звучання: «Пізніше Байрон <...> писав: “*Эта цифра, возможно, неточна. Я их последнее время перестал считать*”» [5, с. 54]; «Жанна відчувала, що дуже закохалася в Жюльєна, і ось прозвучало питання: “Хотите быть моей женой?”» [5, с. 215]. Подібним чином потрактовано цитати з Ш. Бодлера, Е. А. По [5, с. 99], Стендаля [5, с. 126], В. Гюго [5, с. 134] тощо. Всупереч логіці й послідовності неводнораз один твір певного письменника цитується в українському перекладі, а інший у російському, але трапляється навіть таке, що розгляд одного й того ж твору – роману «Прощай, зброе» Ернеста Гемінгвея – ілюструється і українськими, і російськими цитатами, наведеними на одній сторінці [6, с. 190].

3. Увагу в одному з посібників привертають дві цитати з «Короля Ліра»: «Скажіть, хто я? Мабуть, я не Лір? / Не той у Ліра погляд, не та хода. / Він, мабуть (sic!), занурений в глибокий сон? / Він марить? Наяву так не буває. / Скажіть, хто я? Хто мені пояснить?» [3, с. 158]. Цей текст не походить із жодного з наявних українських перекладів (на його аматорський характер вказує відсутність ямбічного ритму), а водночас, якщо сягнути по переклади російські, можна перекоонатися, що в тому, що це дослівний переклад із російського перекладу Б. Пастернака [пор. 20, с. 457], а наступна цитата: «О, як мало / Про це я думав! Лікуйсь, велич: / Перевір ти на собі усі почуття бідноти, / Щоб їм потім віддати усі свої збитки / І довести, що небо справедливе» [3, с. 158] – з перекладу Т. Щепкіної-Куперник [пор. 21, с. 399].

4. Навіть там, де немає безпосередніх цитат із тексту, бракує відсилань до наявних українських перекладів на рівні назв: «Угамування непокірливої» [3, с. 154], «Малюк Цахес, на прізвисько Ціннобер», [5, с. 10], «Мадмуазель де Скюдєрі» [5, с. 12], «Падіння будинку Ашер» і «Чорт на башті» [5, с. 104], «Євгенія Гранде» [5, с. 137]. Деякі назви творів подані в російському перекладі: «Женщина» [5, с. 44], «Лавка древностей» [5, с. 151].

Зафіксовані особливості демонструють, що ментально автори підручників досі перебувають у якійсь російсько-українській спільноті, підтвердженням чого може бути хоча б такий фрагмент: «У нашій країні Міцкевич набув популярності ще за життя. Його вірші перекладав О. Пушкін, М. Лермонтов, П. Гулак-Артемівський, М. Рильський та ін.» [5, с. 114]. Колориту ситуації додає факт, що всі чотири проаналізовані вище видавничі позиції «освячені» грифом: «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів».

Деякі з тенденцій, характерних для колективу авторів на чолі з Г. Й. Давиденко, можна спостерегти також у рекомендованій Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України й опублікованій під грифом Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України «Історії американської літератури ХХ століття» Т. Д. Денисової. І якщо в цьому посібнику немає місця на безпосереднє введення російського тексту, його присутність позначається дещо іншим способом.

Авторка так само відзначає відсутність послідовності у зауваженні ролі й місії перекладача. З одного боку, наводяться фрагменти художніх творів із зазначенням перекладачів: так, наприклад, подано фрагмент «Виття» Алєна Гінзберга в перекладі Ю. Косача [7, с. 269–270], фрагменти віршів Дєнізи Левєртов у перекладі М. Загребельної [7, с. 357], «Волхви» Сильвії Плат у перекладі О. Забужко [7, с. 363] тощо. Але вже цитати з роману Френсіса Скотта Фітцджеральда «Ніч лагідна» подано в перекладі Мара Пінчевського без зазначення імені перекладача [7, с. 139]. У фрагменті, присвяченому аналізу роману Дж. Д. Селінджера «Ловець у житті», авторка дає примітку, в якій звертає увагу на український переклад назви твору – «Над прірвою у житті», помилково приписуючи його Володимирі Митрофанову [7, с. 139]; насправді ж роман переклав Олекс Логвиненко, котрий ще 2010 року, тобто за два роки до виходу поправленої версії книжки Денисової, опублікував наступне видання роману Селінджера під більш дослівною назвою [12]. Вплив російського перекладу проглядається у називанні головного героя роману Холденом (у О. Логвиненка – Голден) та в цитуванні: «У його лексиконі проскакують такі вислови, як „девідкоперфільдівська муть”» [7, с. 217]. Саме «давид-копперфилдовскую муть» зустрічаємо в перекладі Р. Райт-Ковальової [13, с. 20], тоді як у перекладі О. Логвиненка згадано «всю оту муру в дусі Дєвідє Коппєрфїлдє» [12, с. 3].

Непомічання наявних українських перекладів виявляється на рівні згаданих назв творів: авторка згадує повість Селінджера «Вище крокви, теслі» [7, с. 221], що в перекладі О. Тереха (1984) звучить «Вище крокви, будівничі», у назві оповідання «Добре ловиться рибка-бананка» [7, с. 221] більше впізнається назва перекладу Райт-Ковальнової, ніж оригінальна назва оповідання чи український переклад Дмитра Кузьменка, друкований у 2004 р. у «Всесвіті».

Те, що над дослідницею тяжіє саме масив російськомовних перекладів творів американської літератури, підтверджується наступною тенденцією: подекуди цитати з творів подано не в авторському перекладі з оригіналу, не в опублікованих українських перекладах, а в перекладі українською з російських перекладів, на що вказує і структура речення, і повторення за російськими перекладами власних назв. Базування цитат на російському перекладі особливо виразно проявляється у наведених Т. Денисовою цитатах із романів Ернеста Гемінгвея, Роберта Пена Воррена, Джозефа Геллера та Курта Воннегута.

Ось зіставлення фрагментів оригіналу й перекладів «Бійні номер п'ять» К. Воннегута:

Оригінал: «Robert Kennedy, whose summer home is eight miles from the home I live in all year round, was shot two nights ago. He died last night. <...> Martin Luther King was shot a month ago. He died, too» [24, с. 210].

Переклад Р. Райт-Ковальнової: «Роберт Кеннеди, чья дача стоит в восьми милях от дома, где я живу круглый год, был ранен два дня назад. Вчера вечером он умер <...> Мартина Лютера Кинга застрелили месяц назад. Он тоже умер» [1, с. 176].

Переклад Петра Соколовського: «Дача Роберта Кеннеді міститься за вісім миль від того будинку, в якому я живу цілий рік. І ось два дні тому на Роберта Кеннеді вчинено замах. Минулої ночі він помер. <...> Місяць тому вчинено замах на Мартіна Лютера Кінга. Він теж помер» [2, с. 170].

Цитата у книжці Т. Денисової: «Роберт Кеннеді, чия дача розташована у восьми милях від дому, де я живу постійно, був поранений два дні тому. Вчора ввечері він помер. <...> Мартіна Лютера Кінга застрелили місяць тому. Він теж помер» [7, с. 254].

Очевидним є слідування російському перекладу в цитуванні роману «Все королівське військо» Роберта Пена Воррена:

Оригінал: «Tiny Duffy became, in a crazy kind of way, the other self of Willy Stark, and all the contempt and insult which Willy Stark was to heap on Tiny Duffy was nothing but what one self of Willy Stark did to the other self because of a blind, inward necessity» [25, с. 147].

Переклад Віктора Голишева: «Странный вывих природы сделал Крошку Дафи вторым “я” Вилли Старка; гадливость и оскорбления, которые доставались Крошке от Хозяина, были выражением неосознанной внутренней необходимости и на самом деле обращены одним “я” Вилли Старка на его другое “я”» [15, с. 103].

Переклад Володимира Митрофанова: «...з якоїсь дивної примхи долі Малюк Даффі обернувся немовби “другим я” Віллі Старка, і вся та зневага, всі образи, що їх Віллі Старк вивергав на Малюка Даффі, були, по суті, тим, що одне “я” Віллі Старка, спонукуване внутрішньою потребою, скеровувало проти його другого “я”» [14, с. 117].

Цитата у книжці Т. Денисової: «Дивний вивих природи зробив Крихітку Дафі другим “я” Віллі Старка <...> гидливість і зневага, які перепадали Крихітці від Хазяїна, були виразом неусвідомленої внутрішньої боротьби і насправді ставленням одного “я” Віллі Старка до його другого “я”» [7, с. 175].

Аналогічна закономірність – механічне підставлення українських слів у російський переклад – простежується в цитуванні роману Ернеста Гемінгвея «Прощавай, зброє»:

Оригінал: «I went back to the papers and the war in the papers and poured the soda slowly over the ice into the whiskey. I would have to tell them not to put ice in the whiskey. Let them bring the ice separately. That way you could tell how much whiskey there was and it would not suddenly be too thin from the soda» [23, с. 265].

Переклад Євгенії Калашнікової: «Я вернулся к газетам и к войне в газетах и медленнолил содовую в стакан со льдом и виски. Надо было сказать, чтобы не клали лед в виски. Принесли бы лед отдельно. Тогда можно определить, сколько в стакане виски, и оно не окажется вдруг слишком слабым от содовой» [18, с. 323].

Переклад Володимира Митрофанова: «Я знов узявся до газет та до війни на їхніх сторінках і помалу лив содову на лід у склянці з віскі. Треба було сказати, щоб лід не клали у віскі. Нехай би принесли лід окремо. Тоді видно, скільки в склянці віскі, і воно не стане раптом надто слабким від содової» [19, с. 688].

Цитата у книжці Т. Денисової: «Я повернувся до газет і до війни в газетах і повільно лив содову в склянку з льодом і віскі. Принесли б лід окремо. Тоді можна визначити, скільки в склянці віскі, і воно не виявиться раптом надто слабким від содової. Треба буде купити пляшку віскі й сказати, щоб принесли тільки лід і содову» [7, с. 127].

Насамкінець варто проілюструвати добіркою скорочених цитат спосіб цитування роману Джозефа Хеллера «Catch-22»:

Оригінал: «...she and everyone younger had every right to blame him and everyone older for every unnatural tragedy that befell them <...> no craving for wealth or immortality could be so great, he felt, as to subsist on the sorrow of children» [22, с. 373–374].

Переклад Валентина Мачуліса: «И она, и другие несчастные имеют полное право обвинять Йоссариана, и не только Йоссариана, за ту противоестественную трагедию, которая обрушилась на них <...> Как бы ни велика была жажда богатства, как бы ни велико было желание бессмертия, никто не смеет строить свое благополучие на чьих-то слезах» [17, с. 601].

Переклад Миколи Мещеряка: «...такі, як вона і молодші за неї, мають цілковите право за будь-яке протиприродне лихо, що спадає на їхню долю, винуватити таких, як він, і старших за нього <...> Бо ніяка людська жадоба до багатства й довголіття не може бути аж такою нестримною, щоб задовольняти її коштом дитячих сліз» [16, с. 561].

Цитата у книжці Т. Денисової: «...і вона, й інші нещасні мають цілковите право звинувачувати Йоссар'яна, і не тільки Йоссар'яна, у тій протиприродній трагедії, що на них звалилася <...> Хоч якою величезною була б жадоба багатства, хоч яким сильним було б бажання безсмертя, ніхто не сміє будувати своє благополуччя на чийось слезах (sic!)» [7, с. 253].

Задля справедливості слід зауважити, що авторка мусила використовувати переклад М. Мещеряка, оскільки подала за ним імена деяких персонажів, але вкраплення двох імен, запозичених з українського перекладу, в масив імен, поданих за оригіналом та перекладом російським, є виявом надзвичайної непослідовності. Загалом же зіставлення навіть вирваних із контексту фрагментів речень демонструє, що Т. Н. Денисова базувала свої цитати не на оригіналах, а таки на російських перекладах.

Цитування текстів художньої літератури із науковою метою, звичайно ж, не можна підпорядкувати виключно правилу цитування опублікованого перекладу. У певних випадках наявні переклади можуть не відповідати потребам автора наукової праці, особливо якщо він є дослідником літератури і заглиблюється в нюанси. Тоді його рішення запропонувати власні, ситуативні пропозиції перекладу є цілком логічним і послідовним – за умови, якщо буде обґрунтована причина відмови від готового перекладу. Логіки, послідовності й наукової дисципліни бракує натомість авторам, іноді цілком реномованим, які цитують хаотично, цитують без зазначення перекладачів, цитують переклад чужою мовою або в перекладі через мову-посередника. Абсурд ситуації зростає у контексті розгляду видавничих позицій саме навчального, а не наукового характеру.

Спостережені вище особливості цитування з використанням російського перекладу змушують пригадати широко поширену в СРСР практику перекладу через російську, яка, втім, вписується у відому в світі й донині стосовану практику використання мови-посередника при перекладі між менш поширеними мовами. Парадокс спостереженої ситуації полягає в тому, що тут аж ніяк не маємо справу з текстами, які не можуть бути перекладені з оригіналу з огляду на «екзотичність» вихідної мови. Більше того: маємо справу з випадками, коли вихідні тексти вже були перекладені українською. Ігнорування україномовного сегменту перекладів світової літератури, яке може бути пояснене чи то неналежною організацією наукової роботи, чи особистими смаками і суб'єктивним читацьким досвідом авторів, чи то браком орієнтації в доробку поколінь українських перекладачів, неунікно стає

свідченням тяжіння українських науковців – авторів аналізованих видань – до російської культури, а разом з цим – проявом комплексу культурної неповноцінності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воннегут К. Бойня номер пять, или Крестовый поход детей / Курт Воннегут [пер. Р. Райт-Ковалева] // Новый мир. – 1970. – Вып. 4.
2. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей / Курт Воннегут [пер. П. Соколовський]. – К. : Дніпро, 1976. – 176 с.
3. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. Й. Давиденко, В. Л. Акуленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 248 с.
4. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вид. 2. / Г. Й. Давиденко, М. О. Величко. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 292 с.
5. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вид. 2. / Г. Й. Давиденко, О. М. Чайка. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 400 с.
6. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XX століття : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вид. 2. / Г. Й. Давиденко, Г. М. Стрельчук, Н. І. Гричаник. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
7. Денисова Т. Н. Історія американської літератури XX століття. Вид. 2 / Тамара Наумівна Денисова. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». – 2012. – 487 с.
8. Ничко О. Італійці у прозі Джона Стейнбека (романи «Тортилія Флет», «Зима незгоди нашої») / Оксана Ничко // Мандрівець : Науковий журнал. – 2007. – №5. – С. 46–52.
9. Ничко О. Еміль Золя та Джон Стейнбек: теорія і практика експериментального роману / Оксана Ничко // Мандрівець. – 2008. – №6. – С. 65–70.
10. Радчук В. Забобон неперекладності (Чи під силу мові Тараса переклад цитат?) / Віталій Радчук // Українська мова та література, № 40, 1999, жовтень.
11. Радчук В. Протей чи Янус? (Про різновиди перекладу) / Віталій Радчук // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Мова, література. Т. 7. – Донецьк, 2005. – С. 21–42.
12. Селінджер Дж. Д. Над прірвою у житті / Джером Девід Селінджер [пер. О. Логвиненка]. – Харків : Фоліо, 2010. – 317 с.
13. Селінджер Дж.-Д. Над пропастью во ржи; Повести; Девять рассказов / Джером Девід Селінджер [пер. с англ.]. – Москва : Художественная литература, 1983. – 592 с.
14. Уоррен Р. П. Все королівське військо / Роберт Уоррен [пер. В. Митрофанов]. – К. : Дніпро, 1986. – 536 с.
15. Уоррен Р. П. Вся королевская рать. Дебри / Роберт Уоррен [пер. с англ.]. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2004. – 604 с.
16. Хеллер Дж. Пастка на дурнів: Сатиричний роман / Джері Хеллер [пер. М. Мещеряк]. – К. : Дніпро, 1988. – 629 с.
17. Хеллер Дж. Уловка-22 / Джері Хеллер [пер. В. Мачулис]. – Москва, 2007.
18. Хемингуэй Э. Фиеста; Прощай, оружие!; Иметь и не иметь; Рассказы; Старик и море / Эрнест Хемингуэй [пер. с англ.]. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2003. – 671 с.
19. Хемингуэй Е. Прощай, зброє / Ернест Хемингуэй [пер. В. Митрофанов] // Твори в 4-х томах. Т. 1: Романи та цикли оповідань. – К. : Дніпро, 1979. – С. 477–704.
20. Шекспир У. Король Лир [пер. Б. Пастернак] / Уильям Шекспир. Полное собрание сочинений в 8 томах. Т. 6. – Москва : Искусство, 1960. – С. 425–568.
21. Шекспир У. Король Лир [пер. Т. Щепкина-Куперник] // Щепкина-Куперник Т. Избранные переводы в 2 томах: сборник. Т. 1. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – С. 339–463.
22. Heller J. Catch-22: A Novel / J. Heller. – New York : Simon and Schuster, 1999. – 415 p.
23. Hemingway E. A Farewell to Arms : The Hemingway Library Edition / E. Hemingway. – New York : Scribner, 2012. – 352 p.
24. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five, or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death / K. Vonnegut Jr. – New York : Dell, 1991. – 215 p.
25. Warren R. P. All the King's Men / R. P. Warren. – Houghton Mifflin Harcourt, 1996. – 661 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андрій Савенець – доктор гуманітарних наук (Ph.D.) у галузі літературознавства, викладач Люблінського католицького університету Івана Павла II, перекладач, дослідник перекладу.

Наукові інтереси: соціальні й культурні аспекти художнього перекладу, теорія і критика поетичного перекладу, постколоніальна критика у перекладознавчих дослідженнях.

УДК 833 (Укр.)+415.613+20 (Англ.)+820 (73)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ПОВІСТІ ДЖ. ЛОНДОНА «БІЛЕ ІКЛО»

Світлана ФОРМАНОВА (Одеса, Україна)

У статті розглядаються види трансформацій, що використовуються при перекладі простих речень з англійської мови на українську. Автором систематизовано дослідження, присвячені обґрунтуванню лінгвістичного поняття «метатаксис», з'ясовано роль метатаксису в перекладних текстах.

Ключові слова: види трансформацій, метатаксис, переклад, просте речення.

The article deals with the forms of the transformations, which are used in translation of the Simple sentences from English into Ukrainian. The research dedicated to a linguistic phenomenon «metataxis» is systematized.

Key words: the forms of the transformations, metataxis, translation, the Simple sentence.

Актуальність статті зумовлена потребою глибокого вивчення механізмів передачі смислу простого речення під час перекладу. Попри наявність багатьох праць, присвячених адаптації й адекватності перекладу (Ю. Ванніков, М. Воробйова, К. Вороніна, А. Гудманян, В. Демецька, О. Кальниченко, Т. Кияк, М. Маркіна, Є. Охримова, В. Подміногін та ін.), досліджень видів трансформацій і синтаксичних особливостей простого речення і його семантико-стилістичних особливостей не здійснювалося. З'ясування процесу та результатів синтаксичних особливостей перекладу простого речення в повісті Джека Лондона «Біле Ікло» зумовлене потребою вивчення адекватності перекладу, спрямованого як на виявлення причин перекладацьких помилок і невідповідностей, так і на обґрунтування способів адаптації у процесі перекладу повісті Лондона українською мовою.

Незважаючи на численні праці, присвячені особливостям перекладу, однією з найменш розроблених залишилася проблема видів трансформацій під час перекладу, оскільки виникає все більша потреба у міжкультурних зв'язках українського й англійського народів, розширюються міжмовні проекти, здійснюються мистецькі програми, що викликає необхідність в опануванні творчого доробку відомого англійського письменника. Усе це зумовлюється тим фактом, що з розвитком національної мови в Україні перекладознавство виокремлюється в окрему галузь філології. Але, на жаль, ще досі в нашому мовознавстві практично відсутні посібники з перекладу українською мовою англійських текстів, що негативно впливає на рівень підготовки професійних перекладачів. Це й зумовило актуальність статті.

Метою нашої розвідки є дослідження і контрастивний аналіз трансформацій, які відбуваються при перекладі з англійської мови на українську. Мета зумовила розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати роль перекладу в українській етнокulturі; 2) схарактеризувати види трансформацій, які дозволяють уникнути помилок під час перекладу; 3) обґрунтувати поняття «метатаксис».

Теорією, практикою й історією перекладу займалися М. Бархударов, В. Виноградов, В. Комісаров, В. Коптілов, А. Лілова, І. Матюшина, З. Пономарева, М. Рильський, П. Тичина, О. Федоров, І. Франко та ін. Їхні дослідження висвітлюють надзвичайно цікаві питання художнього перекладу, бо, на думку теоретиків і практиків, кінцевою метою перекладу повинно бути не копіювання мови оригіналу, а відтворення тієї єдності змісту і форми, якими є художній твір [5, с. 9]. Традиційно переклад розглядався з погляду правильності, тобто повноти й точності передачі оригіналу. Саме в цьому розумінні говорять про «добрі» чи «погані» переклади. Критики перекладу, які звертаються до оригіналу, часто забувають про те, що оригінал не існує заради самого себе, а слугує засобом передачі певних ідей, емоційних станів, лінгвокультурних та етносоціальних особливостей. Таку ж функцію виконує і переклад. Тому оригінал і переклад мають єдину мету – у певний спосіб вплинути на читача. Різниця лише в тому, на якого саме читача здійснюється вплив.

Переклад репрезентує оригінал в іншомовному культурному середовищі. Переклад може бути добрим або поганим, але навіть «найгірший переклад залишається «перекладом», оскільки призначений для репрезентування (повноправної заміни) тексту оригіналу» [1, с. 20]. У такий спосіб, результат перекладу – це новий текст, смислове наповнення якого хоч

і бере витоки в іншомовному джерелі, втім прокладає своє власне річище вже на іншому мовному ґрунті. Розбіжності в українській і англійській мовах полягають у різних загальних закономірностях співвідношення граматичних форм і конструкцій мови оригіналу й перекладу, у відмінностях складу синтаксичних конструкцій і у відмінностях їхнього функціонування. Мовні причини застосування перекладацьких трансформацій базуються на тому, що специфіка мови оригіналу (в нашому випадку, англійської) диктується необхідністю перекладацьких перетворень внаслідок відсутності відповідних характеристик у мові перекладу (в нашому випадку, української). До того ж, «переклад якого-небудь твору вимагає від перекладача знання найменше двох мов, а власне тої, на яку він перекладає, чи це буде його рідна мова, чи ні, а потім тої, з якої перекладає» [4, (т. 1), с. 398].

В основі правильного перекладу лежить принцип адекватності, тобто, відповідність перекладного твору тексту оригіналу. Адекватність перекладу оригіналу завжди поняття відносне. І рівень відносності може бути дуже різним. Ступінь зближення з оригіналом залежить від багатьох чинників: від майстерності перекладача, від особливостей мов і культур, що зіставляються, від епохи створення оригіналу й перекладу, від способу перекладу, від характеру перекладних текстів і т.ін. У завдання перекладу входить не лише дослівна передача повідомлення мовою оригіналу, але й передача всіх особливостей стилю й форми повідомлення. Попри вищезазначене, адекватність перекладу і його максимальну відповідність оригіналу не слід розуміти як абсолютну точність. Відсутність збігу в структурі двох мов спричинюють необхідність у лексичних, граматичних і синтаксичних трансформаціях. Жодний переклад не може бути абсолютно бездоганним, оскільки мовна система приймаючого твору через об'єктивні чинники не може досконало передати зміст оригіналу, що неминуче призводитиме до втрати певного обсягу інформації. Цілком закономірно, що будова української і англійської мов відмінна, оскільки ці мови належать не лише до різних сімей, а й до різних структурних типів, тому під час перекладу вкрай необхідно застосовувати синтаксичні трансформації.

Часто при перекладі з однієї мови на іншу відбувається заміна синтаксичної структури. Л. Теньєр таке структурне перетворення називає терміном «метатак西斯» [3, с. 271], який він уперше використав у своїй книзі «Основи структурного синтаксису». У сучасному мовознавстві проблемою метатак西斯у на матеріалі української мови займається Чернівецька синтаксична школа (Н. Гуїванюк, О. Кульбабська та ін.). Вважаємо, що ця тема актуальна з погляду перекладу художньої літератури, оскільки метатак西斯 виникає лише при переході від однієї мови до іншої. Тобто, у складних випадках перекладу слід використовувати не тільки механічну операцію заміни одного слова іншим, але й брати до уваги структуру, відмінну від тої, що перекладається. У такий спосіб перекладачеві слід переосмислити речення мовою перекладу. Цілком зрозуміло, що переклади, в яких міститься метатак西斯, є свого роду глибинними. Досвід показує, що поверхневі переклади стають не лише незграбними, але й неточними, оскільки схема речення оригіналу відрізняється від схеми перекладного речення. Це засвідчує, що метатак西斯ні відношення слід відстежувати ще до початку роботи над перекладом, оскільки відбір тої чи іншої структури має вирішальне значення у процесі перекладу й визначає вибір його варіантів.

Метатак西斯 – це втілення принципу незалежності структурного плану від семантичного, оскільки проблема полягає в тому, щоб передати семантичний тип перекладного речення засобами іншої структури. Цілком очевидно, що для перекладу важливим є семантичний зміст речення, а не його структура. Втім обов'язком перекладача є врахування і особливостей будови перекладного тексту.

У нашій статті розглянуто співвідношення синтаксичних конструкцій мови оригіналу (англійської) і мови перекладу (української). Проаналізувавши переклад повісті Дж. Лондона «Біле ікло», нами виділено такі види трансформацій: *нульовий переклад, функціональна заміна, перестановка компонентів речення, антонімічний переклад*. Розглянемо кожний вид трансформацій докладніше.

Нульовий переклад використовується в умовах синтаксичної або лексико-семантичної недоречності, коли відтворення вихідної форми порушує структуру чи зміст. Наприклад, проблема перекладу формального підмета з англійської мови на українську вирішується, як

правило, із застосуванням таких прийомів, як *нульовий переклад*, *функціональна зміна*, *перестановка*. Нульовий переклад використовується для англійських речень із формальним підметом, що носить суто граматичний характер і в якому відсутній лексико-семантичний зміст. В англійських безособових реченнях використовується формальний підмет, який виражено займенником *it*, оскільки в англійській мові підмет є обов'язковим членом речення. Втім нульовий переклад ніколи не застосовується для присудка. Виняток становить переклад називних речень, у яких зміст вихідного присудка полягає в констатації факту належності об'єкта.

Розглянемо фактичний матеріал:

В оригіналі	У перекладі
– It's darn good coffee, – Henry said enticingly [6, с. 110];	– А кава ж смачна, – спокушав Генрі [2, с. 16];
– It's a she-wolf, – Henry whispered back [6, с. 108];	– Вовчиця, – пошепки відповів Генрі [2, с. 14];
It was warm and comfortable [6, с. 121];	У кімнаті тепло й затишно [2, с. 26];
Its coat was the true wolf-coat [6, с. 112].	Справжня вовча шерсть [2, с. 18].

Однак існують випадки, коли формальний підмет містить значущі семи, які в українській мові вимагають лексичного втілення. У такому разі звертаємося до функціональної заміни, що дозволяє віднайти семи, властиві формальному підметові. До числа формального підмета відносимо займенники *you, we, they, one*, які вживаються у невизначеному змісті, наприклад, для узагальнення, повчання, позначення невідомого суб'єкта дії. Українською мовою вони перекладаються як *кожний, будь-яка людина, люди*. За таких умов при перекладі можна застосувати функціонально подібні, але формально інші синтаксичні структури української мови, тобто, неозначено-особові, узагальнено-особові або безособові речення. Якщо ж вихідна невизначеність супроводжується більш виразними семантичними компонентами, то при перекладі відбувається *функціональна заміна* – особова синтаксична конструкція, у якій підмет виражається вже не займенником, а будь-яким узагальнено-значущим словом, як-от:

В оригіналі	У перекладі
They could even see these forms move at times [6, с. 108];	Час від часу навіть видно було, як вовки переходять з місця на місце [2, с. 14];
They camped early that night [6, с. 113].	Цього вечора отаборилися рано [2, с. 19].

Функціональна заміна використовується при частковій розбіжності структурно-семантичних властивостей тієї або іншої синтаксичної одиниці у вихідній мові й мові перекладу. Оскільки функціональна заміна є найбільш частотним прийомом при перекладі присудка, то найпоширенішим варіантом може бути заміна дієслівного присудка іменним, чи навпаки. Отож, вихідний дієслівний присудок при перекладі українською мовою перетворюється в іменний, що трансформує прямий додаток в іменну частину дієслівного присудка. Вихідний іменний присудок при перекладі українською мовою перетворюється в дієслівний, що супроводжується перетворенням іменної частини дієслівного присудка в обставину способу дії.

Розглянемо приклади:

В оригіналі	У перекладі
The different lines were rapidly approaching a point [6, с. 116];	Різні лінії хутко зближувалися [2, с. 22];
They were all about him and the fire, in a narrow circle [6, с. 117];	Вовки оточили його й багаття тісним кільцем [2, с. 22];
She was not more than half a dozen feet away, sitting in the snow and wistfully regarding him [6, с. 119];	Вона сиділа на снігу, не далі як на шість футів і сумно дивилася на нього [2, с. 25];
But there was another sound [6, с. 123];	Чути було ще й інші звуки [2, с. 29];

They were good to eat [6, с. 150]; Here the very air was palpitant with life [6, с. 168]; But it was not all easy for White Fang [6, с. 264].	Вони смачні [2, с. 55]; Тут саме повітря дихало життям [2, с. 71]; Але часом Білому Іклу велося дуже тяжко [2, с. 165].
---	---

Досить часто функціональна заміна доповнюється таким прийомом, як *перестановка компонентів речення*. Цей прийом використовується, коли послідовність елементів при спільності значення визначається різними мовними традиціями актуального членування речення як у вихідній мові, так і в мові перекладу.

Порівняймо:

В оригіналі	У перекладі
He could not understand at first [6, с. 122]; Henry laughed defiantly [6, с. 110]; He sat for a long while upon the sled [6, с. 116]; Silence settled down again over the lonely land [6, с. 116].	Спершу він не міг зрозуміти [2, с. 28]; Генрі зневажливо всміхнувся [2, с. 16]; Генрі довго сидів на санках [2, с. 22]; Тиша знов огорнула безлюдний край [2, с. 22].

Перестановка місця обставини у зазначених прикладах диктується розбіжностями у способі вираження дії та її ознаки в українській і англійській мовах. Зміст цих речень в українській мові має інше комунікативне значення, ніж в англійській, тобто з погляду актуального членування речення вони означатимуть незвичайну дію і виступатимуть ремою, у той час, як у вихідних реченнях йдеться про звичайну дію, що становить тему речення, тобто головним повідомленням є сама дія, а не спосіб її вираження.

Взагалі розбіжності в порядку слів і його функціональних особливостях в українській і англійській мовах змушує перекладача вдаватися до прийому перестановки, що пов'язано насамперед із різним сприйняттям актуального членування речення. Так, в українській мові комунікативно значущі компоненти, що несуть нову інформацію, тяжіють до кінця фрази й до розщеплення складного іменного присудка. Щодо англійської мови, то в ній рема може виражатися різними способами, які не вимагають обов'язкового розміщення значущої інформації наприкінці фрази як за допомогою невизначеного артикля, так і за допомогою специфічних зворотів.

Іншими важливими розбіжностями, які зумовлюють застосування перестановки при перекладі, є вільне місце обставини часу в українському реченні на відміну від англійського, в якому місце обставини часу незалежно від актуального членування може бути або на початку, або наприкінці речення. Обставина часу, яку вжито наприкінці речення, автоматично сприймається носієм української мови, як рема, на відміну від носія англійської мови, для якого місце в реченні обставини часу не є обов'язковим і рематично значущим.

Заслуговує на увагу також ще один прийом, який використовується під час перекладу, – *антонімічний переклад*, або формальна негативація / позитивація, тобто заміна негативної або питальної форми речення на стверджувальну чи навпаки. Річ у тім, що антонімічний переклад є лексико-граматичною трансформацією, внаслідок застосування якої у перекладі з'являються або вилучаються елементи із заперечною семантикою із збереженням змісту слова чи групи слів вихідного речення. Умови застосування такого перетворення, як правило, пов'язані з лексико-семантичними особливостями присудка.

Подібно тому, як у межах однієї мови існують слова-синоніми, одне з яких має формальне заперечення (пор.: *недобрий – злий*), так і між реченнями різних мов, одне з яких містить формальне заперечення, можуть існувати відношення смислової тотожності. Так, при перекладі з англійської мови на українську заперечна форма речення змінюється на стверджувальну. Така трансформація негативації традиційно називається *антонімічною трансформацією*. Вона має лексико-граматичний характер, оскільки внаслідок її застосування під час перекладу відбуваються як лексичні, так і граматичні зміни. Варто зазначити, що для англійської мови характерним є вживання *мейозису*, тобто двох

формальних заперечень, що позначають позитивну якість, тому слід брати до уваги цей факт при перекладі на українську мову.

Розглянемо приклади:

В оригіналі	У перекладі
For weeks and month he never made a sound [6, с. 27];	На кілька тижнів чи й місяців він замовкав цілковито [2, с. 173];
The snarling of his dogs was losing its efficacy [6, с. 120];	Гарчання собак його вже не розбуркувало [2, с. 26];
It was surely dead [6, с. 139];	Звір був неживий [2, с. 44];
It was to be expected [6, с. 141];	Та інакше й не могло бути [2, с. 46];
All of which is never here nor there [6, с. 208].	Але це між іншим [2, с. 111].

Наведені приклади засвідчують, що переклад у повісті Дж. Лондона «Біле Ікло» здійснено конструкціями, в яких не лише пропонуються елементи значення слова, а й зазначаються їхні семантичні відтінки, придатні для використання у перекладному тексті. Слід звернути увагу також на відсутність калькованого перекладу. Отже, вищезазначене свідчить, що варіантність виникає вже на етапі прочитання й розуміння тексту оригіналу перекладачем і збільшується під час відтворення його складових, причому це збільшення прямо пропорційне художності тексту: чим щільніша образність і багатша його чуттєва палітра, тим більш творчою повинна бути праця перекладача. А часова й етнокультурна відстань між читачем, якому було адресовано оригінал, і читачем, для якого здійснюється переклад, робить цю варіантність ще більшою.

У результаті дослідження ми дійшли таких висновків: 1) переклад іншомовних творів має бути систематичним і цілеспрямованим, а надбання світової лінгвістики, літературознавства й перекладознавства повинні допомогти перекладачеві здійснити адекватний переклад і не спотворити оригінал; 2) під час перекладу синтаксичних конструкцій слід брати до уваги метатаксіс – структурне перетворення, яке допомагає зберегти функціональну й семантичну особливість оригіналу; 3) розглянуті трансформації вкрай важливі при перекладі з англійської мови на українську, оскільки не лише доповнюють один одного, а й частково компенсують неминучі втрати інформації, пов'язаної з перетворенням тексту оригіналу. Кожний вид трансформацій спрямований насамперед на оптимальний спосіб передачі вихідної інформації в прийнятній формі як для мови перекладу, так і для культурної традиції етносу; 4) розглянуті варіанти перекладу простих речень повністю відбивають думки Дж. Лондона, образи й настрої оригіналу, що здійснює естетичний вплив на нового іншомовного читача з іншого середовища й культури, з іншого історичного часу, але є однаково точним, рівноцінним, правильним; 5) адекватний переклад синтаксичних конструкцій зберігає семантико-стилістичні й лінгвокультурні особливості оригіналу, які полягають у тому, що перекладачам вдається зберегти смислове навантаження тексту, але проінтерпретувати його через призму власної свідомості. Саме художній переклад дозволяє викликати у реципієнта необхідні відчуття, переживання, емоції, настрої, а також передати мовлення й стиль автора тексту оригіналу. Проаналізований переклад не є буквальним, він майстерно побудований, відбиває глибину тексту оригіналу, його сутність, художню дійсність і мовні форми.

Перспектива дослідження. У подальших наукових розвідках доцільно розглянути психолінгвістичні й філософські особливості перекладу текстів Дж. Лондона.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комиссаров В. Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе) / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1973. – 215 с.
2. Лондон Дж. Біле Ікло / Джек Лондон. – К. : Веселка, 1976. – 183 с.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Люсьен Теньер; пер. с фр. Редкол. : Г. В. Степанов (пред.) и др.; Вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Гака. – М. : Прогресс, 1988. – 321 с.
4. Франко І. Я. Зібрання творів у 50-ти т. / Іван Якович Франко. – К. : Наукова думка, 1976 – 1986.
5. Хай слово мовлено інакше... : Статті з теорії, практики та історії художнього перекладу / упоряд. В. Коптілов. – К. : Дніпро, 1982. – 295 с.
6. London Jack. The Call of the Wild. White Fang / Jack London. – М. : Progress publishers, 1976. – 288 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Форманова – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний університет ім. К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: інвектива, конфліктний дискурс, мовленнєва агресія, комунікативна інтеракція, лінгвістика тексту, сугестивна лінгвістика, теорія перекладу.

УДК 81'2

КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА:
СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Олександр ЧЕРЕДНИЧЕНКО (Київ, Україна)

Інтенсивне становлення перекладознавства як окремої наукової дисципліни припадає на ХХ століття, позаяк саме в ньому відбулося переосмислення давніх і сучасних поглядів на переклад як вид творчої діяльності, що відкрило шлях до синтезування різноманітних концепцій і випрацювання власного категорійного апарату. Сказати, що ця глобальну проблему на сьогодні повністю розв'язано, означало б нічого не сказати. Адже очевидним є те, що попри незаперечні здобутки у розбудові перекладознавчих категорій і відповідної термінології, маємо справу з суттєвими різночитаннями, які заважають подальшому прогресу науки.

Ключові слова: переклад, перекладознавство, синтезування, категорійний апарат, термінологія, різночитання, терміновживання, термінотворчість.

The establishment of translation studies as a separate field of scientific research took place in the 20th century because it was a period for reconsideration of the older and newer views of translation as a creative activity which inaugurated synthesizing of various concepts and working-out of its own categorical framework for translation studies. Nevertheless one cannot claim that the latter global problem has been completely solved as of now. It is obvious that numerous discrepancies in defining main notions interfering with further development of this field of studies are still there despite unambiguous achievements in development of translation studies categories.

Keywords: translation, translation studies, synthesizing, conceptual and categorical framework, terminology, discrepancies, term usage, term creation.

Визначення перекладознавства як окремої галузі філологічної науки сьогодні не викликає сумнівів у більшості науковців, хоча інколи натрапляємо на суперечливі думки про його несамодостатність, відсутність власних методів дослідження або належність до прикладної лінгвістики чи літературної компаративістики. Час давно спростував подібні твердження.

Наявність специфічного предмета досліджень, яким є процес і результат перекладу, наявність власного дослідницького інструментарію, який включає моделювання процесу перекладу, класифікацію типів міжмовних відповідників і перетворень та комплексний перекладознавчий аналіз, що базується на зіставному вивченні як цілих об'єктів – вихідного і цільового/цільових текстів, так і їхніх частин, текстових одиниць, а також контекстних систем (полісистем) оригіналу і перекладу, – все це безумовно свідчить на користь окремішності перекладознавства, яке має свою історію і взаємодіє з іншими філологічними і нефілологічними дисциплінами.

Інтенсивне становлення перекладознавства як окремої наукової дисципліни припадає на ХХ століття, позаяк саме в ньому відбулося переосмислення давніх і сучасних поглядів на переклад як вид творчої діяльності, що відкрило шлях до синтезування різноманітних концепцій і випрацювання власного категорійного апарату. Сказати, що ця глобальну проблему на сьогодні повністю розв'язано, означало б нічого не сказати. Адже очевидним є те, що попри незаперечні здобутки у розбудові перекладознавчих категорій і відповідної термінології, маємо справу з суттєвими різночитаннями, які заважають подальшому прогресу науки.

До здобутків перекладознавства слід віднести розробку і публікацію енциклопедій і тлумачних словників, у яких висвітлюються ключові наукові поняття і узагальнюються терміновживання, властиві різним школам.

Достатньо згадати Рутледжську енциклопедію перекладознавства, видану за редакцією Мони Бейкер [1], та Тлумачний перекладознавчий словник Льва Нелюбіна, який витримав п'ять видань [2]. До них треба додати термінологічні глосарії, вміщені у низці перекладознавчих праць, приміром у книзі Пітера Ньюмарка [3]. Ці праці мають бути

неодмінними атрибутами підготовки перекладачів завдяки їхній спрямованості на уніфікацію поняттєвих категорій і термінів. Звісно, не йдеться про те, що названі джерела демонструють повний збіг у тлумаченні основних перекладознавчих категорій. Проте саме вони мають стати точкою відліку, аби уникнути надмірної терміновтворчості, яка сьогодні притаманна багатьом (і не завжди науковим!) працям. Однак, на превеликий жаль, посилання на згадані референтні видання ще не стали обов'язковими у дисертаційних роботах з перекладознавства, що зумовлює значну варіативність терміновживання, а подекуди й невірне тлумачення категорій і термінів.

У цьому контексті варто розглянути тлумачення основних перекладознавчих категорій у різних першоджерелах. Якщо у попередні епохи поняття відповідності перекладу оригіналові виражалося у термінах «вірність/невірність» (згадаймо тут романтичний образ «невірної красуні», вживаний стосовно художнього перекладу)¹, то тепер дослідники оперують категоріями еквівалентності і адекватності. При цьому поняття вірності не зникло з перекладознавчого лексикону.

Рутледжська енциклопедія наводить визначення так званого правила вірності (the fidelity rule), яке передбачає інтертекстуальну зв'язність (intertextual coherence) між транслятом і вихідним текстом, постулюючи лише збереження певного взаємозв'язку двох текстів у разі, якщо головний принцип скопосу і правило інтратекстуальної зв'язності дотримані [1, с. 236].

Поза тим різні національні школи сьогодні послуговуються категоріями еквівалентності і адекватності перекладу стосовно оригіналу. Обидві категорії фігурують у вищеназваних джерелах. Словник Нелюбіна дає такі визначення *еквівалентності*: 1. Смилова спільність прирівнюваних одна до одної одиниць. 2. Охоплює відносини як між окремими знаками, так і між текстами. Еквівалентність знаків ще не означає еквівалентності текстів, і, навпаки, еквівалентність текстів зовсім не означає еквівалентності усіх їхніх сегментів. При цьому еквівалентність текстів виходить за межі їхніх мовних маніфестацій і включає також культурну еквівалентність. 3. Терміни «еквівалентність» і «еквівалентний» позначають відносини між вихідним та кінцевим текстами, які виконують схожі комунікативні функції у різних культурах. На відміну від *адекватності* еквівалентність орієнтована на результат. 4. Еквівалентність – це особливий випадок *адекватності* (адекватність за функціональної константи вихідного і цільового текстів) [2, с. 253–254].

Тут же подано статтю «Еквівалентність вихідного і перекладного текстів», яка доповнює попередню, і окрему статтю «Еквівалентність перекладу», у якій вона визначається як максимальна ідентичність усіх рівнів змісту текстів оригіналу і перекладу [2, с. 254]. Отже з наведених тлумачень випливає висновок про багатозначність категорії *еквівалентності* та її зв'язок із суміжною категорією *адекватності*.

Рутледжська енциклопедія тлумачить категорію *еквівалентності* досить широко, супроводжуючи її такими визначниками, як *прагматична / динамічна / референційна / денотативна / конотативна / ситуативна / функціональна / текстова*. Це дає підстави говорити про типологію еквівалентності, окремі складники якої тяжіють, як видно, до синонімії. При цьому автори енциклопедії визнають, що *еквівалентність* є центральним, але водночас і найбільш дискусійним поняттям у теорії перекладу. Підходи до питання еквівалентності можуть радикально відрізнятись: одні теоретики визначають переклад у термінах еквівалентних відношень двох текстів (Кетфорд, Найда, Тейбер, Турі, Коллер та ін.), інші ж відкидають теоретичне поняття еквівалентності, заявляючи, що воно є несуттєвим (Снелл-Хорнбі) або навіть шкідливим (Гентцлер) для перекладознавства [1, с. 77].

Прихильники заснованих на еквівалентності теорій перекладу визначають її як відношення між вихідним текстом (ВТ) і перекладним/цільовим текстом (ПТ), що дозволяє розглядати ПТ передусім як переклад ВТ. Водночас підкреслюється, що подібне відношення може існувати також між частинами

¹ Одна з праць Жоржа Мунена, присвячена художньому перекладу, носить назву «Les belles infidèles» [4] – «Невірні красуні».

ВТ і ПТ. Однак таке визначення еквівалентності не є безпроблемним. Помічено, що воно приховує зачароване коло: еквівалентність, за припущенням, визначає переклад, а він у свою чергу визначає еквівалентність. Що стосується текстової еквівалентності, то вона протиставляється формальній відповідності (*formal correspondence*), тобто подібності мовних систем, яка, на відміну від еквівалентності, не гарантує рівнозначних відносин між вихідним і перекладним текстами.

Категорія *адекватності* (*adequacy*) перекладу трактується у вищезгаданій енциклопедії доволі обмежено у зв'язку з викладом теорії Я.Рецкера про три типи закономірних відповідників (еквіваленти, аналоги та адекватні заміни) і зводиться фактично до пошуку оказіональних лексичних відповідників, які можуть бути результатом застосування різних перекладацьких прийомів: а) конкретизації – генералізації; б) логічного розвитку поняття (модуляції – *О.Ч.*); в) антонімічного перекладу; г) компенсації [1, с. 122–123]. Як бачимо, *адекватність* на рівні цілого перекладного тексту тут не розглядається.

Натомість у словнику Нелюбіна знаходимо кілька статей, присвячених категорії *адекватності* і адекватному перекладу. В них, зокрема, зазначено, що *адекватність* характеризує «таке співвідношення вихідного і кінцевого текстів, за якого послідовно враховується мета перекладу. Терміни *адекватність* і *адекватний* орієнтовані на процес перекладу» [2, с. 13]. Щодо адекватного перекладу, то під ним автор словника розуміє передусім «відтворення єдності змісту і форми першотвору засобами іншої мови», «переклад, який викликає у іншомовного одержувача реакцію, відповідну комунікативній настанові відправника», «переклад, у якому передано усі наміри автора» [2, с. 14].

Таким чином, на відміну від *еквівалентності*, яка постулює семантичну близькість оригіналу і перекладу, категорія *адекватності* наголошує на їхній функціональній і комунікативній тотожності. У цьому сенсі її можна порівнювати з тим, що називають *динамічною, прагматичною* або *функціональною еквівалентністю*. Аналогічні погляди на ключові поняття перекладу висловлює у своїй книзі П.Ньюмарк, хоч він користується дещо відмінною термінологією, вживаючи опозицію *семантичний переклад* – *комунікативний переклад*. Під *семантичним* (пор. еквівалентним – *О.Ч.*) перекладом дослідник розуміє «переклад на авторському рівні», тобто на рівні оригіналу за збереження його змістової структури, у той час як *комунікативний* (пор. адекватний – *О.Ч.*) переклад є, на його думку, «перекладом на рівні читача», який враховує читацьку реакцію на перекладений твір у порівнянні з реакцією читача оригіналу [3, с. 282–285]. Тут напрошується аналогія з концепцією Ю.Найди про динамічну еквівалентність [5, с. 202], тобто адекватність, перекладу, яка забезпечує тотожність інтелектуальних і емоційних реакцій одержувачів оригінального і перекладного текстів.

Певна термінологічна варіативність характеризує вираження однієї з ключових для перекладознавства категорій – категорії *відповідника*. У західноєвропейських школах її здебільшого позначають терміном *еквівалент* (англ. *equivalent*), приміром у П.Ньюмарка – *cultural, functional, descriptive equivalent* [3, с. 82–83], незважаючи на усю неоднозначність такого терміновживання, адже за своєю етимологією термін *еквівалент* означає «рівнозначний». У випадку з «культурними, функціональними, описовими або частковими еквівалентами» такої рівнозначності не спостерігаємо. Тому набагато доцільніше закріпити за терміном *еквівалент* лише видове значення «тип прямого повного і постійного відповідника, вибір якого не залежить від контексту», що, до слова, було запропоновано Я.Рецкером ще на початку 50-х років минулого століття [6]. Таке узуальне значення терміна зафіксовано у словнику Нелюбіна. Воно властиве сьогодні більшою мірою східноєвропейській традиції, хоча в ній можна помітити також наслідування англословного стереотипу. Родовим поняттям, яке охоплює всі типи міжмовних і міжтекстових співвідношень, все ж залишається поняття *відповідника*. Останнім часом у вітчизняних дослідженнях спостерігаємо тенденцію до термінотворчості, метою якої є відхід від наявної і, можливо, не зовсім усталеної термінології. Добре це чи погано? Однозначної відповіді тут бути не може. Ясна річ, якщо виникає нове наукове поняття або потреба в уточненні вже відомого поняття, потрібен новий термін. Гірше, коли «нова термінологія» уживається без усякої потреби і не несе в собі нічого нового. У цьому разі існує загроза засмічення

наукового апарату штучними термінами, створеними власноруч або перенесеними з інших наук, що лише імітує науковість.

Приклади уживання штучної термінології подибуємо у монографії А. Пермінової «Перекладацька рецепція сучасної американської поезії» [7]. Для опису відношень між поетичним оригіналом і його перекладом / перекладами авторка користується такими термінами, як *асимптотичність* (*синонімічність*), *комплементарна дивергентність* (*метонімічність*), *стохастична девіантність* (*хибнотлумачення*), *інтенціональна девіантність*, *фрактальність* тощо. Існуючі перекладознавчі джерела такої термінології не містять.

Проаналізуймо деякі з ужитих тут термінів. *Асимптотичність* – термін, запозичений з математики (від грецького *асимптота* «пряма»), позначає властивості кривої у точках наближення до прямої виконувати її функції. Очевидно, під «прямою» мається на увазі першотвір, а під «кривою» його переклад. Наскільки виправданим є цей новий у перекладознавчому полі термін? На моє переконання, він таким не є, бо приховує давно відому ідею про ступінь наближення (апроксимації) перекладу до оригіналу, наслідком якого може бути адекватність /еквівалентність або неадекватність /нееквівалентність перекладної копії. Тож потреби в терміні *асимптотичність* немає. Так само зайвими видаються інші терміни з наведеного ряду, які часто змушують автора монографії саму себе перекладати, як-от у випадку з термінами *девіантність* та *фрактальність*. Перший вживається на позначення поняття деформації змісту і форми першотвору, другий, навпаки, позначає формально-смисловий збіг.

Автору розглядуваної монографії не можна закинути незнання усталеної перекладознавчої термінології. Проте вона часто вживається у непрозорому контексті, який здатен лише затуманити зміст важливих для перекладу категорій. Наведу приклад такого уживання: «Вбачаючи у адекватності перекладу відносну величину, що позначає оптимальний ступінь асимптотичного наближення цільового тексту до першоджерела з огляду на його стереоскопічну самоподібність (лексико-семантичну, синтаксичну, супрасегментну (ритмомелодійну), прагматичну, гештальт-синергетичну), виявлення прагмасинергетичної девіантності у аналізованих множинних метапоетичних проектах відбувалося із залученням фрактального аналізу, який ми обрали за основу стереоскопічного перекладознавчого аналізу» [7, с. 117–118]. З цього контексту доволі важко зрозуміти, що є насправді *адекватність* перекладу. Загалом же наведений уривок можна вважати прикладом не зовсім адекватної метамови.

Міркування з приводу метамови і категорійного апарату сучасного перекладознавства спонукають принаймні до трьох висновків:

1. Давно назріла потреба в укладанні і публікації українського перекладознавчого словника (енциклопедії), який би узагальнив вітчизняний і світовий досвід термінотворення і терміновживання у цій галузі, що безумовно сприяло б виробленню сталого наукового апарату.

2. Молодим дослідникам у галузі перекладознавства потрібно опанувати увесь попередній досвід уживання ключових термінів-категорій перед тим, як пропонувати власну термінологію, яка ризикує лишитися виключно претензією на оригінальність. Посилання на наявні тлумачні джерела, так само як і на фундаментальні перекладознавчі праці мають стати обов'язковими у всіх видах дослідницьких робіт.

3. Науковим рецензентам і редакціям спеціалізованих видань вочевидь необхідно посилити вимоги до метамови досліджень, зокрема до користування категорійним апаратом перекладознавства, аби не допустити його руйнування внаслідок невиправданої термінотворчості окремих дослідників.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Routledge Encyclopedia of Translation Studies /edited by Mona Baker. –London – New York, 1998. – 654 p.
2. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 5-е изд. / Лев Львович Нелюбин. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 320 с.
3. Newmark, Peter. A Textbook of Translation. Third impression. Harlow : Longman, 1988/2000. – 292 p.
4. Mounin, Georges. Les Belles infidèles. 2^{ème} éd. Lille : Presses univ. de Lille, 1955/1994. – 196 p.

5. Nida, E. A., Taber, Chr. R. The Theory and Practice of Translation. Leiden : E. J. Brill, 1969. – 248 p.
 6. Рецкер Я. И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Теория и методика учебного перевода. – М. : 1950.
 7. Пермінова А. Перекладацька рецепція сучасної американської поезії. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Чердніченко – доктор філологічних наук, професор кафедри теорії і практики перекладу з романських мов ім. М. Зерова Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; DOCTOR HONORIS CAUSA Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Академік Академії наук вищої школи України; Заслужений діяч науки і техніки України.

Наукові інтереси: мовознавство, романістика, перекладознавство.

УДК 81'25

TERMINOLOGY – A BRIDGE BETWEEN KNOWLEDGE AND LANGUAGE

Klaus-Dirk SCHMITZ (KÖLN, DEUTSCHLAND)

Термінознавство сформулювало базові принципи та методологію точної та ефективної комунікації у технічній та спеціальній сферах. Головним чином, вона зосереджується на об'єктах, поняттях, термінах і взаємовідносинах між ними. Поняття визначаються як одиниці знання, що характеризують певну множину об'єктів, що мають ідентичні властивості. Терміни використовуються для репрезентації цих понять у мові під час спеціальної комунікації.

Власне термінологія визначається як «набір означень, що належать одному предметному полю» (ISO 1087–1:2000). Це міжнародне означення більшою мірою стосується репрезентаційної частини спеціальної комунікації тією чи іншою мовою, але повністю нехтує поняттєвим поглядом на означення. Значно ґрунтовніше визначення наводиться у німецькому термінологічному стандарті DIN 2342 (2011), згідно з яким «термінологія – це набір або інвентар понять і їх репрезентацій у спеціальному предметному полі». Це означення не тільки включає в себе поняття як важливий аспект термінології, а й пропонує ширший погляд на поняттєвий аспект репрезентації термінології, не обмежуючи її термінами або іншими мовними означеннями, зате включаючи символи, знаки, жести та інші способи мультимедійної репрезентації.

Ключові слова: термінологія, поняття, спеціальна мова, комунікація, репрезентація.

Terminology science provides the basic principles and methods for efficient and accurate technical and domain-specific communication. It concentrates mainly on objects, concepts, terms and the relations between them. Concepts are defined as units of knowledge characterizing a set of objects having identical properties. Terms are used to represent these concepts in language for specialized communication.

Terminology itself is defined as the “set of designations belonging to one special language” (ISO 1087–1: 2000). This international definition refers more to the representation part of special language communication and ignores the conceptual view behind the designations. A more comprehensive definition is given in the German terminology standard DIN 2342 (2011) where “terminology is the set or inventory of concepts and their representations in a specific subject field”. This definition not only includes the concept as an important aspect of terminology; it also shows a broader view to the concept representation side of terminology by not limiting it to terms or other language-related designations and by including symbols, icons, gestures or any other multimedia representations.

Keywords: terminology, concept, special language, communication, representation.

INTRODUCTION

Terminology science provides the basic principles and methods for efficient and accurate technical and domain-specific communication. It concentrates mainly on objects, concepts, terms and the relations between them. Concepts are defined as units of knowledge characterizing a set of objects having identical properties. Terms are used to represent these concepts in language for specialized communication.

Terminology itself is defined as the “set of designations belonging to one special language” (ISO 1087–1: 2000). This international definition refers more to the representation part of special language communication and ignores the conceptual view behind the designations. A more comprehensive definition is given in the German terminology standard DIN 2342 (2011) where “terminology is the set or inventory of concepts and their representations in a specific subject field”. This definition not only includes the concept as an important aspect of terminology; it also shows a broader view to the concept representation side of terminology by not limiting it to terms or other language-related designations and by including symbols, icons, gestures or any other multimedia representations.

THE KNOWLEDGE ASPECT OF TERMINOLOGY

Concepts are “cognitive representatives” (Felber/Budin 1989) for objects, that arise out of the fact that humans recognize the common characteristics that exist in a majority of individual objects of the same type, and then store these characteristics and use them to impose order on the world of objects, in order to achieve mutual understanding when they communicate with other people. ISO 1087-1 (2000) defines a concept as a “unit of knowledge created by a unique combination of characteristics” and DIN 2342 (2011) describes a concept again more explicitly as a “unit of thinking made up of characteristics that are derived by categorizing objects having a number of identical properties”.

Both standards state in a note, that concepts are not necessarily bound to specific languages, but the cultural, social and technical background of the human beings who generate the concepts and the environments in which the concepts are used affect the way they manifest themselves in any given situation. Regional differences within a language community (e.g. Germany and Austria) may lead to different conceptual orientations for the same term, whereas one cultural community where different languages are spoken (e.g. Switzerland) may allocate the identical concept represented by several terms in different languages.

Since concepts are mental or cognitive representations, we need definitions to explain and describe concepts. In most cases, definitions refer to other concepts (e.g. the superordinate concept) and mention specific characteristics that are unique and typical for the concept to be defined. On the basis of definitions and concept characteristics, it is possible to relate concepts to each other and to construct terminological concept systems. These concept systems represent the knowledge of a domain or sub-domain in a systematic way and can be classified as.

In academic environments, but also in industry when a new field of activity has to be elaborated or the concepts and terms of the company’s main business have to be systematically organized and standardized, the creation of terminological concept systems are very common. Figure 1 shows an example of a terminological concept system elaborated in a systematic terminological diploma thesis about internal combustion engines. The concept system is graphically represented by our WebTerm software allowing dynamically spreading the different hierarchical levels of the system using a web browser. The types of concept relations (e.g. generic or partitive) are not explicitly shown in this display and the concepts itself are represented by the main term (preferred term).

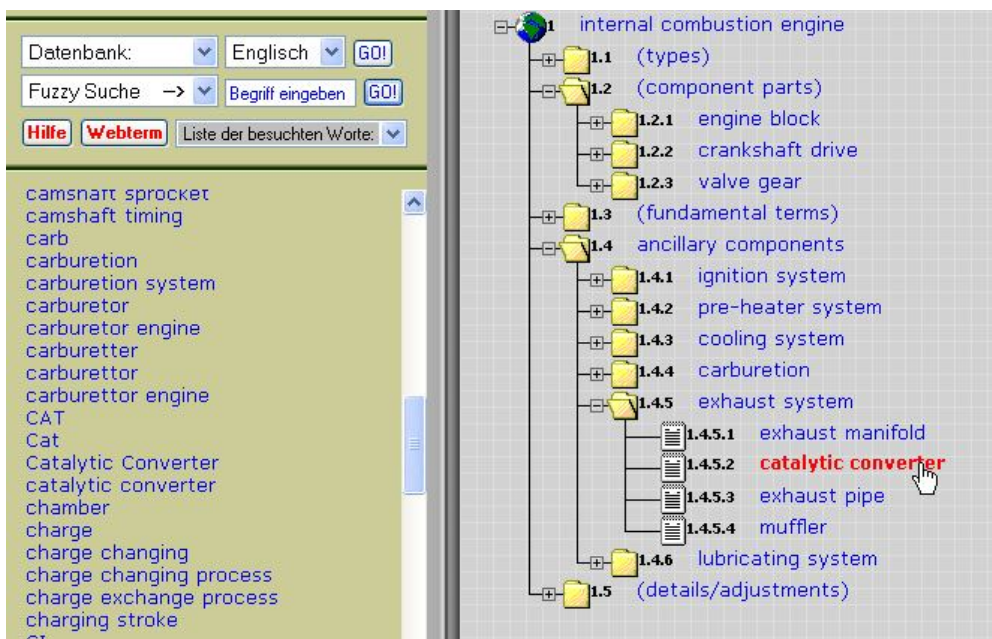


Fig. 1: Example of a (part of a) concept system with WebTerm.

Terminological methods for analysing concepts and concept relations, and for building terminological concept systems can be used for creating other kinds of (simple) knowledge

organisation systems (SKOS), such as thesauri, classification systems, ontologies etc. Concepts are the building blocks for any kind of knowledge organization, but it is important to be aware of the fact that each type of these SKOS has different objectives and needs. E.g. thesauri are used to supply documents with well defined descriptors and to use search terms for retrieve thematic relevant items; for this purpose the conceptual view has to be sometimes a little bit fuzzy and non-descriptors are not always represent the same concept as the descriptor itself.

THE LANGUAGE ASPECT TERMINOLOGY

The term is defined in ISO 1087-1 (2000) as a “verbal designation of a general concept in a specific subject field” or in DIN 2342 (2011) as a “designation of a defined concept in a special language by a linguistic expression.” The term serves as the representation of the concept and we can write it down, say it out loud and use it for communication. We use the word “designation” as a superordinate concept when we talk about terms because there are also other ways to represent concepts, e.g., ones that aren’t necessarily made up of words, such as symbols, formulas, pictograms, etc.

Some terms consist of more than one word. These terms are called multiword terms or compounds, e.g. “printer with single-sheet feed.” The way words combine to form terms varies from language to language.

When dealing with terms, the linguistic side of terminology work comes into the game.

3.1 Coining new terms

The coining of new terms for new concepts is based on the morphological and grammatical patterns of the respective language. In many languages, the following word formation and term building mechanisms can be applied:

- composition: compounding, combination of two or more existing terms (e.g. cyberspace, translation memory system)
- derivation: combination of a basic morpheme (word stem) with an affix (e.g. *preface*, *management*)
- conversion: zero derivation, conversion from one part of speech to another part of speech without any change in form (e.g. the chair – to chair, green (adj) – the green)
- terminologization: borrowing one word from general language to form a term (e.g. mouse (IT)/mouse (bio), virus (IT)/virus (med))
- loan word: borrowing a word from another language (e.g. *zeitgeist* from German to English, *Computer* from English to German)
- abbreviation: creating a new term by different mechanisms of shortening (e.g. CEO, AIDS, scuba, Interpol)

In very rare cases, a term is totally new coining without using an existing morpheme of the language, e.g. *blurb* or *quark*.

3.2 Selecting preferred terms

Both when coining new terms and when selecting a preferred term from a list of existing synonyms, evaluation criteria for terms shall be taken into consideration, that are in many cases linguistically motivated, but reflect very often also the conceptual aspect of terminology.

The most important term formation criteria are transparency, appropriateness and consistency.

Transparent terms enable the user to clearly understand underlying concepts. A morphological motivation is the best criterion for constructing a new term. For example, terms like “page setup” or “error message” are in most cases easy to grasp because the morphological components of the terms are well known by the user. As a result, the meaning of the term can be directly derived from the meanings of the parts of the term. The use of semantic motivation can create terms that are slightly more difficult to understand. In most cases semantic motivation is associated with term creation procedures such as terminologization or transdisciplinary borrowing, leading to homonymy across subject fields. Examples from the software industry included terms like “worm”, “virus” or “infected file”. Such terms require that the user resolve indeterminacy by transferring the meaning from general language or other subject fields to the new concept as it is used in computing. But if

the motivation of the term is understood by the reader and the usage of the term is established by the community, it becomes transparent (e.g. the term “mouse” for a computer pointing device).

The new coined or selected terms need to be appropriate for the user group. Appropriateness refers not only to the familiarity of terms to readers, but also requires that the terms don't cause confusion or insecurity. Another aspect of appropriateness of terminology deals with connotations of terms. Terms created should be as neutral as possible; those creating terminology should avoid, in particular, choosing terms that have negative connotations or are politically incorrect.

Another major objective of term creation that has an impact on readers is the consistency of terminology. The main goal should be that only one term should exist for each concept, and no synonymy or homonymy should exist within each domain. This goal is not so easy to achieve in a complex and multifaceted environment because different developers, product teams and companies all create terms in different places and time periods. The reader will be very frustrated if several terms are used for the same concept within a specific text or within the whole documentation of a product. If, for example in software documentation, the enter key is called “enter key” in the user interface and in the first ten pages of the manual, but on page eleven it is called “return key”, the user will assume that this is something different.

Other term creation and term selection criteria are linguistic economy (the term should not be too long), derivability (it is easy to create other terms from the same linguistic root), linguistic correctness (the term follows the grammatical rules of the language) and preference for native language (terms in the national language are easier to grasp).

3.3 Extracting terms from texts

In many organizational environments and application scenarios of terminology work, the extraction of terminology from existing textual material is recommended. Typical scenarios are the preparatory terminology work for large translation projects with several translators, before the translation starts and each translator has to do (probably the same) ad-hoc terminology work, and the initial feeding of a new term base with company or subject specific terminology in order to identify the basic necessary set of concepts and terms.

Terminology extraction comprises tasks for extracting terminological information, mainly terms itself, from textual material. Textual material can be a set of monolingual documents, a pair of parallel texts either produced in both languages, a source language text together with its translation, or a text corpus with a structured and systematically collected set of sentences.

Human term extraction is the most time consuming and expensive method, but probably leads to the best results. Computer-assisted term extraction programs can handle texts in (almost) all languages if they use only statistical methods. If their term identification algorithm is based on linguistic methods, the results of term extraction will be much better, especially for multi-word terms and phrases, but (commercial) linguistic based term extraction tools are only available for “major” languages such as English, French, German, Spanish or some Asian languages.

Term extraction tools offer common functionalities known from concordance programs (e.g. WordSmith): they identify the words of a textual document, create word frequency statistics, display a KWIC index (Key Word In Context), and display the results sorted in alphabetic or frequency order. Since words appear in texts in inflected forms, linguistics term extraction tools can reduce the text form of a word to its basic canonical form; this is needed for real word statistics and reliable term candidate lists, but requires linguistic knowledge about the morphology of the respective language.

Since terminology is always related to domain-specific language, term extraction tools should be able to filter out and ignore function words (e.g. articles, conjunctions, prepositions etc.) as well as general language words; for this feature, most of the tools use so-called stop word lists that are language dependent and can be complemented by the user. But sometimes it is not so easy to decide if a word is a general language word or a special language term.

Although term extraction tools may be very helpful in specific application scenarios, the following issues have to be taken into account:

- The results of a term extraction process is a list of term candidates; this list must be checked and “cleaned” by a terminologist

- Term extraction tools provide just a list of terms (sometimes with context examples) and no other terminological information; it can be seen as a to-do-list for the terminologist who has to enrich the terminological entries with all other necessary information and who has to intellectually check and combine e.g. synonyms (different term candidates) to concept-oriented entries.

- Many term extraction tools have problems to exactly identify multi-word terms, noun phrases, or verbal phrases, especially if they are part of elliptical constructions or composed of discontinuous elements.

- The more linguistic knowledge is integrated into term extraction programs, the better are the results, but the applicability is limited to only “major” languages.

Although term extraction is an important linguistic-based working procedure for terminology management, the results are only useful if the concept-oriented and ontological aspect of terminology is taken into consideration. Extracted terms have to be allocated intellectually to the respective concepts, and synonyms, spelling variants and abbreviated forms as well as homonyms have to be identified and ordered adequately into the system of concepts.

CONCEPT-ORIENTED TERMINOLOGY MANAGEMENT

The results of any kind of terminological work have to be stored today in terminological databases (term bases) or terminology management systems. Although the access to and the retrieval of the content of the term bases will happen in most cases via the (search) term, the organizational principle of this terminological knowledge resource has to be the concept.

As defined in ISO 1087 1 (2000) and reflected in the terminological meta model in ISO 16642 (2003), a terminological entry has to contain all terminological data related to one concept. Therefore, terminological data modeling has to reflect the principle of concept orientation, thus allowing for the maintenance not only of all concept-related information but also of all terms in all languages with all term-related information within one terminological entry. Terminological entries designed according to the principle of term orientation, which we very often find in bilingual glossaries or dictionaries, are not appropriate for meticulous terminology management and will lead very soon to inconsistent terminology collections that are not very useful, especially if multilingual terminology management is required. If LSP lexicographical products – especially in printed form – have to be created, a term-oriented alphabetical view can be generated from a concept-oriented terminological data base, since only the conceptual organization can guarantee an adequate collection, processing, revision and preparation of the domain-specific terms.

In addition – not in opposition – to concept orientation, the second important principle of terminological management is term autonomy. Term autonomy guarantees that all terms including synonyms, abbreviated forms and spelling variants can be documented with all necessary term-related data categories such as grammar, style, geographical restriction or context. This approach can be realized by designing the data model in a way that allows the user to create an unlimited number of term sections or term blocks containing individual terms and all additional data categories describing the term and its use.

Term autonomy is represented in the terminological meta model (ISO 16642:2003) by the fact that each term section is only allowed to have exactly one term. Several terms in one language for the same concept (synonymous designations) will be organized by using several term sections each containing exactly one term and additional data categories documenting this term. In application scenarios where the terminology management system plays the role of the terminological knowledge base for a number of applications and programs, term autonomy is really essential; e.g. a quality control program that checks the correct use of terms in texts, has to have access to the term base where preferred, admitted and deprecated terms are stored in the same terminological entry, but in different term sections.

The principles of concept orientation and term autonomy are reflected in the model of a terminological entry shown in figure 2.

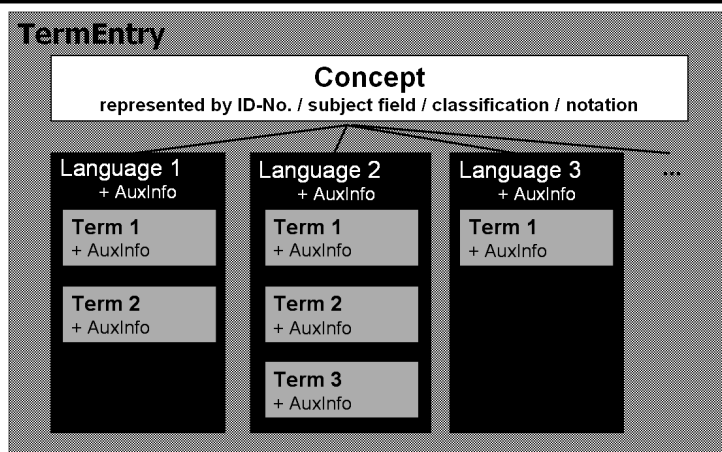


Fig. 2: Model of the terminological entry reflecting concept orientation and term autonomy

Concept orientation and term autonomy are prerequisites for domain- or company-specific terminological data collections. Synonym terms such as “USB stick”, “USB memory stick”, “USB flash drive”, “USB memory key”, “memory stick”, “pendrive”, “thumbdrive”, or only “key” as a short form, are stored in one terminological entry with only one English definition and concept relations to other concept entries; each term can be documented with attributes specifying that e.g. “USB memory stick” is the preferred term for documentation and “USB stick” for product labelling, and all other terms shall not be used within any documents of this company. Because of the concept orientation, any user consulting the term base searching for e.g. “pendrive” will find the concept entry (with the definition), will see that “pendrive” is not the recommended term, and will find the preferred term “USB memory stick”.

On the other hand, searching for “key” will result in several hits in the same database, because the term “key” is a designation for several concepts (homonym or polyseme, e.g. “key” as part of the keyboard) and therefore stored in several entries with different definitions and concept relations.

CONCLUSION

Terminology work and terminology management has to deal with concepts and terms. For terminology tasks such as term creation and term extraction, LSP linguistics provide appropriate means that should be applied. But for any kind of terminology management, it is extremely important not to lose track of the concept part of terminology. Not only terminological concept systems but also all types of term bases and terminological data collections – seen as knowledge organization systems – have to follow a concept-oriented data modelling and working procedure approach. This approach is the necessary basis to guarantee that the (linguistic) knowledge of a subject field or a company is not accidentally scattered by linguistic features of the terms, but organized and managed by the ontological part of the concepts and the relations between concepts.

REFERENCES

1. Arntz, Reiner; Picht, Heribert; Schmitz, Klaus-Dirk (2014): Einführung in die Terminologiearbeit. 7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
2. DIN 2342 (2011): Begriffe der Terminologielehre. Berlin: DIN.
3. DTT (=Deutscher Terminologie-Tag e.V.)(2014): Terminologiearbeit – Best Practices 2.0. Köln: SDK Systemdruck.
3. ELCAT (2012): elcat – E-Learning system for terminology management. Technische Hochschule Köln. www.elcat.info (letzter Zugriff am 10.2.2016).
4. Felber Helmut; Budin Gerhard (1989). Terminologie in Theorie und Praxis. Tübingen: Narr.
5. ISO 1087-1 (2000). Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application. Geneva: ISO.
6. ISO 16642 (2003). Computer applications in terminology – Terminological markup framework. Geneva: ISO.
7. Schmitz, Klaus-Dirk (2010): Gegenstand und Begriff in der virtuellen Realität. In: Mayer, Felix; Reineke, Detlef; Schmitz, Klaus-Dirk (Eds.)(2010). Best Practices in der Terminologiearbeit. Köln/München: Deutscher Terminologie-Tag, p. 123-130.
8. Schmitz, Klaus-Dirk (2011): Concepts as building blocks for knowledge organization – a more ontological and less linguistic perception of terminology. In: Institut Porphyre (Ed.): Terminology & Ontologie: Théorie et Application". Actes de la conférence TOTh 2011. Annecy: Institut Porphyre, S. 37-46.
9. Schmitz, Klaus-Dirk (2012): Von der Benennung zum Begriff, vom Begriff zur Ontologie. In: Mayer, Felix; Schmitz, Klaus-Dirk (Hrsg.): Terminologieprozesse und Terminologiewerkzeuge. Köln/München: Deutscher Terminologie-Tag, S. 3-16.

10. Schmitz, Klaus-Dirk; Straub, Daniela (2016): Erfolgreiches Terminologiemanagement im Unternehmen. Stuttgart: TC and more.

11. WebTerm (2012): WebTerm – Terminologiesammlungen aus Diplomarbeiten an der Fachhochschule Köln. <http://www.iim.fh-koeln.de/webterm/> (letzter Zugriff am 15.2.2015).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Клаус-Дірк Шміц – доктор гуманітарних наук (habil), професор Інституту перекладу та міжкультурної комунікації Технічного університету міста Кельн (Німеччина).

Наукові інтереси: термінознавство, фахові мови, перекладознавство.

УДК 81'255: 81'36 (=111: =161.2)

LEXICAL AND STYLISTIC ASPECTS OF ENGLISH AVIATION SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS TRANSLATION

Irina ASMUKOVICH (Zhytomyr, Ukraine)

У статті розглядаються основні особливості, способи та види перекладу науково-технічних текстів авіаційної тематики. Увага фокусується на відмінностях структур англійської й української мов, особливостях їх передачі у корелюючих системах. Автор аналізує лінгвістичні ознаки науково-технічної літератури авіаційної тематики, своєрідні мовні конструкції та способи їх перекладу.

Ключові слова: науково-технічний текст, авіаційна термінологія, трансформація, еквівалентність, семантика, стилістика, переклад.

The article deals with the study of the peculiarities of translation of aviation scientific and technical texts, the difficulties of translation, methods and types. The main issues are related to the difference in structures of the English and the Ukrainian languages and ways of rendering in correlating systems. The author analyses the linguistic features of aviation scientific and technical literature, the peculiar language constructions and the ways of their translation.

Key words: scientific and technical text, aviation terminology, transformation, equivalence, semantics, stylistics, translation.

In last decades, the scientific and technical style has been split into many new and more specialized styles as a result of progress of technology and higher specialization. Nowadays, every branch of science has its own terminology. Huge progress in numerous fields of science made recently and emerging of new ones motivates linguists to study language and its styles constantly. Technical translation has been long considered as not particularly exciting or attractive one compared to other types of translation serving as nothing more than an exercise in specialized terminology and subject knowledge. According to Byrne, this vocational and industrial type of translation has been largely neglected in the literature on translation theory. However, there is also a different opinion, that technical translation is a much more promising area for theoretical investigation [3, p. 3]. It is important to realize that scientific and technical translation are not the same and such, cannot be compared equally [3, p. 4].

Today about 65% of aviation accidents and incidents are blamed on pilot error, many due to English language failure. If the existing patchwork of phrases were made into a coherent entity, the figure for accidents due to miscommunication might drop by 5% or so. This improvement in safety can be achieved by following the method of the International Standards Organization for systemizing technical vocabularies [4, p. 7]. Aviation English can be defined as a comprehensive but specialized subset of English related broadly to aviation, including the «plain» language used for radiotelephony communications when phraseologies do not suffice. Not restricted to controller and pilot communications, Aviation English can also include the use of English relating to any other aspect of aviation: the language needed by pilots for briefings, announcements, and flight deck communication, and the language used by maintenance technicians, flight attendants, dispatchers, managers and officials within the aviation industry or even the English language studied by students in aeronautical and/or aviation universities. Used in radiotelephony communications between air traffic controllers (ATC) and pilots, radiotelephony English (RTFE) is the core of Aviation English. It includes (but must not be limited to) the phraseology set by the International Civil Aviation Organization (ICAO) and can require the use of general English at times.

It is unquestionable that scientific and technical translation from English into Ukrainian and vice versa is increasingly becoming a topic of much concern and importance today. Translating

aviation scientific and technical texts from English into Ukrainian possesses a great intellectual challenge.

Analysis of the latest research studies and publications. There is a good deal of researchers who have contributed to studying scientific and technical texts translation. The theory and practice of translation problems are, in general, discussed in the works of such researchers as: Y. I. Retsker, L. S. Barkhudarov, E. V. Breus, V.N. Komissarov, I. V. Korunets, L. K. Latyshev. The scientific and technical literature translation problems are touched upon in the works of the following researchers: V. I. Karaban, N. K. Ryabtseva, C. V. Nachernaya, N. S. Nikolaeva and others.

The aim of the research. This paper aims at studying the stylistic and lexical peculiarities of aviation technical texts from the viewpoint of translation studies.

Presentation of basic material of the research. Defining the specificity of technical translation, special translation theory (if we talk about scientific-technical translation) studies three types of factors which must be taken into account while describing translations of certain type. First of all, the particular functional style of a source scientific or technical document itself can influence the type of translation process and require from technical translator use of special methods and ways. Secondly, such source orientation can predetermine stylistic characteristics of the translation text and, thus, necessity for choice of such means of language that characterize the same functional style in the target language during technical translation. And, finally, interaction of these two factors can result in appearance of translation peculiarities themselves which are connected both with common features and differences between linguistic signs of the same functional styles of source and target languages and with special conditions and tasks of technical translation from different languages.

Within each functional style we can distinguish some linguistic features which influence on the process and the result of translation is rather significant. For instance, in scientific-technical style, during technical translation these features are lexico-grammatical peculiarities of scientific-technical materials and, first of all, it is the leading role of terminology and special vocabulary.

Scientific and technical style has some distinctive characteristics from which the most important are the use of terms, objectivity, accuracy and expertise [1; 2; 3]. In terms of language means, the constructions of the gerund and participle are used to make the text more condense and precise. The first and most noticeable feature of this style is the logical sequence of utterances with a clear indication of the interrelations and interdependencies. Logical sequence of utterance is definitely important to comply with the following general features. Second distinctive feature is as well the use of terms specific to each given branch of science. Scientific words differ from ordinary and literary words since they do not accumulate emotional associations and implications [1]. This explains why the translation of a scientific work is supposed to be more direct, freer from alternatives, and much less artistic than the other kinds of prose.

There are some other features of scientific prose such as the use of quotation and references, the frequent use of foot-notes, digressive in character, and the impersonality of scientific writings [3]. Impersonality is required to preserve the character of the style which should be «invariant to all observers». Impersonality can be achieved by means of :

- using passive constructions,
- using general pronoun we,
- using mostly a third-person style,
- using abstract nouns formed from verbs and adjectives [6, p. 181].

The usage of the passive voice suppresses the author's role and exclusively aims to describe the facts and phenomena. For example: *In about 1787 it was discovered that gases contracted 1/273 of their volume at 0° Centigrade for each Centigrade degree they were cooled...*[8, p. 235].

In his practical manual «The Structure of Technical English» A. J. Herbert considers the following formula as the basic feature of scientific and technical style in contemporary texts: **IT IS + ADJ + TO + INF** [5].

New paragraph often begins with *It is true that ..., but... – It is obvious that...* Impersonal sentences of this type bring minimum semantic information and serve only as introduction of the sentence presenting the basic thought.

E.g.: *It is obvious that today's aircraft manufacturers have excellent opportunities to market new product designs; escalating fuel costs, rising demand and the need for more quiet and environmentally friendly aircraft* [8, p. 12].

It's true that jet airplanes are larger, have more powerful engines and fly more frequently than ever... [8, p. 327].

Modal verbs (*must, should, ought to, can, may, might*) have usually weaker lexical meaning when used in this style. The modality conveyed by them is not subjective author's attitude to the facts, but this modality is objectified, which is in compliance with objectifying of scientific style.

E.g.: *It should be noted that if an passenger airliner is under control, even though all engines are lost and none will restart, altitude does become very important* [8, p. 128].

It may be remarked that, because jets have narrow angles, C can be expected to be expected to be of the order of 10 [8, p. 365].

In impersonal instructions *should* is usually used, which is less authoritative than a strict verb *must*, and that conforms the overall atmosphere of scientific and technical texts.

E.g.: *All Pilots in Command should possess an authorization pursuant to the appropriate section of the Aviation Regulations* [9].

Any damage or question of damage to an aircraft should be reported immediately to the Aerial Coordinator and/or Pilot in Command [9].

The use of modal verbs is convenient when giving indirect instructions. Another basic and no less important feature of scientific language is objectiveness.

Objectiveness of scientific language means is connected also with specific usage of language means named intellectualization or rationalization. It means direction to a concrete and precise expressing, which are helpful in suppressing emotionality or expressivity [5]. So the peculiar features of a scientific-technical text are its substantiveness, logicity (strict consistency, clear connection between main idea and details), accuracy and objectivity and subsequent lucidity and clarity. All scientific-technical texts tend to use the language means that contribute to satisfaction of needs of this communication sphere.

On the vocabulary level technical translation, first of all, implies use of scientific-technical terminology and so-called technicalities. Terms must provide clear and accurate definition of real objects and phenomena, establish unambiguous comprehension of transmitted information by specialists. In translation of technical literature the term must be precise, i.e. it must have strictly determined meaning which can be developed by means of logical definition that removes the place of defined concept in the paradigm of this certain field of science or technique. For the same reason the term must be monosemantic and, in this regard, context-independent. In other words, it must have its own precise meaning which is determined by its definition in all its occurrences in any text, thus, person who uses the term doesn't have to clarify its meaning in different contexts.

The language of aviation scientific and technical texts is characterized by wide use of abbreviations. Translating abbreviations could be regarded as reformulation of abbreviations of one language to another. In most cases the order of initials change due to difference in the grammatical structure of the languages involved; e.g. *АЖЕ – ПРД (повітряно-реактивний двигун); АТС (air traffic service) – ОПР (обслуговування повітряного руху), САД (computer-aided design) – САПР (система автоматизованого проектування), ІМС (instrument meteorological conditions) – ПМУ (приладні метеорологічні умови)*. At times, initials may be completely replaced; *SSR (secondary surveillance radar) – ВОРЛ (вторинний оглядовий радіолокатор), АПУ (auxiliary power unit) – ДСУ (допоміжна силова установка)*. Still in other cases, they are reformulated into full words: *GA (gliding angle) – кут планерування; АНС (Air Navigation Commission) – аеронавігаційна комісія* [7]. Some others are simply acquired into the target language as borrowed acronyms: Ukrainian *ІКАО* (English *ICAO – International Civil Aviation Organization*) if translated would sound like *МОЦА (Міжнародна організація цивільної авіації)*.

There are fixed patterns and structures that are different in SL (source language) and TL (target language). A translator must be aware of them in order to achieve uniformity and proper comprehensibility of translation. A very frequent structure is causative structure. Causative structures are very frequent element in scientific English. They interrelate with the voice. It is mainly the following one: **MAKE + N + ADJ**

E.g.: *This makes it very easy to fly FPV. This makes it a valuable research tool, since it can accurately simulate entirely new aircraft* [10].

In English-Ukrainian technical translation of aviation texts the transformation of verbalization is widely used.

E.g.: *When a pleading contains **irrelevant** material, the opposing party can file a motion asking that the irrelevant material be removed.* – *Коли заява містить матеріали, що не мають прямого відношення до справи, супротивна сторона може подати клопотання із проханням вилучити такі матеріали* [9].

The transformation of verbalization is a translation transformation characterized by increased verbal characteristics of the sentence in the target text as compared with the corresponding sentence in the source text.

E.g.: *As **previously seen**, the external factor is not decisive here.* – *Як ми бачили раніше, зовнішній чинник тут не вирішальний* [10].

The transformation of nominalisation is defined as the process of increasing the number of nominal elements, functions, characteristics or static sememes in the target language as a result of decreasing the number of verbal elements, functions, characteristics or dynamic sememes while translating from English into Ukrainian and vice versa.

E.g.: *The Committee shall...examine the treatment of ...persons with a view of **strengthening**, if necessary, the protection of such persons from torture...* – *Комітет...перевіряє поводження з ...особами з метою **посилення**, у разі необхідності, захисту таких осіб ...* [10].

The main linguistic reasons for the use of transformation of nominalisation from English into Ukrainian are grammatical, word-forming, genre, stylistic and speech ones. However, due to the fact that transformation of nominalisation is considered to be a predominantly grammatical phenomenon linguistic reasons for using transformations of nominalisation in translation are mostly based on language-systemic discrepancies between the analytical structure of the English language and the synthetic structure of Ukrainian. Within word-forming reasons, English compound adjectives with participial elements that are frequently of occasional nature get nominalised in Ukrainian translation due to the fact that occasional compound lexical elements may be formed in the non-inflected English language more often than in the synthetic Ukrainian language where words are bound with each other with the help of inflections.

When translating scientific and technical texts, it is very important to find the rheme in SL text and to place it to appropriate position in the ending part of a sentence in the Ukrainian translation. This rhematic position is very typical for Ukrainian language even if the rheme is possible to be pointed out, or by means of specific syntactic constructions. When speaking about rhematic position in English, it is necessary to mention that English has fixed word order within a sentence, and thus to achieve rhematic position, it has to use syntactical, lexical or morphological means, in contrast to Ukrainian, where it can be easily achieved by simple change in word order.

E.g.: *The newly developed ATF will use a greater variety of very advanced materials than known jet aircraft.* – *Велике розмаїття найперспективніших матеріалів, які коли-небудь були використані в турбореактивному літакобудуванні, буде задяно у розробці нового АТР (перспективний тактичний високоманеврений надзвуковий винищувач)* [8].

The language of aviation scientific and technical texts is characterized by impersonal style, simpler syntax, use of acronyms, and clarity.

Equivalence cannot be achieved easily. It is crucial to analyze the scientific text's content first and then search for equivalents complying with the standard of TL. In many cases, translator has to choose an alternative solution when standard method of translation cannot be applied, for example periphrastic form. It is necessary to be aware of the fact that the description is very explicit when translating into a language that is more implicit; the asymmetry cannot be neglected, it would lead to redundancy otherwise. Other types of shift can be observed also in terms of concrete/abstract or specific/general expressions.

E.g.: *The important feature of the design is an advanced wing section, with wet wing, with the flat top and undercut trailing edge.* – *Основною властивістю цієї розробки є застосування прогресивної кесонної секції крила, з плоскою поверхнею і скошеною задньою кромкою крила* [8].

The translator of aviation scientific texts has to possess some knowledge of the subject-matter of the text he is working on, over the rest of the pre-requisites which he shares with translators of other text types.

Conclusions and recommendations for further research. Translation of scientific and technical texts is one of the most demanded services in the translation sphere. It's connected with modern technical development and necessity of constant ensuring such development. Nevertheless, translation of technical texts is characterized by the range of peculiarities that dictate the specificity of translator's activity while dealing with texts belonging to scientific-technical style. Peculiar features of scientific-technical style are its substantiveness, logicity (strict consistency, clear connection between main idea and details), accuracy and objectivity and subsequent lucidity and clarity. All texts of this type tend to use the language means that contribute to satisfaction of needs of this communication sphere. On the basis of our study we may draw the following conclusion: lexical, stylistic and grammatical peculiarities of the scientific and technical texts influence greatly the communicative aspect of these materials. The appropriate rendering of the communicative aspect, in its turn, is essential during the translation of the scientific and technical literature.

The next set of our studies will concentrate on functional and communicative characteristics of different genres of the English aviation texts (radiotelephony specific texts, normative and technical ICAO documents, popular scientific aviation discourse) and problems related to their translation. They will integrate the previous findings and revisions, and ensure a robust methodology for collection and analysis of data.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рецкер Я. И. Курс лекций по теории перевода / Я. И. Рецкер, Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1968. – 126 с.
 2. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 248 с.
 3. Byrne J. Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation // Jody Byrne. – Dordrecht : Springer, 2006. – 123 p.
 4. Cushing S. Fatal Words: Communication Clashes and Aircraft Crashes // S. Cushing. – Chicago : U. of Chicago Press, 1994. – 57 p.
 5. Herbert A. J. «The Structure of Technical English» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uefap.com/materials/history/herbert.pdf>
 6. Turner G. Stylistics // G. W. Turner. – Harmondsworth : Penguin Books, 1973. – 239 p.
- ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**
7. Девнина Е. Н. Новый англо-русский и русско-английский авиационный словарь / Елена Девнина [под. ред. акад. И. И. Павловца]. – М. : Живой язык, 2008. – 544 с.
 8. Aircraft Design: A Conceptual Approach // D. Raymer. – 4th Edition. – NY : AIAA Education, 2008. – 869 p.
 9. Aviation Safety Regulation : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.mcgill.ca/iasl/courses/aspl633>
 10. Air traffic rights: deregulation and liberalization : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.mcgill.ca/iasl/courses/aspl639>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Асмукович – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу ім. Д. І. Квеселевича Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: термінознавство, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності.

УДК 821.161.2-1.091:81'255.4=112.2

ПЕРЕКЛАД ЯК ДІЄВА ОДИНИЦЯ МІЖЛІТЕРАТУРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Ольга БІЛОУС, Олександр БІЛОУС (Кіровоград, Україна)

Вивчення процесу взаємодії літератур споріднених і неспоріднених народів постає одним з найбільш плідних дослідницьких напрямків у сучасній філологічній науці. З ним органічно пов'язана проблематика засвоєння літературного досвіду крізь призму втілених у ньому концепцій взаємодії різних культурних явищ, тенденцій, закономірностей, традицій. Йдеться про національне, з одного боку, і глобальне значення цієї парадигми – з іншого, що визначає рівень необхідності природної рецепції художньої спадщини найбільш активних носіїв тієї чи іншої культури. За природних умов відбувається таке результативне сприйняття фактів та подій, коли процес рецепції містить орієнтацію на

системну інтерпретацію, що є одним з максимально активних шляхів збагачення гуманістичного змісту кожної національної літератури. Цей напрямок є виявом не тільки інтенсивності чину, тобто дієвості, але й плодотворної її констатації – домінанти перекладу.

Ключові слова: домінанта перекладу, природна рецепція, рецепційний процес, переємність літературного досвіду, нарратив, образність, парадигма, прафеномен.

Studying the process of links-formation between literatures of related and unrelated nations is one of the most rewarding research topics in contemporary philology. Organically adjacent to it are the problems of literature experience absorption through the prism of implemented concepts explaining the interrelations of various cultural phenomena, trends, regularities, and traditions. This paradigm involves both national categories and global meanings. On the other hand it confirms the necessity of natural reception of the artistic heritage of the most active representatives of any culture. Under natural conditions effective perception of facts and events take place when the process itself brings out some hints for systemic interpretation which is one of the most active ways to enrich humanistic content of every national literature. This approach is not only manifesting intensive character of order, i.e. effectiveness, but also some fruitful statement – dominants of translation.

Keywords: dominant of translation, natural reception, reception process, literature experience continuity, narrative, imagery, paradigm, pra-phenomenon

Изучение процесса взаимодействия литератур родственных и неродственных народов становится одним из наиболее плодотворных исследовательских направлений в современной филологической науке. С ним органически связана проблематика усвоения литературного опыта сквозь призму воплощенных в нем концепций взаимодействия различных культурных явлений, тенденций, закономерностей, традиций. Речь идет о национальном, с одной стороны, и глобальном значении этой парадигмы – с другой, что определяет уровень необходимости естественной рецепции художественного наследия наиболее активных носителей той или иной культуры. При естественных условиях происходит такое результативное восприятие фактов и событий, когда процесс рецепции включает в себя ориентацию на системную интерпретацию, что является одним из максимально активных способов обогащения гуманистического содержания каждой национальной литературы. Это направление – проявление не только интенсивности чина, иными словами, действительности, но и плодотворной ее констатации – доминанты перевода.

Ключевые слова: доминанта перевода, естественная рецепция, рецепционный процесс, преемственность литературного опыта, нарратив, образность, парадигма, прафеномен.

Творчість Т. Шевченка посідає чільне місце в історії німецько-українських літературних взаємин [2]. Вона є розгалуженою, багаторівневою структурою, наповненою духовним змістом. Однак, тема “Тарас Шевченко і німецька література” – це ще й досі концепт, нееквівалентний інонаціональним координатам, на основі яких вершинна модель української художньої думки пізнана, освоєна передусім завдяки перекладу (*об’єкт*). Це стосується й вивчення тем “Іван Франко і німецька література” та “Леся Українка і німецька література”. Проте в утвердженні тенденцій, найсуттєвіших для рецепції української літератури в Німеччині, визначальну роль відіграв саме Т.Шевченко. Поет своєю манерою письма, художнім матеріалом був завжди в українській стихії. На цей аспект звернули увагу переважна більшість представників німецькомовної перекладацької школи та критики – Й. Г. Обріст, К.-Е. Француз, В. Умлауфф фон Франквел, Ю. Віргінія, Ф. Штайніц, А. Зеліб, А. Курелла, Е. Вайнерт, П. Кірхнер, Е. Вінтер та ін. Примітний факт: навіть у тих випадках, коли вони інформували громадськість Німеччини про досягнення інших українських авторів – Марка Вовчка, Г. Квітки-Основ’яненка, Ю. Федьковича, М. Коцюбинського, О. Кобилянської, Лесі Українки, В. Стефаніка – неодмінним було звернення до спадщини Т. Шевченка (*актуальність*).

За порівняно короткий період “входження” Т. Шевченка у свідомість німецькомовного читацького загалу досягло на рівні перекладу своєї результативної значимості. Якщо інформаційна фаза (первинна) рецепційного процесу виявила узагальнену оцінку щодо тенденцій доби, тематичних об’єктів українського письменства та його поезики [3, с. 56], то переклад як вторинна фаза сприйняття літературного факту значною мірою є її наслідком. До неї належать передусім німецькомовні інтерпретації поезій Тараса Шевченка, що ілюструють активність або пасивність переємності літературного досвіду та його традицій. Їхній характер проступає з творчої лабораторії таких перекладачів, як Іван Франко, Остап Грицай, Гедда Ціннер, Ганс Кох, Юлія Віргінія, Ганна-Шарлота Вуцкі, Марія Мірчук, Гюго Гупперт, Альфред Курелла, Еріх Вайнерт, Артур Бош та ін. Як українські, так і німецькі пропагандисти Шевченкової творчості довели, що переклад виступає дієвою одиницею міжлітературних зв’язків (*предмет*). Він впливає на співвідношення об’єктивних і суб’єктивних начал, що позначаються на процесі засвоєння матеріалу реципієнтом. Відомий словацький компаративіст Д. Дюришин слушно зауважив про переклад як форму міжлітературної рецепції: “...переклад зумовлений не тільки об’єктивними факторами –

конкретно-історичним літературним каноном, нормативною дією, але й суб'єктивними – поетикою самого перекладача” [1, с. 159].

Підтвердженням цієї тези можуть служити переклади двох поезій Т. Шевченка, які вперше виявив 1970 року М. Зимомря. Йдеться про твори “Ой люлі, люлі, моя дитино” (1848) та “Зацвіла в долині” (1849), що побачили світ на сторінках журналу “Magazin für die Literatur des In- und Auslandes” (Журнал вітчизняної та зарубіжної літератури) від 7 липня 1888 року [6, с. 107]. Перекладач виступив під криптонімом “М. Н.”, який досі не вдалося розшифрувати. До речі, такий криптонім належав Міхаелю Габерландту, автору змістовної повісті “Дух давніх індіанців”. Проте нема підстав приписувати йому авторство таких художньо довершених інтерпретацій Шевченка німецькою мовою. В них містяться рядки, які адекватно звучать у зіставленні з текстом оригіналу. Перекладачеві вдалося відтворити в трансформації внутрішню динаміку Шевченкової думки. Словесні деталі – точні й художньо виразні. Ось приклад з перекладу вірша “Ой люлі, люлі, моя дитино”:

Schlaf mein Kindchen! bist ja meine,
Schlafe Tag und Nacht! Ach suchend
Wandern wirst durch die Ukraine
Uns verfluchend!
Sohn, mein Sohn! Dem Vater nimmer
Fluche! Er vergass der Amme!
Bin ja deine Mutter immer,
Mich verdamme!
Werde ich einst nicht mehr sein,
Zu den Menschen gehe nicht;
Geh 'du in den Wald hinein,
Den er fragt dich nicht.
Wandle dort! Und findest du
Den Massholder dort: so lind
Schmiege dich an ihm zur Ruh,
Denn ich liebte ihn, mein Kind!
Kommst ins Dorf, wo Hütten sind,
Gröm' dich nicht! Und siehst du drin
Eine Mutter mit dem Kind,
Ach, so schau nicht hin!

Вірш “Зацвіла в долині” перекладено частково: замість 33 рядків оригіналу перекладний текст містить тільки 24 рядки. Така прогалина суттєво знизила загальну вартість текстоцентричної парадигми. Адже в тексті оригіналу останні 9 рядків містять квінтесенцію Шевченкового задуму. Крім цього, перекладачеві тут – у порівнянні з віршем “Ой люлі, люлі, моя дитино” – не вдалося адекватно відтворити ліричну контрастність – пошевченківському містку, багаторефлексивну, а також наративно мотивовану образність, метафоричність першотвору. Це підтверджують початкові дві строфи:

Оригінал:

Зацвіла в долині
Червона калина,
Ніби засміялась
Дівчина-дитина,
Любо, любо стало,
Пташечка зраділа
І защебетала.
Почула дівчина... [5, с. 430]

Переклад:

Es blüht, es blüht im Thal
Massholder rot durch den Hain,
Als ob da lachte mit einem Mal.
Ein junges Magdelein.

Lieb ward es, hold und traut,
Ein Vögelein, war erwacht,
Ein Vögelein, das zwitschert laut
Das Magdelein hört's und sucht. [7, с. 441]

Загострення змістових відтінків оригіналу, що є суттю художнього перекладу в інтерпретації М. Н., надало рядкам не поетичне співзвуччя першотвору, а прозову фіксацію думки.

Шевченкові рядки:

Ніби засміялась
Дівчина-дитина.
Любо, любо стало,
Пташечка зраділа

в перекладі набули пасивного забарвлення. Слово “зраділа”, що виражає стрижневе поняття уривка, передано описовим трактуванням “*wag erwacht*” (прокинулася).

Було б доцільно продовжити пошуки інших текстів Т. Шевченка в перекладі М.Н., адже на основі двох цитованих інтерпретацій важко дійти узагальнених висновків про творчу лабораторію згаданого автора як популяризатора української літератури в Німеччині. Однак, не підлягає сумніву: М. Н. був знавцем Шевченкового письма. Його перекладацькі спроби поруч із інтерпретаціями Й. Г. Обріста, В. Умлауффа та К.-Е. Францоу, були помітним кроком у освоєнні поетичної спадщини Т. Шевченка представниками німецькомовної культури. Вони підготували ґрунт для появи більш досконалих перекладів з-під пера Юлії Віргінії на початку ХХ століття.

Перекладацькі роботи М. Н. надруковані у названому журналі під рубрикою “З багатьох мов”. Примітно, що вона відкривається осетинськими народними піснями в перекладі Артура Лайста, дослідника грузинської літератури та шанувальника російської та української культур. Ця публікація свідчила про прихильність редактора журналу Едуарда Енгеля до літератур бездержавних народів у межах Російської імперії. Він періодично інформував громадськість Німеччини про літературне життя в Україні, Грузії, Вірменії, Узбекистані. Кілька позицій присвячені також білоруській літературі, яка переважно розглядалася в контексті російської або польської культурних систем.

Пріоритетні факти з історії німецько-української літературної взаємодії свідчать про те, що впродовж другої половини ХІХ століття творчість Т. Шевченка займала центральне місце в процесі сприйняття української літератури в німецькомовному середовищі. Підтвердженням цього служить маловідома стаття від 11 лютого 1888 року, яка повідомляла читачам “Журналу вітчизняної і зарубіжної літератури” про Ю. Федьковича (1834 – 1888) як “продовжувача традицій Шевченка” [4, с. 136]. Йдеться про єдиний у німецькій пресі відгук на смерть автора поем “Лук’ян Кобилиця” і “Новобранчик”. У некролозі вказувалося, що “український народ оплакує смерть свого видатного сучасного національного поета Федьковича, відомого також як публіциста”.

Зауважимо, що ім’я Ю. Федьковича було знайоме німецьким науковим колам ще з 60 – 70-х рр. Ця заслуга належить насамперед К.-Е. Францоу. Так, у листі від 18 червня 1866 року він висловив свою однозначно позитивну оцінку про творчість Ю. Федьковича як співця буковинського краю, до якого мав безпосередню причетність німецькомовний критик. К.-Е. Француз навчався в Чернівецькій класичній гімназії, у стінах якої активно прилучився до вивчення історії українського народу та його фольклору. У цьому зв’язку доречно згадати, що Ю. Федькович підтримував особисті контакти з такими представниками німецької культури, як художник Р. Роткель, поет Е. Нойбауер, а також з відомими видавцями К. Галлбергером і Ф. Брокгаузом. Не можна не враховувати й тієї обставини, що Ю. Федькович своїми перекладами творів Гете, Шіллера, Гайне, Уланда, а також власними німецькомовними оригінальними поезіями сприяв, як і К. Климкович, зміцненню українсько-німецьких і українсько-австрійських літературних зв’язків. У 1882 році він зробив спроби надрукувати драму “Довбуш” – автопереклад третьої версії цього твору німецькою мовою – в штуттгартському видавництві К. Галлбергера. Про це свідчить лист Карла Галлбергера Юрію Федьковичу від 23 серпня 1882 року [4, С. 309–310]. Перші

переклади Ю. Федьковича з німецької класики (1861) та українських народних пісень (1862), що згадуються К.-Е. Французом у названому листі від 18 червня 1866 року, з'явилися в австрійській пресі на початку 60-х рр.

Перу К.-Е. Францоza належить також найбільш ґрунтовне дослідження Шевченкового доробку, що з'явилося 1871 року під назвою “Українці та їхній співець”. Визначний критик і письменник, автор роману “Боротьба за право” (1881), одного з кращих художніх творів зарубіжного митця про долю українського народу, вперше зробив спробу укласти жанрово-тематичну класифікацію Шевченкових поезій. Критичні судження К.-Е. Францоza не втратили й нині своєї актуальності та літературознавчої вартості. Його авторитет справив благотворний вплив на процес об'єктивних зацікавлень жанрово-стильовою системою української літератури в Німеччині, Австрії, Франції, Болгарії, а також у прибалтійських країнах, де виходили численні періодичні видання німецькою мовою.

Міжкультурні зв'язки, що зазнали за сучасної епохи якісних змін, у своїй основі мають історичні традиції. З ними пов'язані промовисті факти з історії українсько-німецьких літературних відносин кінця ХІХ – початку ХХ століття. Слід зауважити, що йдеться не про локально-ізолювану позицію, а про типологічний ряд, що складає не замкнутий ланцюг з однакових, а радше – спектрально різних ланок, що знаходяться у визначеному співвідношенні. У процесі аналізу взаємодії культурних впливів із національними прафеноменами на особливу увагу заслуговує шлях просування певного твору або його автора до читача як реципієнта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. / Д. Дюришин. – М., 1979. – 318 с.
2. Зимомря М., Білоус О. Опанування літературного досвіду: Переємність традиції сприйняття творчості Тараса Шевченка / Монографія. – Дрогобич: КОЛО, 2003. – 280 с.
3. Коршунов А. М., Мантатов В. В. Теория отображения и эвристическая роль знаков. / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М., 1974. – 214 с.
4. Маковей О. Матеріали до життєписи Осипа Юрія Гординського-Федьковича. / О. Маковей. – Львів, 1910. – 336 с.
5. Шевченко Т. Кобзар. / Тарас Григорович Шевченко. – К., 1960. – 538 с.
6. Magazin für die Literatur des In-und Auslandes. – 1888. – Nr. 7. – S. 106 – 112.
7. Magazin für die Literatur des In-und Auslandes. – 1888. – Nr. 28. – S. 441– 442.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ольга Білоус – старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: українсько-німецькі міжлітературні зв'язки, історія перекладу, теорія і практика перекладу германських мов.

Олександр Білоус – кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики; декан факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: теорія і практика перекладу германських мов, історія перекладу, методика викладання перекладознавчих дисциплін.

УДК 81.347.78.034

ДОМЕСТИКАЦІЯ ЯК ПОТЕНЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТУРЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Мар'яна БОНДАР (Київ, Україна)

Стаття присвячена дослідженню та аналізу стратегії доместикації як однієї з можливих стратегій художнього перекладу турецьких прозових текстів. Дослідження здійснено на матеріалі українських перекладів турецьких повістей та романів (О. Памук, Р. Н. Гунтекін, А. Перкер та ін.). Визначено специфіку основних типів стратегій (доместикація, форенізація, нейтралізація). Подано приклади реалізації стратегії доместикації у вербальній структурі перекладу, проаналізовано її доцільність.

Ключові слова: художній переклад, стратегія, форенізація, доместикація, нейтралізація.

The article deals with the investigation and the analysis of domestication strategy of the literary translation of the Turkish prose. The research has been made on the basis of the Ukrainian translations of the Turkish novels (O. Pamuk, R. N. Guntekin, A. Perker etc.). The main types of strategies (domestication,

foreignisation, neutralization) and its specifics are examined. In the article gives examples of the domestication in the verbal structure of the translation.

Key words: literary translation, strategy, domestication, foreignisation, neutralization.

У роки незалежності України в умовах інтеграції та міжкультурної комунікації суттєво зріс інтерес до перекладної літератури загалом та турецької зокрема. Одним із актуальних завдань адекватного перекладу турецьких художніх текстів, що належать духовній спадщині народу з іншою релігією, культурою, світоглядом та способом життя, є вироблення певного алгоритму дій перекладача при роботі з національно-культурним компонентом. Під національно-культурним компонентом ми розуміємо “складник національно-мовної картини світу; категорія перекладу; слова та словосполучення, які на денотативному чи конотативному рівні характеризуються такими специфічними особливостями, які відрізняють їх від подібних одиниць іншої мови, відображають специфіку життя певного народу та викликають певні труднощі при перекладі”. У зв'язку з цим важливим є питання вибору стратегії, якою буде послуговуватися перекладач, оскільки від цього залежить відбір певних способів та засобів перекладу: акцент на специфічних рисах чи “нейтралізація” будь-яких культурних розбіжностей.

Одним із способів подолання перекладачами лінгвокультурного бар'єру є заміна реалій життя певної етноспільноти реаліями життя етноспільноти, до якої належить перекладач та нові реципієнти. Доцільність та ефективність такого підходу є актуальним питанням теорії та практики перекладу.

Мета дослідження – комплексний аналіз доместикації як стратегії перекладу турецької художньої літератури на українську мову. Досягнення поставленої мети можливе за умови виконання таких завдань: визначити зміст понять “стратегія” та “доместикація”; зробити загальний огляд існуючих класифікацій перекладацьких стратегій; проаналізувати приклади реалізації стратегії доместикації у вербальній структурі перекладу та визначити ступінь доцільності її використання.

Матеріал дослідження – українські переклади турецьких художніх творів (Р. Н. Гюнтекін, О. Памук, А. Перкер та ін.).

Теоретичне обґрунтування поняття “стратегії перекладу” як потенційно усвідомлених планів перекладача, спрямованих на вирішення конкретного перекладацького завдання запропонував відомий німецький дослідник Х. Крінгс. Він розрізняв макростратегію – способи вирішення низки перекладацьких завдань та мікростратегію – способи вирішення одного завдання [1, с. 324].

Здебільшого дефініції “перекладацької стратегії”, запропоновані різними науковцями, мають багато спільного та зводяться до наступних ключових понять: “*програма перекладацьких дій*” [13, с. 65]; “*своєрідне перекладацьке мислення, що є основою дій перекладача*” [8, с. 157]; “*свідомо обраний перекладачем алгоритм дій у перекладі конкретного тексту*” [1, с. 322]; “*програма здійснення перекладацької діяльності*” [11, с. 172].

Зазвичай, вчені акцентують увагу на загальному, систематичному, цілеспрямованому характері прояву стратегії: “*загальна мета, надзавдання, завдання-максимум, дезидерат перекладацької діяльності*” [3, с. 129]; “*щось заплановане, цілеспрямоване, орієнтоване на успіх, систематичне, таке, що поступово розвивається, спрямоване на вирішення комплексної задачі*” [7, с. 12]; “*певна генеральна лінія поведінки перекладача, стратегія перетворення ним вихідного тексту у вигляді “деформації” останнього, коли вирішується питання про те, чим жертвувати*” [6, с. 502].

На основі того, наскільки перекладачі пристосовують текст, що перекладається, до культури мови перекладу, традиційно виділяють дві основні стратегії передачі тексту оригіналу мовою перекладу – доместикація (англ. domestication) та форенізація (англ. foreignization).

Ці два напрями дій перекладача описували ще на початку XIX століття Й. В. Гете, Ф. Шлейєрмахер, В. фон Гумбольдт та інші. Проте дихотомію (одомашнення/доместикація та очуження/форенізація) ввів в обіг Лоуренс Венуті [18; 19].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях вчені також використовують термін “форенізація та доместикація” (Г. Д. Воскобойник), проте вживають й синонімічні терміни

“екзотизація та освоєння” (Н. А. Дьяконова), “одомашнення та очуження” (Л. В. Андрейко, В. Подміногін, А. Якимчук), “своє та чуже” в перекладі (Л. Боброва) [2; 4; 5; 7; 9].

Доместикація – це адаптація іноземного тексту до культурних цінностей мови-перекладу, заміна елементів вихідного тексту, що є специфічними для культури оригіналу, елементами притаманними культурі реципієнта, а форенізація – збереження культурних відмінностей іноземного тексту.

Л. В. Андрейко, ототожнює доместикацію та форенізацію з двома принципами інтертекстуального перекладу – *reader-oriented* і *text-oriented*. “У результаті вибору першого з названих принципів оригінал препарується таким чином, що всі “чужі” цінності та символи гинуть й оригінальний текст стає невидимим для читача. У другому випадку текст оригіналу зазнає мінімальних змін, отож читач навіть у перекладі бачить перед собою оригінал і сам мусить сягнути його смислів” [2, с. 250].

Існують й інші терміни на позначення перекладацьких стратегій. Зокрема Ф. Федерічі, досліджуючи проблему відтворення в перекладі художньої літератури ідіолектів та мов меншин, виокремлює два підходи: 1) консервативний та 2) експериментальний [14, с. 10]. Консервативний підхід полягає в тому, що перекладачі не намагаються протистояти нормам, вони є консервативними щодо очікувань цільової аудиторії та уникають будь-яких нестандартних варіантів мови. Коли перекладачі намагаються показати відмінності у цільовій мові, використовуючи різноманітні варіанти мови, то їх можна вважати експериментальними.

У перекладознавстві також вживаються інші терміни на позначення консервативного та експериментального підходів “адаптація” та “стандартизація” як макростратегії. Адаптація, у свою чергу, поділяється на дві мікростратегії: 1) доместикацію та 2) форенізацію. Під “стандартизацію” розуміють намагання перекладача ліквідувати будь-який слід, який би характеризував ту чи іншу культурну спільноту, адже “у багатьох випадках перекладач не має іншого вибору, аніж використати нейтральний, немаркований стиль” [17, с. 87].

“Стандартизацію” називають ще “нейтралізацією” (англ. *neutralisation*) і пропонують розглядати у системі видових відношень з форенізацією та доместикацією [15, с. 43]. Нам такий підхід видається найбільш логічним, оскільки вибір нейтрального стилю також є одним з варіантів адаптації.

Подібною є й класифікація установок при передачі культурної інформації, запропонована О. О. Селівановою: *універсалістська установка*, що нівелює або робить мінімальним розбіжність онтологій і культур до рівня можливості компетентного читача розуміти ці відмінності (установка на інваріантність); *етнокультурна установка*, що визначає адаптацію адресата перекладу до чужої культури й онтології шляхом переключення етнокультурної домінанти на іншу, близьку етносвідомості читача та його сприйняттю прагматичного впливу тексту (установка на повноцінність й адекватність); *установка на відчуження* повністю занурює читача перекладу в іншу, чужу для нього культуру, побут і навіть мовлення (при збереженні синтаксису вихідного тексту) та дозволяє адресату вільно адаптуватися до них за допомогою коментарів, приміток, пояснень перекладача (установка на еквівалентність) [10, с. 673].

Існують також і більш детальні класифікації. Наприклад, Б. Недергард-Ларсен пропонує шість стратегій для подолання проблем при перекладі, пов'язаних із культурною асиметрією: перенесення / запозичення, прямий переклад, пояснення, перефразування, адаптація до цільової культури, опускання [16, с. 219]. Проте, як бачимо, вони мають більш конкретний характер і стосуються конкретних засобів реалізації стратегій.

О. О. Третьякова послуговується іншими принципами при виділенні перекладацьких стратегій (трансформативне-нетрансформативне перенесення засобів вираження специфіки перекладу): 1) транзитивна стратегія – орієнтована на максимально точне відтворення формальних характеристик ідіостилу оригіналу; 2) адаптивні стратегії орієнтовані на адаптацію тексту до іншопольованих й іншомовних умов, і передбачають комплекс трансформативних дій, які вживаються перекладачем. До різновидів адаптивних стратегій належать а) лінгвокультурна адаптація – створення тексту, зрозумілого носіям іншої мови й

іншої культури (трансформативні дії, спрямовані на заповнення можливих лакун: смисловий переклад значущих власних імен, пошук функціональних еквівалентів різних елементів тексту (фонем, морфем, слів, фразеологізмів, синтаксичних конструкцій тощо); національно специфічні експлікати й імплікати або замінюються їх приблизними відповідниками в культурі перекладу, або коментуються додатково); б) жанрова адаптація; в) вікова адаптація; 3) альтернативні стратегії (стратегія політизації, стратегія християнізації) [12, с. 17–19]. Як бачимо, вікова та жанрова адаптації більше стосуються адаптації не формальної як такої, а адаптації до певних умов: орієнтація на певну аудиторію, пошук жанрових відповідників. Альтернативні стратегії, на нашу думку, пов'язані з нашаруванням додаткових комунікативних завдань, які постають перед перекладачем в умовах існуючої доктрини, ідеології тощо.

У перекладних турецьких художніх текстах домінуючою є стратегія форенізації, що цілком виправдано, оскільки нівелювання національних-культурних особливостей, призводить до втрати бачення та розуміння реалій турецького життя. Тому при перекладі реалій перекладачі послідовно керуються стратегією форенізації та вдаються до транскодування. Оскільки більшість реалій турецького життя не відомі українському читачу (крок за кроком відбувається знайомство з новими номінаціями: від вже відомих: мечеть, мінарети, айран, лукум до зовсім невідомих: міндар, шейхульіслам, санджак, каймакам та багато інших), дескриптивний переклад виступає як допоміжний засіб для розкриття суті нових понять, заповнення існуючих прогалів.

На особливу увагу заслуговує стратегія доместикації, яка в “екзотичній” структурі турецького тексту не є домінуючою, визначальною, здебільшого презентована поодинокими вкрапленнями й контрастує із загальною картиною турецького життя. Заміна питомих турецьких реалій відповідними українськими нівелює турецький національно-культурний колорит, як правило, не є доцільною та виправданою.

Стратегія доместикації застосовується при перекладі слів, які належать до певних лексико-тематичних груп, які мають яскраво виражений національно-культурний компонент: релігійна лексика, гоноративи, назви національних страв, одягу, закладів харчування тощо.

Одним з дуже показових прикладів стратегії доместикації є вживання лексеми “Бог” замість “Аллах”, таким чином нівелюється дихотомія християнство-мусульманство, Схід-Захід, текст втрачає мусульманську орієнтацію. Це видається недоцільним, оскільки турецьке мовлення є глибоко релігійним (мусульманським) за своєю природою, що обов'язково має відтворюватися при перекладі. Крім того, турецька мовна картина світу чітко диференціює Аллаха та Бога й послуговується різними словами на їхнє позначення, тому повна асиміляція і не можлива, і не потрібна. Особливо це стосується перекладу фразеологічних одиниць з компонентом “Аллах”, які є суто національними. Наприклад: “З Богом, Парасю! – гнівно кричали вони” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 118); “Господи, убережи дітей моїх” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 8); “Хвалити Бога, ефенді, хвалити Бога!” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 77).

Не можна погодитися з доцільністю вживання “Свята книга” замість “Коран”, оскільки ця назва викликає різні асоціації у представників різних релігій: для християн – Біблія, для мусульман – Коран, для іудеїв – Тора. Наприклад: “А в школі я зазубрив усі молитви, щоб сподобатися ходжі, який змушував учити Фатіху і давав нам ляпаси та, вхопивши за чуба, товк головою у *Святу книгу*” (О. Памук, Сніг, с. 105). Так само як і з вживанням слова “храм” замість “мечеть” оскільки це різні види культових споруд, кожна з яких має свою специфіку. Наприклад: “Коли йому ставало нестерпно важко, він завжди подумки звертався до сина, й тоді у його душі запановував спокій, наче він відвідав *храм Божий*” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 54).

Український відповідник “тримати піст” не цілком відповідає уявленням українських читачів про піст: мусульмани постують один раз на рік протягом певного місяця за мусульманським календарем, не їдять і не п'ють від сходу до заходу сонця, потім “розговляються” в родинному колі або колі друзів (на столі багато води, особливий хліб, фініки та розмаїття страв). Наприклад: “Для спільних молитов та *постування* дервіші збиралися разом у текке (обителях) під наглядом шейха” (О. Памук, Стамбул, с. 55). На нашу

думку, переклад має супроводжуватися відповідним коментарем, який би відображав специфіку мусульманського посту, оскільки він є важливою складовою не лише релігійного життя турків, а й звичаїв, обрядів та способу життя.

Вживання українського слова “молитва” на позначення “намазу”, теж не передає специфіки, оскільки намаз – молитва саме мусульман, яка має свою специфіку та певні традиції (5 разів в день, у визначений час, в певних позах, супроводжується виголошуванням певних релігійних формул), на відміну від молитви християн. Наприклад: “Того ж вечора, після *вечірньої молитви*, в оселі халія Хильми-ефенді з’явився посильний...” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 178); “Можливо, я дійшов до цього хибного висновку, спостерігаючи, з якою невірою та кпинами мої домашні ставилися до кожного, хто був досить набожним, аби *молитися п’ять разів на день*” (О. Памук, Стамбул, с. 238).

Це ж стосується і випадків, коли перекладачі вживають українське слово “хустина”, яке не тільки не передає специфіку турецького жіночого головного убору (різні різновиди покриття), але й пов’язаних з ним релігійних (прояв релігійності, дотриманням канонів ісламу), політичних (право закритих жінок працювати, навчатися в університетах і т.д.) поглядів. Крім того в свідомості українського читача лексема “хустина” також має свої асоціації, пов’язані з реаліями суто українського життя та традиційним національним одягом. Наприклад: “Якщо в Туреччину прийде насильницька влада шаріату, то моя сестра без *хустини* навіть не зможе вийти на вулицю” (О. Памук, Сніг, с. 32); “... спершу не допускали на пари за те, що вони не знімали своїх *хустин* ...” (О. Памук, Сніг, с. 20).

Не виправдані також у тексті заміни назв турецького національного одягу назвами українського національного одягу: шаровари, намітка тощо. Втрачається специфічний турецький національно-культурний колорит. Наприклад: “Підніми *намітку*, – прошепотів він” (О. Памук, Мене називають Червоний, с. 218); “... учитель у мантії та чалмі, старий – селянин із бородою, у *шароварах* та повстяному ковпаку, оберненому тонкою абані” (Р. Н. Гюнтекін, Ніч вогню, с. 104).

На нашу думку, не зовсім вдалим є застосування стратегії доместикації також у передачі назв національних страв та напоїв (січеники, голубці, пампушки, горілка): “Нахилившись над алюмінієвим чавунчиком, він жував *січеник*, приправлений зеленими оливками” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 7); “Повернувшись до школи, ми жадібно налетіли на солодкі *пампушки*, котрими частують на поминках ...” (Р. Н. Гюнтекін, Клеймо, с. 12); “Тож Тюлін і возила для Ойю не лише ті *голубці*, а й сир у вигляді косички...” (А. Перкер, Суфле, с. 261). Як бачимо, у таких контекстах назви українських національних страв поруч з питомо турецькими продуктами харчування (“оливки”), з уточненням смакових властивостей (“солодкі”), з вказівним займенником (“ті”), з прив’язкою до певних звичаїв (“на поминках”) сприймаються як чужорідні.

Назва турецького національного хлібобулочного виробу “сіміт” також “одомашнюється” (“кунжутні рулети”, “бублики”), що позбавляє питому реалію турецького життя національно-культурного забарвлення: “Хуршид заварив чаю, голова сів за стіл і взявся споживати решту *бубликів*, маслини та сир” (Р. Н. Гюнтекін, Млин, с. 38); “На тому ж таки малюнку, спиною до юрби, сидить чоловік, що продає *кунжутні рулети*” (О. Памук, Стамбул, с. 102). Інший розмір (сіміти значно більші за бублики), їх споживають з оливками, сиром, посипані кунжутом, продаються на кожному кроці і стали своєрідним символом Туреччини.

Важко погодитися з доцільністю вживання й слова “кав’ярня” на позначення особливого закладу, де проводять свій час лише чоловіки, спілкуються, грають в нарди, п’ють чай: “Ще віддавна Алі Риза-бей неблаганно-вороже ставився до *кав’ярень* та різноманітних ігрових закладів” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 46). Як бачимо “кав’ярні” поставлені в один ряд з іншими ігровими закладами. Іноді специфіка таких турецьких “кав’ярень” розкривається в тексті, у цьому випадку вона не потребує додаткових пояснень перекладача: “Мало не світанку тікали старі-пенсіонери з дому й засиджувалися до гупої ночі у *кав’ярнях*. Там вони мали змогу спокійно погомоніти, сваритися, грати, сперечатися чи просто дрімати” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 49).

Також фіксуються випадки “одомашнення” гоноративів через синонімічні українські форми: бей – добродій, пан, ханим – пані, що, на наш погляд, є недоцільним, оскільки гоноративи є національними формами звертання і вживаються не лише окремо, а й в складі звертань по імені та за назвою професії. Наприклад: “Пан-каймакам належав до тієї категорії людей, які страшенно тішаться від нескінченного обговорення тих чи інших питань” (Р. Н. Гюнтекін, Млин, с. 5); “Цей добродій, на ім'я Сермет-бей, мабуть, був не рівня решті” (Р. Н. Гюнтекін, Листопад, с. 50). Доместикація гоноративів іноді породжує небажану тавтологію.

Отже, доместикація не є домінуючою, визначальною стратегією у художніх перекладах турецьких текстів. Виявляється в передачі певних лексико-тематичних груп слів (релігійна лексика, соціальні гоноративи, назви національних страв, традиційного одягу), що є національно забарвленими. Проаналізовані контексти ілююструють недоцільність звернення перекладачів до цього виду стратегії, оскільки при доместикації втрачається турецький національно-культурний колорит і питомо українські лексеми стають чужорідними елементами у вербальній структурі перекладу, оскільки в свідомості читача викликають зовсім інші асоціації, конотації, літературні алюзії. Перекладач має не лише прекрасно відчувати мову, володіти відповідними фоновими знаннями, а й знаходити прийнятні форми для передачі національнокультурного колориту, специфіки реалій життя іншого народу, не вдаючись до “штучних” замінів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение / Алексеева И. С. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2008. – 368 с.
2. Андрейко Л. В. Можливості відтворення інтертекстуальності у перекладі / Л. В. Андрейко // Гуманітарний вісник. Серія : Іноземна філологія. – Число 13. – Черкаси : ЧДТУ, 2009. – С. 249–253.
3. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 / Балабін Віктор Володимирович. – К., 2002. – 308 с.
4. Боброва Л. В. “Чуже” у “своєму” та зміна їх статусу у перекладі / Лариса Вікторівна Боброва // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологія. – 2003. – № 4(50). – С. 17–20.
5. Воскобойник Г. Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода: автореф. дис. ... д-ра філол. Наук: 10.02.20 / Г. Д. Воскобойник. – М. : Моск. гос. лингв. ун-т, 2004. – 40 с.
6. Гарбовский Н. К. Теория перевода / Николай Константинович Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
7. Дьяконова Н. А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода: автореф. дис. ... канд. філол. Наук: 10.02.20 / Н. А. Дьяконова. – М. : МГЛУ, 2004. – 21 с.
8. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
9. Подміногія В. Дихотомія перекладацьких стратегій очушення та одомашнення в історії європейського перекладу / Валерій Подміногія, Аліна Якимчук // Наукові записки. – Вип. 89(1). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 98–102.
10. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир свідомості в мові. Монографічне видання / Олена Олександрівна Селіванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
11. Сдобников В. В. Стратегия перевода: общее определение / Вадим Витальевич Сдобников. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Выпуск № 1. – 2011. – С. 166–172.
12. Третьякова Е. А. Фольклорно-мифологический импликационал художественного текста как проблема перевода : на материале произведений Дж. Р. Р. Толкина : автореферат дис. ... канд. Филол. наук : 10.02.04, 10.02.20 / Елена Александровна Третьякова. – Санкт-Петербург, 2006 – 26 с.
13. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / Альберт Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
14. Federici. F.M. Translating Dialects and Languages of Minorities, Challenges and Solutions / F.M. Federici. – Bern : Peter Lang, 2011. – P. 11.
15. Fong G. S. F. The Two Worlds of Subtitling: The Case of Vulgarisms and Sexually-oriented Language / G. S. F. Fong // Dubbing in a World Context. – Hong Kong : The Chinese University Press, 2009. – P. 39–61.
16. Nedergaard-Larsen B. Culture-bound problems in subtitling / B. Nedergaard-Larsen // Perspektives: Studies in Translatology. – 1993. – № 2. – P. 207–241.
17. Nir R. Linguistic and sociolinguistic problems in the translation of imported TV films in Israel / R. Nir // International Journal of the Sociology of Language. – 1984. – № 48. – P. 81–97.
18. Venuti L. The Translator's Invisibility : A History of Translation / Lawrence Venuti. – London ; N.Y. : Routledge, 1995. – 353 p.
19. Venuti L. Strategies of Translation / Lawrence Venuti // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / Edited by Mona Baker. – London, New York, 2001. – P. 240–244.

ДЖЕРЕЛА

20. Гюнтекін Р. Н. Клеймо : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. В. М. Верховеня. – Харків : Фолио, 2015. – 191 с.

21. Гюнтекін Р. Н. Листопад : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. Ю. В. Григоренко. – Харків : Фоліо, 2015. – 158 с.
22. Гюнтекін Р. Н. Млин : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. Ю. В. Григоренко. – Харків : Фоліо, 2015. – 191 с.
23. Гюнтекін Р. Н. Ніч вогню : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. О. О. Васильченко. – Харків : Фоліо, 2011. – 351 с.
24. Гюнтекін Р. Н. Пташка співуча : роман / Р. Н. Гюнтекін ; пер. В. М. Верховеня. – Харків : Фоліо, 2011. – 506 с.
25. Памук О. Мене називають Червоний : роман / О. Памук ; пер. О. Б. Кульчинський. – Харків : Фоліо, 2012. – 638 с.
26. Памук О. Сніг : роман / О. Памук ; пер. О. Б. Кульчинський. – Харків : Фоліо, 2010. – 479 с.
27. Памук О. Стамбул : Спогади та місто / О. Памук ; пер. Ю. В. Григоренко. – Харків : Фоліо, 2011. – 510 с.
28. Перкер А. Е. Суфле / А. Е. Перкер ; пер. О. Чичинська. – Дніпропетровськ : Алемак, 2015. – 311 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Бондар – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: художній переклад з турецької мови, міжкультурна комунікація, лакунологія, етнолінвістика.

УДК [81'25:001]:006

ВИМОГИ ДО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Олена ВЕЛИКОДСЬКА (Київ, Україна)

У статті розглядаються основні вимоги, які висуваються до спеціального перекладу. Визначено об'єкт та теоретичні основи перекладу для спеціальних цілей. Підкреслюється необхідність інформаційно-пошукової діяльності як невід'ємної складової поняття перекладацької стратегії. Проведено аналіз різних типів довідкових джерел, включаючи електронні. Визначено, що до професійних вимог до перекладача відносяться знання лексики і граматики обох мов; знання предметної галузі до якої відноситься текст перекладу і вміння користуватись словниками та іншими джерелами інформації. Наводяться навички та вміння, які набуваються майбутніми перекладачами під час інформаційно-пошукової діяльності.

Ключові слова: *письмовий переклад, інформаційно-пошукова діяльність, адекватність, міжмовні трансформації, електронні словники*

The articles deals with basic requirements to the translation for specific purposes. Object and theoretical basis of translation for special purposes are defined. The necessity of information search as an integral part of translation strategy are defined. Particular attention is paid to the analysis of different types of reference materials available, including on-line recourses. The detailed analysis revealed that the requirements of professional translators include knowledge of lexical and grammatical peculiarities of both languages; deep understanding of the concepts employed by specialists in particular field and the specialist terms used to express these concepts and their relationships in the source and target languages.

Key words: *written translation, informational search, adequacy, electronic dictionaries*

Спеціальний переклад вирішує інформаційно-комунікативні задачі, охоплює різні галузі знань, які мають специфічну термінологічну номенклатуру, а саме природничі і суспільно-політичні науки, інформаційні технології, юриспруденцію, комерцію тощо. У своїх працях деякі питання перекладу наукового тексту розглядають Алексеєва І. С., Карабан В. І., Коптілов В. В., Корунець І. В., Піввуєва Ю. В. та Двойніна Е. В., Пумпянський А. Л., Федоров А. В. та ін.

Основним видом спеціального перекладу є письмовий переклад. Аналізуючи зарубіжні школи перекладу, які активно займаються розробкою дидактики письмового перекладу привертає увагу німецька комунікативна-прагматична концепція письмового перекладу і французька інтерпретативна модель перекладу. Німецькі викладачі перекладу Х. Хенінг і П. Кусмауль визначають роль перекладача як «транслятора» транскультурної комунікації, рішення якого орієнтовані на цілову аудиторію і її очікування. К. Райс, Х. Фермеєр показують процес перекладу не як акт перекодування тексту, а як комунікативну дію, яка характеризується інтенціональністю і фінальністю, і тому текст є елементом комунікативної ситуації. Французька інтерпретативна модель перекладу представлена спеціалістами Ф. Ізраєль і Ж. Блонді-Мошан (французька школа підготовки перекладачів ESIT Сорбона III). Основним параметром інтерпретативної теорії перекладу є смисл, девербалізація, автономія тексту перекладу. Перекладацька школа ESIT приділяє увагу як навчання механізмів розуміння текстів, що включає завдання на інформаційний пошук, так і формування навичок і умінь власне процесу перекладу.

Теоретичною основою перекладу науково-технічних текстів може слугувати лінгвістична теорія перекладу, тобто наукове представлення процесів перекладу як міжмовної трансформації. При перекладі науково-технічного тексту домінантами перекладу будуть засоби, які забезпечують об'єктивність, логічність і компактність викладу. Найбільш поширений вид відповідності – однозначний еквівалент, а на другому місці – варіантна відповідність з рівноправною варіативністю. Як зазначає Федоров А. В., було б помилково вважати, що той чи інший вид закономірних відповідностей стосується перекладу тільки одного визначеного виду тексту [4, с. 283]. Розбіжності у застосуванні трансформацій у перекладах текстів англійської науково-технічної та художньої літератури виявляються здебільшого в різній поширеності використання прийомів перекладу, а також у використанні певних перекладацьких трансформацій: граматичних, лексико-граматичних, морфологічних окремо в науково-технічній та художній прозі, що зумовлено лексико-граматичними характеристиками текстів та функціональними настановами порівнюваних стилів.

Об'єктом спеціального перекладу є матеріали, які відносяться до різних галузей теорії і практики, науки і техніки. Характерною ознакою таких текстів є максимально точне вираження думки, що обумовлює широке використання термінологічних одиниць. На заняттях з практичного курсу перекладу значну увагу слід надавати навчанню усвідомлення текстів як продуктів текстової діяльності, тому формування вмінь письмового перекладу як складової професійної компетенції повинно проходити із залученням зв'язних, цілісних текстів. Основною одиницею змісту навчання повинен слугувати текст, інтегрований у ситуацію реального спілкування, що дозволить навчити студентів стратегіям інтерпретації і породження текстів за певних комунікативних умов. Переклад спеціального тексту не можливий без вирішення майбутніми перекладачами двох завдань: по-перше, правильно зрозуміти зміст тексту оригіналу і, по-друге, адекватно передати його зміст засобами іншої мови. Ці вимоги можна успішно реалізувати, маючи певні знання та навички, а саме: маючи достатній мінімум лексичних одиниць мови оригіналу; знання граматики та стилістики як мови оригіналу так і мови перекладу; наявність знань з теорії перекладу; застосування на практиці техніки (навички роботи зі словниками і довідниковою літературою) та методики перекладу; наявність фонових знань; використання різних типів і видів спеціального перекладу тощо.

До професійних вимог до перекладача відносяться знання лексики і граматики обох мов; обізнаність з реаліями країни мови оригіналу; знання предметної галузі до якої відноситься текст перекладу і вміння користуватись словниками і іншими джерелами інформації. Для майбутніх перекладачів важливим елементом підготовки до якісного перекладу необхідною складовою є інформаційно-пошукова діяльність. Процес перекладу пов'язаний з вибором можливого варіанта перекладу. Здійснюючи свій вибір студенти виконують складні психолінгвістичні операції, які побудовані на їх власних лінгвістичних і когнітивних знаннях, комунікативної компетенції. Осмислити кожен перекладацький крок і прийом перекладу можливо лише шляхом зусиль, занурюючись одночасно максимально глибоко до понятійно-категоріального апарату професії перекладача у його міжмовному і міжпоятійному співставленні. Ключовим поняттям у перекладі граматичної форми, виявляється не семантична еквівалентність, а еквівалентність функціональна, тобто, адекватність. Це пов'язано з тим, що здійснюється переклад не окремо взятої форми як такої, а відбувається осмислення її використання у даному лексичному значенні, у тому контексті, який її оточує. Протиріччя аспектуальних значень знімається, як правило, за допомогою так званих лексичних опор, які присутні у висловлюванні та в тексті. Сполучення видового граматичного значення, точніше, комплексу значень і аспектуальних смислів створює граматично-лексичну опозицію, в якій головну роль відіграє інваріантне значення dokonаного виду, включаючи "цілісність" та "обмеження дії межею" [1, с. 117]. Рішення щодо вибору тієї чи іншої словоформи нерідко зумовлене й стилістичними чинниками. Переклад підпорядковується нормам мови перекладу в цілому, нормам відповідного мовного (мовленнєвого) жанру, а також індивідуальному стилю автора. Наприклад, вибір конкретної дієслівної форми у мові перекладу ієрархічно підпорядковується формі всього тексту. Комунікативна ситуація вкаже на ті елементи інформації вихідного повідомлення, які

можуть бути вилучені та які обов'язково повинні бути передані у перекладі. Фонові знання, знання метамови взаємопов'язані і взаємообумовлені, вони не тільки збагачують довготривалу пам'ять перекладача, але й наближають його мовленнєві навички до навичок лінгвістично компетентного білінгва, що допоможе майбутньому перекладачеві вільно орієнтуватись у будь-якій ситуації і відповідно сфері спілкування.

Студентам під час своєї учбово-пізнавальної діяльності слід прагнути до набуття якомога більшого обсягу активного і пасивного вокабуляря. Для цього можна скласти локальний термінологічний словник, тобто вузькоспеціалізований, направлений на розуміння конкретного технічного тексту певної сфери. Слід приділяти значну увагу перекладу як термінологічних одиниць так і граматичних форм. Поповнення інформаційного запасу може відбуватись за рахунок складання локального термінологічного словника, тобто двомовного словника термінів, які вживаються у локально обмежених сферах. Слід зазначити деякі проблеми, які треба вирішити при складанні студентами термінологічних словників: включення до словника, і відповідно пошук адекватного відповідника, термінів, які вживаються виключно в професійній сфері, врахування метонімії, синонімії термінів, термінологічної неології, лексикалізації скорочень тощо. Черноватий Л.М. зазначає, що для удосконалення студентами навичок роботи з різними типами довідкових джерел, включаючи електронні, варто давати завдання на проведення інформаційного пошуку [3, с. 196]. Інформаційно-пошукова діяльність є перший видом діяльності при письмовому перекладі. На етапі доперекладацького аналізу, коли інформаційний запас студентів обмежений важливо підкреслити, що адекватний переклад можливий за умов, коли перекладач розуміє більше ніж мову. Перекладацький аналіз потрібен для того, щоб сприймати текст як єдине ціле, для того, щоб потім розклавши текст на складові виявити його типологічні ознаки, труднощі при перекладі, з'ясувати яку стратегію і одиниці перекладу обрати. У царині професійної діяльності переклад починається зі збору інформації, необхідної для виконання замовлення. Інформаційно-пошукова діяльність передбачає максимально повне занурення до предмету перекладу, пошук вже існуючого чи складання власного термінологічного глосарію, і як наслідок збільшення як у якісному так і у кількісному відношенні власного інформаційного запасу.

Останнім часом інформаційне забезпечення перекладу відбувається з допомогою всесвітньої глобальної мережі. Звісно можливість отримання доступу до будь-якої інформації у будь-якій момент значно полегшує пошукову діяльність перекладача. Але це можливо тільки у випадку ефективної роботи в Інтернеті, тобто навичок роботи з електронними ресурсами, такими як електронні словники, енциклопедії, пошукові системи; визначення надійних і корисних сайтів, формування власного корпусу текстів необхідної тематики. Якщо електронні словники потрібні для перевірки та пошуку лінгвістичних даних, то електронні пошукові системи і енциклопедії надають екстралінгвістичні дані. Методика роботи з електронними словниками практично не відрізняється від роботи з паперовими словниками. Розробники он-лайн словників надають можливість спілкування на спеціалізованих форумах, на яких є можливість як обговорення перекладу тієї чи іншої фрази, так і додавання нового слова до словника. Електронний словник складається з двох частин, одна є практично не змінною (програмна оболонка), до другої частини – словникової бази – можливо внесення змін: додавання нових слів тощо. Вирішення питання збереження єдиної термінології, питання вибору основної документації і відповідних глосаріїв залишається за людиною.

Слід пам'ятати правила користування двомовними словниками, а саме будь-який словник дає не переклад слів, а тільки можливі еквіваленти чи варіанти значень даного слова; що стосується звичайних словників, то потрібно розуміти смисл всіх умовних позначень, скорочень, знаків, різних шрифтів, які використовуються у словникових статтях.

Здатність аналізувати текст з точки зору мови, культури, філософії чи політики є важливою для перекладача. Така інформаційно-пошукова діяльність як всебічний аналіз текста перед його перекладом, визначення подібності до інших документів, їх тематики, необхідності довідкових матеріалів, глосаріїв, баз накопиченого перекладу допоможе забезпечити адекватний переклад документа у відповідності до вимог замовників і галузевих

стандартів. Таким чином критичним є питання пошуку і відбору документації. До схеми забезпечення якості перекладу, виконаного за допомогою комп'ютера, першим пунктом є саме підготовка документації: аналіз та визначення тематики, пошук інформації з тематики документа; пошук суміжної документації; складання і відбір глосарію.

Інформаційно-пошукова діяльність передбачає набуття студентами наступних навичок та вмінь:

- вміння збирати інформацію з заданої тематики і збільшувати фонові знання;
- вміння складати термінологічні словники з використанням комп'ютерних програм;
- вміння знаходити інформацію, якої не вистачає для адекватного розуміння/перекладу тексту;
- вміння розробляти стратегію пошуку ресурсів і оцінювати їх якість/придатність для вирішення поставлених перекладацьких задач;
- навички швидкого пошуку, відбору, класифікації і збереження накопиченого матеріалу;
- вміння максимально ефективно використовувати необхідні ресурси.

Інформаційно-пошукова діяльність є видом перекладацької діяльності і невід'ємною складовою поняття перекладацька стратегія, яка є свідомим вибором перекладачем алгоритму перекладацьких дій при перекладі будь-якого типу тексту чи групи текстів, які не залежать від типу, жанру і тематики. Перекладацькі дії не завжди виконуються послідовно: сприйняття, розуміння і відтворення можуть відбуватись майже одночасно, але сприйняття завжди випереджає розуміння.

Враховуючи все вищезгадане, можна сформулювати основні вимоги до адекватного письмового спеціального перекладу: точність – при цьому необхідно зберегти не тільки основні положення, а також відтінки висловлювань, не допускається додавання власної думки перекладача чи пояснення думки автора; стислість; ясність – лаконічність і стислість мови не повинна спотворювати ясність викладу думки, легкості її запам'ятовування, при цьому слід уникати складних і двозначних зворотів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Дерцакян Р. А. Английский перфект в языке перевода художественного текста : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Дерцакян Рипсима Альбертовна. – М., 2005. – 130 с.
2. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты : колл. монография / авт. колл. В. А. Митягина и др. ФЛИНТА : НАУКА, 2014. – С. 214–248.
3. Черноватий Л. К. Методика викладання перекладу : підручник для студ. Вищих заклад. Освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія "UTTA Series")
4. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак-тов иностр. языков. [учеб. пособие] / Андрей Венедиктович Федоров. – [5-е изд.] – Спб. : Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Великодська – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, загальна теорія перекладу, зокрема її трансформаційний аспект.

УДК 811.111'255.4

ЛЕКСИЧНИЙ НОНСЕНС ЕДВАРДА ЛІРА: ОСОБЛИВОСТІ УТВОРЕННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ

Камілла ВОРОНІНА, Тетяна ВАЛІЙОВА (Харків, Україна)

Статтю присвячено дослідженню особливостей формування авторських лексичних нонсенсних формацій та їх перекладу українською. Виявлено, що у випадку з перекладом лексичних нонсенсів та всього художнього твору, що їх містить, обидва етапи перекладацького процесу значно ускладнені: етап інтерпретації та етап утворення перекладацького відповідника. У результаті дослідження зроблено висновки, що спосіб утворення відповідника, який обирає перекладач, відображає особливості

його інтерпретації того чи іншого лексичного нонсенсу. У багатьох випадках перекладач віддає перевагу транскодуванню з метою збереження неповторності авторського стилю.

Ключові слова: відповідник, інтерпретація, лексичний нонсенс, переклад, перекладач.

The paper focuses on particularities of formation of lexical nonsense units and their translation into Ukrainian. It has been revealed that lexical nonsense inserted into a literary work makes both stages of translation process extremely difficult to perform. The general conclusion is that word-building patterns selected by the translator to coin the equivalents reflect particularities of his interpretation of lexical nonsense units. In a number of cases, the translator has selected transcoding to preserve the author's individual style.

Key words: equivalent, interpretation, lexical nonsense, translation, translator.

Нонсенс як феномен утворення сенсу не перестає привертати увагу фахівців цілого спектру гуманітарних наук. Численні форми його репрезентації цікавлять й перекладознавців та перекладачів-практиків, адже вивчення особливостей перекладу нонсенсу здатне наблизити дослідників до відповідей на цілу низку важливих питань, які дотепер не отримали всебічного ретельного вивчення. Так, дослідницька увага та зацікавленість поступово переміщується з тексту як результату перекладацької діяльності на перекладача як агента креації, насамперед, на ті складні процеси, які відбуваються у його свідомості під час здійснення перекладу. **Актуальність** даної розробки обумовлена необхідністю дослідити особливості здійснення етапів перекладацької діяльності під час перекладу художніх творів, які містять лексичні нонсенсні одиниці, – від сприйняття та інтерпретування твору мовою оригіналу до пошуку/утворення перекладацького відповідника в мові перекладу. **Матеріалом** даного дослідження обрано віршовані твори видатного англійського поета Едварда Ліра та їх переклади українською Олександра Мокровольського.

Едварда Ліра вважають видатним митцем, провісником багатьох тенденцій та напрямів мистецтва ХХ ст., насамперед, сюрреалізму та постмодернізму [4; 17; 18]. Його творчість мала значний вплив на подальший розвиток та становлення світової літератури. До послідовників Е. Ліра належать Г. К. Честертон, Х. Беллок, М. Пік; вплив творчості Е. Ліра простежується у творах Дж. Джойса, Ф. Кафки, Г. Стайн та багатьох інших письменників-дадаїстів, футуристів, письменників «теарту абсурду» [17]. Едвард Лір відомий як один з засновників та неперевершений майстер літературного жанру нонсенс [4; 5; 17] – явища, що вважають виключно британським, яке «пройняте особливим почуттям гумору, заснованим на підтексті, іронії, грі слів, тобто всім тим, що в значній мірі й визначає британську культуру» [18].

Не викликає сумнівів той факт, що саме Англія дотепер утримує своєрідну «монополію» на нонсенс як літературний жанр, адже саме твори видатних англійців – Е. Ліра та Л. Керролла – є зразком «чистого» нонсенсу [10, с. 631]. Передумови для розквіту жанру нонсенсу треба шукати в особливостях національного менталітету, сформованого внаслідок певного історичного розвитку та соціально-психологічних типів людей, які виникли та закріпилися в складі даного етносу [7; 8; 16]. Основними чинниками, які обумовили складність та своєрідність англійського менталітету, є острівне географічне положення Англії, висока щільність заселення, неодноразові напади, завоювання та, як наслідок, етнічні трансформації [7]. Оскільки характерними рисами типового англійського характеру визначені прагнення до свободи, визнання права особистості на незалежну поведінку, повага до закону, пошана до традицій, високий емоційний самоконтроль, не дивно, що спроби перевернути реальність, побудувати нові сенси шляхом відмови від традиційних трактувань навколишньої дійсності прийшлися англійцям до вподоби.

Едвард Лір створив свій неповторний світ – «фантастичний, буйний, веселий» [12, с. 8], світ особливий, який заперечує всі правила та закони здорового глузду [4; 5; 12; 16]. Е. Лір скептично ставився до загальносхвалених норм моралі суспільства того часу, тож дивацтво та ексцентризм були для нього «формою захисту особистості від суворо регламентованого буржуазного суспільства з його шкалою соціальних цінностей» [4, с. 8]. Його особистісна позиція знайшла втілення у творчості: герої поета – або вигадані істоти, яких навіть уявити важко, або диваки, чия ексцентрична, не схожа на інших поведінка суперечить загальноновизнаним соціальним нормам, але водночас не завдає шкоди оточуючим. Не дивно, що Е. Лір розміщує своїх героїв у незвичні «екзотичні місцевості, як реальні, так і вигадані» [26, с. 9], що змушує читача подорожувати разом з ними, залучаючи фантазію та творчу уяву.

Е. Лір відомий як майстер словесної гри; одним з його найулюбленіших прийомів є утворення неконвенційних лексичних одиниць за рахунок переосмислення узуальних. С. А. Колісниченко, А. Ю. Мурадян називають лексичні одиниці, побудовані шляхом переосмислення узуальних лексем, «жартівливими “народно-етимологічними” утвореннями» [9, с. 105], Р. Якобсон у подібних випадках говорить про використання поетичної етимології, що проявляється в основі гри слів та каламбурів [20], а Н. М. Демурова відносить подібні утворення до випадків словесної гри, сутність якої полягає в «обіграванні різного написання та звучання слів» [4, с. 13]. Так, до свого друга Фортеस्क'ю (Fortescue) автор звертається у листах «40scue», Гарріет Бічер-Стоу називає «Mrs. Beecher's Toe», для позначення множини іменника «hippopotamus» утворює нову форму «hippotamice», а, переосмислюючи на свій лад «German», вигадує жартівливі «Gerwoman and Gerchildren».

Творчість цього видатного поета рясніє багатьма прикладами лексичних нонсенсів, які роблять його вірші самотутніми, неповторними, особливими. **Об'єктом** даної розробки є нонсенсні одиниці лексичного рівня, утворені автором за використання різноманітних словотвірних способів, а **предметом** – особливості їх утворення та перекладу українською.

Під лексичним нонсенсом розуміємо інноваційну креативну одиницю, утворену за рахунок неконвенційного поєднання конвенційних елементів нижчих рівнів – фонем та/або морфем – яка характеризується референційно-сигніфікативною невизначеністю та неоднозначністю семантичної інтерпретації.

Наявність лексичного нонсенсу у складі художнього твору взагалі та поетичного зокрема значно ускладнює здійснення обох етапів процесу перекладу. Складне завдання з перекладу нонсенсної одиниці і всього твору, що її містить, вимагає від перекладача творчих нестандартних підходів як до інтерпретації, так і до створення остаточного відповідника.

На етапі сприйняття та інтерпретування перекладацькі труднощі пов'язані насамперед з тим, що будь-яке нонсенсне утворення виключає однозначність тлумачення. Нонсенс передбачає створення багатьох сенсів: від двох до потенційно безкінечної їх кількості. Крім цього, нонсенсна лексема є індивідуально-авторською одиницею, що не підлягає кодифікації, відповідно, знання про неї у внутрішньому лексиконі її реципієнтів відсутні. Той, хто сприймає, повинен самостійно приписати значення нонсенсній лексемі, а отже, такі значення будуть мати не сталий (fixed), а змінний (shifting) характер, «тобто кожний потенційний реципієнт теоретично може надати цій одиниці своє власне значення, яке буде певним чином відрізнитися від значень, наданих іншими реципієнтами» [13, с. 50].

На етапі сприйняття нонсенсу провідну роль починає відігравати перекладач та його особистісні характеристики: насамперед, здатність розпізнавати сенси у випадках ускладненої інтерпретації, тобто спроможність «присвоювати значення непрозору, незрозумілому для реципієнта тексту» [24, с. 11]. Нонсенс найкраще реалізує основний постулат герменевтики щодо значного зростання ролі реципієнта: діяльність інтерпретатора майже дорівнює ролі автора; інтерпретатор обов'язково привносить щось своє, особисте, бо «інтерпретація (і в цьому її природа) направлена на досягнення та “довідтворення” того, що має бути зрозумілим» [19, с. 109].

Активне ставлення перекладача як реципієнта до тексту твору корелює з широко відомим у психологічних дослідженнях поняттям *співтворчості*, яка визначається як активна творчо-майстерна психічна діяльність реципієнтів, що перебуває переважно в царині уяви та поновлює зв'язки між художньо-умовним відображенням дійсності й самою дійсністю, між художнім образом і активно виникаючими образами самого життя в тих його проявах, які входять у досвід, емоційну пам'ять та внутрішній світ (інтелектуальний та почуттєвий, свідомий та несвідомий) того, хто сприймає текст [1]. Співтворчість «не просто розшифровує зашифроване іншим, а й творчо конструє за допомогою уяви свої відповідні образи, які прямо не збігаються з баченням автора твору, хоча і є близькими до них за змістовими ознаками, водночас оцінюючи талант, майстерність художника зі своєї точки зору на життя та мистецтво» [1]. Нонсенс є феноменом сприйняття [24, с. 11], стимулом для привнесення розуміння реципієнта в текст твору; позбавлений одного заданого сенсу, він передбачає активну взаємодію з художнім текстом того, хто його сприймає та інтерпретує.

Етап пошуку/утворення остаточного відповідника ускладнений через те, що лексичні нонсенси належать до безеквівалентної лексики; вони не мають та не можуть мати сталих відповідників у мові перекладу. Активна позиція перекладача на цьому етапі має прояв у необхідності створити функціональні відповідники лексичним нонсенсам [3], тобто такі, «які виконують функцію, аналогічну функції мовних засобів оригіналу» [11, с. 187]. Отже, пошук/утворення перекладацького відповідника вимагає від перекладача насамперед високої майстерності в оперуванні засобами художньої виразності в мові перекладу, а також активізації свого творчого потенціалу, вмінь створювати художній текст мовою перекладу. У випадку з віршованими творами, які містять нонсенс, всі перекладацькі труднощі «лише багаторазово підсилюються» [5, с. 10], особливо якщо перекладач має справу з незрівнянними майстрами нонсенсу, до яких безперечно належить Е. Лір.

У своїх віршах поет утворює лексичні нонсенси переважно на позначення вигаданих істот, їх ознак або характеристик та географічних назв. Наведемо приклад назви надзвичайно дивного персонажу:

Who, or why, or which, or what,

*Is the **Ahkond** of **Swat**? (E. Lear, *The Ahkond of Swat*)*

Обидва компоненти лексичного нонсенсу *Ahkond of Swat* утворено з урахуванням рими та розміру вірша за рахунок словотвірного способу, що має назву *word manufacture* – довільне поєднання фонем [23, с. 239]. Наведене утворення передбачає потенційно необмежену кількість варіантів тлумачення – адже автор не надає підказок щодо того, яка це істота. Навпаки, він починає вірш з запитання стосовно цього персонажу та його характеристик.

Нелегке завдання з утворення відповідника перекладач вирішив шляхом транскодування:

Що то, як то, чому то чи хто то

***Аконд із Своту?** (Аконд із Своту, пер. О. Мокровольський)*

Відповідник свідчить, що перекладач інтерпретував перший компонент – *Ahkond* – як назву персонажу, а другий – *Swat* – як назву якоїсь місцевості: населеного пункту, селища тощо. Транскодоване поєднання *Аконд із Своту* повністю відтворює у мові перекладу прагматичну інтенцію автора – вказане утворення надає україномовним читачам можливість відчутти незвичність персонажу, заохочує до пошуків відповіді на запитання, що ж це за істота.

Звернемо увагу на такі авторські нонсенси, використані задля позначення невідомої істоти та географічної назви:

*The **Scroobious Pip** from the top of a tree Saw the distant **Jellybole**, (E. Lear, *The Scroobious Pip*)*

Лексичний нонсенс *Scroobious Pip* вигаданий на позначення фантастичного створіння, малюнок якого автор наводить разом із віршем [25]. Істота – надзвичайно дивна, схожа на папугу, з «крилами бабки, риб'ячим хвостом, ногами чаплі» [16, с. 29], але, як зазначають знавці творчості Едварда Ліра, більш за все ця істота схожа на самого поета [16]. Щодо утворення географічної назви *Jellybole*, всередині можна розпізнати узуальні лексеми *jelly* – желе; драгли, холодець та *bole* – стовбур. Але не виключеною є зовсім інша мотивація до створення вказаної лексеми.

Переклад українською містить транскодовані відповідники:

*Як **Пип Скрубіозний** сидів у гіллі*

*Й дивився на море **Джелліболі** (Пип Скрубіозний, пер. О. Мокровольський)*

У випадку з епітетом *Скрубіозний* бачимо випадок адаптивного транскодування, коли «форма слова в вихідній мові дещо адаптується до фонетичної та/або граматичної структури мови перекладу» [6, с. 282]. Відповідник *Джелліболі* утворено перекладачем за рахунок транскрибування; значення узуальних лексем, які можна розпізнати всередині – *jelly* та *bole* – не стали у пригоді під час створення відповідника. Наведені перекладацькі рішення якомога краще передають атмосферу незвичності, переносячи читача у вигаданий фантазмагоричний світ Едварда Ліра.

Уривок нижче містить назву невідомих казкових істот з дивовижною поведінкою:

Far and few, far and few,

*Are the lands where the **Jumblies** live;
Their heads are green and their hands are blue;
And they went to sea in a sieve. (E. Lear, The Jumblies)*

Щодо техніки утворення, *the Jumblies* можна умовно віднести до випадків авторської орфографії, адже нонсенсну одиницю можна зіставити з узуальною лексемою *jumble* – 1) безладна суміш, купа 2) плутанина, безладдя 3) штовханина, тиснява, давка [22]. Контекст вірша вказує, що зовнішність героїв «відповідна їхнім вчинкам» [12, с. 8] – настільки дивна, що їй уявити важко створінь з зеленими головами, синіми руками, які прямують до моря у решеті.

У перекладі українською бачимо блискучі перекладацькі рішення:

Край світа живуть вони, Джамблики-Джамблі.

Джамблюють – і горе не горе!

В них ручки синямблі, голівки зеленямблі,

Її поджамбляли в решеті в море.

(Джамблики-Джамблі, пер. О. Мокровольський)

Англомовному нонсенсу *the Jumblies* О. Мокровольський утворив транскований двокомпонентний відповідник *Джамблики-Джамблі*, перший компонент якого – *Джамблики* – побудований за використання словотвірного суфіксу *-к-*, що надає лексемі «зменшено-пестливого значення з переважанням відтінку пестливості» [15, с. 161]. У власній творчості перекладач йде далі: утворює неконвенційні лексичні одиниці там, де у автора узуальні. Задля підкреслення незвичності вигаданих істот перекладач вигадує лексичні нонсенси на позначення їх характеристик та дій. За основу власної словотворчості він бере назву істот – іменник *Джамблі* – та утворює від нього а) дієслово недоконаного виду *джамбляти*, яке використовує у формі теперішнього часу 3 особи множини – *джамблюють*, та б) дієслово доконаного виду *поджамбляли*, яке вжито у вірші у формі минулого часу 3 особи множини – *поджамбляли*. Щодо таких характеристик, як *синямблі* та *зеленямблі*, вони утворені за фонологічної аналогією з *Джамблі* на основі узуальних прикметників *синій* та *зелений*. Власними вигаданими одиницями перекладач дає зрозуміти, що відповідники англомовним узуальним лексемам *green*, *blue* та *go* – *зелений*, *синій* та *йти* не підходять у випадку з описом надзвичайно дивовижних створінь.

У прикладі нижче вигаданим є не тільки головний герой, а й місце його мешкання:

*On the top of the **Crumpetty Tree***

*The **Quangle Wangle** sat,*

But his face you could not see,

On account of his Beaver Hat. (E. Lear, The Quangle Wangle's Hat)

Одиницю *Crumpetty*, яка є першим компонентом сполучення *Crumpetty Tree*, відносимо до випадків авторської орфографії, при чому не можемо однозначно стверджувати, яка саме узуальна лексема полягала в основі його створення. Так, *Crumpetty* може бути випадком авторської орфографії узуальної *crumpe* - 1) здобна булочка, 2) *sl.* голова, "макітра" [22] або *crump* – 1. 1) сильний удар; важке падіння 2) військ. *sl.* важкий фугасний снаряд; звук від розриву важкого снаряда 2. 1) сильно вдарити 2) військ. *sl.* стріляти, обстрілювати 3) скрипіти, хрустіти [22]. Щодо назви головного героя – *The Quangle Wangle* – вона складається з нонсенсної одиниці *Quangle* та узуальної *wangle* – 1. *хитрощі; нечесна угода* 2. 1) домогтися; випросити; роздобути 2) хитрощами вивудити (умовити) 3) підтасовувати факти, спотворювати [22]. Наведене сполучення – приклад прийому римованого словоскладання, сутність якого полягає в повторі першого компонента лексеми з незначними фонетичними змінами. На позначення вказаного прийому вживають низку термінів: «повтор-відлуння» [21], «луна-конструкція» [14], «гендіадіс» [2].

Переклад українською містить такі відповідники:

*На вершечку **хрум-хрума** хрумкого*

*Жив старенький **Хи-Трун**.*

Та бачили тільки бриля от-такого –

*Вміщався під ним весь **Хи-Трун**.*

*(Бриль старого **Хи-Труна**, пер. О. Мокровольський)*

Відповідник *хрум-хрум* – звуконаслідування, що означає тріск при розжовуванні їжі – свідчить про те, що перекладач розтлумачив авторський нонсенс, спираючись на узуальну одиницю *crump* та її значення *скриніти, хрустіти*, а задля підсилення впливу на читача додав прикметник *хрумкий*. Назва персонажу – *Ху-Трун* – з'явилася як результат шрифтової та пунктуаційної деформації узуальної лексеми *хитрун*. Вочевидь, такий відповідник було утворено на основі значення другого компоненту авторського *Quangle Wangle*, а саме: *wangle* – 1. *хитрощі* [22]. Відповідник *Ху-Трун* – красномовна підказка україномовному читачеві щодо рис характеру персонажу; він вповні передає в мові перекладу прагматичну інтенцію автора оригіналу – характеризує персонаж, сповіщає авторське ставлення до нього, але, нажаль, не відтворює авторського ефекту повтору-відлуння.

Здійснене дослідження дозволяє зробити певні **висновки**. Лексичний нонсенс – результат авторської творчої діяльності – має численні форми репрезентації, утворені за рахунок різноманітних словотвірних засобів. Переклад лексичного нонсенсу та всього художнього твору, який його містить, вимагає від перекладача активного ставлення до твору під час здійснення обох етапів перекладацького процесу: етапу інтерпретування та етапу утворення відповідника. Активна перекладацька позиція на етапі інтерпретування має прояв у здатності розпізнати сенс нонсенсного утворення – завдання, яке може виявитися значно складним через те, що нонсенс виключає однозначність тлумачення. На етапі пошуку/утворення остаточного відповідника нонсенсній лексемі перекладач має побудувати функціональний відповідник, залучаючи свою майстерність в оперуванні з ресурсами мови перекладу. Способи утворення відповідників, які обирає перекладач, відображають особливості його інтерпретації тієї чи іншої нонсенсної формації. У кожному конкретному випадку утворення того чи іншого відповідника перекладач застосовував нестандартні творчі підходи, ретельно обираючи мовні засоби мови перекладу. Але у багатьох випадках перекладач віддавав перевагу транскодуванню задля збереження прагматичної інтенції автора – надати змогу читачеві відчувати атмосферу вигаданого світу, дивного, несхожого на звичну реальність, що оточує читачів у повсякденному житті.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей утворення та перекладу лексичного нонсенсу у прозових творах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блок В. Б. Сопереживание и сотворчество / В. Б. Блок // Художественное творчество и психология : сборник. – М. : Наука, 1991. – С. 31–55.
2. Гугунава Д. В. Гендиадис – "шмендиадис": о повторах-отзвучиях / Д. В. Гугунава // Русская речь. – 2003. – № 5. – С. 46–49.
3. Гудий К. А. От оригинала к переводу: проблема взаимодействия автора и переводчика / К. А. Гудий // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунар. науч. конф. – М. : Ваш полиграфический партнер, 2012. – С. 99–103.
4. Демурова Н. М. Эдвард Лир и английская поэзия нонсенса / Н. М. Демурова // Topsy-Turvy World, English Humor in Verse. – М. : Progress Publishers, 1978. – С. 5–22.
5. Демурова Н. М. Вступительная статья (предисловие) / Н. М. Демурова // Английская абсурдная поэзия. Эдвард Лир. Хилэр Беллок. Сэр Уильям Гилберт. Роальд Даль. Перевод с англ. и сост. М. Фрейдкина. Рисунки Э. Лира, Б.Т.Б., Н. Бентли. – М. : «Carte Blanche», 1998. – С. 3–10.
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жарово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця, Нова книга, 2004. – 576 с.
7. Карасик В. И. Лингвокультурный типаж «английский чудак» / В. И. Карасик, Е. А. Ярмахова. – М. : Гнозис, 2006. – 240 с.
8. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
9. Колесниченко С. А. «Глокая куздра» в английской поэзии нонсенса / С. А. Колесниченко, А. Ю. Мурадян // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы : межвуз. сборник. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – Вып. 6. – С. 102–110.
10. Красавченко Т. Н. Нелепица, поэзия нонсенса / Т. Н. Красавченко // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М. : НКП «Интелвак», 2001. – 631 с.
11. Маркина М. Г. Адекватность как переводческая проблема (функциональный подход) / М. Г. Маркина // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Мовознавство. – 2008. – Т. 16. – Вип. 14. – С. 184–189.
12. Мокровольський О. М. Слово від перекладача / О. М. Мокровольський // Е. Лір. Небилиці: для мол. та серед. шкл. в. (Пер. і вступ. слово О. М. Мокровольського. Худож. оформл. О. М. Галушка). – К. : Веселка, 1980. – 79 с.
13. Ребрій О. В. Семантична інтерпретація та переклад оказіональних інновацій / О. В. Ребрій // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2003. – № 611. – С. 50–53.

14. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
15. Скалозуб Л. Г. Дериваційні особливості демінутивної лексики (на матеріалі творів Марка Вовчка та Остапа Вишні) [Електронний ресурс] / Л. Г. Скалозуб // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – 2012. – №5. – Режим доступу: <http://78.152.183.37/index.php/APFP/article/view/62>
16. Скуратовская Л. И. Из истории английской детской литературы / Л. И. Скуратовская, И. С. Матвеева. – Днепропетровск, 1972. – 55 с.
17. Соболева Н. В. Английская абсурдная поэзия: проблемы поэтики и перевода (на примере творчества Э. Лира) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.03 – «Литература народов стран зарубежья (английская литература)» / Н. В. Соболева. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
18. Соболева Н. В. Английская абсурдная поэзия: проблемы поэтики и перевода (на примере творчества Э. Лира) : дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.03 – «Литература народов стран зарубежья (английская литература)» [Электронный ресурс] / Н. В. Соболева. – Екатеринбург, 2008. – Режим доступа: <http://www.disserscat.com/>
19. Хализев В. Е. Герменевтика (раздел 1 главы III Функционирование литературы) / В. Е. Хализев // Теория литературы : учебник. – [2-е изд.]. – М. : Высш. шк., 2000. – С. 106–112.
20. Якобсон Р. Новейшая русская поэзия. набросок первый: Подступы к Хлебникову / Р. Якобсон // Работы по поэтике: Переводы; [сост. и общ. ред. М. Л. Гаспарова]. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
21. Янко-Триницкая Н. А. «Штучки-дрючки» устной речи (повтор-отзвучие) / Н. А. Янко-Триницкая // Русская речь. – 1968. – № 4. – С. 48–52.
22. АБВУД Lingvo x 3 : Словарь. – [Electronic resource] – Вып. 14.0.0.715. – 2008.
23. Bauer L. English Word-Formation. / L. Bauer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 296 p.
24. Dolitsky M. Under the tumtum tree: From nonsense to sense, a study in nonautomatic comprehension / M. Dolitsky. – Amsterdam, 1984. – 119 p.
25. Edward Lear. Homepage [Electronic resource] / E. Lear. – Access : <http://www.nonsenselit.org/Lear/>
26. Pendlebury K. S. Reading Nonsense: A Journey through the writing of Edward Lear [Electronic resource] / K. S. Pendlebury // A thesis submitted in fulfilment of the Requirements for the degree of Masters of Arts of Rhodes University, 2007. – 157 p. – Access : <http://eprints.ru.ac.za/1292/1/Reading+Nonsense.pdf>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Камілла Вороніна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: теорія перекладу, особливості художнього перекладу, особливості здійснення перекладу безеквівалентної лексики.

Тетяна Валійова – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки.

Наукові інтереси: актуальні проблеми германістики, теорія перекладу.

УДК 711.111'255

WORDS THAT REFLECT NEW POLITICAL REALITIES: TRANSLATING FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH

Olena HALAPCHUK-TARNAVSKA, Iryna CHARIKOVA (Lutsk, Ukraine)

У статті запропоновано способи перекладу українських політичних реалій, які з'явилися в словниковому складі останнім часом. Проаналізовано корпус лексичних сполучень, отриманих з сучасних англомовних Інтернет-видань The Wall Street Journal, The Guardian, The New York Times and Newsweek.

Ключові слова: політичні реалії, способи перекладу, еквівалентність.

The article deals with the ways of rendering the meaning of nationally biased units of lexicon that appeared due to the political events in Ukraine in 2013-2016. The research has been made on the basis of the articles taken from the English Internet media The Wall Street Journal, The Guardian, The New York Times and Newsweek.

Key words: nationally biased units of lexicon, ways of translating, equivalence.

Rendering of the national and cultural specifics of the source language / text is one of the most important and difficult problems of the theory and practice of translation as it is this sphere where one of the “translation paradoxes” is reflected – the translated text should sound and be perceived as the original one and at the same time it should preserve the specifics of the source language (SL).

Aiming at the studying of the ways of rendering of the Ukrainian nationally biased units of lexicon (NBUL) into the English language we find it of high topicality to examine the involvement of both linguistic and extra-linguistic factors into the rendering of the image of Ukraine in the English Internet media.

The aim of the research is to define the ways of rendering the meaning of nationally biased units of lexicon (NBUL) taken from the English Internet media *The Wall Street Journal*, *The Guardian*, *The New York Times* and *Newsweek*. The articles describe the political situation in Ukraine from December 2013 up to now and are written by non-Ukrainians.

The subject of the research is to define the means of rendering of the Ukrainian NBUL into the English language and the object of the research are the English Internet media texts containing Ukrainian NBUL where the traits of the Ukrainian national identity are expressed particularly owing to the topics which are in the focus of interest of the interpreters / translators namely in the context of rendering of the national and cultural identity using the means of the foreign language.

The term “nationally-based lexicon” is provisional in two ways: as a rule it cannot be translated simply using dictionary equivalents and, again as a rule, it can be translated in the context. Such an inconsistency has been actively discussed by the researchers but today the issue is the means of its rendering rather than the possibility of its rendering into the foreign language.

Rendering of realia – is one of the most complicated problems of translation and has always been in the focus of attention of the linguists. Thus, A. Fedorov distinguishes three main ways of rendering of realias into the foreign language: transliteration, creation of the new word / word combination on the basis of the elements already existing in the target language; and the usage of the word denoting something close to the meaning of the rendered word [5, p. 223]. V. Vinogradov defines five ways of rendering of realias, namely: transcription, hypo/hypernymic translation, descriptive translation, comparative translation and calquing [1, p. 233]. R. Zorivchak names nine ways of rendering of realias among which: transcription, hypo/hypernymic renaming, descriptive periphrasis, combined renaming, calquing, inter-language transposition at the connotative level, substitution, contextual translation and contextual explanation of realias [4, p. 93]. S. Vlachov and S. Florin define the following basic ways of rendering realias: introduction of neologism (calquing, semi-calquing, assimilation and semantic neologism), approximate translation (functional equivalent, description, etc.) and contextual translation [2, p. 93].

Thus, the researchers define practically the same ways of rendering of NBUL giving them different names.

Generally, the scheme of rendering of NBUL can be represented as follows: 1) transcription; 2) transliteration; 3) approximate translation; and 4) contextual translation.

Such a wide range of means of rendering allows choosing of the best way possible. At this, it is not the choice of the best but of the most effective one.

The researchers point out that in the process of rendering of NBUL not only linguistic factors but extra-linguistic factors too that should be taken into account. The linguistic factors comprise: semantic similarity and structural complexity of the units of SL. The second group comprises the specific notion being new and not yet quite known in the TL, the sphere of circulation of that specific notion in the SL and the purpose of translating/ interpreting.

So, Ukrainian word *тітушки* was introduced into the vocabulary through metonymy. Vadim Titushko, a twenty-year-old exponent of martial arts from the town Bila Tserkva, joined a pro-governmental demonstration in Kyiv with a group of friends on May 18, 2013. Titushko, dressed in a black track suit, assaulted two journalists. He has since been handed a suspended sentence by a court. The lexical unit is translated into English by rendering at the phonological level *titushki*, by transcoding and giving additional explication of its sense *titushki – the Ukrainian president’s hired strongmen* or by semantic analogy in English – *goons* (American slang for *criminal*) or *goblins* (evil or mischievous grotesque dwarf-like daemons or monsters that appeared in European stories during the Middle Ages).

Cf. *За попередніми підрахунками в Україні тисячі тітушок. – According to estimates, there are thousands titushki in Ukraine [1].*

Тітушки, відіграють важливу роль в поточній політичній і соціальній кризі в Україні. – The titushki, the sturdy young men in tracksuits who join forces with the police to fight anti-government protesters, have an important role in the current political and social crisis in Ukraine [1].

Тітушок найняв Президент? – Goons hired by the President? [1].

Taking into consideration the abovementioned factors the following methods of conveying the meaning of NBUL can be singled out:

1. Transcription/ transliteration. NBUL of this type usually belong to genuine internationalisms and comprise socio-political realia in the main.

*They said: “Taran provides cover for smuggling in the area of **the antiterrorist operation**” [2].*

*Another tweet on the hacked NSDC account warned that “while crooks and **oligarchs** remain in control in Ukraine – Maidan 3.0 is unavoidable” [2].*

*But many others on the square are wary of giving power to an **oligarch** [3].*

*Ukrainian **oligarchs** have parked hundreds of millions? If not billions, of dollars in Western banks... [4].*

*As their numbers swelled, **Right Sector** became the catalyzing force that eventually helped to remove Yanukovych from power. Following the revolution, **Right Sector** formed a political party, which is now represented in Ukraine’s parliament, the Verkhovna Rada [5].*

*However, **Right Sector** spokesman Artem Skoropadsky, said that president’s order doesn’t apply to the ultranationalist group [2].*

2. Transcription/ transliteration and explication of their genuine nationally specific meaning.

Due to the fact that the unit of the culturally biased lexicon is introduced in the TL for the first time some additional explication of its lexical meaning may follow the transcribed/ transliterated lexical unit.

***The Maidan uprising** stopped the Kremlin from steering Ukraine away from the European Union and into Mr. Putin's Eurasian Union, otherwise known as the club of corrupt autocrats [6].*

*Since **the Maidan Revolution**, Right Sector has maintained only marginal public support [5].*

The explication is introduced by punctuation marks (comas, inverted comas or dashes) and function as detachment.

*Though **the Berkut**, the Ukrainian police force, attempted to break through barricades made of scrap wood and metal, protesters, energized by Ruslana’s voice, managed to prevent a crash [7].*

*She has received threats via phone calls and messages, and the “**titushki**” – government-paid “thugs” – watch her home? She told Newsweek [7].*

3. Translation of componential parts and additional explication of NBUL. The combined way of rendering the meaning of NBUL of this type implies the regular translation of some/ all components of the unit and following explication of the denotative meaning pertaining to the SL unit. The reason of application of this method is complexity of meaning inherent in the SL units.

*...сказав Тарас, член Правого Сектору. – ...said Taras, a member of **Right Sector**, the hardcore nationalist group that promised “guerrilla warfare” to topple Yanukovych and has been instrumental in the armed defence of the barricades [3].*

*Члени блоку Самооборони Майдану стояли на варті перед Верховною радою 24ого лютого. – Members of **the Maidan self-defence unit** stand guard in front of the Ukrainian parliament on 24 February [3].*

*Відома українська співачка Руслана Лижичко, яка стала символом Євромайдану, маленька на зріст з довгим темним розпущеним волоссям. – Ukraine’s most famous pop star, Ruslana Lyzhychko, who has become a symbol of her country’s revolution – **EuroMaidan** – is sort, with long dark-brown hair trailing down her back [7].*

*Вона була політичною активісткою під час Помаранчевої революції, Послом Доброї волі Дитячого фонду Об’єднаних націй в Україні в 2005... – She became politically active during **the Orange Revolution**, the democratic protest movement that shook Ukraine 10 years ago, served as the UNICEF Goodwill Ambassador in Ukraine in 2005... [7].*

4. Semantic Analogies. Analogous/ similar units in the national layer of lexicon of different languages may be the result of bilateral/ multilateral contacts, to which the nations may have been exposed for centuries. Consequently, similar national notions in different languages may appear as a result of direct/ indirect borrowings. In that way, similar units of national lexicon directly correlate in the SL and in the TL in their denotative meaning and mostly in the common sphere of its functioning – social and political. The Ukrainian and English units mentioned above are mainly

functionally approximate analogies; their complete denotative meaning can be understood only from a larger context.

In recent months it has become the frontline along the main road out of Donetsk to the west, with a number of rebel and Ukrainian checkpoints in close proximity [8] (checkpoints – тут контрольно-пропускний пункт).

Mounds of flowers and red candles, too many to count, mark the spots nearby where some 77 people were killed by snipers and riot police in last week's clashes [6] (riot police – тут беркут).

The massed ranks of riot police who tried unsuccessfully on several occasions to remove the barricades around Independence Square, with increasingly bloody results, may have gone, but the fortifications remain [6] (riot police – тут беркут).

"Why? So one 'Family' can hold on to power?" [6] (family – тут клан Януковича).

Under the influence of the above-mentioned factors the co-occurrence of some units of particular national lexicon in the TL may increase considerably. These units may soon become well-known to the majority of the TL speakers, though they are still clearly recognized by the TL speakers as foreign borrowings.

So, words that reflect new political realities are token-words which first add regional color to the description of Ukraine, and may have to be explained, depending on the readership and the type of text. Generally, the most favoured way of translating is likely to be transcription, coupled with discreet explanation within the text. Later, if the units of nationally biased lexicon are generally known, they are not any longer felt to be foreign and they become the adopted words in the TL – English.

BIBLIOGRAPHY

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 342 с.
3. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад / Роксолана Петрівна Зорівчак. – Львів : Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. – 216 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 446 с.
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) / Андрей Венедиктович Федоров. – М. : Высшая школа, 1983. – 416 с.

SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIALS:

1. <http://www.dw.com/en/titushki-the-ukrainian-presidents-hired-strongmen/a-17443078> .
2. www.rt.com/news/273406-right-sector-ukraine-twitter/ .
3. <http://www.theguardian.com/world/2014/feb/24/ukraine-task-uprising-political-victory> .
4. <http://maidan.ucu.edu.ua/en/texts-by-other-authors/what-the-west-owes-ukraine-cnn/> .
5. <http://nationalinterest.org/feature/beware-ukraines-rising-right-sector-13558>
6. <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304255604579407421341927360>
7. <http://europe.newsweek.com/2014/02/21/kiivs-minstrel-street-revolution-245532.html?rx=eu> .
8. <http://www.theguardian.com/world/2015/jun/04/escalation-fighting-east-ukraine-leaves-ceasefire-tatters-russian-forces> .

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Галапчук-Тарнавська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: проблеми перекладацької еквівалентності та науково-технічний переклад, дискурсологія, соціолінгвістика, гендерна лінгвістика.

Ірина Чарікова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: лексико-семантичні проблеми перекладу, теоретична фонетика, теорія мовознавства.

УДК81'25 =112.2 : 811.161.2

СИНЕРГЕТИКА В ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ: СТАНОВЛЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Маргарита ДОРОФЄЄВА (Київ, Україна)

У пропонованій статті досліджується зміст поняття «синергетика» у міждисциплінарному та перекладознавчому аспектах. Встановлюються поняттєве поле і поняттєва система синергетики. Виокремлюються суттєві ознаки понять «синергізм» та «синергія» як основа змісту поняття

«синергетика» в теорії перекладу. Пропонується термін «синергетика перекладу» і надається його визначення.

Ключові слова: синергетика перекладу, зміст поняття, обсяг поняття, поняттєве поле, поняттєва система, синергізм, синергія.

This paper is devoted to the concept of „synergetics“ from the interdisciplinary and translational point of view. The conceptual field and conceptual system of synergetics are founded out as well. Essential features of both synergism' as synergy' concepts are pointed out in order to create a concept „synergetics“ in the translation theory. A term „synergetics of translation“ and its definition are proposed.

Key words: synergetics of translation, conceptual content, conceptual extent, conceptual field, conceptual system, synergism, synergy.

Термін «синергетика», маючи довгу історію, остаточно укорінився у науково-теоретичній дискусії лише на початку ХХІ століття, про що свідчить його поява у фахових та універсальних словниках різними мовами [див., напр., 2; 7; 13]. На нашу думку, синергетику можна порівняти з полісемічними та деякою мірою кон'юнктурними термінами гуманітарних наук, серед яких «дискурс», «концепт», «парадигма», а також компонентами окремих термінів у складі композитів та словосполучень: «система» («полісистема», «концептосистема»), «поле» («концептополе», «перекладацьке поле», «семантичне поле»). Всі названі терміни об'єднують розмитість між обсягом поняття, змістом поняття та конкретним знаком, що його ототожнює.

Даний факт призводить до різних тлумачень того чи іншого терміна у залежності від теоретичної настанови дослідника, збільшуючи вірогідність помилкового уживання. Позначення поняття та його чітке термінологічне визначення набувають особливої ваги в контексті мультидисциплінарних досліджень початку ХХІ століття. Стрімке зростання наукової уніфікації, результатом якої стає поява синергетичної картини світу як сукупності нелінійних процесів [7, с. 546], зумовлює **актуальність** нашої статті.

У пропонованій роботі ставиться **завдання** визначити зміст та обсяг поняття «синергетика» у річищі теорії перекладу. Виконання цього завдання дозволить досягнути **мети** дослідження – увести позначення (термін) для поняття синергетики у перекладознавстві й надати його дефініцію, які відповідатимуть вимогам до терміна.

Об'єктом дослідження були обрані поняттєве поле і поняттєва система поняття «синергетика» у міждисциплінарному та перекладознавчому аспектах.

Предмет розвідки становлять особливості змісту поняття «синергетика», що реалізуються у розрізняльних ознаках, формуючи основу для створення терміна «синергетика перекладу».

Важливим фактором розуміння поняття *синергетика*, у тому числі в теорії перекладу, стає усвідомлення співвідношень між позначенням цього поняття (словесним знаком) та визначенням поняття, яке може бути змістовим та обсяговим. За дефініцією словника термінів стандарту ДСТУ ISO 1087-1: 2007, поняття – це одиниця знань, яка складається з унікального набору ознак [5, с. 15]. Воно включає: (1) *обсяг*, тобто сукупність предметів, які співвідносять з певним поняттям; (2) *зміст* як множину ознак, з яких утворюється певне поняття; (3) *ознаку*, а саме – абстраговану властивість предмета чи деякої множини предметів. Категорія ознаки поділяється на *ознаки* різних типів, зокрема суттєві, несуттєві та розрізняльні [там само].

Для того, щоб окреслити зміст і обсяг поняття синергетики загалом та у теорії перекладу зокрема, розглянемо визначення терміна «синергетика», наведені у різнотипних словниках, енциклопедіях та довідкових виданнях. Наприклад, Великий енциклопедичний словник 1993 року видання під редакцією академіка О.М. Прохорова містить таке тлумачення синергетики: «(від грецьк. *synergētikós* – спільний, той, що діє узгоджено) – науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), які утворюються у відкритих системах <...> завдяки інтенсивному (потоківому) обміну речовиною та енергією з навколишнім середовищем у нерівноважних умовах» [1, с. 1211].

У енциклопедичному словнику серії «Філософія», який вийшов друком у 2004 році, знаходимо дефініцію О.Князевої: «синергетика (від грецьк. *synergeia* – співробітництво, сприяння, співучасть) – міждисциплінарний напрям наукових досліджень, в межах якого вивчають загальні закономірності процесів переходу від хаосу до порядку і назад (процесів самоорганізації та самочинної дезорганізації) у відкритих нелінійних системах <...> Термін «синергетика» іноді використовують як узагальнену назву наукових напрямів, у межах

яких досліджують процеси самоорганізації та еволюції, упорядковану поведінку складних нелінійних систем» [цит. за 6].

Фізичний енциклопедичний словник 1983 року видання визначає синергетику як «область наукових досліджень, метою яких стає виявлення загальних закономірностей у процесах утворення, стійкості та руйнування упорядкованих часових і просторових структур у складних нерівноважних системах різної природи <...> Виникнення організованої поведінки може обумовлюватись зовнішнім впливом (вимушена організація) або ставати результатом розвитку власних (внутрішніх) нестійкостей у системі (самоорганізація)» [12, с. 686].

Слід окремо зазначити, що термін «синергетика» не представлений у багатьох вітчизняних довідкових виданнях, які вийшли друком до 2000 року включно. Так, позначення поняття «синергетика» відсутнє у фаховому українсько-англійсько-німецько-російському словнику фізичної лексики 1996 року видання [див. 11]. Те ж стосується і російсько-українського словника наукової термінології в галузях математики, фізики, техніки, наук про Землю та Космос, виданого у 1998 році [пор. 8]. Перший тлумачний словник української мови у 11-ти томах, який видавався Академією наук Української РСР протягом десятиліття 1970-1980 року, також не містить поняття «синергетика», хоча цей термін був уведений до наукового вжитку Германом Гакеномще у 1969 році [див., напр., 10]. Даний факт можна пояснити принципами відбору одиниць для словника, які базувались на використанні лише україномовної літератури від часів І. Котляревського до 1980 року.

Утім, Великий тлумачний словник сучасної української мови під редакцією В. Т. Бусела (ВТССУМ), виданий у 2005 році, включає не тільки термін «синергетика», а і сукупність тематично пов'язаних з ним понять та похідних прикметників, зокрема *синергізм*, *синергічність*, *синергія*, *синергетичний*, *синергічний* [2, с. 1317]. За даними ВТССУМ, синергетикою є «науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему» [там само].

Отже, на підставі наведених дефініцій фіксуємо різний *обсяг поняття* «синергетика», тобто незбіг сукупності предметів, які співвідносять з даним поняттям: **науковий напрям**, що вивчає зв'язки між елементами структури відкритих систем; **міждисциплінарний напрям наукових досліджень загальних закономірностей переходу від хаосу до порядку**; **узгаальнена назва наукових напрямів, що вивчають поведінку складних нелінійних систем**; **область наукових досліджень часових і просторових структур у складних нерівноважних системах**; **науково-філософський принцип** бачення природи як самоорганізованої комплексної системи.

Досліджуючи *зміст поняття* «синергетика», представлений у проаналізованих визначеннях, можна встановити спільність *розрізняльної ознаки*, тобто *суттєву ознаку*, яку використовують, щоб відрізнити наведене поняття від пов'язаних понять [5, с. 15]. На нашу думку, такою розрізняльною ознакою стає *здатність складних систем до самоорганізації шляхом кооперативної взаємодії їх складових частин*. Суттєві ознаки *самоорганізації та кооперації* присутні у всіх наявних змістових визначеннях поняття «синергетика»: *зв'язки між елементами структури; процеси самоорганізації та самочинної дезорганізації; процеси самоорганізації та еволюції; вимушена організація та самоорганізація; самоорганізована комплексна система*. Отже, обсяг поняття «синергетика» охоплює всі складні багаторівневі системи, здатні до самоорганізації, а зміст поняття в широкому смислі включає всі науки, об'єкт дослідження яких становлять подібні системи.

Як слушно зауважує А. Міщенко, визначення й упорядкування інтегративних та диференційних ознак понять у концептосистемі є визначальним чинником для створення дефініцій [4, с. 163].

Утім, дефініція поняття синергетики в контексті перекладознавства потребує, на наш погляд, додаткового представлення двох множин, а саме – *поняттєвого поля та поняттєвої системи* синергетики. Поняттєве поле у термінології визначається як неструктурована множина тематично пов'язаних понять, у той час як поняттєва система утворює множину понять, структурованих відповідно до наявних зв'язків між ними [5, с. 16].

Поняттєве поле синергетики можна виокремити на підставі номінацій похідних понять, об'єднаних спільною категоріальною семою з поняттям «синергетика». Так, словник іншомовних слів 1954 року видання у одній словниковій статті наводить два терміна-синоніма: *синергети* та *синергісти*, що означає (від грецьк. *synergētēs*– співробітник) – *органи (м'язи), що діють в одному й тому самому напрямі* [9, с. 639]. У цьому ж джерелі знаходимо ще два синонімічних терміна у межах однієї статті – *синергія* та *синергізм*, які отримують тлумачення: (від грецьк. *synergeia*) *співдружжя спільна дія двох або кількох органів (м'язів) або агентів в одному й тому самому напрямі* [там само]. Мала Радянська енциклопедія, видана у 1960 році, пропонує інший, лексично споріднений термін: *синергіди* (від грецьк. – той, що діє разом) *дві клітини у зародковому мішку покритонасінних рослин, які разом із яйцеклітиною становлять так званий яйцевий апарат* [3, с. 496].

Словник іншомовних слів DUDEN 1982 року видання містить номінації, похідні від поняття «синергетика»: *Synergie, Synergismus* [14, S. 743–744]. Німецьке джерело також наводить позначення *Synergiden* (синергіди), *Synergeten* (синергети), *Synergist* (синергіст) та похідні прикметники *synergetisch, synergistisch* [ebd].

В Універсальному тлумачному словнику DUDEN 2003 року видання знаходимо не тільки усі зазначені компоненти поняттєвого поля поняття «синергетика», а і сам термін *die Synergetik*, ключовий для реконструкції поняттєвої системи [13, S. 1554]: *die Synergetik – interdisziplinäres Forschungsgebiet zur Beschreibung komplexer Systeme, die aus vielen miteinander kooperierenden Untersystemen bestehen* (синергетика – міждисциплінарна область досліджень, яка займається описом комплексних систем з багатьма підсистемами, що співпрацюють між собою – переклад наш – М.Д).

Крім того, словник включає похідну номінацію від терміна *die Synergie – der Synergieeffekt*, а також похідний іменник від терміна *der Synergisty* фаховому релігійному значенні – *die Synergistin* [ebd].

Отже, проілюструємо поняттєве поле поняття «синергетика», реконструйоване на підставі номінацій лексично споріднених понять, наведених у словниках різними мовами (схема 1).



Схема 1. Поняттєве поле поняття «синергетика» українською та німецькою мовами

Порівнюючи поняттєве поле синергетики українською та німецькою мовами, фіксуємо незначні відхилення, що не мають змістового характеру. Такі розбіжності викликані міжмовною асиметрією, зокрема у словотвірних моделях обох мов: (*Synergismus*– *синергізм*, *синергічність*; *синергіст<u>* – *Synergist, Synergistin*; *synergetisch* – *синергетичний, синергічний*).

Відомо, що в основі поняттєвого поля лежить певна понятійна категорія, яка співвідноситься із навколишньою дійсністю та людським досвідом. Так само поняттєве поле можна ототожнити з семантичним полем, оскільки в основі семантичного поля знаходиться спільна семантична ознака – категоріальна сема. На наш погляд, категоріальною семою поняттєвого поля синергетики виступає семантична ознака *спільної дії, співпраці, кооперації*. Нашу думку підтверджує етимологія термінів поняттєвого поля синергетики, які пов'язані з грецькими поняттями *synergeia* (спільна дія), *synergētēs* (співробітники), *synergeus* (той, що діє разом).

Утім, щоб запропонувати визначення поняття «синергетика» в контексті теорії перекладу, необхідно реконструювати поняттєву систему синергетики, тобто визначити зв'язок між окремими поняттями у межах поняттєвого поля.

З цієї метою скористаємось **схемою 2**.



Схема 2. Поняттєва система синергетики у міждисциплінарному аспекті

На схемі представлено сукупність номінацій понять, пов'язаних категоріальною семою *спільної дії*. Одразу необхідно зазначити, що *синергетика* як міжпредметна одиниця знань стосується кількох терміносистем конкретних предметних областей. Тому на схемі наведено позначення понять різних наукових галузей. Оскільки поняттєва система на відміну від поняттєвого поля становить структуровану множину понять (номінацій), об'єднаних між собою поняттєвими зв'язками, розглянемо згадані зв'язки для поняття «синергетика» у міждисциплінарному аспекті.

Базуючись на схемі, можна встановити, що відношення між поняттями *синергетика*, *синергізм* та *синергія* належать до онтологічного типу. Онтологічний міжпоняттєвий зв'язок ґрунтується, за О. Вюстером, на відношеннях суміжності, які виокремлюються за критеріями просторового, часового або причинного зв'язку [15, S. 17]. Крім того, онтологічний тип відношень включає два підтипи поняттєвих зв'язків: *ієрархічний* та *лінійний*.

Наприклад, вертикальний зв'язок між поняттями (а) *синергетика* та *синергізм*; (б) *синергетика* і *синергія* має чіткий ієрархічний характер, оскільки синергетика як наука про складні системи з кооперативною взаємодією їх елементів займається усіма об'єктами навколишньої дійсності, які мають схожі властивості. До таких загальних властивостей належать *синергізм* та *синергія* об'єктів.

В результаті аналізу словникових дефініцій понять *синергізму* та *синергії* ми виокремили розрізняльні ознаки цих понять як абстраговані властивості предметів, що їх співвідносять з певним поняттям. Так, суттєвою ознакою синергізму, яка дозволяє відрізнити це поняття від інших пов'язаних понять, стала ознака *процесуальності*. Це підтверджують не тільки визначення у словникових статтях, а і похідні змістові поняття, що означають *учасників процесу* (*синергети*, *синергіді*, *синергісти*), а також поняття-синонім, яке позначає сам *кооперативний процес взаємодії елементів* (синергічність). Розрізняльною ознакою поняття *синергія* ми вважаємо *результат дії*, хоча у деяких значеннях це поняття несе також ознаки процесуальності. Суттєва ознака *результату дії* знаходить свій вираз у фаховому значенні поняття «синергія» в галузі психології, а також у складеному похідному понятті *синергетичний ефект* із економічної сфери.

Отже, проаналізувавши поняттєве поле та поняттєву систему синергетики у міждисциплінарному аспекті, побудуємо поняттєву систему для номінації «синергетика» в контексті перекладознавства (див. **схему 3**).

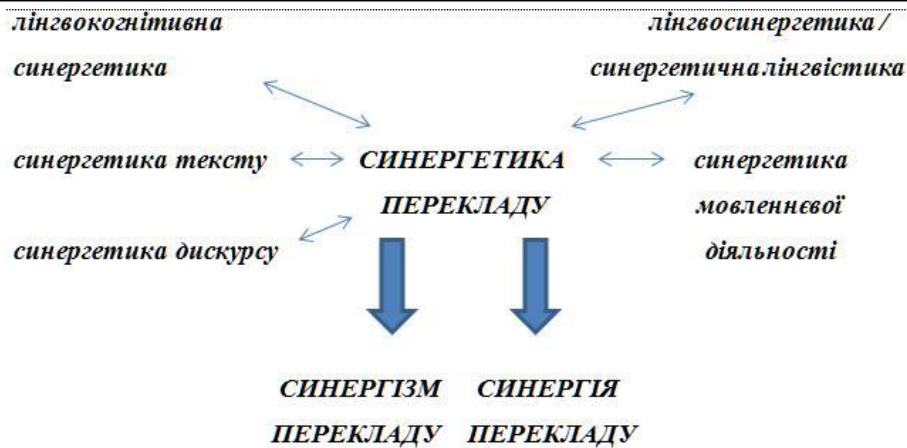


Схема 3. Поняттєва система синергетики у перекладознавчому аспекті

Поняттєва система синергетики у перекладознавчому аспекті, яку представлено на схемі, становить сукупність номінацій для понять, об'єднаних спільністю об'єкта дослідження. Таку цілісність забезпечує категоріальна сема *спільної дії елементів усередині системи, здатної до самоорганізації*. Шляхом абстрагування об'єктів дослідження у поняття отримуємо позначення різних наук, які займаються вивченням синергетичних систем: **мови** (лінгвосинергетика/ синергетична лінгвістика; лінгвокогнітивна синергетика; синергетика мовленнєвої діяльності), **тексту** (синергетика тексту), **дискурсу** (синергетика дискурсу) і **перекладу** (синергетика перекладу).

Властивості об'єктів дослідження, тобто синергетичних систем мови, мовленнєвої діяльності, тексту, дискурсу та перекладу абстрагуються у суттєві ознаки, які відрізняють, наприклад, поняття мови як синергетичної системи від традиційного розуміння мови у межах лінгвістики. Такими розрізняльними ознаками, які утворюють відповідні поняття, на наш погляд, виступають *спільна дія елементів / системність/ самоорганізація / емерджентія*.

На підставі розрізняльних ознак виникають поняття, яким приписуються конкретні позначення. Тому об'єктом дослідження лінгвосинергетики стає не мова як така, а мова у синергетичному аспекті, так само, як об'єктом дослідження синергетики перекладу стає не переклад у класичному розумінні терміна, а переклад у вигляді синергетичної системи. Згідно із схемою, синергетика перекладу як позначення науки про переклад у синергетичному аспекті входить до логічного типу відношень у поняттєвій системі.

Як і в інших типах міжпоняттєвих відношень, у логічному відношенні між поняттями виокремлюються два підтипи: ієрархічний та лінійний. До ієрархічного підтипу відношень належить родо-видовий зв'язок між поняттям *синергетика перекладу* і двома підрядними поняттями: *синергізм* та *синергія перекладу*. До лінійного підтипу належать зв'язки між рівнозначними поняттями: *синергетика перекладу* = *лінгвосинергетика /синергетика тексту/синергетика дискурсу/синергетика мовленнєвої діяльності*.

Спираючись на дані поняттєвої системи, представлені у схемі 3, пропонуємо визначення поняття синергетики крізь призму перекладознавства. З нашого погляду, *синергетика перекладу* становить науку про *синергізм* та *синергію* перекладацької діяльності як системи, здатної до самоорганізації. В контексті нашого дослідження під синергізмом та синергією ми розуміємо, відповідно, *процес* і *результат перекладу*.

Отже, з урахуванням інформації, отриманої за допомогою аналізу поняттєвого поля й поняттєвої системи поняття «синергетика», можна зробити такі **висновки**.

1. *Обсяг* поняття «синергетика» включає сукупність будь-яких складних систем, здатних до самоорганізації. *Зміст* поняття формують розрізняльні ознаки *спільна дія елементів / системність/ самоорганізація / емерджентія*.

2. Категоріальну сему поняттєвого поля синергетики формує семантична ознака *спільної дії*. Поняттєва система синергетики у перекладознавстві характеризується логічним

зв'язком ієрархічного підтипу між поняттям «синергетика перекладу» з одного боку, та поняттями «синергізм перекладу» і «синергія перекладу», з іншого боку.

3. Шляхом аналізу словникових дефініцій встановлені суттєві ознаки понять «синергізм» та «синергія»: для синергізму таку ознаку становить процесуальність, а для синергії – результат дії.

4. На основі реконструкції поняттєвої системи синергетики перекладознавчому аспекту було запропоновано термін *синергетика перекладу* і надано його дефініцію. Синергетика перекладу позначає науку про синергізм та синергію перекладацької діяльності як системи, здатної до самоорганізації.

Перспективи розвідок у галузі синергетики перекладу ми пов'язуємо зі створенням і подальшою розробкою нового напрямку у перекладознавстві – синергетичної теорії перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия; СПб. : Фонд «Ленинградская галерея», 1993. – 1628 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. В. Т. Бусел та ін. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Малая Советская энциклопедия. – Том 8 (Рубежное – сферолиты). – М. : Гос. Науч. изд-во «Советская энциклопедия», 1960. – 1271 с.
4. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу: монографія / Алла Леонідівна Міщенко. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 448 с.
5. Національний стандарт України. Термінологічна робота. Словник термінів. – Ч.1. Теорія та використання (ISO 1087-1: 2000, IDT). – Київ : Держспоживстандарт України, 2008. – 36 с.
6. Национальная энциклопедическая служба. – Режим доступу: <http://terme.ru/dictionary/187/word/sinergitika>
7. Новая философская энциклопедия. – Том 3 (Н-С). – М. : Мысль, 2010. – 696 с.
8. Російсько-український словник наукової термінології: Математика. Фізика. Техніка. Науки про Землю та Космос / В. В. Гейченко, В. М. Завірюхіна, О. О. Зеленюк та ін. – К. : Наук. думка, 1998. – 892 с.
9. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и проф. Ф. Н. Петрова. – М.: Гос. Изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. – 853 с.
10. Словник української мови / Укл. акад. І. К. Білодід та ін. – Том 9 (С). – К. : Наукова думка, 1978. – 916 с.
11. Українсько-англійсько-німецько-російський словник фізичної лексики / В. Козирський, В. Шендеровський. – Київ : Вид-во «Рада», 1996. – 932 с.
12. Физический энциклопедический словарь. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 944 с.
13. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Dudenverlag, 2003. – 1892 S.
14. Duden “Fremdwörterbuch” – 4. Aufl. – Mannheim ; Wien ; Zürich : Bibliographisches Institut, 1982 (Der Duden in 10 Bänden; Bd. 5). – 813 S.
15. Wüster E. Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie / Eugen Wüster. – 2. Aufl. – Copenhagen : NEPU-tryk, 1985. – 214 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маргарита Дорофєєва – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: синергетика перекладу, лінгвосинергетика, лінгвістика тексту, аналіз дискурсу.

УДК 81'25::81'366.5

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ ЯВИЩ У ПЕРЕКЛАДІ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Людмила ЗАГОРОДНЯ (Тернопіль, Україна)

Стаття присвячена подальшій розробці когнітивної моделі перекладу та можливості її застосування під час репрезентації граматичних явищ вихідної мови у цільовому тексті. У роботі розглянута суть когнітивної моделі перекладу та з оперттям на теорію “ментальних просторів” Ж. Фоконьє обґрунтована необхідність залучення фреймового підходу до здійснення граматичного структурування цільового речення. На думку автора, відтворення граматичних явищ у перекладі полягає у пошуку тих граматичних елементів цільової мови, які здатні створити фрейм, ідентичний вихідному.

Ключові слова: когнітивна модель перекладу, фрейм, ментальні простори, породжувальний ментальний простір, граматичні елементи.

The article is dedicated to the further development of cognitive translation model and the possibility of its usage while rendering grammatical units of the source text into the target one. It describes the nature of cognitive translation model and gives reasons for using 'frame approach' method while selecting grammatical categories in target texts. Basing on G. Fauconnier's theory the author declares that reproduction of source grammatical elements consists in finding target grammatical ones that can create the frame which is identical to the original one.

Keywords: *cognitive translation model, a frame, mental spaces, a generic mental space, grammatical elements.*

Наукові дослідження останніх десятиліть у перекладознавчій галузі свідчать про широке розповсюдження антропоцентричного підходу до процесу передачі мовних явищ та категорій. Відхід від лінгвоцентричної наукової парадигми та звернення першочергової уваги на активну роль людини як суб'єкта пізнавальної та мовленнєвої діяльності зумовили появу нової галузі перекладознавства – когнітивної транслятології. У контексті сучасної когнітивної парадигми розробляється нова модель перекладу, у межах якої переклад інтерпретується як один із видів когнітивної діяльності людини. На відміну від лінгвістичних концепцій, у межах яких процес перекладу розглядається як поетапна трансформація тексту оригіналу у цільовий текст, що відбувається завдяки об'єктивно існуючим еквівалентним відношенням між одиницями двох мов, встановлених з урахуванням їхніх значень чи виконуваних функцій, в антропоцентричному ракурсі переклад – це особливий вид мислиннєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на об'єктивацію засобами цільової мови концептуальної структури, сформованої у свідомості тлумача на основі вихідного тексту [4, с. 8; 8, с. 67].

Щоправда, розробка та можливості застосування когнітивної моделі перекладу переважно здійснюється та описується на базі лексичних одиниць [3; 4; 5; 7; 8; 9]; аналіз же репрезентації граматичних явищ у рамках згаданої парадигми проаналізований значно менше, хоча не викликає сумнівів, що залучення граматичного матеріалу дозволило б суттєво доповнити згадану модель перекладу. Таким чином, відсутність спеціального дослідження із проблематики відтворення граматичних значень при перекладі з антропоцентричної позиції зумовили **актуальність теми пропонованого дослідження**.

Мета статті полягає у подальшій розробці когнітивної моделі перекладу та в описі можливостей її застосування під час передачі граматичних явищ вихідної мови засобами цільової.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: 1) розглянути суть когнітивної (психолінгвістичної) моделі перекладу; 2) базуючись на теорії “ментальних просторів” Ж. Фоконьє, обґрунтувати необхідність залучення фреймового підходу до здійснення граматичного структурування цільового тексту.

У рамках психолінгвістичного підходу до процесу перекладу діяльність тлумача розглядається як переробка змісту чужого ментального простору та реконструювання й вербалізація когнітивних образів, закладених у вихідному тексті. Одиницею перекладу визнається концепт як дискретна одиниця мови мислення [4, с. 8]. Оскільки перекладу підлягають не вербальні форми, а концепти, що стоять за ними, то визначальну роль під час трансформації вихідного змісту відіграють концептуальні системи [8, с. 67]. Перекладач, володіючи тим самим, що й автор оригінального повідомлення, вербальним кодом, одночасно є носієм іншої концептуальної системи, за допомогою якої він повинен трансформувати вихідний зміст висловлювання. Тому для когнітивної моделі перекладу суттєвою є не розбіжність вербальних знаків та систем вихідної та цільової мов, а розбіжність в концептуальних системах автора тексту оригіналу та його перекладача, бо саме мозок людини виступає “механізмом” породження та перекодування, і структури свідомості відіграють визначальну роль у процесі перекладу [4, с. 8–9; 9, с. 72]. Оскільки, на відміну від вербальних способів вираження, когнітивний зміст тексту (тобто набір когнітивних образів) залишається незмінним, то практично будь-який концепт, на думку науковців, може бути вербалізований цільовою мовою [7, с. 6]. У випадку, коли об'єктивація концепту мовою перекладу виявляється неможливою, застосовують рекомбінацію концептів, що складають концептуальну структуру; а також перебудову усього ситуаційного фрейму, тобто усієї структури концептів [4, с. 10]. Відповідно, низка концептів може бути об'єктивована у цільовому тексті за допомогою словосполучень чи цілих речень.

Успішність процесу перекладу забезпечується когнітивною сферою медіатора, зокрема, тією її частиною, яка утворюється на “перетині” когнітивних сфер автора вихідного тексту та перекладача. У результаті інтеграції згаданих когнітивних сфер утворюється інтегральний ментальний простір, який забезпечує породження тексту цільовою мовою [9, с. 76]. Актуалізація зон “перетину” можлива у випадку знайомства тлумача із когнітивною базою тієї лінгвокультурної спільноти, мовою якої створений текст оригіналу. Іншими словами, успішність та результативність перекладу залежить від ступеня подібності побудованих автором та його перекладачем ментальних просторів. Оскільки на побудову ментальних просторів впливають екстралінгвістичні фактори (фонові знання, прагматична інформація тощо), то цілковитий збіг ментальних просторів автора та медіатора не можливий [9, с. 77].

Нагадаємо, що теоретичні основи поняття “ментального простору” сформулював у своїх працях франко-американський лінгвіст Жіль Фоконьє. Згідно його теорії, окрім лексичних одиниць, які становлять доступну для спостереження “вершину айсбергу”, у висловлюванні імпліцитно присутні величезні масиви інформації, необхідні для розуміння його змісту [10, с. XVIII]. Завдання слів – не передавати певне значення, а виконувати функцію своєрідних інструкцій, згідно яких слухач здійснює розумове конструювання смислу повідомлення на певному когнітивному рівні. Результатом такого конструювання виступають ментальні простори, які є ні відображенням дійсності (реальної чи вигаданої), ні способом представлення мовного значення. У розумінні Фоконьє, зв'язок між мовою та дійсністю опосередкована людським мисленням, і те, що людина зазвичай називає “дійсністю”, насправді є її мисленнєвим уявленням про дійсність [10, с. 15]. Таким чином, ментальні простори являють собою образ того, що ми думаємо та говоримо про ті чи інші об'єкти, проте не містять ніякої інформації про самі об'єкти [10, с. 152]. Успіх людського спілкування залежить від ступеня подібності побудованих комунікантами згаданих просторових конфігурацій [10, с. 2].

З формального боку Ж. Фоконьє описує ментальний простір як упорядковану множину елементів із певними відношеннями між ними, яка є відкритою для поповнення новими елементами [10, с. 16]. Створений за допомогою лексичної одиниці ментальний простір може бути складовою частиною іншого ментального простору. Своє твердження науковець ілюструє за допомогою складнопідрядного речення *Max believes that in Len's picture, the flowers are yellow* (Макс вірить, що на картині Лена квіти жовті). Обставина місця підрядного речення (або, за визначенням Ж. Фоконьє, просторовий обмежувач) *in Len's picture* (на картині Лена) утворює ментальний простір, у який вводяться нові елементи – *the flowers* (квіти). У цей час згадана ментальна конфігурація є складовою частиною простору, створеного лексичними одиницями головного речення – *Max believes* [10, с. 17]. Завдання граматичної (синтаксичної) структури речення полягає у побудові породжувального ментального простору (*generic space*), у межах якого вибудовуються ментальні конфігурації за допомогою згаданих вище лексичних одиниць [10, с. XXXIX]. Іншими словами, побудову ментального простору, зокрема й породжувального, лінгвіст прирівнює до побудови фрейму, а граматичні одиниці відіграють у цьому процесі не останню роль.

Думку про те, що вихідний текст слід розглядати як ієрархію фреймів, що відображають закономірності текстотворення та розподілу інформації, знаходимо у працях І. Ремхе [5], Є. Масленнікової [3]. Базуючись на цьому твердженні, лінгвісти розглядають процес перекладу як триступеневий когнітивний процес. На першому – етапі розуміння – відбувається сприйняття іншомовного тексту та розуміння його змісту на базі пошуку фреймових відповідників знань, закладених у тексті, знанням тлумача. На другому – етапі перекладу – здійснюється мисленнєве створення фреймів на базі тексту оригіналу та їх співвідношення з еквівалентними їм фреймовими структурами у мові перекладу. На третьому – завершальному – етапі перекладач породжує текст на цільовій мові із врахуванням її синтагматичних та синтаксичних особливостей [5, с. 120].

Щоправда, вищезазначену схему представлення процесу перекладу лінгвісти пропонують використовувати під час вибору семантичного наповнення тексту. На нашу думку, застосування фреймового підходу також є доцільним під час вибору граматичного оформлення цільового речення. Таким чином, ми вважаємо, що репрезентацію граматичних

явищ (елементів, категорій) у цільовому тексті слід розглядати не з позиції передачі функцій вихідної граматичної одиниці засобами цільової мови (як стверджують прихильники лінгвоцентричної наукової парадигми), а з позиції пошуку тих граматичних елементів, за допомогою яких тлумач у змозі створити у цільовому тексті згідно норм мови перекладу ментальний простір (або фрейм), який є ідентичний вихідному.

Для ілюстрації нашого твердження наведемо такий приклад. Серед елементів, що можуть утворювати породжувальний ментальний простір, Ж. Фоконьє виокремлює ситуаційні обставини місця та часу [10, с. 17] або так звані детермінанти, тобто смислові групи у формально-граматичній структурі речення, які не відносяться ні до групи підмета чи групи присудка, а поширюють предикативну групу в цілому [1, с. 60]. Здатність детермінантів виконувати зазначену функцію зумовлена самою суттю повідомлення про референти, тобто повідомлення про існування будь-якого об'єкта повинно бути включено у певні просторово-часові межі [2, с. 266]. Граматико-синтаксичне оформлення цільового речення визначається тим, чи детермінант вихідного повідомлення породжує ментальний простір чи виступає елементом породжувальної ментальної конфігурації, створеної іншою граматичною (чи лексичною) одиницею.

Наприклад, під час перекладу речення *“Учора поряд із моїм будинком хлопці грали у футбол”* англійською мовою вибір граматичної структури в цільовому повідомленні визначається подальшим контекстом. Так, якщо за цим реченням слідує речення *“Вони заважали мені працювати”*, то в англійському перекладі вибирається конструкція *“there is/are”*, оскільки загальне комунікативне завдання спрямоване на те, щоб повідомити про дію, яка відбувається у певному місці, не виокремлюючи це місце в окремий предмет повідомлення: *“Yesterday there were some boys playing football near my house. They completely prevented me from working”*. Якщо продовженням ситуації є *“і один з них зломив ногу”*, то конструкція *“there is/are”* у перекладі не використовується, оскільки місце здійснення дії виокремлюється в окремий самостійний компонент значення: *“Yesterday some boys were playing football near my house and one of them broke his leg”* (приклади перекладу та коментарі до них узяті з роботи [6, с. 42]).

Розглянувши поданий вище приклад у світлі теорії Ж. Фоконьє, можна помітити, що у першому випадку породжувачем ментального простору виступає обставина часу *“учора”*, а обставина місця *“поряд із моїм будинком”* є одним із елементів цього простору. У той час, як у другій ситуації обидва детермінанти будують ментальну конфігурацію. Це й зумовлює різне граматико-синтаксичне оформлення цільових речень.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі висновки. У рамках психолінгвістичного (когнітивного) підходу до процесу перекладу репрезентація граматичних явищ вихідної мови у цільовому тексті полягає у пошуку тих граматичних елементів, які здатні у перекладі створити фрейм, ідентичний вихідному. Опис можливостей застосування когнітивної моделі перекладу під час відтворення різних граматичних категорій у текстах англо-українських та англо-російських перекладів художніх прозових творів становить перспективу нашого подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ковтунова И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение : учеб. пособ. [2-е изд., стереотипное] / Ирина Ильинична Ковтунова. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.
2. Ковтунова И. И. Структура художественного текста и новая информация // Синтаксис текста / Ирина Ильинична Ковтунова. – М. : Наука, 1979. – С. 262–275.
3. Масленникова Е. М. Фреймовое представление семантики текста [Электрон. ресурс] / Евгения Михайловна Масленникова // Лингвистический вестник. –Ижевск :УМО«Sancta lingua», 2000. – Вып. 2. – С. 114–124, – Режим доступа: <http://libelli.esmasoft.com/sonnet66/Russian/maslennikova/frame.html>
4. Минченков А. Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка) : автореф. дис. ... докт. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки”; 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Алексей Генриевич Минченков. – СПб, 2008. – 43 с.
5. Ремхе И. Н. Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования / Ирина Николаевна Ремхе. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 144 с.
6. Селиверстова О. Н. Труды по семантике / Ольга Николаевна Селиверстова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 960 с. – (Studia philologica).

7. Фесенко Т. А. Концептуальное моделирование как метод изучения ментальной реальности человека / Т. А. Фесенко // Язык, сознание, коммуникация. – М., 2000. – Вып. 12. – С. 5–8.
8. Фесенко Т. А. Перевод в зеркале когнитивной науки // С любовью к языку : (сб. науч. трудов) : ст. / Т. А. Фесенко. – М. – Воронеж : ИЯ РАН, Воронежский гос. ун-т, 2002. – С. 65–71.
9. Янссен-Фесенко Т. А. Перевод как вербальная реальность сознания // Гермес : (науч.-худож. сб.) : ст. / Т. А. Янссен-Фесенко. – Саранск, 2009. – С. 71–75.
10. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language / Gilles Fauconnier. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 190 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Загородня – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, когнітивна модель перекладу, граматичні проблеми перекладу.

УДК 81'255.4-05=161.2=112.2:82'03

ПЕРЕКЛАДАЧ МІЖ ДВОМА КУЛЬТУРАМИ: АННА-ГАЛЯ ГОРБАЧ І ВІРА РІЧ

Марія ІВАНИЦЬКА (Київ, Україна)

Досліджено доробок перекладачок і популяризаторок української літератури А.-Г. Горбач (переклад німецькою) та В. Річ (переклад англійською) у порівнянні та протиставленні, окреслено основні ознаки їхньої мовної особистості – білінгвізм і полікультурність. Охарактеризовано стратегії перекладачок, спрямовані на подолання міжкультурної асиметрії, проаналізовано два поетичні переклади А.-Г. Горбач.

Ключові слова: особистість перекладача, художній переклад, стратегія перекладу, міжкультурна асиметрія, одомашнення.

The article examines translation works of A.-H. Horbach (German translations) and Vira Rich (English translations) aimed at popularizing Ukrainian literature in Germany and in Great Britain. The main features of the translator's individuality – bilingualism and biculturalism – are analyzed. The article describes translation strategies used at overcoming cultural asymmetry and discusses two poetic translations of A.-H. Horbach's.

Key words: translator's individuality, literary relations, translation strategy, cultural asymmetry, domestication.

Промоцією України за кордоном десятиліттями займалися дві перекладачки та популяризатори української літератури: Анна-Галья Горбач (1924-2011) і Віра Річ (1936-2009). Та українське перекладознавство звернулося до цих постатей тільки в останнє десятиліття: про В. Річ написана дисертація та книга Г. Косів [7], А.-Г. Горбач присвячено декілька невеликих розвідок [напр., 8] та статей у енциклопедіях, а також розділ у монографії про особистість перекладача [6]. У пропонованій статті поставимо собі за мету зіставити ці дві творчі особистості. Таке дослідження є актуальним з огляду на вагомість ролі перекладача у формуванні образу вихідної літератури у читачів іншої соціокультурної спільноти, особливо з огляду на поглиблення антропоцентричної спрямованості сучасної науки. Матеріалом дослідження слугуватимуть переклади творів української літератури, виконані А.-Г. Горбач та В. Річ.

Анна-Галья Горбач була україночку, що, виїхавши разом з родиною перед Другою Світовою війною до Німеччини, здобула там освіту славістки й романістки і з кінця 1950-х років працювала над німецькими перекладами творів українських письменників. Віра Річ була англійською поеткою з оксфордською освітою філолога та лондонською – математика, редакторкою поетичного журналу; вона подарувала світові поезію Т. Шевченка та інших українських поетів в англійському перекладі. Обидві перекладали твори українських авторів за покликом серця і з переконання, що багата й самобутня українська література мусить бути якнайкраще представлена на світовій літературній сцені, більше того, з переконання, що український народ має посісти рівноправне місце у свідомості світової громадськості і що їхня перекладацька праця має прислужитися цьому. В доробку обидвох – переклади творів понад 50 українських авторів. Обидві супроводжували свою перекладацьку діяльність літературознавчими й перекладознавчими статтями й виступами, бо були знавцями української історії, культури й літератури. Обидві відігравали роль культурних посередників, будуючи мости між українською та іншомовною літературою, організовували заходи, які популяризували Україну та її культуру. Обидві були видавчинями й укладачками. Вони

твори практично в один і той самий час, і обидвом, незважаючи на працю заради України, радянські ідеологи закидали "антирадянську пропаганду": А.-Г. Горбач – націоналізм [1, с. 24], а В. Річ – підтримку "збанкрутілих українських буржуазних націоналістів" [7, с. 16].

Різниця між перекладачками в тому, що В. Річ перекладала з чужої мови рідною англійською, а А.-Г. Горбач – з рідної іноземною. Вивчивши українську мову на курсах при Лондонському університеті і познайомившись із поезіями Кобзаря, В. Річ душею закохалася в його слово і почала перекладати. Знання мови вона вдосконалювала у спілкуванні з українською громадою, будучи секретарем Англо-Українського Товариства в Лондоні, але передусім – завдяки самим творам українських письменників, над якими працювала. Вона пропагувала українську культуру у Західній Європі як поетеса, видавчиня поетичного журналу, науковець. В. Річ володіла також білоруською, староанглійською та староскандинавською мовами, вона – знана перекладачка і з білоруської. А.-Г. Горбач була україночку, яка перекладала на другу для себе мову; її рідною була українська, в дитинстві майбутня перекладачка здобула освіту румунською, а пізніше – в еміграції – німецькою, якою захистила дисертацію та спілкувалася все життя в інституціях країни еміграції. За деякими свідченнями, А.-Г. Горбач перекладала також з української французькою та чеською мовами [3, с. 583].

З цієї точки зору мовну особистість обох перекладачок можна оцінити як двомовну (а з урахуванням інших мов, якими вони володіли, – кількомовну) та полікультурну. Але якщо в особистості В. Річ англійський мовний і культурний складник можна оцінити як домінуючий, адже вона формувалася й працювала в англійському середовищі, то про культурну приналежність А.-Г. Горбач так однозначно судити не можна. За висловлюванням самої перекладачки, вона "вдячна долі за те, що дала можливість вирости у двох різних культурних світах" [8]. Справді, час, коли формувалася її особистість, вона провела на Буковині, серед української рідні та німецькомовного й румунськомовного оточення. Її бабуся походила з німецького роду, тому в сім'ї спілкувалися також і німецькою. З українським письмом Анну-Галю познайомив батько, адже школа була румунськомовною. Разом із тим, починаючи від 16-річного віку, вона здобувала освіту німецькою, в Німеччині жила, працювала над дисертацією, мала широке коло приватних і наукових контактів. За словами самої перекладачки, німецькою та румунською вона володіла бездоганно, а українську вчила самостійно, читаючи книжки [8, с. 130].

Величезний вплив чоловіка Олекси – вихідця з Галичини, професора-славіста й палкого патріота України – та спілкування з українською діаспорою, робота для НТШ та переклади української літератури закріпили її прив'язаність до українського культурного середовища, про що свідчить її сімейна бібліотека, багата творами українських авторів.

Підтвердженням того, що Анна-Галя ще молодою дівчиною увійшла в німецьку культуру, можуть слугувати деякі листи до неї Олекси Горбача. Так, у 1947 р він пише: «Ти мене навчила любити німецький театр» [2, с. 353], а трохи пізніше – «На твої слова: "Ти не повинен мені дорікати знімченістю" можу тільки відповісти, Дівчино, [...] Я Тебе так добре розумію. Тебе, загублену верховинку серед чужого моря міського. Я такий же самий був "селюх" (ми українці всі походженням селюхи)» [там само, с. 353-354].

Дослідники явища еміграції визначають ситуацію, у якій опиняються емігранти, як ситуацію загубленості, відчуття втрати свого коріння, в якій переселенці мають давати собі раду [11, с. 226-229]. Частіше вони сприймають її як тимчасову, відчуються як безрідні, а не як ті, хто отримав нову вітчизну. Вони перебувають у постійній ситуації порівняння мов, у ситуації "постійного перекладу" і страждають через недосконалість своєї другої мови. Психологічні дослідження показують, що серед емігрантів переважають почуття резигнації, закритості, негативного ставлення до країни перебування, культурного шоку, а поступово – й психологічної роздвоєності [10, с. 5-17]. На наш погляд, А.-Г. Горбач, приїхавши до Німеччини ще юнкою, зуміла швидше перемогти цей культурний шок і швидше увійшла в іншу систему. Родина усвідомлювала, що вона переселилася на «землю своїх предків», і дівчина сприймала німецьку культуру як свою. Критичні статті українською вона почала писати лише у 30-річному віці, але їх редагував О. Горбач, оскільки у стилі авторки відчувався вплив німецької мови. Тут спадає на думку порівняння з О. Кобилянською, котра

також вибрала своє українство свідомо, але довгий час її твори редагували О. Маковей, А. Крушельницький, І. Франко, Г. Хоткевич та інші. Лише те, що А.-Г. Горбач присвятила популяризації української літератури усе своє життя, позиціонує українську культуру як домінуючу в її мовній особистості, а німецьку – як другу.

Спостереження над перекладацькими стратегіями А.-Г. Горбач, які мають стосунок до її полікультурності, дають можливість зробити і такий висновок: перебування та орієнтація у двох культурних світах не забезпечують повної мовної свободи та вільності висловлювання перекладача, котрі є запорукою успіху художнього перекладу. На нашу думку, закоріненість перекладача у світі вихідної мови й культури, бажання донести її самобутність до іншої аудиторії, спонукає його до (підсвідомого) прагнення максимально зберегти своєрідність оригіналу, що може шкодити плинності перекладу, оскільки цільова мова має інший узус, цільова література – іншу поетику, а цільова культура – іншу традицію. І прагматична адаптація чужих лексичних одиниць важить менше, аніж чуже моделювання образів та конструювання потоку мовлення. Саме тому переклад художньої літератури з рідної мови іноземною має той наслідок, що перекладач, глибше відчуючи мовну картину світу оригіналу, аніж перекладу, радше порівнюваний із читачем оригіналу, аніж із читачем перекладу.

Із цих міркувань такий критерій оцінювання якості перекладу, як порівнювана реакція читача оригіналу і читача перекладу, навряд чи можна вважати релевантним та об'єктивним. На нашу думку, цей критерій, запропонований перекладознавством, є дуже умовним, оскільки критична більшість читачів закорінені в одному мовно-культурному світі і порівняти ці реакції неможливо. А збереження стилістичних, римо-мелодійних, образних особливостей оригіналу автоматично означає чужість тексту перекладу для цільового читача. Саме з цих причин перекладачі шукають серединних рішень, і в кожному перекладі, який оцінюється як адекватний, завжди наявні стільки елементів чужості, скільки допускає сам текст цільовою мовою, щоб мати ознаки плинності, природності й акцептабельності з боку цільової культури.

Однією з найбільших проблем обох перекладачок було відтворення римованої української поезії, яка щедро черпала з народнописаних джерел, адже сучасна англомова, а тим більше німецькомовна література відмовилися від рими вже доволі давно, а звернення до фольклору розглядалося як маркер давніх літературних епох. Образність та поетичність творів українських класиків дисонували з характером літературних процесів у західноєвропейському світі, де в 30-і роки, а особливо в повоєнний час, кардинально змінювався літературний стиль: лірична поезія поступилася місцем "діловій поезії" (Еріх Кестнер) або відчуженню й нетранспарентності (Пауль Целан). Поети майже цілком відійшли від римованих форм, особливо після дискусій щодо тези Т. Адорно «Писати вірші після Освенціму – це варварство» [1, с. 30].

На наш погляд, міркування акцептабельності української літератури в Німеччині загалом та її перекладів зокрема спонукало А.-Г. Горбач відмовитися від передачі віршованої форми української поезії, від чого не відмовилася В. Річ, яка зберігає поетичну своєрідність оригіналу – риму, ритм, алітерацію [5, с. 9], хоча й вона "намагається обрати середній курс між вірністю оригіналові і поетичною традицією культури-сприймача" [7, с. 52]. Поряд із тим, білоруська дослідниця перекладів В. Річ зауважує, що «"замилуваність" і піднесеність стилю В. Річ не завжди адекватно сприймає прагматичний читач 21-го століття» [цит. за: 7, с. 42].

Ми вважаємо, що відмінність між перекладачками у цьому плані велика: В. Річ – сама поетка, що писала вірші з дитинства і мала неабияке поетичне обдарування, а окрім того, мала неабиякий авторитет як видавець поетичного журналу. Перекладаючи рідною мовою в своєму культурному оточенні, вона могла йти всупереч деяким перекладацьким канонам, декларуючи своє бачення якісної, у тому числі й перекладної поезії. А.-Г. Горбач перекладала з рідної мови в соціокультурному середовищі, де вона могла сприйматися як представниця іншого культурного континууму, а тому вона більшою мірою мусила акцептувати у своїй перекладацькій діяльності культуру цільового реципієнта. Окрім того, А.-Г. Горбач не була поеткою, тож публікація десятків перекладів, у тому числі й поетичних,

була результатом її кропіткою праці.

Якщо докладніше проаналізувати переклади поезії з-під пера А.-Г. Горбач, то можна констатувати як здобутки, так і втрати. Відтворювати римований вірш білим – це одна з можливостей та вибір перекладачки, яка йде назустріч читацьким уявленням та очікуванням, але в деяких випадках, коли рима стає смислотворчим елементом вірша, така стратегія перекладу приводить до втрат на макрорівні твору. Наприклад, у вірші "Так буде" Л. Скирда порівнює високу поезію з геніальною римою, до чого прагне її лірична героїня:

Так буде ...

Я знову оживу. Я ще цвістиму.

Я зазвучу, мов геніальна рима.

Тебе здивую і здивую світ.

Я ще скажу свої слова пророчі.

І, може, ці гіркі, безсонні ночі

Колись дадуть неповторимий цвіт.

[13, с. 70]

Dereinst ...

Ich kehr ins Leben zurück

und werde noch blühen.

Als melodischer Reim werd' ich eines Tages erklingen.

In Staunen versetzen dich und die Welt,

Wenn ich vorausschauende Worte verkünde.

Die bitteren, schlaflosen Nächte könnten

Dereinst als kostbare Blüten erblühen.

[13, с. 71]

Центральний образ цієї поезії – "геніальна рима", яка є для української поетеси мірилом таланту й ідеалом мистецької творчості, не є ідеалом для німецьких поетів сучасності, тому можна говорити про естетичну асиметрію в межах асиметрії культурної, яка виявляється для українсько-німецького перекладацтва однією з найважливіших проблем.

Загалом вважаємо, що для А.-Г. Горбач притаманна стратегія семантичного перекладу, якомога ближчого до оригіналу на рівні змісту, що проявляється також і в перекладах метафорично-релігійної лірики Віктора Кордуна, збірку творів якого А.-Г. Горбач видала в 1999 р. Розгляньмо одну з поезій цієї збірки:

Поліське різдво

У засніжений час,

у засніжену думу

поник головою наш край.

Западаються села в небуття:

дедалі меншає хат –

і чимраз більше неба.

Ось господа ще трішки жива:

самотня **бабуся**, така стара,

що ледве видима в сутені,

малює медові хрестики

над сумними очима худоби,

А потім сідає край столу

до **Різдвяної вечери**

в нахолій від ладану

і вглиблій у землю світличці

наодинці зі своєю свічею ...

Довкола забитої наглухо церкви

зійшлися ватаги **колядників**,

здаєка і зблизька,

з прадавніх часів і недавньої смерті,

-

носять звізди невидимі

і співають нечутні **колядки**.

Знову десь обійшли стороною

Бездольне Полісся

Дух Святий і Діва Марія

[12, с. 86].

Polissja-Weihnacht

Unser Land ist eingetaucht mit seinem **Haupt**

In die **schneebedeckte** Zeit,

die **schneebedeckte** Gedankenwelt.

Dörfer versinken ins Nichtsein,

immer weniger Häuser

immer mehr Himmel.

Siehe nur, ein Hof, der noch ein wenig lebt:

Das einsame **Mütterchen** ist so alt,

daß man es in der Dämmerung

kaum **wahrnimmt**.

Die alte Frau zeichnet Honigkreuze

Über die traurige Augen der Rinder,

danach setzt sie sich

in der weihrauchgekühlten Stube,

die in die Erde eingesunken ist,

nur mit ihrer Kerze zum **weihnachtlichen**

Abendmahl...

Um die festzugenagelte Kirche

versammeln sich, von nah und fern,

Scharen von **Sängern**,

der uralten Zeit und dem nicht fernen Tod entstiegen.

Sie tragen unsichtbare Sterne,

singen unhörbare **Weihnachtslieder**.

Schon wieder

haben der Heilige Geist und die Jungfrau Maria

einen weiten Bogen

um das glücklose Polissja gemacht

[12, с. 87].

Синтаксичну чужість А.-Г. Горбач не зберігає: вона змінює інверсивний порядок слів прямим та розгортає речення відповідно до норм німецької мови, як це спостерігалось і в її ранніх перекладах. Цим порушується членування речення на тему й рему і втрачається ефект несподіваності, притаманний поезії В. Кордуна. Майже всі лексичні маркери чужості ("колядники", "носять звізди невидимі"), окрім топоніма "Полісся", одомашнено. Водночас сама образна система та поетика твору, закорінена в народну релігійність, ліричність та меланхолійність, зміст та реалії поліського побуту, пов'язаність з українськими традиціями є чужим для німецького читача. Філософсько-релігійну атмосферу перекладачка відтворює за допомогою абсолютних відповідників, що входять до цієї тематичної групи (лексеми високого стилю "Haupt" та "Abendmahl"), і лексики з філософськими конотаціями (абсолютний еквівалент "Nichtsein", стилістичний зсув у бік високого стилю завдяки лексемі "wahrnehmen"). Примітно, що релігійно-патетичного звучання надає поезії і створений перекладачкою складний дієприкметник "**weihrauchgekühlt**", а поетичність перекладу посилюється завдяки повторенню в першій строфі складних атрибутів та демінутива "Mütterchen".

«Візіонерська, релігійна поезія Кордуна мала у 20-му ст. своїх попередників: це і "Stundenbuch" Р. М. Рільке, і "Fünf große Oden" П. Целана, і "Велика гармонія" Б. І. Антонича. Ця поезія має своє коріння в європейській традиції середньовічних містиків, у поезії бароко, у Давидових псалмах Т. Шевченка", – писав М. Москаленко в передмові для німецьких читачів [12, с. 7]. На наш погляд, цю містичність, дух і ритм оригіналу перекладачка відтворила на високому рівні. Ознаки чужості допомагає зрозуміти передмова, яка дає пояснення щодо Полісся, котре постраждало від Чорнобильської катастрофи та потрясінь сучасності. Тому німецькому читачеві стають зрозумілими картини, намальовані автором.

Очевидно, саме релігійність, пов'язана із зображенням долі постчорнобильської України, поетичність та образність авторської мови і стали головними мотивами вибору для перекладачки та видавчині. Аналіз перекладів цієї збірки як єдності засвідчує адекватність відтворення авторського стилю та тону загалом: якщо на мікрорівні втрачено маркер поетичності чи стилістичний прийом, в іншому місці перекладачка компенсує його одиницею з подібною конотацією чи функцією. Виділені елементи, які створюють атмосферу твору – метафори, марковану лексику, тавтології, свіжі епітети, А.-Г. Горбач відтворює переважно еквівалентами, користується калькою, іноді фразеологізує вираз заради збереження загального поетично-містичного звучання. Незважаючи на те, що реалії частіше одомашнено, уся канва творів відлунує для читача таємною і сумною музикою чужих просторів і чужої душі.

І в намаганні донести до іншомовного читача усю красу української поезії А.-Г. Горбач дуже близька до В. Річ, котра "віддалася сповна обороні доброго імені українців, популяризації та перекладу української літератури в англomовному світі [...]. Розкошуючи українським словом, милуючись його художньою виразовістю, намагалася проникнути в духовний світ невизнаної світом нації і відтворити бодай частково цей світ засобами рідної англійської мови для читача зовсім іншої історії, зовсім іншого побуту, зовсім іншої ментальності" [5, с. 8].

Отже, хоча між двома перекладачками є низка відмінностей, головне, що їх поєднує, це значний внесок в ознайомлення іншомовних читачів із творами української літератури. У перспективі цікаво зіставити стратегії перекладачок щодо відтворення лінгвокультури як основних маркерів національної своєрідності літератури. Це допоможе відповісти на питання щодо залежності стратегії перекладача від того, чи він перекладає з рідної мови чи на рідну.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дымшиц А. Л. Советская многонациональная литература в современной идеологической борьбе / Дымшиц А. Л. – М.: изд-во АН СССР, 1972. – 28 с.
2. Горбач О. Шлях зі Сходу на Захід. Спогади / Олекса Горбач. – Упоряд. А.-Г. Горбач, Я. Закревська – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1998. – 373 с.
3. Життя – не просто існування. Листування Олекси Горбача (1946–1996) / О. Горбач; [редкол.: А.-Г. Горбач, У. Єдлінська, М. Чікало]. – Львів: НАНУ, І-т українознавства ім. І. Крип'якевича, 2003. – 940 с.

4. Зимомря М. Ї життя біля отчого порога. Інтерв'ю з А.-Г. Горбач / Микола Зимомря // Сучасність. – 2004. – № 7-8. – С. 121-132.
5. Зорівчак Р. Книжка про Віру Річ – вагомий внесок до перекладознавства / Роксолана Зорівчак // Косів Г. Віра Річ. Творчий портрет перекладача. – Львів: Піраміда, 2011. – С. 7–11.
6. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах: монографія / Марія Іваницька. – Чернівці: Книги – XXI, 2015. – 604 с.
7. Косів Г. Віра Річ. Творчий портрет перекладача // Ганна Косів. – Львів: Піраміда, 2011. – 264 с.
8. Тарнашинська Л. Закон збереження добра [Електронний ресурс] / Людмила Тарнашинська // День. – 13.05.2014. – С. 11. – Режим доступу: <http://m.day.kiev.ua/uk/article/kultura/zakon-zberezhennya-dobra>
9. Adorno T. W. Kulturkritik und Gesellschaft / Theodor W. Adorno // Gesammelte Schriften in 20 Bänden. – Band 10.1: Kulturkritik und Gesellschaft I, „Prismen. Ohne Leitbild“. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. – S. 9-288.
10. Ittner J. Leben in der Übersetzung. Die soziolinguistische Erfahrung des amerikanischen Exils 1933-1945 / Jutta Ittner // Exil – Forschung, Erkenntnisse, Ergebnisse. – 1996. – 16. Jahrgang. – Heft 1 – S. 5–20.
11. Köpke W. Die Wirkung des Exils auf Sprache und Stil: ein Vorschlag zur Forschung / Wulf Köpke; [Gesellschaft für Exilforschung (Hrsg.)] // Exilforschung. – München: text+kritik, 1985. – Bd. 3. – S. 225–237.
12. Kordun V. Weiße Psalmen. / Viktor Kordun; [übersetzt und herausgegeben von A.-H. Horbatsch]. – Reichelsheim: Brodina, 1999. – 110 S.
13. Skyrda L. Rheinelegien / Ludmyla Skyrda; [aus dem Ukr. v. A.-H. Horbatsch]. – Bonn: Deutsch-Ukrainische Gesellschaft, 1996. – 115 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Іваницька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: історія українсько-німецького художнього перекладу, особистість перекладача, соціологія перекладу, німецькомовна література Буковини.

УДК 81'367.4+81'367.6+81'25

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ АППОЗИТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ НАУКОВО- ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТІВ У АЕРОКОСМІЧНІЙ ГАЛУЗІ)

Маргарита ІЛЬЧЕНКО (Харків, Україна)

Стаття присвячена дослідженню аппозитивних конструкцій, що є поширеними у текстах науково-популярного жанру. У фокусі уваги перебувають структурно-формальні ознаки аппозитивних конструкцій, а також семантичні і синтаксичні особливості їх перекладу з української мови на англійську.

Ключові слова: науково-популярний текст, прикладка, аппозитив, аппозитивне словосполучення, аппозитивна конструкція, юкстапозити, відокремлені аппозитивні конструкції, препозитивні і постпозитивні аппозитивні конструкції.

The paper deals with the appositional constructions common in popular science texts. The emphasis is placed on the structural and formal features appositional constructions, as well as semantic and syntactic features of their translation from Ukrainian to English.

Keywords: popular science text, apposition, appositional, appositional construction, appositional phrase, appositional construction, juxtapositions, detached appositional constructions, prepositional and postpositional appositional constructions.

Постановка наукової проблеми та її значення. Активна розбудова авіаційної і ракетно-космічної галузі призводить до появи великої кількості науково-популярних текстів. Їм властивий особливий лексико-синтаксичний склад, у якому значну роль відіграють аппозитивні конструкції, які мають свої особливості утворення і функціонування в українській і англійських мовах, а отже становлять собою об'єкт для лінгвістичного аналізу.

Актуальність статті зумовлена необхідністю описати та систематизувати поняття прикладки як компонента аппозитивної конструкції і термінів-юкстапозитив. Об'єктом дослідження є власне структурно-формальні і орфографічні особливості утворення аппозитивних конструкцій і термінів-юкстапозитив, а предметом – лінгвістичні та технічні особливості здійснення локалізації.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Морфологічний, синтаксичний та семантичний аналіз аппозитивних конструкцій здійснено у роботах таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: О. О. Селіванова [8], О. А. Самочорнова [7], Н. Ф. Клименко [3], Т. І. Кочеткова [4] та ін.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті полягає у систематизації поняття аппозитивної конструкції. Завданням статті є виявити лексико-семантичні та морфосинтаксичні особливості перекладу українських прикладок на англійську мову. Матеріалом слугують науково-популярні тексти з аерокосмічної галузі, наявні у мережі Інтернет.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Науково-популярні тексти, що виникають і функціонують у рамках космічної галузі як області знань, виконують інтелектуально-комунікативну [1, с. 68–69.] функцію, а саме слугують для інформування, роз'яснення, навчання та популяризації відповідних знань. Їм притаманний науково-популярний стиль мовлення, що є різновидом наукового. Основними мовними ознаками науково-популярних текстів у аерокосмічній галузі є термінологічність, відповідність нормам літературної мови, завершеність і повнота висловлень, їхня висока інформативність, високий експлікаційний потенціал [6]. Одним із мовних засобів, що бере участь у творенні змісту цих текстів, є прикладки або аппозитиви.

Прикладка або аппозитив – різновид означення, яке називає ознаку предмета і водночас, дає йому нову назву. Композиційно прикладка становить собою доданий (означальний, аппозитивний) компонент, що поєднується із стрижневим (означуваним) компонентом. Разом ці компоненти утворюють **аппозитивне словосполучення** або **конструкцію** [7, с. 7]. Виконуючи функцію означення, прикладка відповідає на питання *який?*: *«Так, «шатли» декілька разів навідувалися до орбітального телескопу «Хаббл» з метою сервісного обслуговування* [11]. Прикладку також можна використовувати і в ролі означуваного члена, якщо цей член пропустити: (2) *Так, «шатли» декілька разів навідувалися до орбітального «Хаббла» з метою сервісного обслуговування* [11]. У першому реченні в ролі додатка виступає слово *телескоп*, а в другому – *«Хаббл»*, яке в попередньому було прикладкою.

В аппозитивному словосполученні прикладка знаходиться в **атрибутивному** зв'язку, тобто виступає означенням до означуваного слова, уточнюючи об'єкт дійсності або у **сурядному** зв'язку, надаючи додаткових відтінків значення до змісту складної однослівної номінації (*«ракета-носії»*) [7, с. 14]. Означальний компонент може надавати якісну, функціональну характеристику або родову ознаку істоти / фрагмента дійсності, наприклад: *«інженер-конструктор»*, *«технік-технолог»* [10, с. 42; 4, с. 18].

Аппозитивна конструкція може бути поширеною, вираженою *нефразеологізованою* сполукою, і *непоширеною* (однослівною або вираженою стійкою сполукою); *відокремленою* як більш автономною, інтонаційно і змістово акцентованою, й *невідокремленою* – з меншою граматичною автономністю.

Поняття прикладки пов'язане із поняттям слів-юкстапозитивів [8, с. 593]. **Юкстапозит** – складне слово, що пишеться через дефіс, утворене складанням слів без інтерфіксації. Здебільшого юкстапозити представлені іменниками, дефісного написання, що мають фразеологізоване й лексикалізоване значення [8, с. 799]. В українській мові юкстапозити-іменники можуть зберігати словозміну обох слів залежно від ступеня злитості значення і семантичної ваги обох компонентів, що їх утворюють. Юкстапозити-прикметники переважно утворені словами, що перебували у сурядному зв'язку [8, с. 799].

Вони представлені переважно словами, що складаються з двох іменників, у яких одна частина – прикладка, а інша – означуваний елемент. Вказуючи на ознаку предмета, прикладка разом з тим дає йому другу назву. Іменник, означуваний прикладкою, виступає основною назвою, а прикладка – виконує функцію уточнення та деталізації. Характерною ознакою прикладки є її властивість становити з іменником цілісну єдність [3]. Юкстапозити є поширеними у текстах наукових та науково-популярних текстах. Вони становлять собою аппозитивні конструкції, у яких прикладка набуває статусу невід'ємної, обов'язкової ознаки. Семантику таких утворень часто складно або неможливо розділити на складники (стрижневий і аппозитивний компоненти): *«плазово-іонний»*, *«літак-носії»*, *«літак-лабораторія»* тощо.

Особливості аппозитивних конструкцій в українській мові. У складі аппозитивних конструкцій прикладки, що означають умовні назви газет, журналів, творів, заводів, підприємств (без слова імені), пароплавів, літаків, ракет, колективів тощо беруться у лапки і не відмінюються: *«Коли дивився на фотознімки космічних кораблів «Буран» і «Шатл», то може скластися враження, що вони ідентичні»* [11]; *«Перший ступінь ракети-носія «Циклон-4» складається з*

перехідного відсіку, баків для палива і окислювача, приладового і хвостового відсіків, маршового і рульового двигунів» [12]; «Ракета космічного призначення «Зеніт-3SLБ» розроблена в рамках програми "Наземний старт" для виведення космічних апаратів з космодрому Байконур на низькі, середні і високі кругові і еліптичні навколосезні орбіти» [14].

Якщо така прикладка вживається без означуваного слова (тобто як самостійна назва), то вона так само береться в лапки, але відмінюється: «У Радянському Союзі спочатку планували створити вдосконалену копію "Шаттла" – орбітальний літак ОС-120, вагою в 120 тонн» [Військова освіта: <http://topwar.ru/37901-buran-i-shattl-takie-raznye-bliznecy.html>].

Інші приклади в лапки не беруться і звичайно узгоджуються з означуваним словом – принаймні у відмінку. Не беруться в лапки й назви автобусних, залізничних та інших маршрутів: «літак Київ – Харків», «переліт Земля – Марс». Якщо спочатку йде слово з широким (родовим) значенням, а потім – із вузьким (видовим чи одиничним), то прикладка пишеться окремо, якщо ж навпаки – то через дефіс: «ріка Дніпро і Дніпро-ріка», «озеро Світязь і Світязь-озеро», «трава звіробій і звіробій-трава» тощо. Проте такі випадки на зафіксовано нами у науково-популярних текстах космічної галузі. Через дефіс пишуться терміни-юкстапозити на зразок «ракета-носій», «літак-амфібія», «ракета «земля-повітря», (хоча умовно тут іде спочатку широка, а потім вузька назва, що виконує функцію уточнення).

У випадках термінів-юкстапозитів, коли важко встановити ширше і вужче значення, прикладка, як правило, пишеться через дефіс: «кадмій-нікелевий акумулятор», «катод-анод», «катод-компенсатор», «людино-день», «повідня-генератор», «відстійник-роздільник», «пар-рідкий», «електрон-електронне (зіткнення)», «мотор-редуктор»; «аерозоль-фарба і фарба-аерозоль».

Прикладка (за винятком назв станцій та портів тощо) звичайно узгоджується у відмінку з означуваним словом: «ракета-носій – ракети-носія» (род. відм.); «катод-компенсатор – катода-компенсатора» (род. відм.), але: біля космодрому Плесецьк.

У діловій, військовій та науковій мові назви населених пунктів та географічні назви постійно стоять у формі називного відмінка, незалежно від форми означуваного іменника: «Представники ракетно-космічної галузі України взяли участь в урочистостях у місті Байконур, присвячених 50-річчю космодрому Байконур (звичайно: у місті Байконурі)» [12].

Поняття відокремленої аппозитивної конструкції. Відокремлена аппозитивна конструкція – це субстантивний (іменниковий) зворот, який виступає в реченні у функції означення. У художньому та публіцистичному стилях відокремлена прикладка слугує одним із стилістичних засобів виразності. У науковій літературі відокремлена аппозитивна конструкція дає можливість у стислій формі висловити свої думки, передати їхню ієрархію. Сприяють відокремленню прикладок такі фактори, як зміст, наявність пояснювальних слів, характер означуваного слова, місце прикладки в реченні тощо.

Завжди відокремлюється постпозитивна поширена аппозитивна конструкція, що пояснює або уточнює іменник. Тоді прикладки передають додаткове повідомлення про означуваний предмет. Це переважно інша назва особи або предмета, уже названого означуваним словом, яке може бути як загальною, так і власною назвою: «Костянтин Едуардович Ціолковський - відомий вчений-самоучка, який жив наприкінці XIX – початку XX ст». [16]; «Характерна особливість поверхні Марса – наявність креосфери – льоду H₂O в полярних шапках і в ґрунті» [23]. Відокремлені прикладки з таким значенням властиві всім функціональним стилям сучасної української літературної мови.

Одиничні постпозитивні конструкції відокремлюються тоді, коли мають додаткове самостійне значення. Це буває в тих випадках, коли відокремлена прикладка пояснює означуване слово – іменник – власну назву: «Другий елемент першого періоду – гелій – формально входить до VIII підгрупи» [20].

Препозитивні конструкції відокремлюються, коли мають обставинно-означальне значення, переважно причинове. Така прикладка пов'язана не тільки з іменником-підметом, а й з дієсловом-присудком: «Засновник газодинамічної лабораторії, М. І. Тихомиров започаткував розроблення ракетних гарматень в СРСР на бездимному пороху». Такі прикладки на письмі відокремлюються комою. Якщо препозитивна конструкція має тільки означальне значення, то комою вона не виділяється: «Голова Роскосмосу Анатолій Пермінов доповів, що ескізний проект

такого корабля може бути готовий до 2012 року» [18]; «Відставним капітаном артилерії М. О. Телешовим (1828-1895) був отриманий в 1867 р патент на реактивний літак типу «Дельта», а в 1887 р кийвський винахідник Ф. Р. Гешвенд у своїй брошури «Загальна підстава пристрої повітроплавного пароплава (паролет)» запропонував проект літальної машини з паровим реактивним двигуном» [15].

Завжди відокремлюються аппозитивні конструкції, якщо у них прикладки приєднуються до означуваного слова за допомогою слів на прізвище, на імення, родом, так званий, як-от, а саме, тобто, або (тобто), чи (тобто), наприклад, зокрема, особливо та ін. Ці конструкції мають уточнювальне або уточнювально-видільне значення: «Тому наявність у баках, призначених для окислювача, навіть незначних кількостей органічних речовин (наприклад, жирових плям, залишених людськими пальцями) може викликати загоряння, внаслідок якого може спалахнути матеріал самого бака [23]; «За низьких температур рідкий кисень, напевне, найбезпечніший окислювач, бо альтернативні окислювачі, такі як азотний тетраоксид або концентрована азотна кислота вступають в реакцію з металами» [23].

Аппозитивні конструкції, що приєднуються за допомогою сполучника як, відокремлюються лише тоді, коли мають додатковий причинний відтінок. Таке відокремлення не залежить від місця конструкції в реченні: «Універсальність водню полягає в тому, що він, як паливо, може замінити бензин а автомобільних двигунах, гас в реактивних авіаційних двигунах, ацетилен в процесах зварювання та різання тощо» [23]; «Ігор Буренков, як представник Роскосмосу, розповів...» [19]. Не відокремлюються прикладки, які разом із як вказують на інші додаткові відтінки або мають значення «в ролі кого, чого»: «Рідкий водень застосовується як ракетне паливо та як охолоджувач» [23]; «Байконур як місто»; «плазма як четвертий стан речовини»; «ракета як літак»; «Марс як планета» тощо.

На письмі відокремлені аппозитивні конструкції виділяються комами, рідше – тире. Тире ставиться тоді, коли конструкція стоїть у кінці речення, щоб відрізнити її від однорідних членів речення, або тоді, коли автор хоче підкреслити її пояснювальне значення: «Це стосується і одного з основних конструкційних складових двигуна — катода-нейтралізатора» [17]; «Оскільки рухається дуже велике число електронів, то можна сказати, що навколо катода обертається електронний об'ємний заряд у вигляді кільця – електронної «хмари» [9].

Для англійської мови характерними є такі структурно-формальні характеристики аппозитивних конструкцій: двокомпонентні утворення з простим аппозитивним зв'язком, контактним довільним розміщенням елементів, нормативно-пунктуаційним відокремленням/невідокремленням елементів, поданих іменними частинами мови/субстантивними словосполученнями у функції підмета [7, с. 5]. Менш поширеними є нестандартні структури (три/полікомпонентні з простим/ланцюжковим аппозитивним зв'язком, де елементи подані іншими частинами мови/типами словосполучень/реченнями і виконують інші функції). Оказіонально зустрічаються аппозитивні конструкції з девіантними (дистантне розміщення елементів) та ненормативними (авторська пунктуація) характеристиками [7, с. 5].

Особливості відтворення аппозитивних конструкцій у англійській мові. Двокомпонентні прикладки, до складу яких входить власна назва у лапках в англійській мові вживаються без лапок; при цьому відбувається перестановка: спочатку йде власна назва (літака, ракети тощо) із означеним артиклем, а потім семантично-узгоджена загальна назва, наприклад: «телескоп «Хаббл» – the Hubble Telescope, the Hubble Space Telescope»; «космічний корабель «Буран» – the Buran spacecraft, the Buran-class orbiter, the Buran-class space shuttle»; «ракета-носієй «Циклон-4» – the Tsyklon-4 carrier rocket, the Cyclone-4carrier-rocket»; «підприємство «Хартрон» – Khartron Corp». При цьому слід зауважити, що при відтворенні прикладок окрім перестановки слів іноді доцільно використовувати й інші лексичні трансформації (конкретизацію, смисловий розвиток), що може привести до зміни полі компонентної структури прикладок: «ракета космічного призначення «Zenit-3SLB» (чотири компонента) – the Zenit-3SLB Launch Vehicle (три компонента), the Zenit-3SLB carrier rocket (три компонента)». До того ж у сучасних інтернет-виданнях з'явилася тенденція до нехтування транскодуванням і вживанням лапок: «Перший політ новітнього літака Boeing 787 Dreamliner...» (замість літак «Боїнг 787 Дрімлайнер»).

Якщо двокомпонентна аппозитивна конструкція втрачає компонент-загальну назву, то англійською мовою компонент-власна назва вживається без лапок: «вдосконалена копія

«Шаттла» – *an improved Shuttle replica*»; «Буран» двічі оминув орбіту Землі за 206 хвилин польоту – *Buran orbited the Earth twice in 206 minutes of flight*».

Українські аппозитивні конструкції, у яких прикладка пишеться через дефіс можна перекладати: одно- або двокомпонентними відповідниками (іменник + іменник; прикметник + іменник) без дефісу: «ракета-носії – *launcher; booster rocket; launch rocket; launcher rocket; satellite rocket*»; «літак-амфібія – *amphibian, amphibious aircraft, amphibian aircraft, amphibian airplane*»; «повідня-генератор – *generator drive, generator actuator*»; відповідниками із дефісом: «пар-рідкий – *varour-liquid*»; «електрон-електронне (зіткнення) – *electron-electron collision*»; «ракета «земля-повітря» – *ground-to-air missile, surface-to-air missile*»; «кадмій-нікелевий акумулятор – *nickel-cadmium accumulator*», при цьому вираз «*cadmium-nickel*» позначає «нікель-кадмієвий»; відповідниками, де дефіс є необов'язковим: «мотор-редуктор – *gear motor; gear-motor drive; geared motor; motogear; motor-reducer; motorized speed reducer; speed reduction machine*»; «аерозоль-фарба і фарба-аерозоль – *aerosol paint, aerosol spray-on paint*».

Слід зауважити, що для адекватного перекладу потрібно, по-перше, виявити енциклопедичний сенс терміна: «відстійник-роздільник – *separator, divider*», де відстійник і є роздільником, або сепаратором у сучасних системах [13]. Маємо, що український термін-прикладка є точнішим за англійський термін. По-друге, на переклад терміна-прикладки впливатиме галузева належність терміна-прикладки – «(avia.) *fuel separator, (косм., техн.) sump, (хім.) drip pocket*» тощо, де більш специфічною виявляється англійська мова.

Під час перекладу постпозитивних поширених конструкцій, які передають додаткову інформацію про означуваний предмет, в англійській мові вживають коми, круглі дужки або тире. В українській й мові найменшу відокремлювальну силу мають подвійні коми, потім – тире, і найбільш сильним відокремлювальним знаком є дужки, наприклад: «Відновні властивості водень виявляє у реакціях з киснем, бромом, сіркою, селеном, азотом та іншими неметалами, а також з оксидами металічних елементів (як правило, d-елементів) та ненасиченими вуглеводнями». Тире також вживають для виділення прикладок, якщо вони стоять у кінці речення й перед ними можна, не змінюючи змісту, вставити «а саме»: «Тверде ракетне паливо складається з двох компонентів – окиснювача і пального». Якщо аппозитивна конструкція є власним іменем, то вона частіше відокремлюється комами [2].

В англійській мові вживати можна будь-який з пунктуаційних знаків для виділення аппозитивної конструкції, пам'ятаючи, що тире – виглядає виразніше, але надає прикладці більшої формальності; коми вживають у аппозитивах найчастіше, але під час читання їх можна плутати з іншими комами в межах одного речення; дужки є візуально найвиразнішим пунктуаційним знаком. При цьому, у офіційному стилі мовлення вони дещо порушують формальність, адже надають «найменш важливу» уточнювальну інформацію, без якої цілісний сенс речення втрачено не буде, але в науковому стилі (жанрі науково-популярних статей) англійської мови перевагу віддають власне дужкам, а потім комам і тире. По-перше, вони роблять навантажені термінологією речення зручнішими для читання, а по-друге – науковому стилю притаманний точний і детальний виклад інформації, наприклад: «Така суміш зазвичай містить 69-70% тонкоподрібненого перхлората амонію (окислювача) разом із 16-20% дрібною алюмінієвою пудрою (пального). – *This mixture is typically 69-70% finely ground ammonium perchlorate (an oxidizer), combined with 16-20% fine aluminium powder (a fuel)* [23]»; «Третя планета системи, Проксіма Центавра, обертається навколо іншої пари (зірок) на відстані близько 1/6 світлового року». – «*The third star of the system, Proxima Centauri, orbits the other pair at a distance of about 1/6 of a light year* [21].

Висновки. Аналіз прикладок (аппозитивів) в англійській і українській мовах у науково-популярних текстах аерокосмічної галузі показав синтаксичну і семантичну подібність зазначених структур. Проте, під час перекладу прикладок слід враховувати особливості перекладу термінів-юкстапозитивів як багатокомпонентних термінів, до складу яких входить прикладка. Це такі перекладацькі трансформації як застосування перестановки компонентів, заміна однієї частини мови іншою, вилучення компонента, а також врахування галузевої спрямованості терміна-юкстапозита.

Подальшою перспективою дослідження є створення словника аппозитивних конструкцій, а саме юкстапозитив у галузі авіа- і ракетобудування з метою навчання студентів-перекладачів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. Учебное пособие для студентов факультетов и институтов иностранных языков / И. В. Арнольд. – Л. : Просвещение, 1979. – 303 с.
2. Довідник з пунктуації в українській мові [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pravila-uk-mova.at.ua/index/punktuacija/0-26>
3. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові / Н. Ф. Клименко. – К. : Наукова думка, 1984. – 257 с.
4. Кочеткова Т. И. Сложносоставные имена существительные в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / Моск. пед. ин-т. – М., 1983. – 28 с.
5. Лекції з граматики англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.grammarmonster.com/lessons/parenthesis>.
6. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник, 2-е вид / З Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2007. – 352 с.
7. Самочорнова О. А. Аппозитивна конструкція як ксплікаційна модель в американському газетному дискурсі: авторефер. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04./ Ольга Анатоліївна Самочорнова. – Харків, 2014. – 20 с.
8. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава. : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
9. Сучасна українська мова : підручник [Електронний ресурс] / [О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко; за ред. О. Д. Панамарева]. – [2-ге вид., перероб.] – К. : Либідь, 2001. – 400 с. – Режим доступу: http://filologukraine.ucoz.ua/pub/mova/sulm/vidokremleni_oznachennja/
10. Шахматов А.А. Современный русский язык. – М.: Наука, 1952.– 650 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

11. Військова освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://topwar.ru/37901-buran-i-shattl-takie-gaznye-bliznecy.html>
12. Державне космічне агентство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nkau.gov.ua/nsau/catalognew.nsf/mainU/2>.
13. Довідник хіміка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.chem21.info/info/1554797/>.
14. Завод «Південномаш» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.yuzhmash.com/production/index/rocket?id=4>.
15. Історія космонавтики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.epizodsspace.narod.ru/bibl/glushko/razv/01.html>.
16. К. Э. Циолковский и его «Космическая философия» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cont.ws/post/85200>.
17. Науковий портал «ХАІ» <http://www.khai.edu/csp/nauchportal/Arhiv/OIKIT/2012/OIKIT57/p153-160.pdf>.
18. Новини «ТСН» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tsn.ua/svit/rosiya-stvoryuye-kosmichnii-korabel-nayadernomu-dviguni.html>.
19. Новостной журнал «Пронедра» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pronedra.ru/space/2015/03/12/polyot-na-mars-bez-uchastiya-rf-nevozmozhen>.
20. Образовательный портал MultiRing.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chemistry.ru/textbook/chapter8/section/paragraph>.
21. Портал «Наса» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ntrs.nasa.gov/archive/nasa/casi.ntrs.nasa.gov/19890007533.pdf>.
22. Портал «Фізика і схемотехніка» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tubeamplifier.narod.ru/mess065.htm>.
23. Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маргарита Ільченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського, м. Харків.

Наукові інтереси: теорія і практика перекладу, науково-технічний переклад, термінознавство, сучасні інформаційні технології у перекладі.

УДК 81'25

ТРУДНОЩІ ПЕРЕДАЧІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ КОНЦЕПЦІЙ ІНШИМ КУЛЬТУРАМ

Олександр КАЛЬНИЧЕНКО, Наталія КАЛЬНИЧЕНКО
(Харків, Україна)

У статті розглядаються труднощі передачі перекладознавчих концепцій іншим культурам іншими мовами на прикладі передачі української перекладознавчої термінології англійською мовою та англійської термінології українською на тлі інтенсивного розвитку дисципліни з її «поворотами». Наводяться чисельні приклади значних розбіжностей між метамовами української та англомовної традиції. Пропонуються деякі шляхи часткового вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: перекладознавство, повороти в перекладознавстві, метамова перекладознавства, передача перекладознавчих концепцій, інтернаціоналізація

The article deals with the difficulties of transferring Translation Studies from one culture to another on the example of Ukrainian and English Translation Studies terms against the background of the Turns in the discipline. Significant differences between the metalanguages of Ukrainian and English translation studies traditions are illustrated with numerous examples. Some ways of a partial solution to this problem are offered

Keywords: Translation Studies, the Turns in Translation Studies, Translation Studies metalanguage, transferring Translation Studies, internationalization.

До 60-ї річниці від дня народження Олександра Білоуса

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підходи до осмислення явища перекладу і ролі перекладача сьогодні помітно змінюються. Деякі з цих змін відбуваються тому, що сфера перекладацької діяльності швидко інтернаціоналізується, і, таким чином, старі євроцентричні та інші будь-які локальні ідеї та теорії вже не повністю відповідають вимогам цього поприща [16]. Глобалізація також здійснює трансформаційний тиск на практику перекладу, зокрема, завдяки новим технологіям. Словом, як наукова галузь перекладознавство все більше перетворюється на всесвітнє. Все більше науковців з нових країн активно та професійно працюють на теренах дослідження перекладу, публікуючи статті та виступаючи на конференціях, та навчають перекладу у своїх рідних країнах. Цій тенденції також сприяло й становлення англійської мови як світової. За словами Марії Тимочко, зростання інтернаціоналізації перекладознавства не лише кидає виклик основоположним Західним постулатам щодо природи перекладу, але й генерує вивчення нових конкретних випадків, що мають змінити основи теорії та практики перекладу, якими вони знані сьогодні [15]. Тому включення українських дослідників перекладу до перекладознавчого «мейнстріму» є злотою дня.

Мета статті – розглянути труднощі, які виникають при передачі перекладознавчих концепцій, що існують в одній культурі однією мовою іншим культурам іншими мовами (та запропонувати шляхи полегшення їх подолання), адже навіть поверхове зіставлення метамови англомовної та україномовної (російськомовної) перекладознавчих шкіл свідчить про значні розбіжності між ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Вперше проблеми перенесення теорій перекладу, що існують в різних традиціях, іншим традиціям було масштабно розглянуто на представницькій конференції *Transferring Translation Studies*, організованій Львівським (кампус Антверпен) (Бельгія) та Утрехтським (Нідерланди) університетами, що проходила 28-30 листопада 2013 року, де зокрема розглядалися проблеми перекладу арабською, турецькою, німецькою, іспанською, українською, французькою, російською та японською мовами статей з «Енциклопедії перекладознавства» (*Handbook of Translation Studies*) [6], яка видається видавництвом «Джон Бенджамінз» за редакції Іва Гамб'є та Люка ван Дорслара. До певної міри, дискусію було продовжено на конференціях в Тарту, Упсалі та Відні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняння перекладознавчої літератури українською та англійською мовами викликає відчуття, що теоретичні школи, англомовна (світова) і вітчизняна (значною мірою пост-радянська), розвиваються паралельно, не впливаючи особливо одна на одну, а спроби викласти власні дослідження англійською мовою натикаються на бар'єр незнання англомовної термінології та концепцій, що стоять за

нею. Наведемо приклад такої не дуже вдалої спроби, на яку нам в особистому листуванні вказав Ентоні Пім і яка обговорюється в його новій праці [12].

У статті англійською мовою про англійський переклад Конституції України [7] її автор Сергій Горбачов застосовує, за його словами, типологію перекладацьких рішень В'ячеслава Карабана [4], пропонуючи при цьому свій власний переклад з української мови англійською його термінології. У версії Горбачова перекладацькі рішення розглядаються лише як «граматичні трансформації» (“grammatical transformations”), яких є чотири основних типи: *replacement*, *transposition*, *addition* та *omission* (мабуть, заміна слова однієї частини мови на слово іншої частини, перестановка слова, додавання слова, вилучення слова, українською мовою у В. І. Карабана), трансформації, які англійською варто було б назвати *explicitation* (addition of the word), *implicitation* (omission of the word), *transposition* (replacement of the part of speech of the word), *permutation*. Визначення та приклади, наведені Горбачовим, мають великий потенціал для плутанини, якщо порівняти запропоновані терміни англійською мовою з тими, що прийняті в англійській традиції, яка, як і французька, виходять з класифікації Віне та Дербальне [2, с. 17].

Горбачов наводить визначення терміну *replacement*: “any change in the target text at the morphological, lexical, or syntactic levels” [7, с. 29] разом з прикладом: ST [джерельний текст]: *за ознаками раси [according to-PREP. features-N.INSTR. race-N.GEN.]* TT [цільовий текст]: *based on race*. Тобто те, що Горбачов називає “replacement” є тим, що Віне та Дербальне називають терміном “transposition”. Водночас Горбачов наводить випадки роз’єднання і об’єднання речень як приклади “replacement”, так що взагалі важко сказати, про що йдеться. “Replacement” у Горбачова – це, ймовірно, «заміна» у класифікації С.Л. Бархударова [1], який фактично розглядає процес перекладу в цілому як трансформацію, зводячи усі перетворення до чотирьох елементарних типів: 1) перестановки (*permutation*); 2) заміни (*substitution*); 3) додавання (*addition*); 4) вилучення (*omission*). Тобто, мало би бути не *replacement*, а *substitution*. За визначенням Горбачова, *addition* - “a device intended to compensate for structural elements implicitly present in the source text or paradigm forms that are missing in the target language” [4, с. 30], прикладом чого є: ST: *Green Party federal election money* TT: *на вибори на федеральному рівні [for-PREP. election-N.ACC.PL on-PREP federal-ADJ level- N.LOC]*. Але це саме те, що в англійській і французькій традиції називають слідом за Віне та Дербальне “explicitation”. “Transposition”, на думку Горбачова, “a change in the order of the syntactic elements or words in the target sentence as compared to that of the source sentence” [4, с. 30]. Але ж зміна одного лише порядку слів, зазвичай, англійською передається як “*permutation*”, а термін “*transposition*” позначає «заміну слова однієї частини мови на слово іншої частини». “*Omission*”, за визначенням Горбачова, це: “the reduction of the elements of the source text that are considered redundant from the viewpoint of the target language’s structural patterns and stylistics” [7, с. 31]. І відповідний приклад з Горбачова: ST: *Причини виникнення війни. [Reasons-N.NOM occurrence-N.GEN war-N.GEN]* TT: *Causes of war*. Іменник «виникнення» було зроблено імпліцитним, і це “omission” Горбачова безперечно є тим, що Віне та Дербальне називають терміном “implicitation”. Ця праця Горбачова яскраво засвідчує складність передачі перекладознавчих знань до іншої традиції, у якій, між іншим, і термін «трансформація» стосовно перекладу, запозичений в російську мову з англійської, з Хомського, англійською, зазвичай, передається як “*shift*”.

Очевидно, не зовсім той самий часовий обсяг вкладається в українську назву самої нашої дисципліни «перекладознавство» і, скажімо, в її англійський відповідник «*Translation Studies*». Англійська назва *Translation Studies* була запропонована лише у 1972 році як альтернатива до таких назв як *translatology* (французькою *translatologie*) чи *translation science* («наука перекладу»), або *science of translating* та німецької назви *Übersetzungswissenschaft* (буквально «перекладознавство»). Пропозиція надійшла від Джейса Стратона Голмса (1924–1986), американця за походженням, викладача Амстердамського університету та перекладача поезії з голландської мови, яку той висловив у тепер знаменитій та влучно названій доповіді *The name and nature of Translation Studies* («Назва та сутність перекладознавства») [9], з якою виступив на Третій міжнародній конференції з прикладної лінгвістики у серпні 1972 року в Копенгагені. Тези доповіді починалися наступними

словами: «Хоча дослідження перекладу та перекладів має тривалу історію і протягом останніх двадцяти років все більшою мірою почало демонструвати ознаки окремої галузі знань, все ще існує занадто мало загальної згоди щодо того, як ця нова дисципліна має називатися» [цитата за 10, с. 421]. Голмс запропонував назву *translation studies* (з малих літер), яка прижилася не лише в англомовному світі, але й за його межами. Що стосується українського терміну «перекладознавство», то він був запроваджений значно раніше, не пізніше 1932 року, в лекціях Миколи Зерова та у програмі курсу «Методологія перекладу» на 1932–33 навчальний рік в Українському інституті лінгвістичної освіти Михайлом Калиновичем [3; 5]. З цієї причини ми дослідження перекладу 1930-50-х років відносимо до перекладознавства, у той час як в англомовній традиції вони будуть віднесені до *thinking on translation* або *reflection* (до «думок про переклад»), а сам термін «*Translation Studies*» охоплюватиме період з середини 1970-х років, з появи описативного підходу до перекладу замість прескриптивного (приписного).

При зіставленні терміносистем, насамперед, впадає в око досить велика кількість термінів, які не співпадають. Візьмемо для прикладу різні види усного перекладу, тим більше, що нерідко поворот у перекладознавстві 1990-х називається «емпіричним поворотом» [14, с. 368]. Після десятиріч виключно теоретичних дискусій, з однієї сторони, та чисто практичних розробок, з іншої, виникла необхідність наукового дослідження, що мало б в основі емпіричні розвідки: для письмового перекладу це став метод *think-aloud protocols* («фіксація думок вголос», протокол «Міркуй вголос», «протокол думок вголос» – українські версії передачі, які нам зустрічалися), а для усного перекладу – детальний аналіз конкретних ситуацій перекладу і перекладів [13, с. 116–122]. Це викликало значне поживлення досліджень в сфері усного перекладу (*Interpreting Studies*), якій до цього приділялося мало уваги (в основному досліджувався одночасний (синхронний) переклад, а основну концептуальну межу проводили між послідовним (*consecutive interpreting*) і одночасним (*simultaneous interpreting*) різновидами усного перекладу). Володіння обома цими способами усного перекладу вважалася складовою міжнародного конференц-перекладу (синхронного перекладу, синхрону) (*conference interpreting / booth interpreting*), який на ділі виключно домінував у науковій літературі аж до середини 1990-х рр. включно. Попри те, що різновиди усного перекладу в інших місцях й іншими способами зародилися ще в 1970–80-х рр., увагу науковців вони привернули лише в останньому десятиріччі ХХ століття, коли дослідження усного перекладу (*Interpreting Studies*) (пропоновані українські версії – «усне перекладознавство», «товкмачезнавство» – навряд чи можна назвати вдалими) чітко сформувалося як окремий підвид дисципліни, пізніше охопивши дослідження з усного діалогового перекладу (*dialogue interpreting / liaison interpreting*) чи усного перекладу для потреб громади (*community interpreting*) в різних ситуаціях (особливо під час судових слухань, в лікарнях чи поліцейських дільницях), де зібрано значний емпіричний матеріал [11]. Із зростанням міграційних процесів надзвичайно важливим у найближчому майбутньому неодмінно стане усний двосторонній (діалоговий) переклад (*liaison interpreting*) [14, с. 368].

Мета *community interpreting* («усного перекладу в соціальній сфері» або «перекладу для потреб громади») полягає в тому, щоб уможливити доступ до послуг, що надаються місцевими та державними органами влади, та спілкування із надавачами цих послуг окремим громадян або соціальним групам, які не володіють офіційною або регіональною мовою [8, с. 49]. Здебільшого перекладу для потреб громади здійснюється у галузі соціальних послуг, наприклад, у соціальних службах, комунальних закладах, службі зайнятості, освітніх закладах; у галузі медицини, в тому числі у дошкільних дитячих закладах, лікарнях, психіатричних клініках; у системі правоохоронних органів, наприклад, у поліцейській дільниці, закладі надзору за умовно засудженими, у тюрмі. Керуючись вимогами проведення заходу, під час якого здійснюється переклад, перекладач для потреб громади має вміти працювати у певному режимі й володіти відповідними стратегіями перекладу. Наприклад, використовувати короткий послідовний переклад (*short consecutive interpreting*) або переклад діалогів (*liaison interpreting / bilateral interpreting*) при поданні заяви на житло, допиті в поліції або медичному огляді; послідовний переклад із застосуванням перекладацького

швидкопису (*consecutive interpreting with note taking*) при перекладі свідчень біженця або уразливого свідка в суді, тобто, «довгий» послідовний переклад (*long consecutive interpreting*); одночасний переклад (*simultaneous interpreting*), здебільшого нашпигування, інакше підсинхронник або шушутаж (*whispered interpreting, background interpreting, chuchotage*), для одного клієнта або невеликої групи клієнтів, наприклад, під час заключної промови обвинувачення або захисту в суді; або навіть користуватися портативним обладнанням для синхронного перекладу чи перекладацькою кабіною (*booth*) у разі роботи із більшою аудиторією. Часто перекладачеві для потреб громади доводиться здійснювати переклад з листа (аркуша, листка) (мабуть, по аналогії з «ґрати/ співати з листа» краще, або можна запозичити італійський термін «априма віста») (*sight translation* або (*a*) *prima vista*) всіх видів особистих та офіційних документів. Також постійно зростає доля усного перекладу телефонних розмов та відео-конференцій. Інакше кажучи, усного перекладача для потреб громади від перекладача конференцій відрізняє не режим здійснення перекладу або його стратегії, а саме інституційна сфера перекладу, яка потребує обережного поведіння, делікатності та конфіденційності, й може іноді навіть провокувати біль та вороже ставлення, а також порядок роботи: переклад здійснюється в обох напрямках (*bi-directional interpreting*) для надавача послуг і клієнта; більш того, абсолютно різними є проксеміка, сторони-учасники, рівень формальності та набір реєстрів; а отже загалом це – окрема професія з особливим соціальним характером, спеціалізацією та оплатою [8, с. 49]. Відповідно, можуть бути такі підвиди *community interpreting*, як *medical interpreting* (переклад при наданні медичних послуг), *court interpreting* (переклад процесуальних дій) і так далі. В СРСР такий вид перекладу називали зазвичай «супроводжувачим перекладом», іноді «лінійним», який здійснювався при супроводі перекладачем іноземної делегації чи групи туристів. Опосередкований (або естафетний чи двоступеневий) усний переклад (*relay interpreting*) є практикою усного перекладу з однієї мови на іншу через третю мову. Так, наприклад, коли делегат на конференції виступає по-арабськи, і його перекладають на англійську і німецьку, і немає перекладача з арабської на німецьку, то переклад на німецьку може здійснюватися через англійського «посередника».

Мультимедійна комунікація створила нові типи текстів (наприклад, аудіовізуальні або мультисеміотичні), у яких вербальні знаки взаємодіють із зображеннями чи образами, так званій «іконічний поворот». До того ж, «нові медіа» породили свої власні підгалузі діяльності та дослідження, серед яких найпомітнішим є аудіовізуальний переклад (*audiovisual translation*) (або мультимедійний чи екранний переклад), який протягом двох останніх десятиліть полишив периферію цієї галузі та наблизився до її центру, який став включати до свого складу не лише давно усталені практики дубляжу (*dubbing*), закадрового перекладу (*voiceover translation*) та субтитрування (*subtitling*), але й також локалізацію відеоігор, суртитри для сцени (*surtitling for the stage*), субтитри для людей з вадами слуху (*subtitling for the deaf and hard of hearing, SDH*) та їх підвид – «живі» субтитри, що розпізнають мовлення (*live subtitling with speech recognition*); поширення неофіційного фенсабу (скорочення від «fan subtitles») («аматорські субтитри»): відеоматеріал з субтитрами рідною мовою, випущений незалежно від офіційних розповсюджувачів) і тому подібне [10, с. 426].

Також спостерігається зростання зацікавленості не так у самому перекладі, як у ролі перекладача (*Translator Studies* – «перекладачезнавство»). Це проявляється у заінтересованості етикою перекладача та його особистістю, а також у сильному потязі до питань соціології перекладу (*translation sociology*), з термінологією запозиченою з соціології, на кшталт «ґабітус», «культурний капітал», «поле», «*illusio*» (терміни французького соціолога П'єра Бурдьє), «соціально-функціональна підсистема», «аутопейетична соціальна система» (німецького соціолога Нікласа Лумана), «акторно-мереживна теорія» (француза Бруно Латура) тощо.

Інша сфера колосального поступу у дослідженнях перекладу пов'язана з технічним прогресом та новими технологіями. Вдосконалення технологій змінило практику перекладу, у якій використовуються системи *Translation Memory* (системи пам'яті перекладів) та інші засоби та інструменти автоматизованого перекладу (*computer-aided translation*) та якій

притаманна розкиданість перекладачів по всьому глобальному ринку, який трактує переклад як один з елементів у системі «глобалізація – інтерналізація – локалізація – переклад» (*globalization – internationalization – localization – translation*) (GILT)). Удосконалення технологій мало також помітний вплив на дослідження перекладу, причому з вагомими результатами для автоматизованого та машинного перекладу (*machine translation*) різних типів та, в орієнтованих на процес та когнітивних дослідженнях (*cognitive approaches*), для підйому корпусного перекладознавства (*Corpora Translation Studies*), розвитку, технології айтрекінгу (*eye-tracking*), яка дозволяє відслідковувати напрямок, тривалість та деякі інші параметри погляду піддослідного, та інших допоміжних засобів для спостереження за процесом прийняття рішення перекладачем [10, с. 425–26].

З метою ознайомлення з новітніми досягненнями у нашій дисципліні та систематизацією знань у цій галузі, з метою запровадження сучасних концепцій перекладознавства та його термінології група науковців з Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна та Львівського національного університету ім. Івана Франка за участі окремих фахівців з інших університетів та висококваліфікованих перекладачів-практиків (як от перекладач ООН В'ячеслав Новіков) під егідою Всеукраїнської спілки викладачів перекладу приступила до перекладу українською мовою «Енциклопедії перекладознавства» (*Handbook of Translation Studies*), яка видається видавництвом «Джон Бенджамінз» за редакції Іва Гамб'є та Люка ван Дорслара. (На сьогодні вийшли перші чотири томи). А перші статті українською вже розміщені на сайті видавництва. Та перш ніж буде видана паперова версія енциклопедії необхідно провести конференцію з уніфікації перекладознавчої термінології українською мовою.

Висновки та перспективи подальшої роботи. Українським дослідникам та викладачам перекладу необхідно об'єднати свої зусилля для створення української версії «Енциклопедії перекладознавства», попередньо в деякій мірі уніфікувавши метамову дисципліни українською мовою. Ще одним завданням Всеукраїнської спілки викладачів перекладу мав би стати переклад поширеного англомовного посібника з теорії перекладу, на кшталт посібників Джеремі Манді чи Ентоні Піма.

На жаль, досі не існує перекладних україно-англійських/ англо-українських словників перекладознавчих термінів, які сьогодні конче необхідні вітчизняним дослідникам перекладу та перекладацької думки, яким доводиться чи доведеться, з одного боку, звертатися до спеціальної літератури англійською мовою, а з іншого, викладати результати своїх розвідок англійською мовою. Отже, іншу перспективу ми вбачаємо у створенні такого словника, конче необхідного українським дослідникам перекладу, який має базуватися на порівняльному аналізі концепцій, що стоять за перекладознавчими термінами української (і радянської) та англомовної традиції. Енциклопедія і двомовний словник сприятимуть спілкуванню українських фахівців у царині дослідження перекладу з їхніми колегами з інших країн, з одного боку, а з іншого, полегшать донесення досягнень вітчизняної теорії перекладу для зарубіжних фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Вине Ж.-П. Технические способы перевода / Ж.-П. Вине, Ж. Дарбельне // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 157–167.
3. Джугострянська Ю., Стріха М. Важлива пам'ятка з історії українського перекладознавства/ Юлія Джугострянська, Максим Стріха // Новий Протеї / гол. Ред. Олександр Кальниченко. – Вінниця : Нова Книга, 2015. – С. 35–133.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 574 с.
5. Шмігер Т. Історія українського перекладознавства ХХ сторіччя / Тарас Шмігер. – Київ. : Смолоскип, 2009. – 342 с.
6. Gambier, Y. Handbook of Translation Studies / Yves Gambier, Luc van Doorslaer (eds.), v. 1–4. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 2010–2014.
7. Gorbachov, Sergii. Grammatical Transformations in Ukrainian-English Translation of Official Texts / Sergii Gorbachov // Verges : Germanic & Slavic Studies in Review, 2013, 2(2). – P. 26–37.

8. Hertog E. Community interpreting / Erik Hertog // Handbook of Translation Studies / Yves Gambier, Luc van Doorslaer (eds.), v. 1. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 49–54.
9. Holmes, James. The Name and nature of Translation Studies / James S. Holmes // Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies, James S. Holmes (ed.), 67–80, Amsterdam & Atlanta : Rodopi, 1988. *В укр. перекладі*: Кальниченко О.А Дж. Голмс про царину перекладознавчих досліджень е статті ‘The Name and Nature of Translation Studies // Вестник Международного Славянского университета (Харьков), сер. «Филология», Т. 5, №6, 2002. – С. 46–52.
10. Munday, J. Translation Studies / Jeremy Munday // Handbook of Translation Studies / Yves Gambier, Luc van Doorslaer (eds.), v. 1. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 419–28.
11. Pöchhacker, Franz. Introducing Interpreting Studies/ Franz Pöchhacker. – London / New York : Routledge, 2004.
12. Pym, Anthony. Translation Solutions for Many Languages – Histories of a Flawed Dream / Anthony Pym. – London : Bloomsbury, 2016.
13. Snell-Hornby, Mary. The Turns of Translation Studies. New paradigms or shifting viewpoints? / Mary Snell-Hornby. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 2006.
14. Snell-Hornby, Mary. The Turns of Translation Studies/ Mary Snell-Hornby // Handbook of Translation Studies / Yves Gambier, Luc van Doorslaer (eds.), v. 1. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 366–70.
15. Tymoczko, M. Trajectories of Research in Translation Studies / Maria Tymoczko // Meta, vol. 50, # 4, 2005. – P. 1082–1097.
16. Tymoczko, M. Why Translators Should Want to Internationalize Translation Studies/ Maria Tymoczko// The Translator, v. 15, # 2, 2009. – P.401–421.
17. Vinay, Jean-Paul. Stylistique comparée du français et de l’anglais / Jean-Paul Vinay & Jean Darbelnet. – Paris : Didier, 1958.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олександр Кальниченко – доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Наукові інтереси: історія та теорія перекладу.

Наталія Кальниченко – старший викладач кафедри філології факультету підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Наукові інтереси: культурологічні аспекти семантики тексту.

УДК 811.111’25.4

**РЕАЛІЇ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ
(НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ПОЕЗІЇ)**

Оксана КОЗАЧИШИНА (Вінниця, Україна)

У статті аналізуються особливості перекладу англійської дитячої поезії українською мовою. Розглянуто національно-специфічні характеристики поетичних творів для дітей у ракурсі психофізіологічних та культурних особливостей цільової аудиторії. Доведено лінгвістичну та культурологічну зумовленість еквівалентних замінь як необхідного засобу досягнення адекватності перекладу дитячих віршів.

Ключові слова: художній переклад, прагматика тексту, дитяча поезія, реалії, адекватність перекладу, трансформації.

The article deals with the Ukrainian translations of the English nursery rhymes. It focuses on the nationally specific properties of children’s poetry from the standpoint of the psycho-physiological and cultural peculiarities of the intended audience. It has been proved that the translation of children’s poetry is linguistically and culturally predetermined which leads to the inevitable transformations as a means of achieving faithfulness.

Key words: literary translation, text pragmatics, children’s poetry, specific national notions, faithfulness of translation, transformations.

Художні тексти є цікавим об’єктом перекладознавчого дослідження, адже їхнє відтворення засобами іншої мови вимагає від перекладача справді творчого підходу. Особливі вимоги у цьому відношенні висуваються до перекладу поетичних творів як одного з найскладніших різновидів перекладу. Крім передачі смислу та основних засобів вираження він має відтворити ритмометричні особливості, специфіку рими та, по можливості, звукопис оригіналу. Завдання стає ще складнішим, коли йдеться про переклад дитячої поезії, адже до всього вище згаданого додається необхідність врахування специфіки дитячої читачької аудиторії. Перекладачеві дитячих поетичних творів відводиться роль посередника культур, перед яким постає «надзавдання» забезпечити максимально природне звучання тексту з

розрахунку не просто на іншомовну аудиторію, а на таку, що має незвичайне, пов'язане з віковою характеристикою, світосприйняття.

Зіткнення різних систем мов, ментальностей, культурно-естетичного досвіду, помножене на особливості дитячого бачення світу, неминуче веде до різного роду трансформацій як невід'ємної умови досягнення адекватності перекладу. Комунікативна цінність перекладу дитячої книжки визначається вмінням перекладача не тільки відтворити ідіостиль автора, а й зробити це у відповідності до норм, встановлених приймаючим суспільством / культурою / літературою відносно дітей [3, с. 90].

Вивчення мови дитячої літератури та її перекладу неодноразово ставало центром уваги мовознавців. Варто згадати значний внесок у вивчення цієї проблеми таких видатних постатей радянської доби як К. Чуковський, С. Маршак, Н. Демурова, Б. Заходер. Деякі аспекти дитячих художніх творів та особливостей їх перекладу виступають об'єктом дослідження сучасних українських філологів (О. В. Ребрій, Г. І. Атрошенко, А. А. Полякова, О. В. Крисало та ін.). Разом з тим, перекладознавчий вимір власне дитячої поезії все ще залишається до кінця непізнаним феноменом, що охоплює мовні, психофізіологічні та культурологічні аспекти.

Ця стаття є спробою наблизитися до розкриття основних закономірностей перекладу дитячих поетичних творів, зокрема у ракурсі відтворення національно-специфічних явищ, що і складає її *мету*. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання низки *завдань*: вивчення лінгвокультурологічної специфіки віршованих текстів з урахуванням особливостей цільової аудиторії, аналіз текстів перекладів у зіставленні з оригінальними віршами, узагальнення основних механізмів та засобів, до яких вдаються перекладачі дитячих віршів задля максимального збереження прагматики вихідного твору при відтворенні культурно зумовлених феноменів.

Традиційні дитячі вірші виникли в народному середовищі, вони є специфічною цариною народної творчості, яка об'єднує світ дітей і світ дорослих. Англійський дитячий фольклор становить величезну художню цінність, сприяючи інтелектуальному та духовному розвитку дитини. Вірші, пісні, лічилки та інші малі фольклорні жанри, що належать до класичної дитячої англійської поезії, є яскраво вираженим ідеалом народного виховання, виразним зразком художньої мови. На аналогічних засадах будується і авторська поезія для дітей, що наслідують найкращі зразки фольклорних творів з притаманною їм доступністю і динамізмом, сюжетністю і цікавістю, а також експліцитною чи імпліцитною повчальністю.

Орієнтація на дитячу аудиторію накладає відбиток на усі мовно-сміслові виміри тексту: звукову та графічну організацію віршів, синтаксичну будову, специфіку добору образних засобів, і навіть особливості використання граматичних конструкцій та лексики.

Специфіка дитячої поезії зумовлює частотне вживання в ній базової лексики на позначення звичайних явищ, що оточують дитину у її повсякденному житті. Базові мовні одиниці легко відтворюються у перекладі за рахунок використання відповідних одиниць цільової мови. Разом з тим, деякі із цих явищ мають яскравий національно-специфічний характер, що може викликати певні труднощі при перекладі. Це стосується зокрема власних назв, а також ряду слів на позначення їжі, предметів одягу, повсякденного побуту та видів діяльності. Перед перекладачем постає непросте завдання, необхідність вибору між дослівним перекладом одиниці із збереженням національної специфіки першотвору або ж використання різного роду заміни: гіпероніма, описового перекладу, аналога цільової мови, або ж навіть іншого поняття, зрозумілішого для читацької аудиторії перекладного тексту.

Як засвідчує аналіз, спосіб перекладу напряду співвідноситься із типом реалії. Так, власні імена та географічні назви зазвичай передаються шляхом транскрипції чи транслітерації, оскільки такі поняття є, як правило, загальноновживаними і легко сприймаються дітьми, а їхнє використання у творі надає йому відповідного національного забарвлення:

*Little Miss Muffet sat on a tuffet
Eating her curds and whey,
Along came a spider,
Who sat down beside her
And frightened Miss Muffet away [6].*

У перекладі, що наводиться нижче, збережено як оригінальне ім'я *Muffet*, так і специфічно англійське поняття на позначення дівчини – міс. В обох випадках застосовано транскрипцію:

*Маленька міс Мафїт
Вмостилась на шафі
І їла вівсяну кашу;
Великий павук
З'явивсь біля рук,
Налякавши міс Мафїт нашу [2].*

Дещо інші закономірності прослідковується при передачі так званих «промовистих імен» або ж стилістичного прийому антономазії. В прикладі дитячої загадки про зірку, що поданий нижче, ім'я *Peep* є обігруванням англійського дієслова “*to peep*”, що означає «визирати, показуватися; або ж підглядіти, зиркнути» [див. 7]. Тут мається на увазі спостережливість, здатність помітити або ж підглядіти щось:

*I have a little sister,
They call her Peep, Peep;
She wades the waters
Deep, deep, deep;
She climbs the mountains
High, high, high;
Poor little creature
She has but one eye [1].*

Подібні імена зазвичай перекладаються дослівно з метою збереження характеристики, що закладена в імені; при цьому власне ім'я може навіть замінюватись на загальний іменник:

*Є в мене сестричка,
Вона, сяїноока,
Там плава, де річка
Глибока, глибока.
В скель сяє на штиці
Високо, високо.
В моєї сестриці
Одне лишень око [1].*

Слід зазначити, що специфіка віршованої форми тексту нерідко спонукає перекладачів до компромісів та різного роду трансформацій заради створення особливого фонетичного малюнку, збереження рими чи/ та ритму тексту. Наприклад, у поданому нижче вірші ім'я персонажа зазнає змін у перекладі:

*Little Jack Horner sat in the corner
Eating his Christmas pie,
He put in his thumb and pulled out a plum
And said "What a good boy am I!" [1]*

Якщо в оригіналі вжито ім'я Джек Хорнер (*Jack Horner*), то в перекладі вірша бачимо інше ім'я – Джек Махоні.

*Малий Джек Махоні
Сидів на ослоні
І їв різдвяний пиріжок.
Як пальця встроїв
І добрався до слив,
Сказав: "Молодчина, дружок!" [1]*

Трансформація у даному випадку є цілком виправданою, оскільки ім'я персонажа в оригінальному тексті є довільним англійським іменем, що не несе смислового навантаження, але римується з іншим словом рядка (*Horner – corner*). Автор перекладу використав інше ім'я, що має англійське звучання, яке теж виконує римотворчу функцію (*Махоні – ослоні*). Таким, чином, компромісний варіант перекладу дав змогу зберегти основну думку тексту, його національну специфіку і навіть деякі особливості фонетичного малюнку.

Коли йдеться про реалії, що не несуть особливої смислового навантаження та національним колоритом яких можна знехтувати, перекладачі найчастіше добирають мовні одиниці, більш знайомі та близькі українським дітям. Наприклад:

*If muffins and crumpets
Grew already toasted
And sucking pigs ran about
Already roasted* [5, с. 41].

Згадані в оригіналі мафіни (різновид кексів) та крампети (вид здоби) є звичним втіленням ласощів для англійської дитини, тоді як подібні емотивно-асоціативні характеристики для українських дітей пов'язуються з традиційними в українському середовищі пампушками та коржами.

*Якби росли на деревах
Коржі й пампушки рум'яні,
Якби поросята жарені
Бігали по поляні* [2].

Схожий підхід прослідковується і в іншому прикладі:

*Four and twenty tailors
Went to kill a snail,
The best man among them
Durst not touch her tail.
She put out her horns
Like a little Kyloe cow,
Run, tailors, run,
Or she'll kill you all e'en now* [4, с. 12],

де перекладач вдається до заміни образів: корова Кайло (вид великої рогатої худоби, поширений в Шотландії), що виступає еталоном для порівняння в англійському оригінальному тексті, замінюється на більш звичний для українських дітей образ скаженого бика, що має викликати аналогічні асоціації із звичною домашньою твариною, яка може становити певну загрозу:

*Двадцять чотири кравчики
Пішли зловити равлика
Та найсміливіший з них
Як глянув, так і зник!
А равлик ріжки виставив,
Мов бик скажений – роги...
Мерцій тікайте, кравчики,
На всі чотири стоги!* [4, с. 12]

Дослівний переклад даного вірша спантеличив би дітей, незрозумілий образ відволік би їхню увагу від основного сюжету на побічні деталі.

Прикметно, що інший переклад цього ж вірша ілюструє аналогічний підхід автора, який використовує гіперонім (*корова*), опускаючи другорядні деталі, але зберігаючи основне смислове та емоційне навантаження образу:

*Стрільців двадцять чотири
Прийшли, щоб равлика вбить,
Але від страху тремтіли
Й не знали, як це зробіть.
Він роги розвів поширше,
Ще більші, ніж у корови,
І крикнув: "Тікайте швидше,
Поки живі і здорові!"* [2]

Важко зберегти лінгвокультурні особливості оригіналу і при перекладі національно специфічних сталих виразів. Візьмемо для прикладу наведений нижче вірш, де спостерігаємо типову для дитячої поезії ситуацію нонсенсу: суниця росте у морі, тоді як оселедець плаває в лісі (*strawberries grew in the sea; herrings swim in the wood*):

*The man in the wilderness asked me,
How many strawberries grew in the sea.
I answered him, as I thought good,
As many red herrings as swim in the wood* [6].

Аналогічно, в українському перекладі суниця росте в океані, а оселедці – в лісі:

Якось в пустелі мене запитала пані:

«Чи багато суниць росте в океані?»

Я відповів, почухавши лоб і тім'я лісі:

«Стільки ж, скільки в'ялених оселедців у лісі» [2].

Проте, при передачі вірша українською мовою спостерігається втрата частини смислу, що зумовлюється ідіоматичною специфікою виразу *red herring*. *Red herring* (червоний оселедець) означає спробу збити з пантелику, відволікаючий, помилковий або демонстраційний маневр [див. 7]. Таким чином, імплікується досить глибока смислова гра, натяк на розуміння героєм абсурдності запитання, і як результат, надання аналогічно абсурдної відповіді. Через неможливість зберегти ідіоматичну гру перекладачеві доводиться йти на компроміс, жертвуючи деякими нюансами смислу заради збереження основної думки тексту: одна нісенітниця в обмін на іншу.

Як бачимо, переклад дитячої поезії підпорядковується загальній методологічній основі теорії художнього перекладу, що передбачає збереження істотного та рівноцінну заміну елементів художньої дійсності оригіналу з метою створення аналогічної оригіналу єдності форми та змісту. Специфіка поетичної форми першотвору, його лінвокультурологічні характеристики, а також особливості дитячої цільової аудиторії значною мірою визначають характер та обсяг умовних змін у перекладі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Англійські загадки Матінки Гусині, з українським перекладом Віктора Марача [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://petryk.com.ua>
2. Марач В. Із «Матінки Гусині». [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://maysterni.com/user>.
3. Ребрій О. В. Творчі виміри перекладу дитячої літератури. / О. В. Ребрій. // Філологічні трактати. – 2012. – 4, № 2. – С. 89–94.
4. Чарлі-Варлі. Англійські народні пісеньки / Укл. О. Мокровольський. – К. : МП «Юніверс», 1998. – 20 с.
5. English with Mother Goose / Укл. О. Рудь. – К. : Наука, 2008. – 48 с.
6. Nursery Rhymes. Lyrics, Origin and History. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://m.rhymes.org.uk>
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby, A. P. Cowie, I. W. Lewis. – London : Oxford Univ. Press, 1974. – 684 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Козачишина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: гендерна лінгвістика, перекладознавство.

УДК 81'255=111=161.2:791.221.2

ВІДТВОРЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМІЧНОГО В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ СИТКОМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Богдана КОЛОДІЙ, Вікторія КОВАЛЬОВА (Київ, Україна)

У статті розглядаються особливості відтворення лінгвістичної категорії вербальних засобів комічного в рамках аудіовізуального перекладу американського ситкому (комедії ситуацій) "Як я познайомився з вашою мамою" українською мовою; подаються власні варіанти перекладу.

Ключові слова: комічне, аудіовізуальний переклад (АВП), ситком, лінгвістична категорія, гра слів, каламбур.

The article focuses upon the representation of linguistic group of verbal elements of humour type based on audiovisual translation of the American sitcom (situation comedy) How I Met Your Mother into Ukrainian; our own variants of translation are proposed.

Key words: comic effect, audiovisual translation (AVT), sitcom, linguistic category, pun, wordplay.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ сторіч проблема вираження комічного лінгвістичними засобами в художніх творах, ЗМІ та в сфері кінематографу стала об'єктом аналізу багатьох вітчизняних і закордонних дослідників ([5], [10], [11], [12], [17], [18] та ін.). Зростання уваги науковців до проблеми комічного пояснюється не в останню чергу нагальною потребою адекватної міжкультурної комунікації та передачі комічного як одного з її компонентів.

Дослідження кіноперекладу, як зазначає науковець О. І. Орехова, посідає сьогодні помітне місце у широкому спектрі актуальних перекладознавчих проблем [9, с. 120]. Серед провідних зарубіжних науковців, що займаються теорією аудіовізуального перекладу (надалі: АВП), слід відзначити Хорхе Діас Синтаса (*J. Diaz-Cintas*) [20], Луїса Переса-Гонсалеса (*Luis Pérez-González*) [25], Пілар Ореро (*Pilar Orero*) [24] та ін. Окрім того, з кінця 90-х рр. ХХ сторіччя аудіовізуальний переклад як окремий спецкурс для бакалаврів і магістрів почали викладати в багатьох університетах Європи та Америки: у Цюріху, Лондоні, Генуї, Лідсі, Пізі, Торіно, Пітсбургу, Бостоні, Далласі та ін. [23].

В Україні останнім часом також спостерігається неабиякий інтерес до даної проблематики. Так, окрім появи окремих розвідок, метою яких є виявлення і подолання різноманітних перекладацьких проблем у цій галузі ([1], [4] та ін.), у 2014 році у Львові було проведено Міжнародну конференцію з аудіовізуального перекладу “Переклад і кіно: розмаїття підходів, точки дотику” [7]. Однак, на нашу думку, проблема відтворення комічного в рамках АВП є недостатньо дослідженою науковцями, що, безумовно, не може не відобразитися на якості й адекватності перекладу кіно- й телепродукції, і саме це зумовило **актуальність** нашого дослідження.

Метою даної статті є дослідження специфіки відтворення лінгвістичної категорії вербальних засобів комічного в рамках аудіовізуального перекладу англomовного матеріалу українською мовою на прикладі телеситкому “Як я познайомився з вашою мамою” (*How I Met Your Mother*) задля виявлення лінгвістичних особливостей та можливих шляхів подолання труднощів, пов'язаних із відтворенням гри слів (запропоновано власні варіанти перекладу).

Матеріалом дослідження слугували три сезони (3, 4 і 5) американського ситкому “Як я познайомився з вашою мамою”, а також скрипти оригінального тексту та відеоозвучування українського перекладу, зробленого телекомпанією “Новий канал”.

Об'єктом дослідження виступають засоби реалізації комічного ефекту в рамках аудіовізуального матеріалу. **Предметом** є особливості відтворення комічного в лінгвістичному аспекті українською мовою в залежності від їхніх характеристик.

Комічне – одна з категорій естетики, що є певним чином мірилом людських почуттів. Літературознавчий словник-довідник за редакцією Р. Т. Гром'яка визначає “комічне” (від грецьк. *Kōmikos* – веселий, смішний) як “категорію естетики, що характеризує аспект естетичного освоєння світу, який супроводжується сміхом без співчуття, страху і пригнічення” [2, с. 517].

У рамках філософсько-естетичної наукової літератури нерідко спостерігається ототожнення й змішування форм і прийомів комічного. Виділяють такі окремі види комічного: гротеск, іронію, пародію, гумор, сатиру, сарказм тощо [6]. В основі всіх цих видів, які слугують водночас художніми прийомами зображення і які утворили окремі жанри, – різні грані естетичної категорії комічного.

Усі види комічного певним чином знаходять своє відображення в літературі та мистецтві країн світу. Варто зауважити, що хоча всі різновиди комічного як соціального й культурного явища тією чи іншою мірою притаманні кожному народові, однак проявляються й втілюються вони по-різному, в залежності від естетично-національних особливостей. Так, наприклад, англійський комізм відомий своєю інтелектуальною іронією, твори іспанських митців пройняті різким сарказмом, а український комізм проявляється, як правило, у формі простого побутового гумору.

Оскільки в нашій статті ми розглядатимемо категорію комічного з позиції перекладу, ми вважаємо за доцільне аналізувати відтворення комічного відповідно до класифікації, запропонованої дослідницею Деброю С. Рафельсон-Вест (*Raphaelson-West D. S.*) [26, с. 130]. Варто зазначити, що саме ця класифікація здобула широку популярність серед перекладачів,

оскільки вона розділяє вербальні засоби комічного відповідно до специфіки комічного елемента, що значною мірою спрощує завдання підбору необхідних прийомів перекладу. Згідно з цією класифікацією, всі вербальні засоби комічного можна поділити на три категорії, а саме: *лінгвістичну, культурну й універсальну*.

Таким чином, згідно із класифікацією вищезгаданої дослідниці, жарти, що входять до *лінгвістичної групи* (увагу на якій ми зосередимо у даній розвідці), викликають найбільше труднощів при перекладі, тому що вони побудовані, переважно, на грі слів [26, с. 130]. Згідно з класифікацією бельгійського вченого Дірка Делабастіта (*Delabastita D.*), відповідно до виду і ступеня схожості комічного елемента, каламбури (у дослідженні ми не розмежуємо поняття “каламбур” і “гра слів” [3]), можна розділити на: омонімічні, омофонні, омографічні і паронімічні [19, с. 128].

До *культурної категорії* належать жарти, комічний елемент яких базується на національно-культурних явищах, поняттях чи реаліях країни.

До останньої *універсальної категорії* засобів комічного відносять міжкультурні жарти, тобто такі, які зрозумілі представникам різних країн.

Переклад аудіо- й відео текстів є, як і будь-який інший, інструментом передачі вербальних діалогів вихідної мови (надалі: ВМ) засобами мови перекладу (надалі: МП). На відміну від письмового перекладу, під час якого перекладач має справу виключно з текстом, у процесі аудіовізуального перекладу, окрім самого перекладу вербального компоненту, перекладач одночасно узгоджує його із невербальними аспектами матеріалу – аудіодоріжками та відеорядом.

Здійснюючи аудіовізуальний переклад тексту (скриптів) перекладач має звертати увагу на такі структурні компоненти матеріалу як засоби кіномови, кіностилію, кінотексту, візуальні й аудіоефекти, а також має враховувати особливості того чи іншого виду АВП (дублювання, субтитрування чи закадрового перекладу).

Комічне є притаманною рисою будь-якого твору й певною мірою воно проявляється в усіх жанрах кіномистецтва.

Ситком “Як я познайомився з вашою мамою”, на матеріалі якого ми проводимо дослідження, – американський комедійний серіал, створений Крейгом Томасом (*Craig Thomas*) і Картером Бейзом (*Carter Bays*). З 2005 по 2014 рік було відзнято 208 серій тривалістю в середньому по 22 хвилини ефірного часу [21]. За дев’ять років ситком більше сімдесяти разів номінувався на найпочесніші нагороди в сфері кіноіндустрії. Володар семи “Еммі” (*Emmy Awards*), “Вибору народу” (*People’s Choice Awards*); “Улюблена комедія мережевого телебачення” (*Favorite Network TV Comedy*) 2012 року; “Вибір тинейджерів” (*Teen Choice Awards*) та інших нагород, романтичний комедійний серіал здобув неабияку популярність не лише серед американської глядацької аудиторії, а й у всьому світі й був перекладений більше, ніж 50 мовами, в тому числі й українською [22].

Сюжет серіалу має рамкову конструкцію, яка включає дві часові лінії подій, в одній із яких головний герой – Тед Мосбі – в 2030 році розповідає своїм дітям про те, як він познайомився з їхньою мамою, а також про події свого життя та життя його друзів у Нью-Йорку 2000-х років, що передували цій зустрічі – ці спогади оповідача утворюють другу й головну лінію подій романтичної комедії. Герої серіалу розмовляють живою англійською мовою, їхні репліки вирізняються експресивністю, використанням каламбурів, діалектизмів, алюзій, сленгу й іноді ненормативної лексики.

Своєрідність мовних засобів, що використовуються для досягнення комічного ефекту у досліджуваному ситкомі, на наш погляд, поставила перед перекладачами “Нового каналу” ряд складних завдань, серед яких не лише пошук вдалого відповідника. Окрім того, обов’язковою складовою для простеження комічного в кінодискурсі є наявність цільової аудиторії та її реакції, адже комічне сприймається аудиторією по-різному, залежно від наявності або відсутності суспільних стереотипів [15, с. 172].

Як зазначалося вище, комічний ефект гри слів, що базується на співзвучності лексем тексту оригіналу (надалі: ТО), можна поділити в залежності від ступеня схожості на омонімічну, омофонну, омографічну та паронімічну.

Омонічна гра слів досягається за рахунок вживання в тексті однакових за формою і звучанням, але відмінних за значенням лексем – омонімів [14, с. 107]. Цілком очевидним є той факт, що в українському перекладі омоніми англійської мови не мають однакових за звучанням і написанням еквівалентів. Тому в разі пріоритетного збереження комічного характеру тексту вони можуть замінюватися іншими близькими за контекстом омонімами цільової мови або іншим видом гри слів. Проте існують випадки, за яких такі трансформації є неможливими, як, наприклад, у діалозі досліджуваного нами ситкому:

- | | |
|---|---|
| – <i>Who are you?</i> | – <i>Ти хто?</i> |
| – <i>Um, I'm Robin.</i> | – <i>Я Робін.</i> |
| – <i>That's a bird's name (S.3.E.4., 14.,17).</i> | – <i>Так зветь пташку (С.3.Е.4., 14.,17).</i> |

У розмові між маленьким хлопчиком і дівчиною на ім'я Робін виникає непорозуміння. Комічний ефект актуалізується через каламбур, що базується на омонімії іменника “*robin*” – *вільшанка, дрізд, лягодон* [16] і співзвучному йому жіночому імені “*Robin*”. Оскільки мова йде про омонімію загальної та власної назв, переклад каламбуру в даному випадку є неможливим. Через те, що імена, як і власні назви, не піддаються у перекладі будь-якого роду змінам, замінам чи ж перекладу загальними поняттями (окрім випадків із промовистими іменами), у даному прикладі застосовується перекладацька транслітерація з втратою гри слів тексту оригіналу, а, таким чином, і втратою комічного ефекту даного епізоду.

Омофонні каламбури, подібно до омонімічних, базуються на співзвучності відмінних за значенням лексем омофонів, які проте пишуться теж по-різному [8]. Відповідно до особливостей тієї чи іншої комічної ситуації та наявності співзвучних (чи схожих за звучанням) лексичних одиниць у мові перекладу, такого роду гра слів може відтворюватися як парними омофонами, омонімами, так і паронімами. Нижче продемонстрований один із прикладів омофонного каламбуру в ситкомі “Як я познайомився з вашою мамою”, а саме гри слів, побудованої на омофонних словосполученнях “*voice mail*” – “голосове повідомлення” і “*male voice*” – “чоловічий голос”:

- | | |
|---|--|
| – <i>She wasn't there. I left a <u>voice mail</u>.</i> | – <i>Вона не брала трубку і я залишив їй</i> |
| – <i>You left a <u>voice</u>, but it wasn't <u>male</u> (S.4.E.1., 07.,33).</i> | <i>повідомлення.</i> |
| | – <i>Це був жах, а не повідомлення (С.4.Е.1., 07.,33).</i> |

Через відсутність співзвучних еквівалентів і нелогічність дослівного перекладу ТО перекладач застосовує в тексті перекладу (надалі: ТП) описовий прийом, в результаті чого втрачається гра слів ТО. Насправді ж, сама сцена, в якій Барні залишає Робін повідомлення не зі словами, а з пронизливим носово-гортанним звуком, наштовхує на думку одного з можливих варіантів відтворення омофонного каламбуру паронімацією (паронімічною грою слів), що базується на бінарному зв'язку подібних за морфологічною будовою (схожих за фонетичним складом) слів паронімів, що мають відмінні значення [13, с. 31]: « – *Вона не брала слухавку, тож я залишив їй голосове повідомлення. – Скоріше носове.*»

Паронімічні каламбури. Ознака лише часткової подібності звучання (або написання) паронімів значно розширює сферу їхнього пошуку, а, отже, в перекладі вони відтворюються, як правило, тим же видом гри слів, як продемонстровано в прикладі відтворення паронімічної гри слів різними частинами мови, а саме – за допомогою заміни пари іменників англійської мови українськими прикметниками:

- | | |
|--|--|
| – <i>Okay, Amanda goes first. 32 seconds to answer as many questions as possible. And Go! Question one: What is Lily's favorite color?</i> | – <i>Аманда перша. 32 секунди, аби відповісти на якомога більше питань. Давай! Питання перше: “Який улюблений колір Лілі?”</i> |
| – <i>Her favorite color is...<u>elbow</u>.</i> | – <i>Її улюблений колір...<u>довгий</u>.</i> |
| – <i>I believe Ted was <u>mouth</u>ing the word “yellow” (S.5.E.18., 3.,57).</i> | – <i>Я думаю, Тед намагався підказати <u>жовтий</u></i> |

Такі заміни паронімів оригінального тексту є цілком припустимими через те, що, по-перше – вони, як правило, не змінюють загальний зміст висловлювань, а, по-друге, – слугують для відтворення комізму, що в нашому випадку є пріоритетним завданням.

Варто також зазначити, що паронімічна гра слів не завжди складається з двох схожих за звучанням і написанням компонентів. Іноді вони можуть містити цілий паронімічний ряд лексичних одиниць, як продемонстровано в наступному прикладі, в якому комізм ситуації полягає в тому, що один із героїв, прикидаючись чоловіком похилого віку, постійно “недочуває” та спотворює все, що йому говорять:

- *Barney, this is an intervention.* – Барні, це втручання.
- *(old man voice): I'm sorry, I can't hear you.* – Вибачте, я вас не чую.
- *Enough with the "old man" bit.* – Ну все, годі жартувати.
- *What about the old sand pit?* – Кого мордують?
- *Let it go.* – Забудь про це.
- *"Let It Snow"? I love that old ditty!* – Що викинути? Гарні раніше були часи.
- *I'm getting my flail.* – Ну все, я забираюся звідси.
- *You're setting sail? (S.4.E.4., 20.,55).* – Ти що, прибираєш? (С.4.Е.4., 20.,55).

В оригіналі Барні перепитує слова друзів, замінюючи їхні слова на безглузді, схожі за звучанням репліки. У перекладі українською ні зміст, ні, що більш важливо, – паронімічні каламбури римованого полілогу, на нашу думку, належним чином відтворені не були. Як один із можливих варіантів перекладу, ми пропонуємо власний, створений за допомогою прийому відтворення паронімічної гри слів ВМ паронімічною грою слів МП: – *Барні, це інтервенція. – Вибачте що? Я вас не чую. – Припиняй ці свої дідусеві штучки. – Як там мої онучки? – Це пройде. – Нехай сніг іде? Обожаю цю стару пісню. – Принесу битку. – Ти приведеш бандитку?*

У деяких інших випадках перекладу паронімічних каламбурів спостерігається протилежна ситуація – один із його компонентів у тексті може “опускатися”, тоді як комічний ефект досягається за рахунок асоціативного мислення глядача. Наприклад:

Is your favorite brand of dental floss poisoning your entire family? Tune in at 11:00 for the shocking ...tooth (S.4.E.1., 07.,39). *А твоя улюблена зубна нитка подобається усій родині? Дивіться у новинах об одинадцятій шокуючі... новини (С.4.Е.1., 07.,39).*

У даному прикладі улюблене репортерське “*shocking truth*” – “шокуюча правда” – перетворюється на паронімічне словосполучення “*shocking tooth*”. У перекладі українською перекладачем, на нашу думку, ні гра слів, ні комізм, ні істинний зміст оригіналу не були відтворені належним чином. Ми пропонуємо свій варіант дослівного перекладу гри слів ТО: “*Чи правда, що ваша улюблена марка зубної нитки отрує всю вашу родину? Дивіться об 11:00 шокуючу правду про... зуби*”. Таким чином, хоча гра слів комічного висловлювання втрачена за відсутності еквівалентів у МП, абсурдний комізм змісту й стилю ТО зберігається.

Проведене вище дослідження дало змогу дійти до наступних висновків:

1) серед 4 складових лінгвістичної категорії комічного найяскравіше вона була представлена прикладами паронімічних каламбурів, в той час як омонімічні та омофонні каламбури були виявлені нами в значно меншій кількості. Крім того, дослідження ілюстративного матеріалу нашої розвідки засвідчило відсутність прикладів омографічних каламбурів; 2) у переважній кількості випадків відтворення лінгвістичної складової комічного українською мовою здійснюється: дослівно (без збереження гри слів у перекладі, при чому втрачається весь комізм ситуації); за допомогою відтворення гри слів ВМ описовим способом; поодинокі випадки – відтворення гри слів ВМ грою слів МП; 3) незважаючи на труднощі відтворення гри слів у перекладі українською мовою, запропоновані нами власні варіанти перекладу доводять факт можливості передачі комічності ситуації за допомогою використання інших перекладацьких прийомів.

Перспективи даного дослідження ми вбачаємо у можливості виявлення специфіки відтворення 2-х інших категорій вербальних засобів комічного – культурної та універсальної – в рамках аудіовізуального перекладу аналізованого нами американського ситкому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вострецова В. О. Алюзії в аудіовізуальному перекладі / В. О. Вострецова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Філологічні науки. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – Книга 3. – С. 46–49.

2. Гром'як Р. Т. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – К. : Академія, 2007. – 752 с.
3. Дурманенко А. Каламбур як проблема перекладу (на матеріалі роману Любка Дереша «Культ» та його перекладу французькою мовою) / А. Дурманенко // Мовні і концептуальні картини світу. Збірник наукових праць. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2013. – Вип. 46. – Ч. 1. – С. 487–498.
4. Кара Т. М. До питання про відтворення культурної алюзії в аудіовізуальному перекладі / Т. М. Кара [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kara-t-m-do-pitannya-pro-vidtvorennya-kulturnoyi-alyuziyi-v-audiovizualnomu-perekladі/>.
5. Леськів А. З. Лінгвистилістичні особливості комічного відображення дійсності (на матеріалі американських романів „чорного гумору”): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / А. З. Леськів; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2005. – 19 с.
6. Майданченко П. І. Комічне / П. І. Майданченко // Українська літературна енциклопедія: У 5 т. – Київ: "Українська радянська енциклопедія" імені М. П. Бажана, 1990. – Т. 2. – С. 547.
7. Міжнародна конференція з аудіовізуального перекладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mozhlivosti.in.ua/event/mizhnarodna-konferentsiya-z-audiovizualnogo-perekladu>.
8. Омоніми, омофони, омоформи й омографи [Електронний ресурс] // Українська мова. Сайт присвячений українській мові. – Режим доступу: <http://ukrajinskamova.org.ua/omonimy-omofony-omohrafy-i-omohrafy/>
9. Орехова О. І. Перекладознавчий аналіз українського та російського перекладів психологічного кінотрилера «Піджак» («The Jacket») / О. І. Орехова // Англїстика та американїстика. – Дніпропетровськ, 2013. – Вип. 10. – С. 120–125.
10. Панина М. А. Комическое и языковые средства его выражения: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.19 / М. А. Панина. – Москва, 1996. – 23 с.
11. Птушка А. С. Структурно-композиційна класифікація текстотипів англословного анекдоту / А. С. Птушка // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – № 772. – С. 122–125.
12. Харченко О. В. Американський дискурс комічного ХХ – ХХІ сторіч (на матеріалі комедійних фільмів, художніх та публіцистичних творів): [монографія] / О. В. Харченко. – К. : ТОВ Видавництво «Сталь», 2010. – 356 с.
13. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – [2-ге вид.]. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.
14. Шипнівська О. О. Визначення типів синтаксичної неоднозначності у знаннеорієнтованій системі машинного перекладу / О. О. Шипнівська // Українське мовознавство. – К.: Київський університет, 2013. – № 43. – С. 104–113.
15. Шукало І. М. Специфіка перекладу комічного у кінодискурсі / І. М. Шукало // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Філологічні науки. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – Книга 3. – С. 171–173.
16. ABBY Lingvo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/ru>.
17. Alexander R. J. Aspects of Verbal Humour in English / R. J. Alexander. – Tübingen : Gun-ter Narr Verlag, 1997. – 217 p.
18. Attardo S. Linguistic Theories of Humor / S. Attardo. – Berlin ; N. Y.: Mouton de Gruyter, 1994. – 426 p.
19. Delabastita D. Wordplay and Translation / D. Delabastita // Special Issue of The Translator. – Manchester: St. Jerome Publishing, 1996. – № 2 (2). – P. 127–139.
20. Díaz-Cintas J. Teoría y práctica de la subtitulación: Inglés-Español / Jorge Díaz-Cintas. – Barcelona : Ariel, 2003. – 412 p.
21. How I met your Mother. About the Show [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://himym.co/about/>.
22. How I met your Mother. Official Website [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://himym.co/>.
23. Multimedia, audiovisual translation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Multimedia_translation#cite_ref-1.
24. Orero P. Voice-over in audiovisual translation / Pilar Orero // Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. – P. 130–140.
25. Pérez-González L. Audiovisual Translation. Theories, Methods and Issues / Luis Pérez-González. – London & New York : Routledge, 2014. – 356 p.
26. Raphaelson-West D. S. On the Feasibility and Strategies of Translating Humor / D. S. Raphaelson-West // Special Issue on Humor and Translation. – Meta : Translators' Journal, 1989. – № 34 (1). – P. 128–141.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

- C.3.E.4. – Сезон 3 Епізод 4. C.4.E.1. – Сезон 4 Епізод 1. C.4.E.4. – Сезон 4 Епізод 4. C.5.E.18. – Сезон 5 Епізод 18.
S.3.E.4. – Season 3 Episode 4. S.4.E.1. – Season 4 Episode 1. S.4.E.4. – Season 4 Episode 4. S.5.E.18. – Season 5 Episode 18.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богдана Колодій – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: теоретичні та практичні аспекти перекладу, проблеми художнього перекладу, аудіовізуальний переклад, економічний переклад.

Вікторія Ковальова – студентка 4 курсу кафедри теорії та практики перекладу Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: проблеми аудіовізуального перекладу.

УДК 811. 111

ПЕРЕСПІВ ЯК ВИД ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Галина КУЗЕНКО (Миколаїв, Україна)

У статті розглядаються та порівнюються особливості переспіву як літературного жанру з українським перекладом Псалму 52.

Ключові слова: переспів, переклад, псалом.

The article involves consideration and comparison features of versification as a literary genre with Ukrainian translation of Psalm 52.

Keywords: versification, translation, psalm.

Творчий доробок багатьох видатних поетів 19 ст. свідчить про поширене використання переспіву як літературного жанру та виду перекладацької діяльності. Виокремлюючи такі жанри, як переробка, переспів і травестія, О. Білецький писав, що „з часів „котляревщини” (початок ХІХ століття) така манера передачі іноземних письменників міцно засіла в українському вжитку і, мабуть, лише в ХХ сторіччі з нею рішуче порвано” [2, с. 594].

З цим твердженням слід не погодитись, адже переспів, як і переклад, й досі активно застосовується в перекладознавчих дослідженнях і потребує додаткового наукового обґрунтування.

Відомо, що переклад втілює духовний зміст певного явища однієї культури мовними засобами іншої, враховуючи при цьому часові, етнічні, психологічні фактори, а також умову відмінності лінгвокультурної картини світу у носіїв обох мов. Переспів – це поетичний вірш, написаний за мотивами певного прозового чи віршованого твору іншого автора [5].

Термін переспів О. Чередниченко та А. Бех співвідносять із результатом вільного поводження перекладача з оригіналом при якому зберігається змістова подібність, однак існують певні відхилення у розробці сюжету та використанні стилістичних засобів [7, с. 11].

У переспівах завжди щось зберігається від оригіналу, який звужується чи розширюється в окремих частинах поетичного твору перекладачем, що сприймає і трактує окремі авторові деталі сюжету і змісту по-своєму. Скажімо, опускання епізодів та розширення тексту, забарвлення його іншим стильовим і національним колоритом, зміна епохи, місцевості, імен персонажів, розв’язки та інші значні відхилення характерні для переспіву, які творчо змінюють оригінал відповідно до концепції інтерпретатора, а також адаптації – суто ужиткового пристосування стилістики, композицій, а змісту оригіналу до культурно-історичних, вікових, професійних особливостей і естетичних уподобань читацької аудиторії [1].

Жанр поетичного переспіву псалмів різниться від дослівного перекладу, виявляючи власні специфічні риси. Насамперед поетичні переспіви письменників відрізняються за стилем від канонічних перекладів, здійснених із метою передачі Божого Слова українською мовою. Стильовою домінантою перших є долучення елементів народної силабіки та українізація псалмів церковною лексикою. Автори обробок вживають діалектизми, оказіоналізми, що слугує збагаченню художньої мови твору, свідчить про різноманітність виражальних засобів. Однак, незважаючи на відмінності, поетичний переспів все ж зберігає тісний зв’язок із сакральною поезією, передусім на тематичному та художньо-образному рівнях [3]. Світські письменники роблячи переспіви сакральних текстів орієнтуються на першоджерело, і на вже існуючі переклади. Поряд із біблійною традицією автори перекладів-переспівів вносять національні елементи, долучають чужорідні для оригіналу вкраплення на усіх рівнях тексту. Це особливість простежується в переспівах як 19 ст., так і сьогодення.

У переспівах, як і в біблійних псалмах, багато особистого, інтимного. Вони віддзеркалюють особистість автора, його специфічний соціально-історичний світогляд, світочуття. Використовуючи Святе Письмо, помножуючи архаїчні образи, письменники виражали власну філософію буття. Для переспіву характерний метод транспозиції, переведення оригінальних смислових одиниць у етномовні компоненти, які відображають цільову мовну картину світу та змінюють інтенціональне спрямування тексту на актуальне для цільового читача [5, с. 12].

Перший віршований переспів Давидових псалмів літературною українською мовою здійснений Т. Шевченком і припадає на один із проміжних етапів шляху Псалтиря до українського читача, коли, по-перше, зв'язок із українським досвідом барокових псаломних переробок був утрачений, а по-друге, не існувало україномовного тексту Святого Письма, зокрема Книги Псалмів. Шевченкові “Давидові псалми” – визначний крок в утвердженні української поетичної традиції в контексті національної поезії, що має спільну загальнохристиянську пам'ять поетичного засвоєння та актуалізації старозавітного минулого.

Дослідниця біблійних тем у творчості Т. Шевченка І. Бетко зауважує: «У духовному житті українського народу власне Псалтир з найдавніших часів відіграв виняткову роль. Як важлива складова християнської літургії, він належав до тих Богонатхненних книг, з яких в Україні починалося знайомство з Біблією. Разом з тим вплив Псалтиря виходив далеко за релігійно-духовні межі, сягаючи найсокровенніших сфер народного побуту. Псалтир читали над померлим, з нього вчилися грамоти...» [1, с. 112–113].

Восени 1845 р., у Шевченка виникає ідея переспіву Давидових псалмів. З багатьох причин ці псалми постали визначною подією не лише у творчості митця, а й в українській літературі й культурі загалом. За своїм задумом і його художнім утіленням цикл виступає одним із найвіртуозніших творів Шевченка. У десяти ретельно відібраних псалмах (1, 12, 43, 52, 53, 81, 92, 132, 136 і 149 за церковнослов'янською нумерацією) поет, переймаючись тяжкою долею свого народу, створив метаісторію України, підкріплену авторитетністю сакральних текстів першоджерела та переконливістю образу поета-пророка, здатного силою свого глаголу керувати серцями [3].

Завдяки саме Т. Шевченкові в український літературний дискурс уперше був уведений “високий” жанр віршованого переспіву псалмів, що поет зробив глибоко та органічно (після Шевченкових “Псалмів” були здійснені віршовані псаломні переспіви П. Гулака-Артемовського, М. Максимовича, В. Александрова, О. Федьковича, С. Руданського, Я. Щоголева, П. Куліша, П. Грабовського, І. Франка, О. Пчілки, Л. Українки, П. Карманського; О. Олесь, А. Кримського, Є. Маланюка, Д. Павличка, Л. Костенко, В. Кордуна, С. Сапеляк та ін.).

Проведений аналіз перекладу 52 псалму та його переспіву дозволить виокремити спільні та відмінні риси між ними.

*Безумний говорить у серці своїм: Нема Бога!
Зіпсулись вони, і несправедливість обридливу чинять,
нема доброчинця!... (пер. Огієнка).*

Давид нарікає на безумну зухвалість нечестивих, що не хочуть знати свого Творця. Занепокоєння виражається лексичними одинцями негативної конотації: *безумний, чинять обридливу несправедливість, зіпсулись*.

*Пребезумний в серці скаже,
Що Бога немає,
В беззаконії мерзїє,
Не творить благая.*

Навіть побіжний погляд на ці два тексти дозволяє виявити очевидну розбіжність, як в розмірі так і в ритміці. Переспів надає біблійному архітворові наспівної інтонації. У перекладному тексті спостерігаємо графічні знаки для підсилення висловленого, у переспіві вони відсутні. Т. Шевченко тих, хто не визнає Бога, називає не просто *безумними*, а *пребезумними, що мерзїють в беззаконні*, таким чином виражаючи ще більший відчай і розпач. Загальними рисами створених на псаломному ґрунті поетичних інвектив є їхня підвищена експресія, емотивність, посилений асоціативно-оцінний потенціал, насиченість конотаціями тощо. В лексичному наборі виділяються слова сакрального спрямування (*Бог, беззаконня, благая, доброчинець*).

*Бог зорить із неба на людських синів,
щоб побачити, чи є там розумний, що Бога шукає.
Усі повідступали, разом стали огидними,
нема доброчинця, нема ні одного!... (пер. Огієнка).*

У морально-духовному вимірі змальовується картина суспільного падіння, де панують безбожники. *Розумних людських синів, що Бога шукають немає і це підкреслюється повтором..*

*А Бог дивиться, чи є ще
Взискающий Бога.
Нема добретворящого,
Нема ні одного.*

Безсумнівно, що опущення стилістично забарвлених дієслів *зорити, ставати огидним* зменшують експресивність переспіву, проте вдається зберегти і передати головний зміст псалму. В псалмі-переспіві частково збереглася така характерна для поетичної форми псалмів мовностилістична риса, як синтаксичний паралелізм, наявність синонімічних варіацій однієї й тієї ж самої думки, що знаходяться у відношеннях висхідної градації.

*Чи ж не розуміють оті, хто беззаконня вчиняє, що мій люд поїдають?
Вони споживають хліб Божий, та не кличуть Його!*

Тоді настрашилися страхом вони, хоч страху не було, бо розсипав Бог кості того, хто тебе оточив був, ти їх посоромив, бо ними погордував Бог! Аби то Він дав із Сіону спасіння Ізраїлеві!

Як долю Свого народу поверне Господь, то радітиме Яків, утішатися буде Ізраїль (пер. Огієнка).

У перекладному тексті осуджуються жорстокі вчинки беззаконників, їх марнославство, невдячність за *хліб Божий*, прагнення догодити собі, а не Творцю. Широка гама негативних емоцій, неспокій у душі виражаються мовними засобами: метафора (*поїдати люд, розсипати кості, дати спасіння*), повтор (*настрашилися страхом*), синонімія, паралелізм.

*Коли вони, неситі
Гріхами, дознають?
Їдять люди замість хліба,
Бога не згадають,
Там бояться, лякаються,
Де страху й не буде.
Так самі себе бояться
Лукавії люде.
Хто ж пошле нам спасеніє,
Верне добру долю?
Колись Бог нам верне волю,
Розіб'є неволю.*

Поетична інтерпретація псаломного мотиву, нерідко доволі віддалена від першоджерела, але подібна до нього за особистісним баченням зображеного.

Т. Шевченко у своєму переспіві розвиває думку про лякливість людини як наслідок її відступу від вищого закону. Це призводить до логічного висновку про взаємозв'язок між поневоленим станом народу та його боговідступництвом. Виразний наголос на визвольній інтенції, вказує на авторитетне підґрунтя “концепції національного гріха”, згідно якої негоди, що випадають на долю країни, цілком закономірні через її “синовній” гріх – “альянс зі світовим злом”. Заключні рядки поезії містять оптимістичну надію, якщо, народ покається, він таки виборе моральне право на Божу підтримку в реалізації визвольних намірів. Автор переспіву спонукає народ до восхвалення Бога і передбачає радість народу Божого:

*Восхвалимо Тебе, Боже,
Хваленієм всяким;
Возрадується Ізраїль
І святий Іаков.*

Поетика Шевченкового переспіву характеризується посиленням драматизмом, часом мотивами трагедійності, зворотами, зумовленими внутрішнім неспокоєм, прихованою напругою, що проймає текст як його стрижневий складник. Дискурсивне спрямування, увесь поетичний склад вірша відповідають високому покликанню біблійного тексту, внутрішнім сподіванням на Боже визволення від пут. Здавалося б, поет переклав у віршовій формі зміст

богословського псалма й тим обмежився. Але при уважнішому прочитанні двох текстів помітними стають суттєві відмінності. Не завжди дотримується авторський задум у переспіві, а якщо й дотримується то відмінними творчими інструментами, з'являється відсутній у релігійному тексті образ автора, який ототожнює себе з безумним, загубивши страх перед Богом народом: *хто пошле нам спасеніє, колись Бог нам верне волю*, його спонуканням до покаяння і возвеличення Творця. Така новація докорінно змінює смисл поетичного тексту у якому відтворення переживань автора продовжено через історичну паралель.

Через Шевченкову історіософію, що відбита в “Давидових псалмах”, стає зрозумілою його революційність, що невід’ємно пов’язана з національними інтересами й релігійно-містичними переконаннями поета, зокрема з вірою Шевченка в ідеальний соціум, в якому справжня влада належить лише Богові. Шевченкові переспіви насичені, мабуть, більше, ніж у інших українських поетів, лексикою розмовного стилю, церковнослов’янськими, архаїзмами, що, з одного боку, наближує їх до тональності релігійних текстів, з другого, – відповідає емоційно-експресивному стилю викладу. Поетові слова нагадують релігійні співи, але вже спроектовані на українську дійсність.

Текстовий аналіз перекладу та переспіву дає підстави вважати специфічними ознаками жанру поетичного переспіву псалмів збереження центральних домінант та лейтмотивів першотворів, що водночас поєднується зі зміщенням / перенесенням змістових акцентів, наближенням до реципіюючої культури, порушенням еквіритмічності тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бетко І. Біблійні сюжети і мотиви в українській поезії XIX – початку XX століття (монографічне дослідження) / Wyzsza Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbinskiego; НАН України; Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Zielona Gora; Kijow, 1999. – 160 с.
2. Білецький О. Переводная литература на Украине // Зібрання праць: В 5 т. – К. : Наук. думка, 1966. – Т. 5 : Зарубіжні літератури. – С. 591–607.
3. Бовсунівська Т. Традиція „переложеній” псалмів Давидових в українській літературі XIX століття // Біблія і культура: Збірник наукових статей. Вип. 3. – Чернівці : Рута, 2001. – С. 117–120.
4. Головащенко С. Біблієзнавство. Вступний курс: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2001. – 496 с.
5. Дзера О. В. Індивідуально-авторське трактування біблійних мотивів як перекладознавча проблема (на матеріалі українських перекладів творів Дж. Г. Байрона): Дис... канд. філол. наук: 10.02.16 / Львівський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 1998. – 202 с.
6. Огієнко І. Біблія або Книги Святого Письма Старого і Нового Заповіту. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2004. – 1375 с.
7. Чередниченко А. И., Бех П. А. Лингвистические проблемы воссоздания образа в поэтическом переводе : Тексты лекций. – К. : Изд-во Киев. ун-та, 1980. – 66 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Кузенко – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: Біблійний переклад.

УДК 811.133.1'255.4

МЕДИЧНІ ТЕРМІНИ-АБРЕВІАТУРИ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Вікторія КУЛИКОВА (Київ, Україна)

Стаття присвячена виявленню закономірностей перекладацької діяльності у сфері медицини. У ході роботи визначено особливості французької медичної термінології взагалі і термінів-аббревіатур зокрема; встановлено труднощі перекладу франкомовних науково-технічних текстів у галузі медицини та шляхи досягнення еквівалентності при їх перекладі українською мовою. У ході дослідження було встановлено, що медичній термінології властиве широке вживання різних скорочень, як таких, що зафіксовані у спеціальних словниках, так і okazіональних. Незвичайна їх структура і можливість використання різних способів аббревіації, а також відсутність прямого еквівалента або самого об’єкта чи явища у мові ускладнюють переклад скорочених одиниць. Дослідження цих труднощів дозволило нам встановити різні способи передачі французьких скорочень українською мовою.

Ключові слова: медичні терміни-аббревіатури, труднощі перекладу, еквівалентність, способи перекладу, французька мова, українська мова.

The article deals with the revelation of translation activity patterns in the field of medicine. The ways of French medical terms-abbreviations translation into Ukrainian are analyzed. The author defines the features of the French medical terminology and terms-abbreviations, reveals the difficulties of French scientific and

technical texts translation. The study found that the medical terminology is in a constant state of development and is characterized by the wide application and appearance of various abbreviations fixed in special dictionaries as well as occasional. The unusual structure, the different ways of their abbreviation and the absence of the direct equivalent in the target language complicates the abbreviated units translation. The study of these difficulties has enabled us to define the different ways of translation of French medical terms-abbreviations into Ukrainian language.

Key words: medical terms-abbreviations, difficulties of translation, equivalence, ways of translation, the French language, the Ukrainian language.

Упродовж усієї історії свого розвитку медицина була однією зі сфер, що тісно пов'язана з людською діяльністю. Система знань цієї науки інтенсивно розвивається, постійно оновлюється за рахунок появи термінів та змін у їх структурі. Останніми роками у лінгвістиці спостерігається стрімке зростання інтересу до медичної термінології, що призводить до необхідності дослідження способів її перекладу. Французька медична лексична система вирізняється наявністю синонімічних та багатозначних термінів для позначення одного і того ж поняття, появою термінів-епонімів, явищем омонімії та медичних скорочень.

Проблема перекладу медичних термінів постійно привертає увагу дослідників, як вітчизняних так і зарубіжних (В. І. Карабан, Г. О. Хацер, І. С. Деркач, Є. М. Солнцев, Н. Lee-Jahnke, N. Rask, M. Rouleau та інші). Однак коло питань, пов'язаних з функціонуванням та перекладом французьких медичних скорочень, все ще потребує доопрацювання, зокрема наявність синонімічних або багатозначних термінів для позначення одного і того ж поняття, поява запозичених термінів-аббревіатур, явище омонімії, тощо.

Проблема, яка підіймається у даному дослідженні, є досить **актуальною**, зважаючи на роль медицини у житті суспільства та доволі складний процес перекладу медичних текстів. Адже, проблема правильного розуміння та перекладу медичної літератури та термінології, зокрема, пов'язана з відсутністю французько-українських словників в даній галузі. Крім того, стрімкий розвиток науки та техніки призводить до появи нових термінів-аббревіатур, які, в свою чергу, спричиняють перекладацькі труднощі. З іншого боку, переклад текстів цієї галузі крізь призму комунікативного підходу сприяє поширенню наукової думки в цій області знань і має велике значення для розвитку науки і для людства в цілому.

Метою роботи є виявлення закономірностей перекладацької діяльності у сфері медицини.

Для вирішення поставленої мети спрямовані конкретні **завдання**, а саме:

– виявити особливості французької медичної термінології взагалі і термінів-аббревіатур зокрема;

– визначити труднощі при перекладі франкомовних науково-технічних текстів у галузі медицини;

– встановити шляхи досягнення еквівалентності при перекладі досліджуваного матеріалу.

Медична термінологія не є закритою системою, вона розвивається, постійно змінюється, пристосовується до вимог сьогодення. Перекладаючи медичну літературу, слід пам'ятати, що будь-який науково-технічний текст має свій певний стиль, що відповідає меті та завданням наукової літератури, а також низку особливостей, пов'язаних з термінологією. Так, наприклад, у професійній мові медика будь-якої країни світу деякі спеціальні вирази вживаються тільки латинською мовою. Наприклад:

in vivo – на живому організмі, в природних умовах;

in vitro – в лабораторії, в пробірці;

in utero – в період внутрішньоутробного розвитку;

per os – через рот, перорально;

per rectum – через пряму кишку, ректально.

Медичній термінології властиве також широке вживання різних скорочень – таких, що увійшли до мови і зафіксовані у спеціальних словниках, так і okazіональних, створених на конкретний випадок, що породжують певні труднощі у їх розумінні і, відповідно, перекладі, наприклад:

AINS: Anti-inflammatoires non stéroïdiens – НПП: **Нестероїдні протизапальні препарати**;

CIM: Classification internationale des maladies – МКХ: **Міжнародний класифікатор**

хвороб;

CS: Carnet de santé – медична картка;

UDVI: Usagers de drogues par voie intraveineuse – ін'єкційні наркомани.

Незвичайна структура і можливість використання різних способів абрєвіації в різних комбінаціях ускладнюють переклад скорочених одиниць. Складність передачі абрєвіатур носять не лише семантичний характер, оскільки більшість з них наведені у словниках скорочень, або у вигляді додатку в кінці спеціалізованого словника. Іноді, навіть при цілком зрозумілому значенні, нелегко підібрати еквівалент – відповідник чи міжмовний синонім. Це можна пояснити як відсутністю прямого еквівалента, так і самого об'єкта чи явища у мові, на яку перекладають, а також авторським нововведенням. Через бажання авторів зменшити обсяг тексту та не використовувати повну назву хвороби, що часто повторюється, вдаються до абрєвіації. Для правильного перекладу необхідно розшифрувати абрєвіатуру і створити при необхідності українську, відштовхуючись уже від перекладу. Тоді процес перекладу умовно виглядатиме так:

T.A. → *tension artérielle* → *артеріальний тиск* → *АТ*.

У ході дослідження ми виявили медичні абрєвіатури – інтернаціоналізми, що походять від латинських словосполучень. Такі терміни є загальновідомими, широко використовуються у сфері медицини, а більшість з них при перекладі залишається незмінною у суто науковому стилі, тобто серед медиків-професіоналів. Однак, потрібно звернути увагу на те, що такі абрєвіатури можуть замінюватися українськими відповідниками у науково-популярному дискурсі, тобто серед людей, що мають лише часткове відношення до медицини [4, с. 63]. Особливо це стосується скорочень, запозичених з латини, які пересічній людині є невідомими, наприклад:

id: in diem – *pendant la journée* протягом дня;

PRN: pro re nata – *au besoin* за необхідності;

TID: ter in die – *trois fois par jour* три рази на день;

po: per os – *par voie orale* у ротову порожнину, перорально;

Переклад в галузі медицини є особливою сферою лінгвістичного мистецтва, заснованою на термінології, правильність відтворення якої вимагає величезної відповідальності, адже найчастіше йдеться про здоров'я або, навіть, про життя людини.

Функціонування медичних термінів у мові супроводжується їхнім постійним оновленням та поповненням новими найменуваннями, у зв'язку із винайденням нових методів дослідження та діагностики захворювань, виникненням нових захворювань та, відповідно, створенням препаратів для їх лікування, тощо. До проблем перекладу текстів медичного спрямування відносяться декілька факторів, таких як: значна кількість синонімів; омонімів широке використання абрєвіатур та скорочень.

Значні труднощі для перекладу становить омонімічність, яка, навіть у широкому контексті може стати причиною перекладацьких помилок [1, с. 437]. Наприклад: абрєвіатура *TS* має 15 значень, з них чотири стосуються медицини:

Transfusion sanguine – переливання крові;

Temps de saignement – час кровотечі (період згортання крові);

Tentative de suicide – спроба вчинити самогубство;

Thyroïde silencieuse – безсимптомний тиреодит.

Абрєвіатура *IVG* має 5 значень, з них два мають відношення до медичної галузі [2, с. 117]:

Insuffisance ventriculaire gauche – легенева недостатність лівої сторони;

Interruption volontaire de grossesse – добровільне переривання вагітності.

Необхідно бути уважним при перекладі абрєвіатур, що містять цифри чи символи, наприклад, для французького скорочення *Dx: Diagnostic* українським відповідником буде ціле слово *діагностування*, оскільки існуюча абрєвіатура «Д» означає *диспансерний облік*. *ЗСТ: tricyclique* передається українською мовою як *трициклічний*, тобто, скорочення не відбувається. *N+ / n+ : Nausée* передається як *нудота*, оскільки для української медичної мови скорочення цього слова не є характерним. *V3: 3e ventricule* українською вживається як *3-ій шлуночок*.

Труднощі при перекладі можуть становити різноманітні скорочення одного поняття, наприклад: *CDI: Chambre d'isolement* або *CI: Chambre d'isolement* (ізолятор); *TRT: Traitement* або *TTT: Traitement* (лікування).

Дослідження особливостей перекладу французьких медичних скорочень дозволило нам встановити основні способи їх передачі українською мовою:

- передача скорочення еквівалентним скороченням у мові перекладу;
- транскрипція і транслітерація;
- описовий переклад (переклад розгорнутою формою);
- створення нового скорочення у мові перекладу.

Найпоширенішим способом перекладу французьких абrevіатур з галузі медицини виявився перший. Це пояснюється тим, що передача іноземної скороченої одиниці при перекладі медичної літератури має чітко передавати смислове значення абrevіатури, яке можна знайти у відповідних спеціалізованих словниках конкретної галузі. Наприклад:

AP: Accouchement prévu – *ПТП: Попередній термін пологів*;

FOGD: Fibroscopie oeso-gastro-duodénale – *ФЕГДС: Фіброезофагогастродуоденоскопія*.

Проте не завжди французькі медичні скорочення можна передати аналогічними українськими. То ж необхідно використовувати ціле слово, наприклад:

AO: aorte – *аорта*;

AD (лат.) – *зубні дуги*;

CDI: Chambre d'isolement – *ізолятор*.

Медичні терміни-апокопи, які широко вживаються у французькій мові, як правило, перекладаються повною лексичною одиницею. Наприклад:

Ass: Assistant – *помічник, асистент*;

Fibro: Fibroscopie – *фіброендоскопія*;

Étio: Étiologique – *етіологічний* та інші.

Транслітерація скорочень характерна для визначених абrevіатурами методів діагностування та лікування:

DTIC: dacarbazine – *ДТИК: дакарбазин, протипухлинний препарат*;

PPD: Purified protein derivative – *ППД: очищений від білка туберкулін*.

Транскрипція вихідної форми допустима в тих випадках, коли це скорочена назва медичної установи, товариства, фармацевтичної компанії і т.п., що не має відповідної форми у мові перекладу [3, с. 89]. Або назва захворювання, що на міжнародному рівні перекладається способом транскрипції (найчастіше назви хвороб з іменами науковців, що їх досліджували), наприклад:

BCG: Bacille de Calmette et Guérin – *БЦЖ: бацила Кальмета -Герена*;

b/K: Bacille de Koch – *БК: паличка Коха*.

Оскільки з'являються нові абrevіатури, що не знайшли відображення в словниках, вдаються до описового перекладу скорочуваного словосполучення. Переклад розгорнутою формулою стосується не самих абrevіатур, а саме розшифрування їх повної вихідної форми мовою перекладу. Одне і те ж скорочення в різних контекстах може перекладатися по-різному, залежно від семантики, тому важливо передати те значення, яке абrevіатура має в даному контексті. Наприклад:

CHARGE (syndrome / association): англ. абrevіатура *Coloboma*, *Heart defect*, *Atresia choanae*, *Retarded growth and development*, *Genital hypoplasia*, *Ear anomalies/deafness* (французькою: *colobome*, *malformations cardiaques*, *atrésie choanale*, *retard de croissance et/ou retard mental*, *hypoplasie génitale*, *anomalies des oreilles et/ou surdité*).

Представлене скорочення зберегло ініціальні літери у французькій мові. Дана абrevіатура є досить новою (вперше з'явилася у 2004 році), тому вона ще не увійшла до українських медичних словників і саме поняття є новим для спеціалістів даної галузі. Згідно до правил описового перекладу, цей синдром звучатиме таким чином:

Синдром, що об'єднує (охоплює) такі хвороби як: колобома обличчя, порок серця, атрезія хоан, затримка розвитку та / або розумова відсталість, генітальна гіпоплазія, аномалії слухового апарату та / або глухота.

Було встановлено, що за допомогою описового способу здійснюється також переклад французьких скорочень медичних посад та звань у випадку відсутності назв-еквівалентів в українській мові. Нариклад:

IBO / DE: Infirmier(-ère) de bloc opératoire diplômé(e) d'État – дипломована медична сестра операційного блоку;

MAR: Médecin anesthésiste-réanimateur – лікар анестезіолог-реаніматолог;

M / T: Médecin traitant – лікар, що лікує хворого.

Відсутність сталого скорочення у мові-перекладу часто призводить до його створення на основі перекладу повної форми розшифрованої аббревіатури, наприклад:

AI: Angor instable – *НА: Неконтрольований ангор* (неконтрольоване відчуття страху);

EP: Embolie pulmonaire – *ТЕЛА: Тромбоемболія легеневої артерії*;

HDJ: Hôpital du jour – *ДС: Денний стаціонар*.

Французькій медичній термінології властива також велика кількість усічень (апокопи, аферези, синкопи). Такі скорочені одиниці можна перекласти за допомогою транслітерації, описового перекладу або створення власне українського еквівалента відповідного значення. Наприклад, апокопні скорочення: *co (comprimé)* – *табл., таблетка*; *encéphalo (EMCV: Virus de l'encéphalomyocardite)* – *енцефалім*.

Переклад такого роду скорочень може бути ускладнений через наявність омонімічних лексичних одиниць: *mono: mononucléose, monozygotique* – *мононуклеоз, монозиготний* відповідно.

Аферезним скороченням також властиве явище омонімії: *scope: microscope, bronchoscope, cystoscope* – *мікроскоп, бронхоскоп, цистоскоп* відповідно. Усічення синкопою: *scoline: succinylcho-line* – *мускульний релаксант*.

Висновки. Таким чином, медицина є розгалуженою системою знань, у якій процес диференціації медичного пізнання відбувається досить швидко, що відображено в багатьох термінах цієї науки. Медична термінологія перебуває у стані постійного розвитку і супроводжується появою нових термінів-скорочень, що, в свою чергу, призводить до певних труднощів у ході їх перекладу. Дослідження цих труднощів дозволило нам встановити різні способи передачі французьких скорочень українською мовою: пошук прямого відповідника, описовий переклад, транслітерація й транскрипція, створення нової аббревіатури та її розшифрування засобами мови перекладу.

Вибір перекладацького способу зумовлюється багатьма факторами, зокрема характером тексту, структурою скорочення, сталими традиціями передачі певних груп скорочень.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у висвітленні специфіки функціонування медичних термінологічних одиниць, і аббревіатур зокрема, у суміжних з медициною галузях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Реалии / Сергей Влахов, Сидер Флорин // Мастерство перевода : [сб. статей]. – М. : Сов. писатель, 1970. – С. 432–456.
2. Куликова В. Г., Черновол А. О. Лексико-семантичні особливості відтворення французьких медичних скорочень у перекладі / Вікторія Григорівна Куликова, Анастасія Олександрівна Черновол // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти”. – К. : Кафедра, – 2015. – С. 116–117.
3. Мірам Г. Е., Гон О. М. Професійний переклад / Геннадій Едуардович Мірам, Олександр Мойсейович Гон. – К. : Эльга – Ника – Центр, 2003. – 273 с.
4. Могилевский Р. И., Ройзензон Л. И. О некоторых специфических функциях аббревиатур / Роман Игнатьевич Могилевский, Леонид Иванович Ройзензон. – Пермь : Изд-во ПГУ, 1999. – С. 60–64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Куликова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

Наукові інтереси: соціолінгвістичні, культурологічні, комунікативно-прагматичні та когнітивні аспекти перекладацької діяльності, проблеми перекладу науково-технічних текстів.

УДК 808.2: 801

СТРАТЕГІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФРАНЦІЇ XVIII СТ.

Ігор ЛАСКА, Ольга ПАРХОМЕНКО (Київ, Україна)

Предметом розгляду обрано стратегію перекладу творів англійської літератури, яка утвердилася у Франції XVIII ст. зокрема завдяки зусиллям Г. Дефонтена. У статті з'ясовано соціокультурний контекст епохи, встановлено критичні аргументи на адресу англійських авторів, визначено основні напрямки і прийоми адаптації англійських творів до естетико-культурних вимог французького суспільства. Окремий акцент зроблено на аналізі особливостей перекладознавчого дискурсу Дефонтена. На цій основі визначено його роль і місце у виробленні принципів перекладу і шляхів «натуралізації» чужоземних творів на французькому ґрунті.

Ключові слова: переклад, історія перекладознавства, стратегія перекладу, адаптація, перекладознавчий дискурс.

This paper deals with the translating strategy of English literature adopted in France in the beginning of XVIIIth century, particularly by P-F. Guyot Desfontaines. The socio-cultural context of the era is described, the critical arguments for the English authors are established, the main directions and methods adapting the English literature to aesthetic and cultural requirements of French society are discussed. A special attention is made on the metadiscourse of the translational writings of Desfontaines. On this basis, its role and place in the formulation of principles of translation and ways of "naturalization" of foreign works on French soil is defined.

Key words: translation, history of translation studies, translation strategy, adaptation, discourse of translation studies.

Французький переклад XVIII ст. характеризується низкою нових рис у порівнянні з попередніми століттями: зменшується роль релігійних перекладів, меншою стає частка перекладів з італійської та іспанської літератури, натомість значно зростає кількість перекладів з англійської, особливо романів і текстів театрального жанру. Водночас англійські автори не мали такого престижу як класики античності і з їхніми текстами можна було поводитися вільніше, тим більше, що французька мова та література вийшли на чільні позиції в Європі. Нова соціокультурна ситуація вимагала від перекладачів осмислення набутого досвіду.

Предметом розгляду обрано стратегію перекладу творів молодшої англійської літератури, яка утвердилася у Франції вже в першій половині XVIII ст. завдяки зусиллям Г. Дефонтена, П.-А. де Ляпляса, А. Ф. Прево й ін. і була спрямована передовсім на їхню адаптацію до французького соціокультурного середовища. Наша стаття присвячена методів перекладу, якого дотримувався Г. Дефонтен. У західних публікаціях про цього автора аналізуються здебільшого окремі питання його перекладацької практики: коментарі та примітки в його перекладах [8], виправлення, додатки та вилучення з оригіналів [10] і т. ін. Ми ставимо собі за мету визначити роль і місце Гійо Дефонтена у виробленні принципів перекладу і шляхів «натуралізації» чужоземних творів на французькому ґрунті. Завдання дослідження передбачають з'ясування соціокультурного контексту епохи, встановлення критичних аргументів на адресу англійських авторів, спрямованих на виправдання стратегії адаптації, визначення основних напрямків і прийомів пристосування англійських творів до естетико-культурних вимог французького суспільства. Матеріалом дослідження послужили перекладознавчі тексти Гійо Дефонтена. Окремий акцент зроблено на аналізі особливостей його перекладознавчого дискурсу. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена інтересом сучасного перекладознавства, яке ще не завершило свого становлення як самостійна наукова дисципліна, до свого історичного минулого. Стаття продовжує серію наших публікацій з історії французького перекладознавства [1; 2; 3].

Абат Гійо Дефонен (*Pierre-François Guyot Desfontaines, 1685-1745*), один із засновників французької журналістики, літературний критик і перекладач, опонент Вольтера, є за словами французької дослідниці його творчості Франсуази дю Сорб'є «надзвичайно репрезентативною постаттю для цього складного руху притягнення і відштовхування стосовно чужого, який характеризує Францію XVIII століття» [10, с. 86] і в контексті якого розвивалася теорія перекладу доби Просвітництва. «Ущипливі і провокативні» питання, які Дефонтен ставить щодо чужоземних творів, що їх належить запровадити до

іншої мови і культури, залишаються цілком актуальними і сьогодні, більше ніж через чверть тисячоліття.

Перекладознавчий доробок Дефонтена цікавий для нас тим, що він був одним з перших популяризаторів молодшої англійської літератури у Франції, і саме він ще в двадцятих роках XVIII ст. визначив і обґрунтував основний напрямок її адаптації при перекладі. Його переклади англійських авторів користувалися великою популярністю у читачів. Так, переклад «Гулівера» з моменту виходу і до кінця століття перевидавався більше десяти разів, що свідчить про його безперечний успіх. Уже в передмові до першого видання «Гулівера» (1727) Дефонтен у загальних рисах викладає своє бачення перекладу, основною засадою якого є адаптація чужомовних і культурно відмінних творів до французького смаку.

З одного боку, перекладач, якому спочатку було не сподобався «Гулівер» Свіфта, переглянув своє ставлення до твору і визнає, що слава його заслужена. Він побачив у творі Свіфта цікаві і справедливі речі, продуману вигадку, тонку іронію, приємні алегорії, розсудливу й вільну мораль, і всюди потішну та дотепну критику. Він узявся за переклад цієї цілком нової й оригінальної у своєму жанрі книги, за його признанням, *«виключно для власної користі, тобто, щоб вдосконалити своє знання англійської мови, яка починає бути модною в Парижі і яку багато визначних і заслужених людей віднедавна опанували»* [4; с. XIII-XIV]. Свідчення Дефонтена про моду на англійську літературу і на вивчення англійської мови в Парижі вже в кінці двадцятих років додає суттєву рису до характеристики загальної суспільно-культурної атмосфери того часу, в якій розвивався переклад і поглиблювалася наукова рефлексія над ним.

З іншого боку, Дефонтен у подальшому тексті передмови подає довгий перелік звинувачень Свіфта з позицій французького смаку, показуючи невідповідність його твору до французьких культурних кодів і обґрунтовуючи необхідність його пристосування до правил доброго смаку і канонів класицистичного письма: *«Не можу однак тут приховувати, що знайшов у цьому творі Свіфта слабкі й навіть дуже невдалі місця, незрозумілі алегорії, вульгарні натяки, дитинні подробиці, банальні міркування, низькі думки, нудні повтори, грубі пустаці, позбавлені смаку жарти, одним словом, речі, які в буквальному французькому перекладі, виглядали б непристойно, жалюгідно, незрозуміло, обурювали б добрий смак, який панує у Франції, навіть бентежили б мене, і неодмінно викликали б справедливі докори на мою адресу, якби я виявився досить слабким і необережним, щоб виставити їх на суд читача»* [4; с. XV-XVI]. Як бачимо, перекладач не приховує, що відверто цензурував і прикрашав текст оригіналу, приводячи його у відповідність до французького доброго смаку. Варто звернути також увагу на публіцистичну заостреність висловлених думок і схильність Дефонтена до очевидних перебільшень і різких слів, які сприймаються як данина професійному «журналістичному» стилю автора.

Подаючи на суд читачів свою стратегію перекладу, спрямовану на виправлення авторського тексту, Дефонтен іронічно заявляє, що він, як і більшість тих, хто так вихваляє Свіфта, не має ключа до розуміння «всіх цих непристойних місць» у його творі і не хоче шукати пояснення «всіх цих красивих таємниць»: *«Знаю, що дехто відповість мені, що всі ці непристойні місця є алегоричними, і в них є сіль для тих, хто розуміє. Щодо мене, я не маю ключа до них, так само як самі ці панове, які їх так вихваляють, і не можу ані не хочу шукати пояснення всіх цих красивих таємниць. Отже, я заявляю, що вважав своїм обов'язком прийняти рішення повністю їх усунути. [...] До того ж, я гадав, що здатен виправити ці вади і відновити втрати за допомогою своєї уяви і певних зворотів, які я вжив замість тих, що мені не подобалися. Цього достатньо, щоб пояснити свій спосіб перекладу»* [4; с. XVII-XVIII]. Такими словами Дефонтен пояснює свій перекладацький метод, який зводиться до адаптації тексту оригіналу до французьких смаків і правил шляхом вилучення з нього «непристойних місць» і компенсації втрат вживанням відповідників, які подобаються перекладачеві і очевидно читачеві.

Дефонтен просить вибачення у читача за можливі в його перекладі англіцизми, яких він намагався уникнути, і поблажливо та не без кокетства зазначає, що це лише переклад – *«невдячний твір, який не лестить марнославному і може надихнути лише надзвичайно слабкий і поверховий розум»*[4; с. XXXIV-XXXV]. Таке ставлення до перекладу і

перекладацької праці стає достатньо поширеним у Франції XVIII століття. Його пізніше узагальнив автор «Перських листів» Монтеск'є у хрестоматійному сатиричному образі перекладача, який сам не здатен думати.

Водночас, Дефонтен підходить до втілення свого принципу більш реалістично, ніж пізніше Летурнер, який ставив собі за мету «зробити з англійського Юнга Юнга французького» [9; с. XXVI], і визнає химерність спроб зробити з Гулівера французький твір: *Хоч я і зробив усе можливе, щоб пристосувати твір Свіфта до французького смаку, одначе не претендую на те, що зробив з нього цілковито французький твір. Чужоземець завжди залишається чужоземцем: яким би не був його розум і виховання, в нього завжди залишається якийсь свій акцент і свої манери* [4; с. XL]. Отже, висновок автора радше песимістичний – попри всі намагання перекладача «чужоземець завжди залишається чужоземцем». Таким чином, Дефонтен визнає засадничу мовно-культурну відмінність між «чужим» і «своїм» і скептично ставиться до можливості повної інтеграції перекладеного твору до національної літератури. Звична системна метонімія автор – твір у Дефонтена продовжена узагальненою метафоричною персоніфікацією, коли йдеться про неможливість повного офранцуження: *Un Etranger est toujours Etranger : quelque esprit & quelque politesse qu'il ait, il conserve toujours un peu de son accent & de ses manieres*. Метафоричний образ перекладеного твору як чужинця в культурному просторі приймаючої літератури вписується в ширшу парадигму метафор перекладу як перенесення, акліматизації, переодягання і т. ін.

Для порівняння зазначимо, що Дефонтен значно більш помірковано ставиться до перекладу шедеврів античності. У передмові до свого прозового перекладу творів Вергілія він наголошує на вірності й точності перекладу, зокрема на необхідності передання риторико-стилістичних фігур: *Я поставив собі за мету передати всі вірші Вергілія найбільш буквально, як тільки це дозволяє дух французької мови. Я намагався не усувати, ані не травестувати його фігуративні вислови і ретельно уникав зводити їх до прямого значення, як це робили досі більшість перекладачів давніх поетів і тим самим призводили до втрати усієї поезії їхніх оригіналів, від яких залишався лише скелет. Однак мені доводилось часом використовувати рівноцінні фігури, тому що кожна мова має свої образи і метафори, так само як к кожен народ має свої закони і свої звичаї* [6; с. VIII-IX]. У цьому випадку Дефонтен далекий від спроб адаптації і вдосконалення оригіналу і скромно просить вибачити неточності. Напроти, на перший план для нього тут виступають буквальна точність перекладу і завдання збагачення французької мови і культури.

Тим не менше, як свідчить Сорб'є, у своїй практиці перекладу англійських творів Дефонтен набагато менш толерантний і вдається, наприклад, до досить радикальної «натуралізації» роману Фільдінга «Пригоди Джозефа Ендрюса» (1743) [10, с. 97]. У вступі, написаному від імені фіктивної англійської перекладачки, легко розпізнаємо ті самі основні думки про поправки до оригіналу відповідно до вимог французького смаку, викладені Дефонтемом у передмові до «Гулівера», повторені хіба що в дещо пом'якшеній формі. Не вагаючись, він відстоює право перекладача усувати все, що могло б не сподобатися французькому читачеві, робити на свій розсуд додатки до тексту, правити текст, який не відповідає знаменитій французькій ясності: *Ці різні примітки, мадам, дадуть вам ключ до багатьох місць книги, яку маю честь вам вислати. У своєму перекладі я зробила багато змін, тому що за довгий час перебування в Сен-Жермені під Парижем, потім у Монпельє, я познайомилася з французьким смаком. Так, я усунула певні речі, які не сподобалися б у Франції, я навіть наважилася додати дещо такого, що здавалося мені підходящим. Оскільки французи люблять чіткі, точні і зв'язані думки, я вважала також, що в моїй волі внести кілька поправок до Передмови, яка в буквальному перекладі можливо важко читалася б у Франції* [5; с. XXIII-XXIV].

Не менш критично Дефонтен налаштований і до Поупа, «Есе про людину» якого він переклав віршем, закидаючи авторові брак смаку і нагромадження всупереч засадничим принципам класичної риторики недостатньо вмотивованих фігур: *Моє справедливе захоплення Поупом, не засліплює мене настільки, щоб не бачити його недоліків. Я визнаю, що початок «Есе про Людину» завжди мені здавався дуже недосконалим. Цьому нагромадженню фігур, коли людина по черзі прирівнюється до лабіринту, до саду, до поля,*

до пустелі, бракує смаку, точності і ясності. Цей недолік часто зустрічається у Лукіана, Юнга, Овідія, тоді як Вергілій, Расін, Буальо ніколи не опускаються до такого[7; с. 62]. Прикметно, що в одному ряду на цей раз подаються античні й англійські автори, хоч принципи підходу перекладача до текстів античності, як ми це бачили у випадку Вергілія, відмінні.

Висновки

Отже, Дефонтен одним з перших поставив проблему засвоєння творів чужої літератури французькою національною традицією, обґрунтував принципи перекладу-адаптації. Водночас він дотримувався досить поміркованих поглядів щодо можливості повного офранцузження чужого, і, попри віру у можливості французької мови передати навіть античні шедеври, дещо скептично ставився до перекладу. Загалом протиставлення англійського і французького смаку, критика англійської літератури у Дефонтена й інших авторів епохи є, на наш погляд, органічним продовженням суперечки давніх і нових. В історичній перспективі йдеться про схожі механізми «притягнення та відштовхування» в процесі усвідомлення власної культурної ідентичності, становлення і збагачення власної літератури шляхом перекладу чи імітації «чужого».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ласка І. В. Концептуальні метафори французького дискурсу о переведі XVII століття / Ігорь Васильевич Ласка. – Вестник МГУ // Серія 22. Теорія перекладу. – 2013, № 2. – С. 42–55.
2. Ласка І. В., Пархоменко О. М. Урок контрастивної лінгвістики для перекладачів від В. Гюго / І. В. Ласка, О. М. Пархоменко. – Наук. вісник Херсонського ДУ // Сер. «Лінгвістика». Вип. 10. – Херсон, 2009. – С. 36–40
3. Ласка І. В., Пархоменко О. М. Філософсько-граматична парадигма розвитку французького перекладознавства XVIII ст. / І. В. Ласка, О. М. Пархоменко. – Матеріали II міжнародної конференції «Мови професійної комунікації» // НТУУ «КПІ». 16 квітня 2015р. – С. 118–120
4. Desfontaines P. F. Préface du traducteur / P. F. Guyot Desfontaines (Tr.) – Voyages de Gulliver. Tome premier. – A Paris : Guerin, 1727. – P. VII–XLI.
5. Desfontaines P. F. Preface to «Les Aventures de Joseph Andrews»/ P. F. Guyot Desfontaines. – French Translators, 1600-1800 : An Online Anthology of Prefaces and Criticism. Режим доступу: http://scholarworks.umass.edu/french_translators/22.
6. Desfontaines P. F. Préface / P. F. Guyot Desfontaines (tr.). – Les œuvres de Virgile. Tome premier. – Paris : Quillou, 1743. – P. I–XII.
7. Desfontaines P. F. Preface to «L'Essai sur l'homme de Pope» / P.F. Desfontaines – French Translators, 1600-1800 : An Online Anthology of Prefaces and Criticism.
8. Léger B. Les notes du traducteur des Voyages de Gulliver: détonation et "détonnement" / Benoit Léger. – Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle, vol. 21, 2002. – P. 179–198. Режим доступу: <http://id.erudit.org/iderudit/1012274ar>
9. Le Tourneur P. Discours Préliminaire / Pierre Le Tourneur. – Collection des œuvres d'Young, T.1. – Avignon, 1792. – P. III–XXXVI.
10. Sorbier F. du. L'abbé Desfontaines un traducteur du XVIIIe siècle / Françoise du Sorbier. – Onzièmes assises de la traduction littéraire (Arles 1994). – Arles : Actes Sud, 1995. – P. 86–98.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ігор Ласка – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Дипломатичної академії України при МЗС України.

Наукові інтереси: історія перекладу і перекладознавства, когнітивна семантика, теорія метафори, аналіз дискурсу.

Ольга Пархоменко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Національного технічного університету України «Київська політехніка».

Наукові інтереси: теорія та історія перекладу, прагматика дискурсу, лінгвокультурологія.

УДК 821.133.1–312.1=03.161.2

СМИСЛОВЕ ПРОТИСТАВЛЕННЯ КОНЦЕПТІВ ЖИТТЯ І СМЕРТЬ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ Ж.-П. САРТРА ТА ЇХНІХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Мар'яна ЛУК'ЯНЧЕНКО (Дрогобич, Україна)

На сучасному етапі розвитку філологічної науки одним із найперспективніших підходів до вивчення художнього твору є семантико-стилістичний і перекладознавчий аналіз смислових пластів тексту з точки зору функціонування у його структурі слів-концептів, які відображають світобачення письменника, його морально-етичні переконання тощо. У статті представлено аналіз концептуального протиставлення ЖИТТЯ – СМЕРТЬ в системі світобачення французького письменника-екзистенціаліста Ж.-П. Сартра та досліджено особливості його відтворення в українському перекладі.

Ключові слова : концепт, екзистенціалізм, оригінал, переклад, відповідник.

At a modern stage of the development of philology as a science, one of the most promising approaches to the text analysis is semantic-stylistic and translation analysis of content strata of the text in terms of the latter as such the structure of is composed of function lexeme concepts that mirror the writer's outlook, ethics etc. The article concerns the analysis of LIFE-DEATH concept opposition in J.P. Sartre's outlook as that of a French existentialist's. The author also researches into the peculiarities of the corresponding Ukrainian translation of the concepts in question.

Key words : concept, existentialism, original, translation, correspondent.

Застосування когнітивного підходу до інтерпретації художніх явищ оригіналу та їхнього відтворення в перекладі задля забезпечення адекватної рецепції твору іншомовним читачем визначає **актуальність** цієї розвідки.

Мета дослідження – показати важливість концептуального протиставлення *ЖИТТЯ – СМЕРТЬ* в системі світобачення Ж.-П. Сартра та встановити ступінь адекватності його відтворення в українському перекладі.

Об'єктом дослідження виступають такі прозові художні твори Ж.-П. Сартра, як його знаменитий роман «La Nausée» і новела «Мур» із збірки «Le Mur», а також відповідні українські переклади «Нудота» і «Мур», здійснені В. Борсуком та О. Жупанським.

Постановка загальної проблеми. Один з найважливіших концептуальних планів у творах Ж.-П. Сартра експлікується у смисловому протиставленні двох фундаментальних загальнолюдських концептів – *ЖИТТЯ* і *СМЕРТЬ*. Вони мають універсальний характер, оскільки притаманні художній творчості, науковому і побутовому мисленню тощо. Обидва слова здатні викликати у кожної людини цілий ряд характерних образів, відчуттів, спогадів і асоціацій. Втілюючись у художніх творах, загальнолюдські концепти набувають додаткових символічних значень, завдяки чому збільшується їхній емоційно-оцінний потенціал, а відтак ступінь впливу на реципієнта. Слушним видається у цьому аспекті міркування Ю. Степанова, який пише, що концепти не тільки мисляться, а й «переживаються». Вони – предмет емоцій, симпатій, антипатій, а іноді навіть зіткнень [5, с. 41].

Постановка завдання. Осмислення життя і смерті сартрівськими героями відкриває цікаву смислову грань, яка пояснюється їхнім екзистенційним баченням світу: життя сприймається ними у контексті невідвратно смерті, а смерть постає неминучим фіналом будь-якого життя. У такий спосіб ці два діаметрально протилежні концепти незвично наближені і справляють враження одного цілого, бо повсякчас стоять поряд. Такі моменти, загалом невласливі природному стану речей і пересічному типу людського мислення, тому й складають специфіку прози екзистенціалізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість дослідників розглядають концепт як подвійну ментальну сутність, яку творять два начала – психічне і мовне [1, 2, 3]. У психіці концепт – це об'єкт ідеальної природи, образ, де відображені певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ, який водночас виступає праобразом, прототипом, «ідеєю» групи похідних понять. Оскільки реальність відображається в свідомості через мову, то саме у ній концепти вербалізуються, втілюючись у конкретних значеннях слів, граматичних формах або синтаксичних конструкціях. Саме тут і криються основні перекладацькі труднощі, пов'язані із встановленням динамічної еквівалентності між двома текстами, яка, як відомо, відповідає за рівноцінність емоційних реакцій читачів оригіналу і перекладу.

Приклад 1. «... *c'est l'événement que tant de notes ont préparé, de si loin, en mourant pour qu'il naisse*» [7, р. 37] – «... подія, яку здалеку підготувало стільки нот, які вмерли, аби він жив» [4, с. 25].

Приклад 2. «... *ne me suis-je pas plutôt anéanti pendant un instant pour renaître l'instant d'après...*» [7, р. 186] – «Мабуть, скоріше я згинув на якусь мить і потім, коли відродився...» [4, с. 137].

У прикладах 1 і 2 концепти *ЖИТТЯ* і *СМЕРТЬ* втілюються в оригіналі та перекладі безпосередньо у словах *naître, mourir* (прикл. 1) та *renaître, s'anéantir* (прикл. 2) – відповідно народжуватися – вмирати та відродитися – згинувати. Проте слід зазначити, що у французькому дієслові *naître* концепт життя імпліковано, адже справді народження прямо асоціюється з початком життя, натомість його експліковано в українському перекладі: *pour qu'il naisse* – аби він *жив* (прикл. 1). У другому прикладі маємо прямий лексичний відповідник *відродитися*. У прямому значенні дієслово *s'anéantir* означає *зникати, зникнути*, проте у перекладі бачимо його смисловий еквівалент *згинувати*, у якому концепт «смерть» втілюється значно яскравіше.

Цікавим є ще один нюанс, пов'язаний зі словом *s'anéantir*. Як відомо, це дієслово є похідним від *le néant* – *ніщо* або *небуття*, що вказує на безпосередній зв'язок цього слова з одним із базових понять філософії екзистенціалізму (згадаємо філософський трактат Ж.-П. Сартра «*L'Être et le Néant*» – «Буття і Ніщо»). Цей етимологічний зв'язок виразно простежується у французькому слові, проте він повністю втрачений через об'єктивні причини в українському варіанті («згинувати»).

Приклад 3. «*Quelque chose commence pour finir : l'aventure ne se laisse pas mettre de rallonge ; elle n'a de sens que par sa mort*» [7, р. 59] – «Щось і справді починається. Починається, щоб скінчитися: пригода не терпить тривалості вона стає пригодою тільки зі своєю смертю» [4, с. 41].

Приклад 4. «*Et en réalité, c'est par la fin qu'on a commencé. Elle est là, invisible et présente, c'est elle qui donne à ces quelques mots la pompe et la valeur d'un commencement <...> Mais la fin est là, qui transforme tout*» [7, р. 62] – «А вийшло, що ти почав із кінця. Цей фінал тут непомітний, і все ж саме він надає початкові вродженості і значущості. <...> Але фінал уже є, і це все мінся» [4, с. 43].

Вчитавшись уважно у приклади 3 і 4, здогадуємося про їхню смислову багатозначність. За логікою тексту відбувається встановлення семантичних паралелей такого типу: життя = початок, смерть = кінець або фінал (приклад 3). Французькі лексеми *commencer* і *finir*, а також *le commencement* і *la fin* відтворено в українському перекладі за допомогою прямих і синонімічних лексичних відповідників *commencer* – починатися; *finir* – закінчуватися; *le commencement* – початок; *la fin* – кінець або його смисловий синонім фінал.

Приклад 5. «*Voilà, je pense à ce qui se passe: brusquement on sent que le temps s'écoule, que chaque instant conduit à un autre instant, celui-ci à un autre et ainsi de suite; que chaque instant s'anéantit, que ce n'est pas la peine de le retenir, etc.*» (підкреслено мною. – М.Л.) [7, р. 84] – «Ось, як це відбувається: спершу відчуваєш сам плин часу, бачиш, як кожна мить має кінець і відроджується в наступній миті, ця наступна своєю чергою так само відмирає, щоб народилася інша, яку теж годі спинити, і так далі» [4, с. 59].

Приклад 5 є вельми цікавим з точки зору перекладу. Тут спостерігаємо окремі модифікації оригіналу мовою перекладу, а саме експлікацію прихованого змісту за допомогою контекстуальних додавань. Приміром, погляньмо на таку частину аналізованого прикладу: «... *que chaque instant conduit à un autre instant...*» – «...як кожна мить має кінець і відроджується в наступній миті...». Дослівно цей фрагмент мав би звучати так: «що кожна мить веде до іншої миті», проте перекладач вирішив уникнути дослівного перекладу. Натомість маємо інший, більш поетичний варіант, у якому до того ж явно експліковано аналізований концептуальний план *ЖИТТЯ* – *СМЕРТЬ* чи то, за текстом, «кінець – відродження» (див. також приклади 1 і 2). Далі перекладач взяв на себе місію розшифрувати те, що мав на увазі автор під «*et ainsi de suite*» («і так далі» – дослівно, див. підкреслено у тексті, не йдеться про *etc.* у самому кінці) – «ця наступна своєю чергою так само відмирає, щоб народилася інша». При цьому бачимо також певні перестановки місцями лексичних

елементів з метою їхнього логічного впорядкування. Не зважаючи на очевидну кантитативну несумісність між зазначеним реченням МО і МП (в українському варіанті лексичне наповнення прикладу значно збільшено), можемо стверджувати, що комунікативний потенціал оригіналу та концептуальний зміст збережено в перекладі.

Приклад 6. «*Nous le regardions tous les trois parce qu'il était vivant. Il avait les gestes d'un vivant, les soucis d'un vivant <...> qui pouvait penser à demain. Nous étions là, trois ombres privées de sang ; nous le regardions et nous suçions sa vie comme des vampires*» [6, p. 25] – «*Ми всі вп'ялися в нього очима: адже він був живий. Рухи в нього були живого, турботи живого <...> він міг думати про завтрашній день. Ми були по другий бік, три знекровлені привиди ; ми дивилися на нього, всмоктавшись в його життя, як вампіри*» [4, с. 193].

Зазначений приклад є ілюстративним у плані смислового протиставлення живого і неживого. З точки зору перекладу привертає увагу таке: «*Nous étions là*» – «*Ми були по другий бік*», де перекладач знову застосував прийом контекстуального додавання задля висвітлення прихованого змісту речення МО. Адже дійсно «екзистенційна» людина відрізняється від звичайної людини тим, що вона уже чітко зрозуміла свою приреченість. Це розуміння ставить її вище за дріб'язковість та безцільність механічного існування в цьому світі, яке не має жодного сенсу – саме так вважає і неодноразово повторює письменник-екзистенціаліст Сартр (див. також прикл. 7). Тому справді екзистенційний герой стоїть «*по другий бік*», по інший бік тієї тонкої грані, яка відділяє життя від смерті в їхньому екзистенційному баченні.

Приклад 7. «*A ce moment-là, j'eus l'impression que je tenais toute ma vie devant moi et je pensai: «C'est un sacré mensonge». Elle ne valait rien puisqu'elle était finie*» [6, p. 27] – «*У ці хвилини в мене було таке враження, ніби все моє життя простерлося переді мною, мов на долоні, і я подумав : « Яка це мерзенна брехня!» «Моє життя не варте й ламаного шеляга, бо вже приречене»* [4, с. 194].

У прикладі 7 спостерігаємо внесення у переклад додаткових лексичних елементів, які частково виконують функцію прагматичної адаптації, а також окремі модифікації речення МО. Можемо з певністю сказати, що зазначені зміни здійснено виключно під впливом творчої індивідуальності перекладача, бо вони зовсім не були продиктовані, так би мовити, « виробничою » необхідністю. Розглянемо їх детальніше. Наприклад: « ... *que je tenais toute ma vie devant moi* » – « *ніби все моє життя простерлося переді мною, мов на долоні* ». Як видно, у перекладі з'явилося відсутнє в оригіналі порівняння «*мов на долоні*», яке притаманне українській мові і яке ми часто вживаємо. Тобто присутнє бажання перекладача наблизити речення МО до МП. До того ж в аналізованому фрагменті спостерігаємо зміну темо-рематичних відношень, що відбуваються внаслідок зміни синтаксичних ролей. Такі перетворення зазвичай відбуваються через нетотожність синтаксичних структур двох мов, що контактують у процесі перекладу ; вони є неминучими і загалом не порушують комунікативно-смислового навантаження речень (висловлень) оригіналу в перекладі. Проте у зазначеному прикладі можна було уникнути змін, зберігши семантико-синтаксичну конструкцію МО, і у такий спосіб досягти повної еквівалентності й на синтаксичному рівні.

Привертає увагу ще один фрагмент аналізованого прикладу: «*Elle ne valait rien puisqu'elle était finie*» – «*Моє життя не варте й ламаного шеляга, бо вже приречене*». Знову стикаємося з елементом прагматичної адаптації в перекладі, адже французьке «*Elle ne valait rien*» означає просто « Воно нічого не варте », натомість маємо український фразеологізм «*не варте й ламаного шеляга*». Таке перекладацьке рішення виправдане, оскільки переклад адресовано саме українському читачеві. Відтворення слова «*finie*» словом «*приречене*» повністю вписується як в мінімальний, так і в загальний контекст оригіналу. Проте, не зважаючи на близькість значень обох слів, вони все ж нетотожні – «*finie*» означає « *закінчене* », тобто позначає вже доконаний факт (зміст новели «Мур» цьому доказ), тоді, як слово «*приречене*» містить у своїй семантиці певний нюанс перспективності, який, якщо його не конкретизувати, може справляти враження доволі віддаленого майбутнього, можливо навіть, закінчення життя людини у глибокій старості. А це не так у випадку з головним героєм зазначеної новели.

Приклад 8. «... *si seulement j'avais imaginé que je mourrais comme ça. Ma vie était devant moi, close, fermée comme un sac, et pourtant tout ce qu'il y avait dedans était inachevé. Un instant, j'essayai de la juger. J'aurais voulu me dire : c'est une belle vie. Mais on ne pouvait pas porter de jugement sur elle, c'était une ébauche; j'avais passé mon temps à tirer des traites pour l'éternité, je n'avais rien compris*» [6, р. 27] – «... якби тільки міг уявити, що помру ось так. А тепер усе моє життя переді мною, вже закрите, зав'язане, як мішок, хоч усе в ньому зосталося незавершеним. Якусь мить я намагався оцінити його і вже ладен був сказати : і все таке життя прекрасне. Але чи можна скласти йому ціну за чернеткою ? Я випишував векселі під заставу вічності і нічого не зрозумів » [4, с. 194–195].

Приклад 8 вражає багатством смислів і стилістичних фігур. Загалом, можна сказати, що однією з основних рис художньої прози Ж.-П. Сартра є метафоричність мовленнєвих структур, зокрема в його романі «Нудота». Система словесних образів вражає своєю складністю, відображаючи нескінченний потік екзистенційної свідомості героїв, що безпосередньо втілює світосприйняття самого автора. Сміслові переходи виявляються непередбачуваними, а непересічні метафоричні та порівняльні асоціації його творів щоразу знаходять для себе точну художню мотивацію.

Оригінальне авторське порівняння « *Ma vie était devant moi, close, fermée comme un sac* » – « *А тепер усе моє життя переді мною, вже закрите, зав'язане, як мішок* » відтворено в перекладі методом калькування. Перестановка місцями, заміна окремих лексичних елементів (*un jugement – ціна*) метафори оригіналу та зміна синтаксичної конструкції у поєднанні з антонімічним перекладом « *Mais on ne pouvait pas porter de jugement sur elle, c'était une ébauche* » дозволили створити цілісний метафоричний образ мовою перекладу « *скласти ціну життя за чернеткою* ».

Іншу метафоричну конструкцію, яку також знаходимо в зазначеному прикладі, відтворено комбінованим способом – вилученням окремих елементів та калькуванням : « *j'avais passé mon temps à tirer des traites pour l'éternité* » – « *Я випишував векселі під заставу вічності* ». Як бачимо, частину аналізованого фрагмента « *j'avais passé mon temps* » вилучено, продовження – скальковано. Хочеться також окремо наголосити, що саме ця метафора є одночасно концептуальною метафорою, оскільки у ній міститься прихований сенс – натяк на християнську релігію, яка проповідує продовження життя після смерті. А, як відомо, екзистенціалізм – атеїстичне філософське вчення, яке характеризується категоричним відмежуванням від релігії і запереченням її основних догм. Саме про це йдеться в самому кінці прикладу 8 : « *je n'avais rien compris* » – « *і нічого не зрозумів* ». Що ж не зрозумів Пабло Іббіста – головний герой новели «Мур»? Очевидно те, що зрозумів потім, перед лицем неминучої смерті : людське життя однаково приречене – чи то раніше, чи то пізніше, – і після смерті немає нічого.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Саме такі моменти виступають ключовими у процесі трансляції, оскільки несуть базову інформацію, яку важливо не спотворити при перекладі. Насичені складним концептуальним змістом, вони складають багатий інтерпретаційний потенціал і незаперечну художню цінність прозових творів Сартра.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ : типы фреймов / С. А. Жаботинская // Вісник Черкаського ун-ту. Серія Філологічні науки. – Черкаси : ЧДУ, 1999. – Вип. 11. – С. 12–25.
2. Кагановська О. М. Проблема спрямування інтертекстуальних зв'язків при реконструкції текстових концептів / О. М. Кагановська // Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. пр. / О. І. Чердніченко (голов. ред.); Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Факультет іноземної філології. – К. : КНУ, 2000. – С. 155–164.
3. Кубрякова Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. факультет МГУ, 1996. – С. 90–93.
4. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова / Ж.-П. Сартр / Перекл. з французької В. Борсука та О. Жупанського; Післямова Н. Білоцерківець. – К. : Основи, 1993. – 464 с.
5. Степанов Ю. С. Концепт / Ю. С. Степанов // Константы. Словарь русской культуры : Опыт исследования. – М. : Школа « Языки русской культуры », 1997. – С. 40–76.
6. Sartre J.-P. Le Mur / J.-P. Sartre // Le Mur. – P. : Gallimard, 1995. – P. 11–37.
7. Sartre J.-P. La Nausée / J.-P. Sartre / Étude et notes de Georges Raillard. Agrégé des lettres. – P. : Gallimard, 1966. – 320 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Лук'янченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми лінгвістики та перекладознавства.

УДК 811.112.2'255.4''19''

**СТРУКТУРНО-КОНОТАТИВНІ РЕАЛІЇ УКРАЇНСЬКОЇ
КЛАСИЧНОЇ ПРОЗИ У СПОРАДИЧНИХ
НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Оксана МАТВІШИН (Дрогобич, Україна)

У статті розглянуто структурно-конотативні реалії як засіб вираження етнокультурних особливостей і національної ментальності українського та німецькомовного народів. На основі зіставного аналізу першотворів і перекладів продемонстровано способи відтворення структурно-конотативних реалій цільовою мовою, які визначають рівень адекватності перекладів.

Ключові слова: структурно-конотативні реалії, звертання, суфікси зменшеності, художній переклад, перекладацькі трансформації, образність.

The article deals with the structural and connotative realia as a means of expressing ethnic and cultural peculiarities and national mentality of the Ukrainian and German peoples. On the basis of the contrastive analysis and translation of the original we have demonstrated the ways of rendering structural and connotative realia into the target language that determine the level of adequacy of translations.

Key words: structural and connotative realia, address, diminutive suffixes, literary translation, translation procedures, imagery.

Структурно-конотативні реалії завжди виступають стилетворчими засобами, бо сприяють створенню національного колориту як постійного складника стилю і здатні відображати певну своєрідну рису мовної тканини оригіналу. Як слушно зауважують теоретики перекладу (М. Рильський, В. Коптілов, І. Левий, А. Федоров та ін.), труднощі у перекладі пов'язані насамперед з відтворенням національно неповторного: що своєрідніші обставини висвітлює першоджерело, що яскравіше в ньому відображені елементи національного життя, то важче, а інколи й неможливо віднайти адекватні відповідники в мові перекладу. Проблема полягає і в тому, що тут ідеться не про окремі, конкретні елементи, які виступають із контексту, а, за словами І. Левого, про якість, що притаманна всім компонентам твору.

Основи для ґрунтовного вивчення цього прошарку мовних одиниць закладені в працях дослідниці Р. Зорівчак (в плані українсько-англійського бінарного зіставлення), проте ця проблема вивчена ще недостатньо, зокрема в українсько-німецькій мовній площині, що й зумовлює актуальність даного дослідження. **Виявлення особливостей та способів відтворення структурно-конотативних реалій** німецькою мовою в інтерпретаціях західноукраїнських перекладачів початку ХХ століття, що визначає мету статті, дасть змогу встановити, наскільки ефективно відтворено образність та експресивний потенціал одиниць оригіналу. **Об'єктом дослідження виступають звертання, суфікси зменшеності, відіменні деривати із словотвірним суфіксом -иха** оригінальних і перекладних творів, **предметом** – особливості відтворення їх емоційно-експресивного забарвлення німецькою мовою. **Матеріалом** статті слугують твори класичної прози у німецькомовних версіях західноукраїнських перекладачів, зокрема буковинських: І. Будз, Ірене Коралевич, І. Поповича, Г. Герасимовича, О. Роздольського.

Більшість дослідників схиляються до думки, що при дослідженні конотативного рівня граматики, передовсім з перекладознавчого погляду, доречно застосовувати компонентний аналіз і контекстуальний метод. Ефективність компонентного аналізу зумовлюється денотативним значенням граматичної одиниці, що є тим узагальненим, абстрактним значенням, яке накладається на конкретне лексичне значення слова чи словосполучення [1, с. 153]. При відтворенні конотативного значення граматичних і словотворчих одиниць (звертань, суфіксів-демінутивів, відіменних дериватів із суфіксом -иха) німецькою мовою частотними виступають метод дескриптивної перифрази та контекстуальної компенсації.

Суфікси здрібності. Прикметною рисою українського художнього мовлення є велика кількість суфіксів, зокрема на позначення здрібності, які вважаються виразниками

пестливості, інтимності, прихильності, ніжності, що найяскравіше проявляються в кожному контексті зокрема, а й подекуди створюють загальний характер оповіді. На відміну від української, афіксальна система німецької мови бідніша, тому конотації, викликані українськими афіксами, часто не знаходять відтворення в німецькомовних перекладах. З усіх розглянутих прикладів іменникових суфіксів здрібнілості (112) у 46 випадках перекладачі використовують здрібнілі словоформи, утворені німецьким суфіксом *-chen*: „Така, гей хрущик, маленька, як грудочка глини під тичкою, як маціцька каблучка межі стовпом і землею“ [5, с. 80] – „So klein, gleich einem Käferchen, gleich einem Klümpchen Ton unter einem Stecken, gleich einem winzigen Leistchen zwischen dem Pfahl und der Erde“ [9, с. 22]; „... тепер обіймає пухкими рученятами шию лікаря й само одкриває рота. Таке покірливе тепер, котенятко“ [2, с. 111] – „... umarmt jetzt mit den weichen Händchen den Arzt und öffnet selbst den Mund. Es ist jetzt so demütig, das Kätzchen“ [7, с. 378]; і в 32 випадках суфіксом *-lein*: „Хмарка рушила з місця“ [3, с. 378] – „Das Wölklein begann sich von der Stelle zu bewegen“ [8, с. 65]. У 12 прикладах функції структурно-конотативних реалій суфіксального характеру перекладачі відтворюють епітетними конструкціями: „... а малі наслідували її, простягаючи і собі рученята до нього вгору“ [3, с. 380] – „... und die Kleinen ahmten sie nach, die kleinen Hände zu ihm emporstreckend“ [8, с. 68]; „Я й так бачу все, бачу свою дівчинку, її голі ручки на рядні“ [2, с. 111] – „Ich sehe auch so alles, sehe meine kleine liebe Tochter, ihre nackten Händchen auf der Decke“ [7, с. 378]. 22 з усіх відібраних прикладів суфіксів пестливості залишаються невідтвореними: „Яка-то вона тепер, моя маленька донечка“ [2, с. 117] – „Wie sieht sie jetzt aus, meine kleine Tochter“ [7, с. 383]; „А воно, бідне сирітство, ручки витягло до неї і устами, як двома листочками рожі, трепетало“ [3, с. 379] – „Das arme Waisenkind aber streckte die Hände zu ihr aus, und lallte mit den Lippen, zweier Rosenblättern“ [8, с. 67]. Якщо функції пестливих суфіксів при іменниках відтворюються хоча б частково, то демінутивні суфікси при прикметниках та прислівниках в німецькомовних перекладах не компенсуються: „Гірка ж твоя доля сирітська, гіренька! Таке маленьке і таке безсильне, мов пташатко, хто ж тебе обійде“ [3, с. 379] – „Bitter ist dein Waisenlos! O, wie bitter! So klein, so kraftlos, mein Vöglein, wer wird dich pflegen?“ [8, с. 66].

Звертання. У 15 із 56 розглянутих прикладів при перекладі українських звертань німецькою мовою певна компенсація відбувається завдяки інтимізуючому особовому займеннику *mein*, який несе значний експресивний заряд: „Не тіши, дитинко, службі, бо не раз будеш свої дні оплакувати“ [3, с. 143] – „Freue dich nicht auf den Dienst, mein Kind, denn nur allzu oft wirst du dein Leben beweinen“ [11, с. 171]; „Миколайку, синку, – десь я ему кажу, – а ти ж тут що дієш?“ [3, с. 32] – „Nykolaj, mein Söhnchen, so sag' ich noch zu ihm, was machst du denn da?“ [12, с. 423].

Ступінь вірності перекладу та емоційна насиченість звертань (у 8 випадках) підвищується завдяки введенню в німецькомовних варіантах додаткових лексем та займенників, приміром: „Ой, де ж я, газдики, з вами іду, коли-сьми не годна“ [5, с. 81] – „Wie kann ich denn, Ihr lieben Wirte, mit Euch gehen, da ich's nicht kann!“ [9, с. 23]; „Люди, такий туск, такий туск, що не памнстаю, що си зо мнов робить“ [3, с. 75] – „Ihr guten Leute, so bang, so bang ist mir, dass ich nicht weiß, was mit mir vorgeht“ [10, с. 25].

Слід зауважити, що для відтворення так званих градаційних звертань, які походять з фольклорних зразків і в художньому тексті виступають індикаторами усно-народного стилю мовлення, перекладачі здебільшого використовують їхні німецькі часткові відповідники: „Сину мій, золото моє, соколе мій! Не бери вдовиці! Не бери, голубе мій“ [4, с. 66] – „Mein Söhnchen, mein Goldkind, mein Falke! Nimm keine Witwe zum Weibe! Heirate sie nicht, mein Täubchen!“ [6, с. 389]. Емоційно забарвленими виступають так звані епітетні звертання, за допомогою яких певною мірою пояснюються та підкреслюються певні ознаки особи. Як засвідчує практика, перекладачі здебільшого вдаються до функціональних відповідників, яким притаманна часткова втрата конотативних значень: „Онуфрійку-братчику, товаришу наш милий та славний, що з тобою?“ [4, с. 68] – „Onufrijku, Brüderlein, unser lieber und holder Gefährte was ist mit dir geschehen?“ [6, с. 391]. Компенсація лише одного з усіх розглянутих звертань (переклад І. Будз) відбувається шляхом використання словотвірного суфікса здрібнілості австрійського варіанта німецької мови *-erl*: „Да чи ти собі, хлопче,

куничку де не переймив?“ [4, с. 63] – „Ob du dir nicht irgendwo ein Wiesel aufgegabelt hast, **Freunder!**!“ [6, с. 387]. Очевидно, використовуючи таку одноразову форму перекладу, перекладачка мала намір підкреслити закладену в оригіналі іронію.

Відіменні деривати із суфіксом -иха. Рельєфно при зіставленні з словотвірною та граматичною структурою німецького художнього мовлення виступають відіменні деривати із словотвірним суфіксом *-иха*. Для їх відтворення перекладачі використовують різноманітні методи перекладу, здебільшого контекстуальну компенсацію. Поширеним та вдалим способом виступає описовий переклад, який обмежується **сполученням власної назви чоловіка у присвійній формі з ідентифікатором Frau, Weib та ін.**, що дає змогу достовірно передати семантичну значущість андронімів: „Так поминали вони покійну **Василиху**“ [3, с. 375] – „Hiermit gedachten sie der seligen **Gattin des Waßyl**“ [8, с. 63]; „Хоч би **Іваниха** хрестом стелилася, то не помагало“ [3, с. 74] – „Mochte auch **sein Weib** der Länge nach sich vor ihn hinstrecken, es half nichts“ [10, с. 23]. Виходячи з контексту, де прізвиська жінок не дуже вагомні, досить вдалий варіант при відтворенні цієї структурно-конотативної реалії знайшов І. Попович, замінивши їх апелятивами: „Понаїдайтеся та й тихо сидіть, бо я понесу дитину до **Василихи**“ [3, с. 144] – „Esset euch satt und verhaltet euch ruhig, denn ich trage das Kind zur **Nachbarin**“ [10, с. 172]. Не до кінця виваженим способом є транскрипція, яка відбиває особливості українського словотворення, адже такі транскрибовані слова не донесуть німецькомовному читачеві закладеного в них селянського пафосу та конотацій української мовної стихії: „Не осоружте нам хату, комісарю чесний, – заводила **Курилиха**“ [5, с. 56] – „Verkleidet uns nicht die Hütte, würdiger Kommissär! – zeterte **Kurylycha**“ [9, с. 23]. Достовірніше вжита транскрипція в наступному прикладі із новели „Камінний хрест“ В. Стефаніка „Прийшла **Іваниха**, старенька і сухонька“ [3, с. 76] – „**Iwanycha** schlich herbei, greis und spindeldürr“ [10, с. 24], бо на початку тексту для кращого розуміння перекладач О. Роздольський подав цей андронім дескриптивним способом „**sein Weib**“, а далі в тексті слугує транскрибоване слово.

У двох зіставлюваних – українській та німецькій – мовах граматична категорія множини, сема „множинність“ недостатньо передають конотацію узагальнення і відзначаються стилістичною нейтральністю. Але вжита з іменниками, які зазвичай не мають форми множини, вона в художньому контексті, завдяки стилістичному прийому, може набути адгерентної конотації напруження, інтенсивно-якісного значення, динамізму, сприяти інтенсифікації мовленнєвої виразовості. Яскравим прикладом виступає початок новели В. Стефаніка „Стратився“: „Колія летіла у **світу**“ [3, с. 32], де конотація множинності породжує асоціацію з неозорістю світу, з безмежжям перспективи і, мабуть, тотожна значенню „світ за очі“. На місткість значення впливають дві інші лексеми: метафорична „летіла“ та іменник „колія“, який означає не лише вид транспорту, а й „дорогу“, „шлях“, і саме багатозначність цих трьох слів робить смисл речення невичерпним і глибинним [1, с. 154]. У німецькому варіанті перекладу О. Роздольського: „Der Eisenbahnzug flog nach fernen Welträumen“ [12, с. 423] граматична конотація множинності не втрачає своєї значущості завдяки іменнику „Welträume“, експресивність та динамічність якого посилюється додатково введеним прикметником „fern“, що сукупно виражають відчуття далекого відходу. Проте подальший аналіз художнього твору засвідчує, що граматична конотація множинності повністю втрачає свою вагомість у перекладі, бо відтворюється описовим способом, а той не передає експресивних нашарувань граматичної категорії: „Колія бігла **світами**“ [3, с. 33] – „Die Eisenbahn stürmte rastlos weiter“ [12, с. 424]. Багатозначність лексеми „колія“ тут втілює низку художніх трансформацій. Перекладач О. Роздольський, виходячи з лексичного розмаїття німецької мови, вибирає найвужчу семантичну одиницю, вжиту в прямому значенні – „der Eisenbahnzug“, яка передає лише певну частину змісту, не включаючи асоціативних й експресивних можливостей, що частково знижує емоційний смисл речення.

Проведений аналіз дає підстави зробити **висновок** про творчий підхід перекладачів при відтворення структурно-конотативних реалій, що здійснюється в руслі контекстуально-функціональної компенсації, а поодинокі недоліки зумовлені структурними розбіжностями між українською та німецькою мовами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при ЛДУ, 1989. – 215 с.
2. Коцюбинський М. Твори в 3-х томах / Михайло Коцюбинський. – К. : Дніпро, 1979. – Т. 2 : Оповідання (1901 – 1909). – 288 с.
3. Стефаник В. Мое слово. Новели та оповідання / В. Стефаник; [упоряд, передм. та приміт. Л. Дем'янівської]. – К. : Веселка, 2001. – 319 с.
4. Федькович Ю. Твори в 2-х томах / Ю. Федькович. – К. : Дніпро, 1984. – Т. 2. : Повісті. Оповідання. Казки. Драматичні твори. Листи. – 426 с.
5. Черемшина Марко. Твори в 2-х томах / Марко Черемшина; [ред. і автор вступ. статті О. Є. Засенко]. – К. : Наук. думка, 1974. – Т. 1. – 333 с.
6. Fedjkovyc O. Der Jäger / O. Fedjkovyc; [aus dem Ukrainischen übersetzt von Iryna K. M. Budz] // Ruthenische Revue. – 1905. – Jg. 3. – № 9. – S. 387–392.
7. Kocjubynskij M. Apfelblüten / M. Kocjubynskij; [aus dem Ukrainischen übersetzt von G. Herasymowitsch] // Ruthenische Revue. – 1905. – Jg. 3. – № 15. – S. 378–383.
8. Lepkyj B. Die Mutter / B. Lepkyj; [aus dem Ukrainischen übersetzt von Illa Popowitsch] // Ruthenische Revue. – 1904. – Jg. 2. – № 3. – S. 62–68.
9. Semaniuk I. Ein Gang der Alten / I. Semaniuk; [aus dem Ukrainischen übersetzt von I. Koralewitsch] // Ruthenische Revue. – 1904. – Jg. 2. – № 1. – S. 22–23.
10. Stefanyk W. Das steinerne Kreuz / W. Stefanyk; [aus dem Ukrainischen übersetzt von O. Rosdolskij] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 2. – S. 21–33.
11. Stefanyk W. Das steinerne Kreuz / W. Stefanyk; [aus dem Ukrainischen übersetzt von O. Rosdolskij] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 2. – S. 21–33.
12. Stefanyk W. Tot / W. Stefanyk; [aus dem Ukrainischen übersetzt von Ossyp Rosdolskij] // Ukrainische Rundschau. – 1909. – Jg. 7. – № 12. – S. 423–425.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Матвійшин – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси : переклад художньої літератури.

УДК 81'25: 811.161.2+811.111

СИСТЕМНІ ВІДНОШЕННЯ МІЖ АНГЛІЙСЬКИМИ ЕКВІВАЛЕНТАМИ УКРАЇНСЬКИХ ТЕРМІНІВ У ПЕРЕКЛАДАХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

Вікторія МІЩЕНКО (Харків, Україна)

Стаття присвячена вивченню проблем перекладу юридичних термінів у контексті їх функціонування. Терміносистема розглядається як основа організації спеціального тексту. Здійснений зіставний аналіз формально-семантичних гіперо-гіпонімічних відношень між термінами, що позначають види товариств в оригінальному тексті Цивільного кодексу України та між їхніми еквівалентами в тексті перекладів. Розбіжності у системних відношеннях між еквівалентами термінів на формально-семантичному рівні в текстах перекладу свідчать про розбіжності у відношеннях між поняттями, що належать до відповідних терміносистем, що становить проблему перекладу.

Ключові слова: юридичний термін, поняття, перекладацька еквівалентність, терміносистема, гіперо-гіпонімічні відношення

The article deals with translation of legal terms in the context of their functioning. Terminology system is considered as the basis of organization of a special text. A comparative analysis of formal-semantic hypero-hyponymic relations between the terms denoting types of business entities in the original text of the Civil Code of Ukraine and between their English equivalents in its translations has been conducted. The differences in the systemic relations between the equivalents of terms in the translated texts indicate the differences in the relations between the concepts that belong to the respective terminology systems, which constitutes a translation problem.

Key words: legal term, concept, translation equivalence, terminology system, hypero-hyponymic relations.

Останнім часом зростає інтерес дослідників до лінгвістичного аналізу проблем перекладу юридичної термінології. Цей інтерес зумовлений реальними потребами в забезпеченні міжмовної комунікації, що виникають, зокрема, внаслідок прагнення України інтегруватися в світовий економічний, освітній та правовий простір, стати відкритою і привабливою для зовнішніх інвесторів. Ніколи раніше так гостро не відчувалася потреба у передачі інформації про українські правові реалії іноземними, і в першу чергу, англійською, мовами. У зв'язку з цим з'являється необхідність у перекладі з української на англійську різноманітних юридичних текстів: законодавчих актів, наукових статей, текстів

публіцистичного характеру (переважно розміщених у засобах масової інформації з метою інформування та роз'яснення тих чи інших правових питань). Отже, проблематика, представлена в цій статті є, безумовно, *актуальною*.

До вивчення юридичної термінології в різноманітних аспектах протягом останніх років зверталось чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Артикуца, Л. Василькова, Л. Гапонова, Г. Онуфрієнко, Н. Руколянська, М. Шевченко, З. Хоміцька, О. Довбиш, Д. Као, Л. Біел та ін.). Загальнотеоретичні проблеми правничої термінології розглянуті в дослідженні Н. Артикуци, яка розмежовує термінологію, номенклатуру і професіоналізми [1]. Лінгвістичним особливостям українських правничих термінів приділила увагу Н. Руколянська. Вона детально описала моделі іменникових композитів та парадигматичні відношення на рівні лексики, а також розглянула гіперо-гіпонімічні відношення в термінології кримінально-процесуального права [3]. Дослідниця виявила закономірності й специфіку цих відношень, визначила характер семантичних зв'язків, встановила способи їх вираження та активність у межах досліджуваної термінології. Питання варіативності еквівалентів юридичних термінів у різних мовах та проблема уніфікації термінології як передумови правильного однозначного сприйняття юридичного тексту розглянуті в роботі А. Токарської [4]. Д. Као у своїй книжці «Translating Law» [7] розглядає як теоретичні проблеми юридичного перекладу, зокрема його особливий статус, пов'язаний з ілюкутивною силою юридичних текстів як мовленнєвих актів, так і практичні питання, що стосуються юридичних термінів і понять, явищ синонімії, лінгвістичної та правової невизначеності. Аналіз основних властивостей термінів з позицій когнітивного підходу, що є ефективним засобом досягнення еквівалентності перекладу, а також опис переваг і недоліків різних інструментів, якими користуються перекладачі у пошуках оптимального еквівалента терміну (традиційні словники, он-лайн ресурси, пошукові системи, інтернет-форуми) здійснюється в роботі Л. Біел [6].

Аналіз літератури свідчить про те, що незважаючи на значну кількість наукових лінгвістичних розвідок спрямованих на вивчення юридичної термінології та її перекладу, суттєві особливості й пов'язані з ними труднощі перекладу юридичних термінів на іноземну мову залишаються поза увагою дослідників. Разом з тим, завдяки сучасним інформаційним технологіям відкривається майже необмежений доступ до великого масиву «стихійно» перекладених з української на англійську юридичних текстів, які містять еквіваленти юридичних термінологічних одиниць, при чому варіативність цих еквівалентів є достатньо широкою, що може перешкоджати ефективній передачі значущої професійної інформації та, як наслідок, значно ускладнювати міжмовну комунікацію між фахівцями. Отже, невідкладним завданням лінгвістів і термінологів є ретельний аналіз вже існуючих перекладів термінів, оцінка ступеня їх еквівалентності, систематизація труднощів перекладу юридичних термінів на англійську мову, гармонізація та упорядкування еквівалентів відповідно до міжнародних стандартів.

Метою статті є зіставний аналіз системних відношень між українськими термінами цивільного права, що позначають види господарських товариств, та між їхніми англійськими еквівалентами на лінгвістичному рівні в межах одного тексту.

Дослідження виконано на матеріалі тексту Цивільного кодексу України, [5] та його перекладів англійською мовою [8; 9].

Системність терміну є однією з найважливіших притаманних йому властивостей (таких як стислість, точність, однозначність, специфічність уживання, відсутність синонімів) [1]. Неодноразово зазначалося, що системність термінології зумовлена, з одного боку системністю логічною, яка впливає з системності понять науки як такої, з іншого – системністю лінгвістичною, тобто системністю мовних одиниць, якими виражаються ці поняття. Відповідно, розв'язання проблем перекладу термінології неможливе без комплексного аналізу та співставлення системних відносин між термінами у мові оригіналу (МО) та мові перекладу (МП) на рівні понять та на рівні мовних засобів їх вираження.

Існують різні підходи до виділення та аналізу терміносистем. Протягом тривалого часу термінологічні системи вивчалися в парадигматичному вимірі, окремо від будь-якого

конкретного словесного оточення, ситуації мовлення, жанру висловлювання, тобто від будь-якого тексту.

Сучасні дослідники особливу увагу приділяють соціальній ролі та комунікативній функції лінгвістичного знака, а отже й вивченню термінології в природних умовах її функціонування у професійній комунікації. Можна стверджувати, що в сучасному термінознавстві безумовно визнається первинність сфери функціонування термінів. У зв'язку з цим цілком слушною є ідея підійти до проблеми виділення терміносистеми з урахуванням додаткового критерію текстової спільності термінів, що до неї входять [2]. Інформаційна функція терміну, його комунікативна активність, дозволяють розглядати окрему терміносистему як основу організації спеціального тексту на відміну від вивчення сукупності термінів тієї чи іншої наукової області що розглядаються окремо від мікро- та макро- контексту, від особливостей функціонування в мові.

Виходячи з положення про те, що терміни є найменуваннями елементів системи понять, які організують передачу інформації спеціального тексту і визначають зміст комунікативного акту, можемо зробити припущення, що однією з вимог до перекладу спеціального тексту має бути відтворення системних відносин між еквівалентами термінів як на рівні понять так і на рівні мовних засобів, якими ці поняття позначаються.

Перевагою такого підходу є можливість виявлення системних відносин між термінами та між еквівалентами термінів на основі їх функціонування в спеціальному тексті оригіналу та тексті перекладу, а також співставлення характеристик мовних одиниць на парадигматичному та синтагматичному рівні. Особливо цінним цей підхід видається у вивченні перекладів юридичної термінології, специфіка якої полягає, зокрема, в тому, що на відміну від багатьох інших галузей знань, де поняття є універсальними (наприклад, в технічній області: двигун внутрішнього згоряння, або в біології: клітина) юридичні поняття є національно специфічними і не завжди мають абсолютно ідентичні кореляти в іншомовних терміносистемах. Саме тому, коли йдеться про переклад юридичних термінів, еквівалентність не можна розглядати як відношення ідентичності; радше еквівалентність слід розглядати як відношення подібності. Крім того, правові теорії та класифікації не є однаковими у різних правових системах. З цього випливає така гіпотеза: вживання іншомовного юридичного терміну як еквіваленту терміну мовою оригіналу може перешкоджати збереженню системних відношень між еквівалентами термінів у тексті перекладу.

Аналіз тексту Цивільного кодексу України [5] показує, що поняття «товариство» є елементом ієрархічної системи, яку утворює поняття «юридична особа», і в свою чергу є ієрархічною системою, що включає в себе й підпорядковує цілу низку понять. Відповідні терміни об'єднані формально-семантичними гіперо-гіпонімічними відношеннями. Термін *товариство* є гіперонімом, якому підпорядковані гіпоніми *підприємницьке товариство* й *непідприємницьке товариство*. Гіпонім *підприємницьке товариство* також стає гіперонімом, створивши гіперо-гіпонімічну групу на нижчому ступені узагальнення: йому підпорядковуються гіпоніми *господарське товариство* та *виробничий кооператив*, перший з яких вступає в родо-видові відношення з термінами *акціонерне товариство*, *товариство з обмеженою відповідальністю*, *товариство з додатковою відповідальністю*, *повне товариство* та *командитне товариство*, які є согіпонімами.

В розглянутій групі системність виявляється не лише на рівні логіко-понятійної співвіднесеності, але й на власне мовному рівні – на рівні лексичних і словотворчих засобів. Терміни утворюються через додавання до гіпероніму, яким є однослівний термін *товариство*, узгоджених і неузгоджених означень.

Текст перекладу 1 [8] і Текст перекладу 2 [9] містять такі англійські еквіваленти термінів:

Текст оригіналу (ТО)	Текст перекладу 1 (ТП1)	Текст перекладу 2 (ТП2)
товариство	partnership	partnership
підприємницьке товариство	entrepreneurial partnership	entrepreneurial partnership
господарське товариство	business association	economic partnership
акціонерне товариство	joint-stock company	joint-stock partnership
товариство з обмеженою відповідальністю	limited liability company	limited liability partnership
товариство з додатковою відповідальністю	additional liability company	additional liability partnership
повне товариство	full liability company	general partnership
командитне товариство	differentiated liability company	limited partnership

Морфо-синтаксичний і семантичний порівняльний аналіз дозволяє виявити розбіжності у системних відношеннях на певних рівнях гіперо-гіпонімічної ієрархії. В обох перекладах еквівалентом однослівного гіпероніма *товариство*, утвореного суфіксальним способом, слугує іменник *partnership*, який має аналогічну морфологічну структуру, а отже й подібну внутрішню форму. Під внутрішньою формою терміна ми розуміємо семантичну і структурну співвіднесеність складових його терміноелементів з іншими лексемами (морфемами) загальноживаної мови, в тому числі з іншими одиницями (термінами / терміноелементами) даної терміносистеми. Важливим явищем є відмінності у семантичній організації ієрархій у двох перекладах. У ТП1 на нижчому рівні ієрархії категоріальний елемент видового терміносполучення виражається іменником *association*, а на найнижчому – іменником *company*. Обидва ці іменника можна вважати синонімами *partnership*, оскільки усі вони містять сему «об'єднання». Разом з тим, у ТП2 ми бачимо, що на всіх рівнях гіперо-гіпонімічної ієрархії категоріальний терміноелемент виражається однаковою лексемою *partnership*, завдяки чому досягається вищий ступінь структурно-семантичної еквівалентності. Крім того, у кількох випадках спостерігається розбіжність у морфо-синтаксичних структурах означувальних комплексів у складі українського терміну та його англійського еквівалента: прикметнику *акціонерне* в обох перекладах відповідає словосполучення *joint stock*, прикметнику *повне* – словосполучення *full liability* (ТП1), а прикметник *командитний* перекладений словосполученням *differentiated liability* (ТП1). Семантичні відмінності є очевидними у перекладах терміну господарське товариство: *business association* (ТП1) та *economic partnership* (ТП2). Оскільки видові поняття протиставлені одне одному за змістом видової ознаки, означувальні комплекси виражають зміст цієї видової ознаки. Зауважимо, що лише в одному випадку спостерігаємо повний збіг морфо-синтаксичних структур, які утворюються шляхом додавання до гіпероніма означення, вираженого прикметником: двокомпонентний термін *підприємницьке товариство* в обох текстах перекладу має еквівалент *entrepreneurial partnership*.

Аналіз формально-семантичних відношень між термінами в структурі термінологічного гнізда є способом систематизації термінології, який, зокрема дозволяє виявити зв'язок між парадигматичними відношеннями в терміносистемі та проблемами перекладу термінів. Як слушно зазначає О.Довбиш [2], перешкодою в досягненні еквівалентності може бути

відмінна диференціація понять у МО та МП. Особливо значущою є наявність категоріального протиставлення понять в одній терміносистемі і відсутність такого протиставлення в іншій, що виражається в антонімічних відношеннях між термінами в одній з мов і відсутності подібної антонімії в іншій.

Виходячи з положення про структурну й понятійну вмотивованість терміну, маємо зробити припущення, що вживання синонімічних лексем в якості ключового категоріального компонента в гіперо-гіпонімічній ієрархії англійських еквівалентів обумовлено певними, суттєво важливими для передачі змісту, відмінностями понять, які в англійській терміносистемі цивільного права виражені термінами *partnership, association and company*.

Таким чином, підхід до вивчення терміносистеми як основи організації спеціального тексту з урахуванням критерію текстової спільності термінів, який передбачає зіставний аналіз системних відношень між термінами в тексті оригіналу та між еквівалентами термінів у тексті перекладу дозволив виявити певні порушення формально-семантичних гіперо-гіпонімічних відношень між англійськими еквівалентами українських термінів цивільного права, що позначають види товариств. Ці порушення вказують на розбіжності в системних відношеннях між термінами в МО та МП на рівні понять, а саме на наявність категоріального протиставлення понять в одній терміносистемі і відсутність такого протиставлення в іншій, що становить проблему перекладу.

Наступним кроком на шляху до систематизації та гармонізації термінології, а отже й *перспективною* подальшого дослідження, має бути концептуальний аналіз понять, які в МО та МП позначаються відповідними термінами з метою визначення ступеня перекладацької еквівалентності варіантів їх перекладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артикуца Н. Основи вчення про юридичний термін і юридичну термінологію / Наталя Артикуца // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – Вип. 6. – К. : КНЕУ, 2005. – С. 84–89.
2. Довбыш О. В. Английская финансовая терминология и проблемы ее перевода на русский язык : На материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний : дис. ...канд. филол. наук : 10.02.20 / Ольга Владимировна Довбыш. – М., 2003. – 186 с.
3. Руколяньська Н. Гіперо-гіпонімічні відношення в термінології кримінально-процесуального права / Наталя Руколяньська // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. пр. – Вип. 7. – К., 2007. – С. 118–120.
4. Токарська А. Актуальні ресурси української правничої термінології (проблемні аспекти) / Антоніна Токарська // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2002. – № 453. – С. 383–385.
5. Цивільний кодекс України : за станом на 1 січ. 2016 р. / Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/435-15>
6. Biel Ł. Legal terminology in translation practice: dictionaries, googling or discussion forums? / Łucja Biel // SKASE Journal of Translation and Interpretation [online]. – 2008. – vol. 3, no. 1. – P. 22–38. – Режим доступу: http://www.skase.sk/Volumes/JTI03/pdf_doc/3.pdf.
7. Cao D. Translating Law. / Deborah Cao // Clevedon : Multilingual Matters Ltd. – 2007. – 188 p.
8. The Civil Code of Ukraine : Abstract text on April 1, 2005 / Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/annot/en/435-15>
9. The Civil Code of Ukraine. / Благодійна організація «Центр комерційного права». – Режим доступу: <http://www.commerciallaw.com.ua/images/stories/enlaw/Civil%20Code.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Міщенко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов №2 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Наукові інтереси: юридичний переклад, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, когнітивний підхід до перекладу термінів, методика викладання юридичної англійської.

УДК 821. 030 (3)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЕРЛІБРУ ПОЕЗІЇ С. КЮНІЦА

Лариса МОСІЄВИЧ (Запоріжжя, Україна)

Статтю присвячено вивченню особливостей перекладу верлібру англійської поезії С. Кюніца українською. Дослідження виконано на матеріалі українського перекладу Б. Бойчука. На основі порівняльного аналізу визначаються способи відтворення художніх засобів верлібру англійською та українською. Поезія Кюніца відрізняється різноманітністю стилістичного синтаксису, що майже

цілком співпадає з українським варіантом. Але деякі перекладацькі трансформації ставляться автором статті під сумнів.

Ключові слова: верлібр, метафора, стилістичний синтаксис, лексичні трансформації, граматичні трансформації.

The article is aimed at highlighting the main features of free verse by S. Kunitz and its peculiarities in the Ukrainian language. The research has been made on the basis of the Ukrainian translation by B. Boychuk. The author studies the literary tools, which are particular for free verse, and the ways to translate them. The poetry by S. Kunitz abounds in stylistic syntax which nearly coincides with the Ukrainian variant. However, the author calls some translation transformations in question.

Key words: free verse, metaphor, stylistic syntax, lexical transformations, grammar transformations.

Об'єктом нашого дослідження є англомовний верлібр поезії С. Кюніца та варіант його перекладу українською Б. Бойчука. Мета – визначити особливості англо-українського перекладу верлібру С. Кюніца, ідентифікувати перекладацькі трансформації, які зберігають цей специфічний ритм.

Вірші С. Кюніца відрізняються вишуканістю і складністю мови, яка не піддається легко перекладові. Особливо незвичайним і оригінальним у нього є поєднання інтелектуального й почуттєвого елементів, які не тільки не протиставляють себе одне одному, але в якийсь незбагнений спосіб перевтілюються в одність. С. Кюніц послуговується також оригінальними метафорами.

Актуальність. Останнім часом все більше англомовних поетів і письменників надають перевагу верлібру (У. Уйтмен, Г. Флетчер, А. Гінзберг, С. Кюніц та інші) [1], тим самим збільшується кількість художніх творів у цьому жанрі, що потребують перекладу. Саме тому тема перекладу верлібру є настільки актуальною в наш час.

Розглядаючи сутність вільного вірша як особливого виду поетичного вислову, дослідники зазначають різні його риси, змінні чи незмінні залежно від індивідуального стилю поета або жанру, в якому він працює. Так, головними ознаками верлібру визнають членування мови на синтаксично однорідні, змістово завершені рядки; відсутність постійної рими, розміру, формальної строфи; повтори, змінюваність одиниць повтору як засіб упорядкування віршової форми; наявність специфічного ритму, який виникає завдяки особливій семантичній наповненості рядка та окремого слова [3, с. 4], [5, с. 183], [4, с. 256]. Отже, верлібр – це вірш, який не має наскрізної симетричності будови, що структурно наближає його до прози.

Поезія С. Кюніца відрізняється різноманітністю стилістичного синтаксису: наявністю анафор, риторичних запитань і звертань, образно-психологічного паралелізму [6, с. 67]. Однією з складових верлібру є повтори [7, с. 211], яких у С. Кюніца – велика кількість. Більш того, іноді автор використовує посилюваний повтор, коли повторюється та сама лексема, але в супроводі інших слів, котрі посилюють її виразові якості. В українському перекладі ці синтаксичні прийоми залишаються:

*I lie stretched out on a leaf,
Pale green on my bed of green,
Munching, munching* [2, с. 76].

*Я лежу, простягнувшись, на листочку,
Блідо-зелена на зеленім ложі,
Й жую, жую.*

Наступний повтор в англійському оригіналі не співвідноситься з українським перекладом, перекладач навмисно додає синонім, щоб виділити напружений емоційний тон внутрішнього монологу героя:

Lord, lord! Who has lived so long
[2, с. 84].

*Господи! Боже! Кому це стільки
років?*

Дуже вдалим, на наш погляд, є вибір українського варіанту повтору:

Peace! Peace!
To be rocked by the Infinite!
As if it didn't matter
Which way was home [2, с. 112].

Спокій! Спокій!
В заколисуванні Вічністю!
Так наче б не мало значення, в котрому
боці дім.

Ключові англійські звуки *p*, салітеруються у зворотньому порядку в українській мові – як *c*, *n*.

Переклад наступного повтору з використанням алітерації:

Yet I turn, I turn, Exulting somewhat, With my will intact to go [2, с. 114].	Та я звертаю, завертаю, Дещо тріумфуючи, З ненадшербленою волею...
---	--

Риторичні запитання наскрізь пронизують поезію Кюніца. В українському перекладі вони також залишаються:

<u>What makes the engine go?</u> Desire, desire, desire[2, с. 36].	<u>Що є для них рушієм?</u> Бажання, бажання, бажання.
---	---

Анафоричні повтори зберігаються в україномовному перекладі:

<u>So I have shut the doors of my house,</u> <u>So I have trudged downstairs to my cell,</u> <u>So I am sitting in semi-dark</u> <u>Hunched over my desk...</u> [2, с. 86].	<u>Тож я позачиняв двері свого дому,</u> <u>Тож зійшов униз до комірки,</u> <u>Тож сиджу в півтемряві згорблений над</u> <u>столиком.</u>
--	--

Дуже емоційними залишаються при перекладі прийоми паралелізму і антитези:

The parent I denied The friends I failed The hearts I spoiled[2,с. 48].	Батько, від якого я відрікся, Друзі, яких я зрадив, Серця, які я розбив.
How much I disapprove of it! How little I love it![2, с. 50]	Як я не схвалюю цього! Як мало я люблю це!

Український переклад наступного прийому – інверсії – не зовсім ритмічно відповідний, але україномовний верлібр не змінив ритму через це:

Draggling my life behind me in a sack <u>Naked I</u> prow, scourged by the black[2, с. 96].	Я волочу в мішку життя марноване, Повзу <u>нагий</u> і чорною спокуюсою.
--	---

Наступні два приклади демонструють порядкову зміну однорідних членів речення:

1) There came <u>a boy and a man</u> ...[2, с. 70] Now <u>ind</u> . Now <u>waves</u> . No <u>clouds</u> [2, с. 68].	1) Прийшов <u>мужчина з хлопчиком</u> Ні <u>хмар</u> , ні <u>хвиль</u> , ні <u>вітру</u> .
--	--

Серед стилістичних трансформацій слід виділити заміну загальноживаної англомовної лексеми архаїзмом:

....and a <u>housewife</u> bedecked with curlers, and whole families in beach buggies with assorted yelping dogs...[2, с. 70].	<u>Матрона</u> , <u>вкоронована</u> шпильками до волосся, Ї родини у курортних возиках з добірним дзявкотом собак....
---	--

Іноді перекладач замінює загальноживані слова метафоричними зворотами:

My mother never forgave my father For <u>killing himself</u> [2, с. 29].	Моя мати ніколи не простила <u>батькові</u> того, що він <u>наклав на себе руки</u> .
---	--

Використання прийому специфікації є дуже вдалою у наступному прикладі, де *music* замінюється словом «хорали»:

And each one sang A single ravishing note That melted into the <u>music</u> of the spheres[2, с. 120].	І кожен з них співав Одну розкішну ноту, Що розпускалася в <u>хорали</u> сфер.
---	---

Мова як раз йдеться про ангелів, небо, тому *хорали* (церковні гімни, духовні пісні) є релевантними у цьому контексті.

Важливо, на нашу думку, під час перекладу верлібру зберегти форму вірша, тому слід використовувати майже дослівний переклад. І, оскільки верлібр, зазвичай, характеризується високою метафоричністю, символічністю та образністю [8, ел. ресурс], а метафори й авторські неологізми нерідко створюють єдиний образ поетичного твору, то неточна передача хоча б одного з компонентів може зруйнувати цей образ.

На наш погляд, україномовний переклад містить деякі невдалі перекладацькі трансформації. Наприклад, недоречним є вживання транслітерації у наступних прикладах:

When a Curator of Mammals arrived from Boston To take samples of your blood You were already oozing from below[2, с. 70].	Доки встиг приїхати з Бостону куратор ссавців, Щоб взяти проби крові, Ти вже витікав знизу.
--	--

Замість транслітерації доречним було б використати еквівалентну лексему «хранитель, дослідник».

У наступному прикладі слово *Vital* слід було перекласти як «демографічна»:

....The Department of Vital Statistics[2, с. 40].	Відділ Вітальних Статистик.
--	------------------------------------

Не зовсім зрозумілим є вибір перекладачем слова «кабінет» при перекладі фрази:

To the obscene dumb show Of the debasers of currency In the private <u>cabinet</u> [2, с. 50].	Хто знецінює валюту У приватному <u>кабінеті</u> .
--	---

Цілком логічним було б перекласти це як «особиста шафа», бо на с. 28 перекладач слово *cabinet* дає вже у значенні «шафа»:

She locked his name In her deepest <u>cabinet</u> [2, с. 28].	Вона замкнула його ім'я В найтемнішій <u>шафі</u> .
--	--

Серед граматичних трансформацій слід виділити додавання підмета та заміну пасивного стану активним:

<u>Strode</u> years, <u>Stretched</u> into bird, <u>raced</u> through the sleeping country where I was young...[2, с. 30].	<u>Я</u> йшов роки, <u>яптахом</u> пролітав, <u>Я</u> мчав заснулою країною, де молодість моя минула.
Та я не міг повірити, що кара не <u>мине</u> й мене[2, с.118].	I could not believe I too would <u>be punished</u> .
Побіч майданчика для ігор і сповіщав, що <u>Бог</u> послав його[2, с.14].	At the playground's edge Proclaiming <u>he was sent by God</u> .

Висновки. Б. Бойчуку вдалося зберегти особливості верлібру в україномовному перекладі. Усі стилістичні прийоми були релевантно перенесені, втрату деяких стилістичних засобів він компенсував іншими. Під час перекладу таких творів ми відчули потребу збереження форми вірша, його інтонації та загального образу. Іноді доводилося вилучати деякі метафори задля збереження цілісності вірша і його образу. Певні труднощі викликав переклад реалій, як географічних, так і культурних, адже вони вимагали додаткових знань від перекладача для їх правильного відтворення.

Та, мабуть, найбільш важливим під час перекладу верлібру є правильне розуміння ідеї та образу твору, закладених автором, та збереження їх у перекладі. Переклад верлібру можна вважати завершеним лише тоді, коли він викликає у читача ті ж самі емоції та враження, що й першотвір.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ветрова Е. И. Свободный стих в поэзии США 1960-1970 годов / Е. И. Ветрова : Автореф. дис... канд. филол. наук. – 10.01.05. – Киев, 1983. – 20 с.
2. Кюніц С. Творець відображень: 36 поезій / Пер. зангл. – К. : Факт, 2003. – 136 с.
3. Науменко Н. В. Вільний вірш у творчості Лесі Українки / Н. Науменко // Дивослово. – 2004. – №4. – С. 6–8.
4. Cooper G., *Mysterious Music : Rhythm and Free Verse* / G. Cooper. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1998. – 256 p.
5. Eliot, T. S. *Reflections on Verse Libre, To Criticize the Critic and Other Writings* / T. S. Eliot. – London : Faber and Faber, 1978. – pp. 183–195.
6. Gregory Orr, Stanley Kunitz : *An Introduction to the Poetry* / Orr G. – Columbia University Press (New York City), 1985. – 297 p.
7. Scott, Clive, *Translating Free Verse: Jaccottet and Auden, Channel Crossings: French and English Poetry in Dialogue* / C. Scott. – Oxford : Legenda, 2002. – pp. 209–238.
8. Scott, Clive, *Free Verse and the translation of rhythm. Thinking Verse I* / C. Scott. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.thinkingverse.com

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Мосієвич – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Інституту іноземної філології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, прагматика політичного дискурсу.

УДК 81'25-112=161.2-051В. Коптілов

НОВАТОРСТВО ВІКТОРА КОПТИЛОВА – ІСТОРИКА УКРАЇНСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Ірина ОДРЕХІВСЬКА (Львів, Україна)

Статтю присвячено різноаспектному аналізу, по-перше, перекладознавчих текстів Віктора Коптілова з питань історії українського художнього перекладу, по-друге, його моделі критики перекладу в діахронній площині, що виводить на авансцену проблему "перекладацького жанру", та, відповідно, його метатеоретичним міркуванням щодо структури та методології історичних студій у рамках перекладознавства. Дослідження В. Коптілова є, передусім, новаторськими з огляду на його трактування перекладацької спадщини Т. Шевченка.

Ключові слова: перекладознавство, історія перекладу, перекладацький жанр, типологія перекладацьких жанрів, історична критика.

The present article sets out to provide a multisided analysis of Victor Koptilov's findings in the Ukrainian translation history, his model of evaluating the translated texts in the diachronic paradigm which brings about the concept of "translation genre" and, consequently, his metatheoretical reflections on the structure and methodology of historical research in Translation Studies. V. Koptilov's research in Ukrainian translation history is quite novel as he was the first to elicit the translation profile of T. Shevchenko.

Key words: Translation Studies, translation history, translation genre, typology of translation genres, historical criticism.

Постановка проблеми. Перекладознавці сходяться на думці, що саме наявність бази у вигляді історичних знань дає широку панораму перекладацького процесу, охоплює розвиток й внутрішню динаміку перекладної літератури і за іманентними критеріями перекладацьких жанрів та стратегій перекладу, і за суспільними й політичними чинниками. Перші спроби "історизації" (термін П. Бурдьє [17]) українського перекладацького процесу, головню методом періодизації, робили А. Ніковський та М. Зеров [2]. Вагомість розгляду українського художнього перекладу в історичному вимірі усвідомив В. Коптілов, класик українського перекладознавства, і розпочав свій науковий шлях наприкінці 1950-х рр. саме з галузі історії перекладу. Пізніше дослідник пояснить: "Без історії художнього перекладу неможлива побудова його теорії: адже сучасний стан перекладу обумовлений попередніми етапами його розвитку" [11, с. 8–9].

Мета цієї статті – подати комплексний аналіз принципів дослідження та здобутків В. Коптілова у царині історії українського перекладу. **Матеріалом розвідки** слугують монографії, посібники, статті, критичні студії та видавничі рецензії В. Коптілова, а також "центральні" тексти з питань історії перекладу в світовому перекладознавчому дискурсі.

Огляд останніх досліджень. Вивчення національних історій перекладу перебуває в епіцентрі новочасного наукового пошуку. В українській перспективі проблематика історичних перекладознавчих студій перебуває у фокусі праць Р. Зорівчак, М. Стріхи, О. Чередниченка, Л. Коломієць, О. Кальниченка та ін. На початку ХХІ ст. у європейському дискурсі питання методології та епістемології дослідження історії перекладу стало предметом праць М. Бейкер, Е. Пима, К. Рандела, М. Тимочко та ін.

Виклад основного матеріалу. Історію художнього перекладу В. Коптілов трактує як "історію герменевтичного наближення до оригіналу в процесі всеповнішого відтворення його низкою перекладів", "як історію становлення перекладацької майстерності" та "як історію все глибшого розгортання можливостей мистецтва перекладу загалом" [10, с. 55]. Тобто, з одного боку, дослідник трактує історико-перекладацький розвиток як поступальний від минулого до сучасності, а з іншого – вказує, що для історії перекладу потрібна постійна взаємодія з наукою, що надає їй широти й актуальності. Тому, конструюючи схему галузей перекладознавства, В. Коптілов виділяє її як окрему галузь науки про переклад, яка "досліджує та узагальнює досвід перекладачів минулого, з'ясовує, як і чому змінювались методи перекладу, що нового ніс з собою той чи інший метод" [11, с. 8].

Крім суто перекладознавчої проблематики, В. Коптілов умовно виділяє літературознавче та лінгвістичне вивчення історії перекладу: якщо літературознавче вивчення сконцентровано на дослідженні історії впливу на національну літературу й суспільне життя перекладів іншомовних творів – і навпаки, впливу філософських, естетичних поглядів доби на вибір творів для перекладу, то лінгвістичне вивчення історії перекладу зосереджує увагу на дослідженні історії розвитку мовних засобів відображення змісту та стилю творів у перекладах у зіставленні з розвитком засобів національної літературної мови [10, с. 55–56].

Прикметно, що в зарубіжному перекладознавстві концепція вивчення історії перекладу Е. Пима [18] змістовно споріднена із концепцією В. Коптілова, втім із однією відмінністю: український перекладознавець працює в типологічному ключі, тоді як Е. Пим виділяє поетапну структуру вивчення історії перекладу, що містить три фази: (1) *Перекладацька археологія (translation archaeology)*, яка відповідає на питання "хто переклав що, як, де і коли, для чого і яка була реакція читачів" та вивчає біографію творчості перекладачів; по суті, це – основа для подальших етапів у вивченні історії перекладу; (2) *Історична критика (historical criticism)*, що у ретроспективі оцінює вплив перекладу на тогочасний розвиток перекладної літератури загалом та методів перекладу зокрема, а також визначає цінність певного перекладу з історії у відношенні до сучасних досягнень в перекладацтві; (3) *Пояснення (explanation)* – завершальний етап вивчення історії перекладу, який є спробою витлумачити, чому перекладацькі "археологічні артефакти" виникли саме тоді і в тому місці, і яку роль вони відіграли в еволюції перекладацької думки [18].

Якщо "перекладацька археологія" Е. Пима співзвучна із суто перекладознавчою проблематикою історії перекладу В. Коптілова, "історична критика" охоплює лінгвістичне та літературознавче вивчення історії перекладу, то останній етап "пояснення" узагальнює висновки із умовно диференційованих В. Коптіловим проблематик вивчення історії перекладу.

Опираючись на постулат В. Коптілова – "Настав час науці про переклад так само спеціалізуватись, як це вже давно зробила наука про оригінальний літературний твір" [10, с. 56] – висновуємо, що, на переконання професора, саме історія перекладу надає цій дисципліні зрілості й моделює, стимулюючи, подальші дослідження. У руслі цієї думки, кандидатська дисертація "Нарис історії українського поетичного перекладу (дожовтневий період)" (1963) В. Коптілова – перша наукова праця такого рівня з історії перекладу в гуманітаристиці України. Безперечно, з огляду на неможливість всеохопного представлення історії українського художнього перекладу в рамках однієї дисертації, учений свідомо обмежив себе, по-перше, хронологічними рамками 1820 – 1917 рр. Перекладацький процес з 1920-х рр значно розширив свої межі і видозмінився. По-друге, матеріалом дослідження слугували тільки переклади з слов'янських мов, що були характерними для цієї епохи. По-третє, В. Коптілов зосередив увагу на відображенні у перекладі стилістичної специфіки поетичних творів, оскільки, на думку дослідника, це питання – центральне у проблематиці

художнього перекладу. Така схема побудови дослідження співзвучна із методологією "подвійної історизації" авторства вищезгаданого П. Бурдьє, за якою слід пам'ятати про історичність об'єкта дослідження і водночас брати до уваги історичний контекст власної інтерпретаційної позиції [17].

Відтак, В. Коптілов враховує часову зумовленість перекладів, рівень розвитку виражальних засобів мови та тогочасні суспільні запити літератури, проте розглядає їх уже крізь призму розробок теорії перекладу 1960-х рр., декларуючи, що найраціональнішим підходом до тексту при художньому перекладі є його розуміння як семантико-стилістичної системи. На погляд В. Коптілова, "історія перекладу не тільки постачає матеріал для теоретичних узагальнень, але й сама може бути осмислена лише з певних теоретичних позицій" (курсив – наш, І.О.) [5, с. 4]. Тому для відображення основних закономірностей історичного розвитку українського поетичного перекладу В. Коптілов розщеплює семантико-стилістичну систему твору на статистичні рівні мікросемантики і мікростилістики разом з динамічними рівнями макросемантики та макростилістики [5, с. 3]. За В. Коптіловим, невмілий перекладач-початківець залишається у полоні мікросемантики (лексичного значення окремих слів), тоді як досвідчений інтерпретатор завжди відштовхується від рівня макростилістики (стилістичної спрямованості усього тексту), не ігноруючи й інших аспектів – мікро- й макросемантики та мікростилістики [5, с. 3]. Отже, особливій увазі науковець віддає рівень макростилістики, нехтування яким зумовлює вільний переклад – *переспів*, повноцінний жанр перекладу, що містить невластиві оригіналу відхилення. Однак, В. Коптілов переконує, що не можна "підвести загальну риску під усіма переспівами": в одних переспівах запозичено з оригіналу лише тему та загальну ідею, а перекладачем створено образний лад, в інших – твір зазнає радикальної переорієнтації, у ньому збережено лише окремі образи, за якими відчутно дотичність до оригіналу. Лаконічно сформулювала роль перекладацької жанрології Р. Зорівчак: "Адже без визначення перекладацьких жанрів неможливо дослідити цілісну історію художнього перекладу, а, отже, й історію культури. Приміром, у нас усталився погляд, що переспів – це щось менш досконале, ніж переклад. Але це далеко не так, бо необхідно враховувати і своєрідності перекладуваного матеріалу, і свого читача" [3, с. 8].

Так, на основі аналізу методів, які застосовували майстри українського поетичного перекладу до 1917 р., В. Коптілов розробляє класифікацію переспівів художніх творів в історичній перспективі. Ця типологія загалом не вельми відома в українській науці про переклад. Автор не опублікував її в окремій статті, вона є лише у тексті рукопису дисертації, яку не було видано окремою монографією. Тематику переспівів та адаптацій сьогодні широко випрацьовують науковці, зокрема О. Дзера [1], проте класифікацію шести історичних видів переспівів В. Коптілова забуто. Гадаємо, доцільно зупинитись на ній детальніше:

(1) *Несвідомий переспів*: зумовлений порівняно невисоким й однобічним розвитком української літературної мови (особливо у першій третині XIX ст.). Це єдиний вид переспіву, приречений на знищення з ходом часу та в міру збагачення літературної мови новими образотворчими засобами.

(2) *Переспів – пародія* художнього твору: на думку В. Коптілова, вперше цей вид переспіву знаходимо у творчості Т. Шевченка. В наш час він досить поширений у вигляді т.зв. "літературної пародії".

(3) *Власне переспів*: при збереженні загальної змістової канви оригіналу очевидні досить значні відхилення від нього як у розробці сюжету, так і в використанні стилістичних засобів. У наш час цей вид переспіву поширений під назвою-гіперонімом "вільний переклад".

(4) *Переспів-адаптація*: використовуємо окремі елементи художньої форми оригіналу для виразу нового змісту, в якомусь відношенні подібного до змісту оригіналу. До цього виду переспіву близьке систематичне використання в одному художньому творі ремінісценцій з іншого твору. Науковець наводить для прикладу функцію запозичення в українській літературній площині із "Слова о полку Ігоревім" у "Слово про рідну матір" М. Рильського. У такому розрізі суміжними є концепція інтертекстуальності Ю. Крістєвої й феноменологічної адаптації художнього твору (переспів-адаптація).

(5) *Переспів-пародія (формальна)*: її зміст не має нічого спільного із змістом твору, що лежить в його основі, проте стилістичні, композиційні та інші засоби оригіналу автор переспіву використовує для створення ефекту невідповідності форми і змісту, що викликає дискредитацію зображуваного.

(6) *Композиційний переспів* зберігає стиль оригіналу, його образи, однак завдяки перестановці окремих частин твору його зміст помітно змінюється. За В. Коптіловим, зразками цього типу є, наприклад, видозмінений І. Франком вірш "В день від'їзду з Одеси" на основі твору А. Міцкевича [5, с. 13–14].

Опираючись на вищеописану методику дослідження В. Коптілова, у рамках кандидатської дисертації науковець накреслює комплексну схему періодизації історії українського художнього перекладу до 1917 р., яку також висвітлено у його однойменній статті "Схема періодизації історії українського поетичного перекладу" 1963 р. [12]. Якщо послуговуватись термінологією Р. Зорівчак про акумуляційну та дослідницьку стадії в історії українського художнього перекладу [4], то історична студія В. Коптілова є перехідною ланкою між двома стадіями. Кандидатська дисертація науковця акумулює новий фактаж, який прочитується з опертям на глибоковиважені теоретичні міркування та послідовний і аналітичний дисертаційний виклад. Згідно з концепцією В. Шора, вважаємо, що саме історико-типологічний підхід лежить в основі моделі висвітлення історії українського перекладу В. Коптілова.

Цікаво, що через п'ять років – 1968 р. – у статті "Здобутки і перспективи" Г. Кочур, розглядаючи історію українського перекладу, теж випрацьовує періодизацію [13]. З одного боку, на думку Р. Зорівчак, Г. Кочур дотримувався історико-літературної концепції художнього перекладу з акцентом на індивідуальності перекладача [16, с. 109], а з іншого – відчутний вплив схематизації М. Зерова у жанровому ключі "травестія – переспів – переклад" [2]. Хронологічно та за змістовими параметрами періодизації В. Коптілова та Г. Кочура мають багато спільного. Безперечно, формати двох класифікацій – різні, оскільки В. Коптілов працював у жанрі дисертаційної роботи, тому відштовхувався від обраної теоретичної моделі та сформованого поняттєвого апарату, а також слідував певним тогочасним ідеологічним приписам, тоді як Г. Кочур поставив за мету створити рельєфну та всеосяжну картину розвитку української перекладацької традиції у формі оглядової статті в науково-популярному періодичному виданні. Скажімо, Г. Кочур не згадує перекладацький доробок Л. Боровиковського у рамках початкового етапу, мабуть, через лаконізм статейного викладу, тоді як В. Коптілов зосереджує свою увагу на його перекладацькому стилі.

Схематично ці дві періодизації зіставлено у Табл. 1.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика історичних періодизацій В. Коптілова та Г. Кочура

Періодизація історії перекладу до 1917 р. В. Коптілова (1963)	Періодизація історії перекладу до 1917 р. Г. Кочура (1968)
І. Період "виникнення поетичного перекладу в новій українській літературі у 1820-х рр.", який уособлювали <i>П. Гулак-Артемівський</i> , <i>Л. Боровиковський</i> . Характерні "поступовий відхід від бурлескної традиції, розпочатої "Енеїдою" І. Котляревського", "стилізація в дусі української народної поезії"	І. Початковий період, коли "незначний розвиток тодішньої літературної мови та міцний вплив стилістики Котляревщини штовхали тодішніх перекладачів на шлях травестування": <i>Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський</i>
ІІ. Період, який ознаменувався перекладацькою діяльністю <i>Т. Шевченка</i> . Проявляються спроби відтворення оригінальної ритміки та образності, проте інтерпретації слід зарахувати до жанрів вільного перекладу-переспіву та літературної пародії;	

<p>III. Період 60-70-х рр. XIX ст., коли значно розширено коло авторів, чії твори перекладають, та вибір самих першотворів став упорядкованішим: <i>М. Старицький, С. Руданський, П. Куліш</i>;</p>	<p>II. Період, коли поступово запанував переклад, заснований на фольклорних, пісенних зразках, зукраїнізований переклад: <i>С. Руданський</i></p>
<p>IV. Період 80-х рр. XIX ст. – 1917 р., коли перекладацькою діяльністю займаються <i>І. Франко, Леся Українка, П. Грабовський, Б. Грінченко, А. Кримський</i>. "Вперше з'являються українські переклади неєвропейських літератур", "вперше українські перекладачі звернули увагу на фольклор неслов'янських народів", тобто значно розширено діапазон перекладних творів. Характерна мобілізація усіх ресурсів української літературної мови при перекладі, відмова від невиправданої стилізації в дусі українського народної творчості, справа перекладу професійніша [12, с. 145–150].</p>	<p>III. Період, який "поставив українське перекладацьке мистецтво на загальноєвропейський рівень", "значно розширив лексичні та ритмічні можливості перекладу": <i>П. Куліш, П. Ніщинський, М. Старицький, І. Франко, Б. Грінченко, П. Грабовський, Леся Українка</i> та група перекладачів, що гуртувались коло неї [13, с. 142–144].</p>

На думку теоретика, саме Л. Боровиковський першим поборов нівелюючий вплив поезики Котляревського й травестійної манери інтерпретації та шукав свій шлях до відображення стилістичних особливостей у перекладі (перші спостереження на цю тему дав А. Шамрай). Для прикладу, як стверджує В. Коптілов, 1829 р. Л. Боровиковський переклав поему А. Міцкевича "Фарис", і "цей твір можна без будь-яких застережень назвати першим справжнім перекладом в українській літературі", "перекладач не вводить у нього нічого, що суперечило б мовно-стилістичній основі оригіналу" [9, с. 82–83]. В. Коптілов спостерігає помітне збереження перекладачем східної екзотики, яскраво виявленої в поемі Міцкевича (*Арбістан, Арапія, каравана, бедуїн*), і сильною стороною перекладу вважає вдале відображення ритміки оригіналу [9, с. 81]. В. Коптілов висновує, що саме перекладацька діяльність

Л. Боровиковського має непроминальне значення як попередника М. Старицького, І. Франка та Лесі Українки.

Г. Кочур підкреслює самотність П. Куліша-перекладача в рамках виділеного ним завершального періоду: "Стиліст він був дуже інтересний, і хоч якими б застарілими видавались деякі слова та звороти в нього (не більш застарілі, ніж в "Іліаді" Гнедича), але навіть пересічному читачеві буде дуже цікаво заглянути до його перекладів" [13, с. 144–145]. Окремим дискусійним пунктом є трактування перекладацького доробку П. Куліша В. Коптіловим на сторінках дисертації. Очевидно, ідеологічна доктрина другої половини ХХ ст. в Україні формувала певний догматизм оцінок та суджень в науці, відтак інтерпретація В. Коптіловим перекладів П. Куліша була доволі двозначна: історик відзначає його переклади німецьких поетів і драм В. Шекспіра, проте несхвально оцінює рівень перекладів російської поезії, зокрема творів М. Некрасова, Л. Толстого та ін. Науковець стверджує, що перекладач свідомо йшов на переробку оригінальних текстів, що проявлялось у "спотворенні форми" та "перекрученні змісту" першотворів, і, щобільше, це свідчило про "фальсифікацію поетичних творів у дусі певної ідеології" [5]. Менш, ніж через десятиліття В. Коптілов на сторінках монографії 1971 р. у перекладознавчому аналізі перекладів поеми "Erlkönig" німецького класика "декодує" інтерпретацію П. Куліша без жодних ідеологічних складових, виключно категоріями перекладознавчої науки, де приходиться до висновку, що "Вільшаний король" П. Куліша – не переклад, а довільний переспів, що має спільний з першотвором сюжет, але зовсім відмінний стиль" [7, с. 64]. У цьому контексті варто процитувати погляд К. Реїса з його праці "Ідеологія та літературна репрезентація": "[...] текст містить певну частину ідеологічної інформації, що зумовлює конфлікт інтерпретацій художнього твору як естетичного цілого та соціального утворення" (переклад – наш, І.О.) [19, с. 15].

Доктрина "правомірної ідеологічної інтерпретації тексту" ввела В. Коптілова в рамки розгляду перекладів П. Куліша як "соціальних утворень", ігноруючи іманентність художнього твору як естетичного цілого. Проте, як видно із наступних праць, В. Коптілов через більший досвід писання "поверх" ідеологічних приписів прочитусь перекладацький доробок П. Куліша у ключі розважливих теоретико-аналітичних перекладознавчих суджень. Отож, ми наближаємось до концептуальної відмінності обох періодизацій – це виділення В. Коптіловим перекладацької діяльності Т. Шевченка як другого періоду в українській історії перекладу епохи до 1917 р. Цю сторінку у нашій перекладацькій традиції Г. Кочур не врахував. Однак не стверджуємо, що Г. Кочурові не було відомо про праці Т. Шевченка. У машинописі рецензії на книгу поезії Я. Кохановського Г. Кочур зазначає, що доцільно було б до збірки подати кілька псалмів у інтерпретації польського поета, "зокрема тих, які наслідував і Шевченко", водночас застерігаючи: "Та в цьому випадкові не можна й говорити про якесь точне відтворення: обидва поети користувались не оригіналом, а прозовим перекладом, Кохановський латинським, Шевченко – церковнослов'янським, а віршована форма в обох випадках належить інтерпретаторові" [14, с. 908].

Загалом, другий розділ дисертації В. Коптілова "Діяльність Т. Шевченка як перекладача" і статті "Мова перекладів і переспівів Т. Шевченка" (1964), "Деякі мовні особливості рими Т. Шевченка" (1963), "Поема Т. Шевченка "Неофіти": спроба стилістичного аналізу" (1964), "Шевченко у Франції" (1998) як цілісний науковий проект В. Коптілова з Шевченкознавчих студій мали новаторське значення для теоретичної і критичної думки у галузі перекладознавства та Шевченкознавства. Науковець доводить, що у методі Кобзаря бачимо боротьбу між тяжінням до вільного перекладу та власне перекладу. Ця тема стала предметом нашої статті "Шевченкознавчі студії проф. В. В. Коптілова: до питання жанрології перекладу", опублікованої 2010 р. [15].

Якщо окреслити загальну архітектуру осмислення українського перекладацького процесу, то у побудові історичних студій відштовхується від кількох принципів: (1) *аналізу перекладів певного автора* ("До української Пушкіани" (1969), "Гейне на Україні" (1973), "Поль Верлен українською мовою" (1969)); (2) *оприлюднення рукописних варіантів перекладу певного автора чи популяризація "забутих" інтерпретацій*, які не ставали об'єктами перекладознавчого аналізу ("Маловідомий переклад М. Рильського" (1980), "Вісім рядків Гете і Бажана" (1984), "Переводя с русского..." (1973); (3) *огляду загального рівня представленості літератури* ("Німецькі класики в українських перекладах" (1970), "Мовою Пушкіна та Маяковського" (1982)); (4) *формування аналітичного розгляду здобутків художнього перекладу на певному часовому проміжку* ("П'ять років українського перекладу: Нотатки про видання перекладів на Україні між двома письменницькими з'їздами" (1971) й "Здобутки радянської школи українського перекладу" (1972). За нашими спостереженнями, В. Коптілов – один з перших істориків перекладу, який будує власні студії за схемою еволюції перекладів певного твору, а не простого реєстру перекладацьких похибок у різних інтерпретаціях: саме під таким кутом проаналізовано російські переклади "Енеїди" І. Котляревського [8], українські інтерпретації прозових творів А. Чехова [6] та ін. Перекладознавчий аналіз В. Коптілова Гетевої балади "Erlkoning" слугує зразком теоретико-історичної оцінки різночасових перекладів, й, відповідно, ця студія вміщена у всі монографічні праці вченого (1971, 1972, 2003).

Висновки та перспективи. Основними віхами доробку В. Коптілова з історії перекладу слід вважати: (1) глибше осмислення проблематики історії перекладу як окремої галузі перекладознавства (вперше це зробили М. Зеров та М. Калинович); (2) написання першої дисертації з історії українського художнього перекладу в Україні (1963 р.), яку методологічно оформлено за принципом "подвійної історизації": враховано історичність об'єкта дослідження – перекладів до 1917 р. – та історичний контекст власної інтерпретаційної позиції, а саме усталений погляд на переклад як семантико-стилістичну систему у зв'язку із розвитком лінгвостилістики у післявоєнний час; (3) розробка схеми періодизації історії української перекладацької традиції до 1917 р., новаторська роль якої саме у виділенні перекладацької діяльності Т. Шевченка як окремого етапу у розвитку

перекладацьких принципів, а також у трактуванні перекладацького доробку Л. Боровиковського; (4) як на той час, концептуальним новаторством В. Коптілова вважаємо розширення меж перекладознавчого аналізу в історичному ракурсі: по-перше, на основі його прикладів аналізу бачимо акцент на принципі історизму при трактуванні перекладів; по-друге, враховування перекладацьких та мовних норм певного періоду. Беззаперечною **перспективою** даної студії є зіставлення концепції дослідження історії перекладу В. Коптілова з провідними європейськими науковцями у цій перекладознавчій галузі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дзера О. Жанри поетичного перекладу / О. В. Дзера // Мовознавство : доповіді та повідомлення IV Міжнар. конгр. україністів / [відп. ред. В. Німчук] – Київ : Пульсари, 2002. – С. 343–346.
2. Зеров М. Українське письменство / М. Зеров ; упоряд. М. Сулима ; післямова М. Москаленка. – Київ : Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2003. – 1301 с.
3. Зорівчак Р. П. Андрій Содомора – історик перекладу / Р. П. Зорівчак // Каменяр. – 2013. – Січ.-лют. (№ 1–2). – С. 8.
4. Зорівчак Р. П. Український художній переклад як націєтворчий чинник / Р. П. Зорівчак // Літературна Україна. – 2005. – 13 січ. (№ 1). – С. 7.
5. Коптілов В. В. Очерк истории украинского поэтического перевода : (дооктябрьский перевод) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук / Коптілов Виктор Викторович ; Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1963. – 16 с.
6. Коптілов В. Чехов на украинском языке / В. Коптілов // Чехов и литература народов Советского Союза : сб. / [ред.: К. В. Айвазян] ; АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – Ереван : Изд. Ерев. Ун., 1982. – С. 47–54.
7. Коптілов В. Актуальні питання українського художнього перекладу / В. Коптілов. – Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1971. – 132 с.
8. Коптілов В. "Енеїда" І. П. Котляревського в російських перекладах / В. Коптілов // Радянське літературознавство. – 1969. – № 10. – С. 57–62.
9. Коптілов В. Зауваження про мову і стиль перекладів Л. Боровиковського / В. Коптілов // Дослідження з літературознавства та мовознавства : зб. наук. праць / Київ. держ. ун. ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 1960. – Вип. 1. – С. 77–83.
10. Коптілов В. Перекладознавство як окрема галузь філології / В. Коптілов // Мовознавство. – 1971. – № 2. – С. 50–57.
11. Коптілов В. Першотвір і переклад : (роздуми і спостереження) / В. Коптілов. – Київ : Дніпро, 1972. – 214 с.
12. Коптілов В. Схема періодизації історії українського поетичного перекладу / В. Коптілов // Питання історії та культури слов'ян / Київ. держ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 1963. – Ч. 2. – С. 143–151.
13. Кочур Г. Здобутки й перспективи / Г. Кочур // Література та переклад: Дослідження. Рецензії. Літературні портрети. Інтерв'ю : у 2 т. / Г. Кочур ; [упоряд. А. Кочур, М. Кочур]. – Київ : Смолоскип, 2008. – Т. 1. – С. 142–151.
14. Кочур Г. Кохановський по-українському / Г. Кочур // Література та переклад: Дослідження. Рецензії. Літературні портрети. Інтерв'ю : у 2 т. / [упор. А. Кочур, М. Кочур]. – Київ : Смолоскип, 2008. – Т. 2. – С. 907–910.
15. Одрехівська І. Шевченкознавчі студії проф. В. В. Коптілова: до питання жанрології Перекладу / І. Одрехівська // Мова і культура. – Київ : Вид. дім Д. Бураго, 2010. – Вип. 13, Т. VIII. – С. 409–415.
16. Творчість Григорія Кочура у контексті української культури XXI віку: до 100-річчя від дня народження Майстра : матеріали IV Міжнар. наук. конф. (Львів, 15-17 листоп. 2008 р.) / [редкол.: Р. Зорівчак (голова) та ін.]. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 328 с.
17. Bourdieu Pierre (1930-2002) // The Social Science Encyclopedia / ed. by A. Kupet, J. Kupet. – 2nd ed. – 2004. – P. 71–74.
18. Pym A. Method in Translation History / A. Pym. – Manchester : St. Jerome Publ., 1998. – 220 p.
19. Reis C. Ideology and Literary Representation / C. Reis // Towards a Semiotics of Ideology / C. Reis. – Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1993. – P. 13–57.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Одрехівська – кандидат філологічних наук, викладач кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: українська перекладознавча традиція, соціокультурні теорії перекладу, ідеологія та переклад, герменевтика та критика перекладу, англомовні переклади сучасної української літератури.

УДК 821.111:81'255.4

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ ЕДГАРА АЛЛАНА ПО)

Анна ПІДГОРНА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглядається специфіка передачі особливостей авторського світосприйняття при перекладі художніх творів. Дослідження проводилося на матеріалі готичних оповідань Едгара Аллана По. Було визначено ключові складові (концепти) текстової концептосфери оповідань Е. По, мовні актуалізатори ключових концептів та проілюстровано застосування різноманітних способів перекладу та перекладацьких трансформацій, що сприяють адекватності репрезентації світосприйняття автора.

Ключові слова: художній переклад, концептосфера, концепт, мовний актуалізатор, спосіб перекладу, перекладацька трансформація, адекватність.

The article deals with the specificity of conveying the peculiarities of the author's worldview while translating literary texts. The research was based on Edgar Allan Poe's gothic stories. The research helped to identify the key components (concepts) of E.A. Poe's textual sphere of concepts as well as their language agents of actualization. The article also illustrates the use of various methods of translation and translation transformations which promote the adequacy of the author's worldview reflection.

Key words: literary translation, sphere of concepts, concept, language agent of actualization, method of translation, translation transformation, adequacy.

Переклад художнього твору завжди вважався найскладнішим видом перекладу, адже він передбачає не лише передачу денотативних значень, як, наприклад, у випадку зі спеціальними текстами, а і адекватну та повну передачу всіх конотацій та підтекстів, що мав на увазі автор. Художній переклад твору вимагає відбиття бачення світу очима письменника, що потребує повноцінного розуміння перекладачем всіх схованих змістів та задумів автора. Таким чином, можна сказати, що розуміння та передача змісту художнього твору – це фактично процес взаємодії концептосфер автора та перекладача.

Саме складність об'єкту перекладу передбачає постійну увагу перекладознавчих досліджень до проблеми перекладу художніх текстів. Особливо гостро це питання стало в останні десятиліття, коли розпочалися активні наукові пошуки в сфері лінгвокогнітивістики, дослідницькі знахідки якої безперечно змінюють погляд на процес розуміння та перекладу художнього твору. Так, основні проблеми перекладу художніх текстів розглядалися такими провідними дослідниками, як В. Комісаров, А. Федоров, А. Попович, І. Алексеева та ін. Вони підкреслювали необхідність передачі ідейно-образної структури оригіналу [2], національного забарвлення [5], рис літературного напрямку [1], згладжування історичної дистанції [4] тощо. Недостатньо дослідженою, однак, все ж таки залишається проблема відтворення особливостей авторського світосприйняття при перекладі художнього твору, що і обумовлює тематику цієї статті та визначає її актуальність.

Отже, метою статті є дослідження специфіки передачі авторського світосприйняття при перекладі художнього твору. Об'єктом дослідження виступають мовні актуалізатори ключових концептів аналізованих англомовних творів, що потребують адекватного перекладу українською. Предметом дослідження, в свою чергу, є безпосередньо способи перекладу цих мовних актуалізаторів, використані перекладачем. Матеріалом дослідження є англомовні готичні оповідання Едгара Аллана По та їх переклади українською.

Говорячи про специфіку світосприйняття будь-якого письменника, що знаходить своє відображення в продуктах його творчості – художніх текстах, ми звертаємось до текстової концептосфери, складовими якої є ієрархічно впорядковані в ній концепти. Мовне пояснення концептів здійснюється через ключові слова і мотиви, які можуть розглядатися і в межах окремого твору, і в контексті всієї творчості письменника. Обсяг цієї статті не дозволяє детально дослідити всі складові елементи текстової концептосфери аналізованих творів, тому ми будемо зосереджуватися лише на ключових концептах, активність яких простежуються майже у кожному оповіданні Едгара По.

У циклі так званих готичних оповідань Едгара По [6] найяскравіше представлені концепти, сформовані на основі власного важкого досвіду письменника. Рання смерть його батьків, молоді дружини та прийомної матері наклала значний відбиток на творчість Едгара По, отримала в його очах вельми огидного образу та стала чи не найбільшим його страхом.

Отже, концепт «Death»/«Смерть» дуже ретельно змальований у творах “King Pest”, “The Masque of the Red Death” та “Morella” і є одним із основних елементів концептосфери письменника. Концепт «Fear»/«Страх» також є відбитком пережитих Едгаром По потрясінь та вираженням його особистих страхів, які найчастіше пов’язані зі смертю. Під кінець життя автор страждає від алкоголізму, і сцени пиятики присутні у більшості оповідань цього періоду. Це дозволяє виокремити концепт «Drunkenness»/«Пияцтво» як той, що має для автора велике особисте значення. З дитинства нерівний, поривчастий та ексцентричний характер Едгара По знайшов своє відображення у концепті «Cruelty»/«Жорстокість», яскраво представленого у творах “The Black Cat” та “The Pit and the Pendulum”. Отже, можна з впевненістю сказати, що аналіз показує чітко виражену паралель між індивідуальною концептосферою автора та текстовою концептосферою його творів.

Для створення адекватного перекладу, який був би рівноправним замінником оригіналу і повністю відтворював би концептосферу твору, необхідно зрозуміти та виділити авторську інтенцію та основні мотиви, побачити світ очима письменника (тобто той фрагмент картини світу, який він нам демонструє через свої твори). Іншими словами, необхідно слідувати тенденції збереження мовця у творах. Це стосується усіх жанрів, де індивідуально-авторське бачення світу може впливати на ідеї, які автор викладає, та на образи, які він створює.

Продемонструємо на прикладах та прокоментуємо засоби перекладу мовних актуалізаторів ключових концептів текстового простору готичних оповідань Е. По. Вважаємо, що подібний аналіз надасть можливість успішного використання подібних способів перекладу та трансформацій у подальшій практиці. Серед найбільш уживаних перекладацьких трансформацій можна виділити конкретизацію, генералізацію, контекстуальну заміну та вилучення або додавання слова. Це свідчить про те, що перекладачі намагалися не тільки якомога повніше передати зміст оригінальних творів, а й не порушити при цьому й норм мови перекладу.

Наведемо та проаналізуємо приклади. Так, використання такої перекладацької трансформації, як конкретизація демонструє різноманіття змістів, що можна досягти з її поміччю:

- метафора «*The Demon of Disease*», що актуалізує концепт «Death»/«Смерть», при перекладі була підсилена завдяки заміні слова «*disease*» («хвороба») більш актуальним та яскравим варіантом, що й дало «об’ємніший» образ – «Демон Чорної Моривиці»;

- іменник «*liqueur*» («алкогольний напій»), що актуалізує концепт «Drunkenness»/«Пияцтво», був перекладений у більш вузькому значенні «вино»;

- проте у випадку з фразою «*a huge flagon of humming-stuff*», що була перекладена як «чималий бутиль пива», а не «веселого зілля», перекладач заради уточнення пожертвував певною образністю цього висловлювання.

Розглянемо також приклади генералізації, яка використовувалася перекладачем не надто часто і тому не вплинула на форму або зміст оповідання:

- «*blue ruin*» («синя отрута», «блакитна смерть» – джин поганої якості, сивуха) у перекладі звучить як просто «джин». У цьому випадку разом із генералізацією відбулася елевація значення вислову, але була втрачена його яскравість;

- «*fearful scimitar*» у перекладі – «страхтлива шабля». Тут перекладач використав замість прямого значення слова «*scimitar*» («крива турецька шабля») його більш загальний відповідник – *шабля*, до того ж, змінивши форму слова, наділив його негативною конотацією. Таким чином відбувається пейорація значення слова, як і у випадку зі словом «*liquor*» («напій, випивка»), яке було перекладене відповідником із більш негативним значенням: *пивво*.

Окрім цих прикладів, пейорація значення мала місце й у інших випадках. *Bilge-water* у перекладі звучить як «трюмна водиця», що за змістом оповідання допомагає підкреслити негативне значення цього складного іменника та зневажливе ставлення героїв оповідання до випивки. Фраза «*humming stuff taken in*» перекладається відповідно до ситуації як «веселе зілля», що ним я напивався», яке звучить більш грубо та нечестно.

Також у перекладі спостерігаються випадки смислового розвитку, завдяки якому перекладач надає реченням закінченого вигляду та образності: *her nose ... hung down far*

below her under lip – її ніс ... звисав аж за спідню губу до самого підборіддя; *the shriek of a damned spirit* – крик грішної душі в пеклі; ...*such as might have arisen only out of hell, conjointly from the throats of the damned...* – таке могло прориватися тільки з пекла, де воляють усі приречені на вічну муку.

Речення «*puffy, wheezing, and gouty old man*» – «замучений астмою та подагрою дідок» поєднує в собі одразу чотири трансформації: по-перше, перекладач удається до **вилучення слова** – слова «*puffy*» та «*wheezing*» є тавтологічною парою, бо обидва мають значення «важко дихаючий, що страдає на задишку», по-друге, маємо випадок **контекстуальної заміни**, бо серед словникових відповідників ці слова не мають значення «астматичний», а перекладач, виходячи з контексту, надав цим словам саме такого значення, по-третє, використавши дісприкметник «замучений», перекладач використав прийом **додавання слова** для дотримання норм української мови та підсилення враження від хворобливості персонажу, і, нарешті, змінивши при перекладі прикметники «*puffy*», «*wheezing*» та «*gouty*» на іменники «астма» та «подагра» ми спостерігаємо **заміну слова однієї частини мови на слово іншої частини мови**. Таку ж трансформацію можна спостерігати й у словосполученнях *bitterness of hatred* («люта ненависть»), де іменник «*bitterness*» у перекладі виступає у формі прикметника «лютий»; *scarlet horror* («жаска багрянця»), де іменник «*horror*» у перекладі переданий прикметником «жаский».

Уваги заслуговують також приклади висловів, що при перекладі набули, або, можна сказати, не втратили образності за допомогою **контекстуальної заміни**: *with entire deliberation* – з крижаним серцем; *I quivered not in a muscle* – я й оком не повів; *in cool blood* – з холодною головою; *mournful and terrible engine* – криваве і грізне знаряддя; *agonizing anxiety* – гостра тривога; *stern contempt of human torture* – холодна зневага до людських мук.

Контекстуальну заміну можна також спостерігати у таких прикладах:

- *steadily down it crept* – вниз розмірено сповзав маятник. *It vibrated within three inches of my bosom!* – Маятник коливався вже за три дюйми від моїх грудей! В наведених вище прикладах замість займенника «*it*» перекладач, виходячи з контексту, використовує іменник «маятник», що сприяє кращому розумінню змісту оповідання;

- *in a new and handsome mahogany coffin* – у новесенькій, пречудовій труні червоного дерева;

- *a large and beautiful winding-sheet of the finest India lawn* – велике й прегарне погребне укривало із цюнайтоншого батисту. Використовуючи найвищі ступені прикметників та їх зменшувально-пестливу форму у цих реченнях, перекладач зумів передати інтенцію автора – підкреслити красу труни та погребального укривала, що у контексті оповідання створює сильний емоційний вплив на читача.

Випадки **вилучення слова** перекладачем можна побачити і на таких прикладах:

- *The Arch Duchess Ana-Pest* – герцогиня Моро-Виця-Зар-Аза. У цьому випадку заміна титулу «ерцгерцогиня» на нижчий «герцогиня» призводить до певної семантичної втрати, оскільки титул «ерцгерцогиня» вживався лише стосовно принцес королівської крові, а «герцогиня» – це вищий дворянський титул;

- *sound of the drawing of a cork* – бахкання корку. Тут вилучення іменника «*sound*» («звук») не призводить до семантичних втрат, отже, не є істотним, як і у випадку з словосполученням *King Pest the First* – Король Чума, де у перекладі опущений порядковий чисельник «перший».

Слід також відзначити випадки **додавання слова**:

- «*Black Strap*» – «ром з патокою». При перекладі додавання допомагає адекватному розумінню значення назви різновиду рому, оскільки «*black strap*» має декілька зовсім інших значень: 1. мазут, 2. сленг. – кава, 3. меласа – чорна патока;

- *Her figure resembled nearly that of the huge puncheon of October beer.* – Постать її нагадувала величезну відкриту діжку жовтневого пива. Додавання прикметника «відкритий» не змінила значення речення, проте додала певної образності та кумедності вигляду персонажа;

- *starched and ironed shroud* – свіжо накрохмалений і старанно відпрасований саван. Додавання виділених прислівників підкреслює охайність вбрання та увагу, яку автор приділив його опису.

Серед інших трансформацій, перекладач використовував і **антонімічний переклад**, що можна побачити як на прикладах **негативації** (*loathsome caresses* – **нестерпні ніжності**), так і на прикладах **позитивації** (*depopulated streets* – **опустілі вулиці**; *I felt no embarrassment* – **я почував себе спокійнісінько**; *unmeaning despair* – **марний розпач**).

Також слід відзначити й випадки **пермутації** (трансформації перестановки), які ілюструють такі приклади: *wild and ghastly vivacity* – **до моторошного живі й страхітливі**; *fury of a demon* – **демон шаленої люти**; *fiendish malevolence* – **лють, страшиша за диявольську**; *rage more than demonic* – **шалена лють**.

Отже, при перекладі мовних засобів, що у певній мірі репрезентують авторське світосприйняття, перекладачами була використана велика кількість трансформацій, які допомогли відтворити майже всі концептуальні особливості оригінального тексту. Перекладацькі заміни були, перш за все, зумовлені різницею мов та спрямовані на збереження у перекладі сили ключових концептів, що складають основу текстової концептосфери готичних оповідань Е. По. Представлений у статті аналіз мовних засобів репрезентації світобачення письменника та їх перекладів може бути використаний для подальшого дослідження специфіки авторського світосприйняття Е. По, створення відповідних коментарів до його творів, а також для розробки проблематики художнього перекладу взагалі, та перекладу творів Е. По зокрема.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2003. – 287 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Владлен Наумович Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. По Е. А. Оповідання [Електронний ресурс] / Едгар Аллан По; пер. з англ. Ю. Лісняк, М. Габлевич, О. Мокровольський, О. Фешовець, В. Шовкун, В. Вишневий, Л. Маєвська, В. Носенко, А. Онішко, І. Бояновська, Р. Доценко, М. Сарницький. – Режим доступу: http://www.ae.lib.org.ua/texts/poe_stories_ua.htm.
4. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М. : Высшая школа, 1980. – 199 с.
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А. В. Федоров. – М. : Филология три, 2002. – 418 с.
6. Poe E. A. Selected Tales / Edgar Allan Poe. – Croydon : Penguin Books, 1994. – 406 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Підгорна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Запорізького національного технічного університету.

Наукові інтереси: лінгвостилістика, лінгвокогнітивістика, перекладознавство.

УДК 81'255:(808.7+61)

ВПЛИВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ РЕЦЕПЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ЖАНРУ ПЕРЕДОПЕРАЦІЙНИХ ІНСТРУКЦІЙ ДЛЯ ПАЦІЄНТІВ

Роксолана ПОВОРОЗНЮК (Київ, Україна)

У статті розглядаються проблеми відтворення передопераційних інструкцій для пацієнтів, що становлять ще недостатньо розроблений в Україні жанр медичних текстів, призначених для інформування пацієнтів. Досліджене місце перекладацької рецепції у формуванні жанрових конвенцій і норм, описані розповсюджені парадигми відносин «лікар-пацієнт», що створюють соціокультурне тло писемної медичної комунікації. Зростання медичної обізнаності пацієнтів вимагає нових підходів до відтворення спеціальної термінології, лексико-стилістичних і прагматичних особливостей оригінальних текстів. Охарактеризовані перекладацькі стратегії, методом зіставного аналізу досліджені способи досягнення адекватності в перекладі передопераційних інструкцій для пацієнтів.

Ключові слова: передопераційні інструкції для пацієнтів, перекладацька рецепція, медична обізнаність, біомедична парадигма

The article deals with rendering pre-op instructions intended for patients, which is a newfangled genre still to be developed in Ukraine. The role of translatorial reception in constructing generic norms and conventions is examined; the most prevalent “physician-patient” paradigms are described since they form the socio-cultural background of the written medical communication. Rising health literacy of the lay receivers requires new strategies of rendering specialized terminology, lexical, stylistic and pragmatic features of the original texts. Typical strategies of translating pre-op instructions are characterized; means of achieving adequacy are explored by means of a comparative translation analysis.

Key words: pre-opinstructions for patients, translatorial reception, health literacy, biomedical paradigm.

Категорія «перекладацької рецепції» традиційно застосовується в зіставному перекладознавчому аналізі художніх творів. Під нею традиційно розуміють процес перекладу іншомовного твору, готовий переклад того чи іншого іншомовного тексту, його публікація мовою перекладу і його сприйняття читачами та критиками. Що стосується ж читачів, то для них рецепція іншомовного перекладеного твору повинна становити активний акт переробки, трансформації інформації, що сприймається, а не пасивне її засвоєння, механічне запозичення й повторення [10, с. 172]. Дане визначення уможливорює застосування категорії «перекладацької рецепції» в аналізі медичних текстів цільовою мовою, з огляду на те, чію роль (або яку «комунікативну опору» (footing), за Е. Гофманом) переймає перекладач – експерта або пацієнта (layrecipient). Від перекладацького рішення залежатиме термінологічний склад, лексико-граматична структура, адресованість, і врешті-решт, жанрова своєрідність тексту.

Незважаючи на високу інформативну цінність, передопераційні інструкції як писемний жанр в Україні майже відсутні. Тим часом їхні зразки українською мовою (часто перекладені за допомогою автоматичних веб-сервісів на кшталт «Google-перекладача») можна зустріти на веб-сторінках іноземних приватних клінік, що пропонують свої послуги вітчизняному споживачеві. Перекладені версії передопераційних інструкцій викликають інтерес своєю безумовною пацієнт-зорієнтованістю, що контрастує із характерною зорієнтованістю україномовних текстів на захворювання, а не на суб'єкт [6, с. 8].

Жанрова дисфункціональність (термін І. Аскехейв і К. Зетцен [16, с. 171]) перекладених передопераційних інструкцій прослідковується в наступних особливостях: 1) незрозумілість для адресатів (пацієнтів), 2) недосконалий формат (занадто дрібний шрифт, бліді літери тощо), 3) неповна інформація про можливі ризики операційного втручання, 4) невідповідність потребам і очікуванням адресатів.

Експериментальне дослідження Д. Беррі та ін. показало, що реципієнти перекладених інструкцій шукають в них зовсім не ту інформацію, яка, на думку лікарів, їм необхідна [17, с. 476]. Автори пояснюють цей феномен варіативністю перекладачевих ролей (комунікативної опори). Наприклад, якщо перекладач ставить на перше місце інтереси реципієнтів, він автоматично переходить на зрозумілу їм мову (спрощення викладу, стратегія одомашнення) й, у ширшому сенсі, виконує роль «посередника» (brokering). Протилежно спрямована діяльність, коли перекладач асоціює себе з носієм інституційної мови (співробітниками медичного закладу), виливається в механічну ретрансляцію змісту без забезпечення доступу до нього (роль «контролера» (gatekeeping)) [15, с. 7]. Тим часом, турбота про доступність перекладеної версії є виявом ввічливості по відношенню до реципієнтів і відповідає принципів «наділення пацієнтів (особливою) владою» (patientempowerment), що панує в сучасній медичній комунікації.

З цієї точки зору цілком логічною видається вимога Британського Управління з контролю за лікарськими засобами та виробами медичного призначення (MHRA) щодо залучення до перекладу непрофесіоналів без спеціальної медичної освіти, які «здатні поставити себе на місце читача» [31, с. 28], й перевірки доступності попередньої версії перекладу передопераційних інструкцій на фокусній групі пацієнтів. Переклад, таким чином, набуває ознак поліюкулярності, тобто створюється «багатовимірний простір інтерпретацій» [14, с. 164], в якому гармонійно співіснують різні рецепції одного й того самого тексту оригіналу.

Корені перекладацької рецепції необхідно шукати в парадигмі відносин між лікарем і пацієнтом, що характерна для того чи іншого суспільства. Так, біомедична парадигма визнає пріоритет лікарської думки над думкою пацієнта з огляду на наявний у лікаря комплекс експертних знань, фокус зміщається з суб'єктивних відчуттів пацієнта (illness) на клінічні вияви захворювання (disease). Біомедична парадигма характерна для української медицини.

Протилежністю біомедичної парадигми є пацієнт-зорієнтована парадигма, в рамках якої особливі потреби пацієнта (його унікальність) займають найвищий щабель в ієрархії цінностей. Незважаючи на привабливість пацієнт-зорієнтованої парадигми, яка лежить, наприклад, у основі американської системи охорони здоров'я, М. Степ та ін. [36, с. 370] відзначають її ідеалістичність, оскільки інгерентний структурний дисбаланс влади й

концептуальних комплексів лікаря й пацієнта унеможливають «терапевтичний альянс» [30], головну передумову пацієнт-зорієнтованої парадигми.

Найбільш реалістичною видається просвітницька парадигма, що передбачає покращання медичної обізнаності пацієнтів і поступове розширення їхньої комунікативної свободи. Натомість модель «наділення пацієнтів (особливою) владою» (patient empowerment) має суперечливу природу, оскільки, з одного боку, передбачає досягнення комунікативного паритету з фахівцями шляхом опанування спеціальних знань, проте з іншого, сам процес переходу влади від фахівців до пацієнтів включає її добровільну передачу стороною із сильною комунікативною позицією (медпрацівниками) реципієнту із слабшою позицією (пацієнтам).

Так, для передопераційних інструкцій, написаних із застосуванням комунікативної стратегії переконання в оригіналі, характерне вживання директивів (прескриптивів і реквестивів) в перекладі: *we encourage you to call one of our nurses or your ophthalmologist* [3] – ми рекомендуємо зателефонувати нашим медсестрам або Вашому офтальмологу, *Please not ethaty our time MAY change due to schedule additions or cancellations* [1] - Будь ласка, прийміть до уваги, що час Вашої операції МОЖЕ змінитися згідно зі змінами в розкладі.

Переважаюча епістемічна й деонтична модальності характерне для всіх різновидів медичних документів [40]. Вона виражає не тільки суб'єктивну думку мовця про ймовірність тієї чи іншої події або моральний обов'язок, пов'язаний із (не)виконанням тих чи інших дій, а й демонструє ввічливість до реципієнта шляхом пом'якшення категоричності тверджень (наприклад, хеджування в наукових статтях): *On the day of surgery, your arrival time may be as early as 6:30 a.m. or as late as 2 p.m.* [1] – Час Вашого прибуття в клініку вдень операції може варіювати з 6:30 ранку до 14:00; *A responsible adult should stay with you the first night after surgery* [5]. – Відповідальний дорослий повинен залишатися з Вами в першу ніч після операції.

Комунікативна стратегія переконання втілюється в прямій адресованості тексту, тому в передопераційних інструкціях переважають займенники другої особи (*you, your, yours*). У перекладі ввічливість викладу зростає, оскільки вживається пошанна звертальна форма займенника [5, с. 184–185]: *Two to three business days before your surgery, a nurse will call with your arrival time* [6]. – За два - три робочих дні до операції Вам подзвонить медсестра й повідомить про час, в який Ви повинні прибути в клініку в день операції.

Зловживання спеціальною термінологією в передопераційних інструкціях є важливою проблемою, оскільки розбіжність концептуальних структур лікарів і пацієнтів призводить до обмежень автономії пацієнта, суб'єктивного відчуття комунікативної несвободи, погіршення емоційного стану, загрожує втратою прихильності до лікування [37, с. 89]. Найчастіше в усіх вищевказаних хибах звинувачують спеціалістів з їхньою схильністю до вживання професійних жаргонізмів, що не входять до концептуального обшару суб'єктів без медичної освіти. Натомість пацієнти вигадують свої власні назви для медичних симптомів та діагнозів (їх ще іменують «пацієнтизмами» (*patientese*) [27, с. 28], тобто жаргонізмами, характерними для мовлення пацієнтів) або приписують реально існуючим медичним термінам відсутнє значення. Дані явища породили вимогу уникати спеціальної термінології в спілкуванні із хворими або принаймні замінити її лексемами, що зрозумілі нефхівцям [35].

Поза тим, зростання медичної обізнаності асоціюється зі зростанням впевненості пацієнтів у власних силах і більш активній участі в профілактичних і лікувальних заходах [33, с. 721]. Той факт, що медична обізнаність якраз і формується більшою мірою через включення пацієнтів у мережу соціальної підтримки (так звана «поширювана медична обізнаність» (*distributed health literacy*) [24, с. 130]), змушує нас вважати передопераційні інструкції для пацієнтів одним із найефективніших засобів просвіти в медичних питаннях.

Медична обізнаність (тобто здатність знайти, опанувати, оцінити й правильно застосувати медичну інформацію) є багатовимірною категорією, що перебуває в неспинному розвитку. Її основними різновидами є функціональна, інтерактивна й критична медична обізнаність. Функціональна медична обізнаність відповідає загальній грамотності, тобто це здатність прочитати медичний термін і правильно написати його [39, с. 998]. Інтерактивна (або «комунікативна») медична обізнаність уможливує активну участь пацієнта в

ситуаціях, пов'язаних із забезпеченням його добробуту та покращанням (підтримкою) фізіологічного стану, отриманням відповідної інформації, обробкою фактів, здобутих із різноманітних джерел, і пристосуванням їх до варіативних умов [42]. Прикладом інтерактивної медичної обізнаності є пошук інформації про своє захворювання в інтернеті. Критична медична обізнаність описує набір когнітивних навичок та прийомів критичного аналізу, необхідних для оцінки релевантності або достовірності наявної медичної інформації [23, с. 60]. Критична медична обізнаність допомагає пацієнтам оцінити ступінь професіоналізму лікаря. Паралельне застосування інтерактивної й критичної медичної обізнаності оптимізує самостійний догляд хворих із діабетом більшою мірою, аніж обмеження лише функціональною обізнаністю [29].

Тим часом, деякі дослідники розширили категорію «функціональної медичної обізнаності», включивши до її складу розуміння змісту медичних термінів і тим самим поставивши знак рівності між функціональним і інтерактивним різновидами медичної обізнаності [39]. Інші вважають медичну обізнаність ієрархічним конструктом, у якому функціональний компонент передує інтерактивному й критичному, а перехід на вищий щабель обумовлюється зростаючими здібностями реалізувати контроль над ситуаціями, що пов'язані з медичними потребами пацієнта [42]. Існує й альтернативне бачення медичної обізнаності як набору компетенцій, що доповнюють одна одну [29].

Дослідження медичної комунікації вказують на те, що знання й правильне застосування медичної термінології сигналізує про наявність концептуальних знань у сфері «медицина й охорона здоров'я», причому термінологія є засобом поширення цих знань. На думку М. Т. Кабре, термінологія «дає змогу не тільки взаємодіяти й спілкуватися, а й передавати знання з дидактичною метою підготовки нового покоління експертів або інформування широкої громадськості» [18, с. 357–358]. Таким чином, знання термінології асоціюються зі зростанням інтеграції нефхівців у комунікативний процес, наділення їх комунікативною владою.

Існує ряд тестів для перевірки ступеня медичної обізнаності на моноплінгвальному та полілінгвальному рівнях: тест «Швидкої оцінки медичної обізнаності для дорослих» REALM (Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine) перевіряє правильність вимови запозичених термінологічних лексем, тест «Короткої оцінки медичної обізнаності для іспаномовних дорослих» SAHLSA (Short Assessment of Health Literacy for Spanish Adults) пропонує підібрати до основного терміна два синоніми з подібним значенням, підрозділ «Читання й аналіз тексту» «Тесту з перевірки функціональної медичної обізнаності для дорослих» TOFHLA (Test of Functional Health Literacy in Adults) містить вправи з відбору найбільш релевантного за змістом терміна з низки синонімів.

Довгий час у медицині панувала думка про те, що ступінь медичної обізнаності пацієнтів є переважно низьким, тобто вони як нефхівці не здатні й не повинні опановувати спеціальну термінологію (збіг термінологічної й загально-фахової необізнаності в науковій літературі отримав позначення *laity*). Лікарі виправдовували свою фахову зверхність тим, що переоцінювання концептуальних обширів пацієнта є неетичним і може призвести до згубних наслідків. Наразі інтернет зробив доступною інформацію, що досі була закритою, й усе більше пацієнтів користуються ним задля поповнення своїх біомедичних знань.

А. Фейдж-Батлер і М. Йенсенвітають появу нового класу пацієнтів, «е-пацієнтів», названих так, бо вони послуговуються електронною мережею задля отримання релевантних знань про свій стан і підтримку з боку фахівців та інших пацієнтів [25]. Е-пацієнти є не пасивними споживачами медичних послуг, а активними партнерами лікарів у справі підтримки власного здоров'я. Їхні знання про власне захворювання (стан) можуть бути глибшими за знання фахівців [26], причому мова йде не тільки про «експерієнційне (емпіричне) знання» [21, с. 2575], тобто отримане із власного досвіду, а й про біомедичне, в тому числі знання термінології.

Виходячи з потреб е-пацієнтів у найновішій інформації, безліч веб-сторінок медичних закладів закордоном рясніють перекладеними версіями прес-релізів, інструкцій загальної проблематики. На жаль, дуже часто ці переклади виконані нефхівцями, що підтверджується великою кількістю буквалізмів і неточностей. Ще гірше те, що для екзотичних мов (до яких

широкий загал у США відносить і українську) пропонується опція автоматичного перекладу через «Google-перекладач».

Call your doctor if you notice any of these signs: Fever over 100.5 F (38 C). Redness, swelling or fluid draining from the incision. Increased tenderness of the incision line. Nausea, vomiting, diarrhea [4].

Телефонуйте Вашому лікареві, якщо Ви помітите наступні ознаки: Температура вище 100,5 F (38,0 C). Почервоніння, набряклість або виділення рідини з розрізу. Посилення хворобливості лінії розрізу. Нудота, блювота, пронос.

Хибність перекладацьких рішень, що є прямим наслідком недостатньої фахової компетенції, впадає в око, коли ми зіставляємо оригінальну термінологічну одиницю *tenderness* із запропонованим еквівалентом «хворобливості». Очевидно, що мова йде про «болючість», а не «хоробливість», бо остання є характеристикою людини (схильність до хвороб), а не ушкодження (здатність викликати неприємні відчуття).

Складніше прослідкувати хибу перекладача у вживанні терміна «набряклість» замість «набряк». Відмінність у значенні цих одиниць є настільки тонкою, що більшість словників її навіть не реєструють. Тим не менш, для лікарів вона є дуже важливою: набряклість – це симптом, а набряк – діагностична ознака, що передбачає наявність першопричини й реалізацію в комплексі симптомів.

Основними недоліками перекладу передопераційних інструкцій вважаємо неправильне відтворення медичної термінології, вилучення або нейтралізацію значення термінологічних одиниць (заміну їх розмовно-побутовою лексикою, діалектизмами тощо). Причину таких огріхів бачимо в тому, що недосвідчений (або недостатньо професійний) перекладач не вирізняє медичні терміни з-поміж інших лексичних одиниць, що й робить цю проблему не прикладною перекладознавчою, а концептуально-методологічною.

У 1980-тих рр. Е. Вюрстер назвав принциповою відмінністю терміна від решти слів те, що кожному термінові відповідає певний концепт у спеціалізованій галузі людського знання [43, с. 8]. Тим не менш, це визначення незабаром було визнано недостатньо ємним, оскільки не пояснювало існування напівтехнічних або субтехнічних [22; 38, с. 128; 34, с. 28] лексем (*mottechniquedéguisé* [41, с. 65]), тобто лексем, які в побутовому спілкуванні мають нейтральне значення, а в науковому дискурсі набувають термінологічних ознак (наприклад, *cell*), або надспеціалізованих слів ('*ultraspecialised*' words або, за визначенням П. Ньюмарка [32], *academic*) на кшталт *phlegmasia alba dolens* або *T-cells*, тобто термінологічних одиниць, які функціонують у межах лише однієї наукової галузі (в першому випадку це галузь акушерства й гінекології, в другому – імунології). Академічним термінам (академізмам) П. Ньюмарк протиставляв професійні (професіоналізми), тобто спеціалізовану лексику, що обслуговує кілька галузей наукового знання [32, с. 153]. Рушійну силу в процесі переходу від надспеціалізованих до напівтехнічних (субтехнічних) слів у наукових текстах дослідники бачать у тому, що медичні заклади США регулюють вживання запозичених греко-латинізмів (*Whenever possible, English terms [such as Red blood cell] should be used in preference to Latin and Greek Terms [such as erythrocyte]*" – Всюди, де це можливо, віддавайте перевагу англійським термінам (таким як «червоні кров'яні тільця») над грецькими або латинським (такими як «еритроцити») [20, с. 29].

Поза тим переважання в мові запозичень або автохтонних лексем є феноменом із глибоким культурним корінням. Зокрема, в Україні навіть не підготовані читачі асоціюють медичний дискурс (чи то спрямований на фахівців, чи то на широкий загал) із греко-латинськими терміноелементами (наприклад, рецепти пишуться латиною, позначки в медичних картах також налічують велику частку латинізмів), що ймовірно теж є наслідком пануючої біомедичної парадигми. Переклад спеціалізованої медичної лексики або заміна її описовими зворотами буде сприйматися як порушення комунікативних норм, що визначають ієрархію в стосунках пацієнта й лікаря (тобто за поясненнями пацієнт швидше звертатиметься до інтернету, аніж до медпрацівника).

Загалом дослідники в галузі лінгвістики й контрастивного мовознавства (*cross-cultural linguistics*) все частіше висловлюють думку про те, що лише прагматичний контекст перетворює лексему з нейтральним значенням на термінологічну одиницю. Так М. Т. Кабре

вважає, що будь-яке слово за певних умов може потенційно реалізуватися як термін [19, с. 190].

З позиції ономазіології й семасіології термін розглядається як мовна одиниця, що зовсім не відрізняється від звичайного слова, й реальна, об'єктивна відмінність між цими двома типами слів існує як відмінність позамовна. Якщо слово загальнопоширеної, неспецифічної лексики співвідноситься із загальновідомим об'єктом, то слово термінологічної лексики співвідноситься з об'єктом специфічним, відомим тільки обмеженому колу осіб-спеціалістів [8, с. 257]. Подібним чином А. Фейдж-Батлер і М. Нізбет Йенсен пропонують розрізняти технічні й напівтехнічні терміни за етимологією (технічні терміни найчастіше мають грецьке або латинське походження), референтом (технічні є назвами ліків і лікарських засобів) тощо [25, с. 4]. Евристична процедура встановлення сенсу незнайомого терміна (слова) може відбуватися за допомогою термінів (слів) знайомих і вже осмислених (номінальне визначення) або шляхом включення в контекст знайомих слів (контекстуальне визначення), або явного формулювання рівності (явне, або нормальне, визначення), в лівій частині якого знаходиться термін, а в правій – вираз, що його визначає й містить тільки знайомі терміни. В останньому випадку визначення набуває вигляду системи визначальних співвідношень (схем, рівностей) або "кроків переходу" (кроків індукції) від явно визначеного та відомого до шуканого невідомого (рекурсивні та індуктивні визначення).

Функціональний підхід до визначення терміна підкреслює, що термін – це поняття функціональне, оскільки терміни – це, передусім, слова, але слова в особливій функції. Прагматичні особливості реалізації функцій термінології в медичному тексті актуалізуються через мовленнєві тактики (зокрема, дотримання принципу кооперації Г. П. Грайса [2]) й різновиди мовленнєвої поведінки. Наприклад, особливим виявом ввічливості в англійських (але не в українських, як це відзначалося раніше) медичних документах, що адресовані пацієнтам, є оптимізація читабельності тексту шляхом застосування різноманітних прийомів експлікації термінологічної лексики та міжмовних лакун: You may be responsible, before surgery, for any co-payments and deductible amounts or any non-covered services [3]. – Ви можете нести відповідальність за дольові виплати (co-payments) й сплату мінімуму, що не підлягає страхуванню (deductibles), або за будь-які послуги, що не покриваються Вашою страховкою.

Задля полегшення оцінки доступності перекладеного тексту А. Фейдж-Батлер і М. Нізбет Йенсен рекомендують підрозділити всі терміни, вживані в перекладеній версії передопераційних інструкцій, на групи: 1) термінологічних одиниць, значення яких неможливо встановити без медичного словника (довідника):

If your child had surgery through an incision (thoracotomy) [4] – Якщо Вашій дитині зроблена операція через бічний розріз (торакотомія).

Trouble breathing; wheezing, grunting, shortness of breath [6] – Важке дихання, дихання з присвистом, експіраторна задишка, нестача повітря.

У другому прикладі ми відзначаємо появу спеціалізованої лексеми, що є до того ж запозиченням із латини (експіраторна задишка) у функції термінологічного дублета (експіраторна задишка, нестача повітря) для відтворення значення оригінальної лексеми shortness of breath.

2) термінологічних одиниць, значення яких розкривається в спів-тексті (co-text), тобто безпосередній право-й лівобічній дистрибуції визначеного слова, фраземи або елементарної синтаксичної конструкції [4, с. 44]. Лінгвістичний контекст (спів-текст, ко-текст) визначається як актуальне існування кожної одиниці в якості залежного елемента текстового фрагмента [7, с. 39] і входить до складу семіотичного (внутрішнього) контексту, що протистоїть фізичному (зовнішньому, трансеміотичному). Окрім спів-тексту, до семіотичного контексту відноситься когнітивний із підрозділами: а) конситуація (комуніканти, їхня комунікативна компетенція, цілі, стратегії та тактики); б) коемпірія – знання про світ (його онтологічні, соціальні, культурні характеристики тощо), або пресупозиція [9, с. 15].

The day before surgery call your doctor if you have: a history of bronchitis, pneumonia, asthma, mono [7]. – Напередодні операції повідомте лікаря, якщо Ви хворіли бронхітом, запаленням легень, астмою або мононуклеозом.

Англомовна лексема *topo* може позначати індіанця шошонського племені, монофонічну систему породження звуків або в якості власної назви – річку й озеро. Спів-текст допомагає перекладачеві зробити висновок про те, що це має бути термін на позначення назви захворювання, що й відображається в цільовому тексті.

Такі медичні терміни, як *uptake* - споживання, *turnover* – метаболізм тощо, не реєструються в спеціалізованих словниках (наприклад, *Stedman's Medical Dictionary* чи *Medline Plus medical dictionary (online)*) через їхній проміжний статус як одиниць, що одночасно зустрічаються як у непрофесійній, так і в експертній комунікації, але в текстах передопераційних інструкцій набувають ознак термінів, до яких ми відносимо:

- однозначність у межах однієї терміносфери;
- багатозначність, полісемічність тільки на рівні кількох субмов;
- економність (термін зазвичай є коротким), хоча ця вимога нерідко суперечить вимозі точності, тобто повноти терміна;
- відносну незалежність від контексту [3, с. 10];
- конвенційність та інформативність;
- визначеність та усталеність вживання [1, с. 231];
- благозвучність (евфонія іноді є вирішальною при термінотворенні) [12, с. 324];
- непохідність із діалектизмів, жаргонізмів чи варваризмів [3, с. 10].

Доповнюють ці вимоги, на думку В. З. Соловій, наступні особливості:

- вторинне використання лексичних одиниць, що розвиваються на основі їхнього опершопчаткового загального використання;
- спеціальне використання штучних позначень;
- обмеженість сфери використання;
- неможливість прямого перекладу на інші мови (*strep throat* – гострий фарингіт);
- неможливість довільних заміन окремих елементів без погодження з традицією галузі;
- своєрідне відношення до таких загальномовних явищ, як полісемія, антонімія [13, с. 171–172].

Медичні аббревіатури розпізнаються перекладачем у спів-тексті, їхню повну форму можна знайти в спеціальних словниках (наприклад, *Medi Lexicon*). Цікаво, що в англомовних передопераційних інструкціях аббревіатура завжди супроводжується повною назвою задля забезпечення доступності викладу. В україномовних перекладах спостерігаємо наступну тенденцію: повна форма терміну українською супроводжується латинською аббревіатурою в дужках, що аж ніяк не сприяє термінологічній гомогенності цільового тексту:

After leaving the OR, your loved one will be transported either to the Post-Anesthesia Care Unit (PACU) or directly to the Intensive Care Unit (ICU) [2].

З операційної вашу близьку людину переведуть або в відділення анестезіології-реанімації (PACU), або прямо у відділення інтенсивної терапії (ICU).

ACE Inhibitors help blood vessels relax and decrease the work of the heart[4].

ACE Inhibitors (інгібітори) допомагають розслабити кровоносні судини і знизити роботу серця.

З останнього наведеного прикладу очевидно, що перенесення оригінальної аббревіатури в текст цільовою мовою заважає сприйняттю інформації. В українській мові є відповідний термін (інгібітори АПФ (іАПФ) - інгібітори ангіотензинперетворюючого ферменту), його й треба було включати в текст поруч із розгорнутою повною назвою. Натомість перекладач чомусь повторює запозичення «інгібітори», ніби воно роз'яснить пацієнтові призначення препаратів краще, аніж розтлумачена аббревіатура. Привертає увагу й буквалізм «знизити роботу серця», який необхідно відкоригувати наступним чином: «зменшити навантаження на серце».

Назви медичних препаратів, про склад та призначення яких перекладач може дізнатися з довідників (наприклад, «Відаль», *RxList*), зазвичай подаються в перекладеному тексті передопераційних інструкцій латиницею. Переважним чином вони є патентованими, а отже, не мають відповідників на інших ринках, або їхні відповідники поширюються в країні цільової мови під іншими назвами. В ідеалі, перекладач повинен провести дослідження щодо наявності відповідних медичних засобів на національному ринку й вказати в дужках назву

«джереників», якщо такі існують. Частковим виправданням в нашому випадку є те, що передопераційні інструкції призначені для пацієнтів з України, які проходять лікування за кордоном і тому матимуть доступ до перелічених медикаментів:

. Steri-strips, which are special bandages that act like stitches, will fall off on their own in 1 to 2 weeks after surgery [2].

Смужки "Steri-strips", що є спеціальною пов'язкою і які діють як шви, відпадуть самі через 1–2 тижні після операції.

If you are taking aspirin or other blood-thinning medications (such as Plavix/Clopidogrel, Coumadin/Warfarin, Pradaxa/Dabigatran/Rivaroxaban/Xarelto or Apixaban/Eliquis) [1].

Якщо Ви приймаєте аспірин або препарати, що розріджують кров (Plavix/Clopidogrel, Coumadin/Warfarin, Pradaxa/Dabigatran/Rivaroxaban/Xarelto чи Apixaban/Eliquis).

Препарат апіксабан (пероральний антикоагулянт) не зареєстрований в Україні, проте його аналог еліквіс відпускається в аптеках за рецептом. На нашу думку, в тексті, що орієнтований на інформування хворих, що мешкають в Україні, необхідно було б зробити виноску або додати коментар відповідного змісту.

Окрему групу в класифікації А. Фейдж-Батлер і М. Нізбет Йенсен становлять так звані «розмовні терміни» (colloquial technical terminology) [25, с. 5]. Фактично це професіоналізми на кшталт endo (endocrinologist), path (pathology), тобто напівофіційні слова, поширені серед людей певної професії (медиків), що не є строгими, науковими позначеннями понять, або професійні жаргонізми, неофіційні позначення понять, предметів спеціального та неспеціального характеру, що існують у розмовній мові представників тієї чи іншої професії. Професійні жаргонізми частіше, ніж професіоналізми, бувають експресивно забарвленими.

Please designate one family member, or trusted friend to serve as your contact person and “coach” throughout your hospital phase of care [5].

Оберіть родича або друга, який виконуватиме обов'язки контактної особи й опікуна протягом вашого перебування в лікарні.

А. Фейдж-Батлер і М. Нізбет Йенсен вказують на те, що значення подібних термінів можна встановити тільки зі спів-тексту [25, с. 5]. Так лексема coach є професіоналізмом, на що непрямо вказує графічна актуалізація (лапки натякають на незвичність вживання), має позитивне емоційне забарвлення (словникове значення лексеми coach – тренер, наставник) і потенційно може залишитися незрозумілою для людей, що перебувають за межами кола представників іншої професійної галузі, для чого в реченні супроводжується апроксимативним аналогом contact person (індуктивне визначення).

Загалом передопераційні інструкції в україномовному перекладі несуть відбиток стратегії очуження, що виявляється в:

1) перенесенні іншомовного терміну в текст цільовою мовою:

Diuretics (waterpills) help get rid of extra fluid in the lungs [4]. – Diuretics (сечогінні) допомагають вивести зайву рідину з легенів.

2) нехтуванні етимологічним аналізом термінологічного матеріалу. Наприклад, якщо у оригіналі вживається термінологічне запозичення, автори витлумачують його для пацієнтів. Перекладач механічно переносить експлікативний зворот, навіть якщо в цільовій мові даний термін є автохтонною одиницею:

The incision (латиномовне запозичення) is the cut wound in the skin made during surgery [5]. – Розріз (автохтонна одиниця) – це рана на шкірі, зроблена під час операції.

3) калькуванні оригінальної лексеми:

Lift your child using the scoop technique. This is done by lifting them under the bottom and behind the back [4]. – Піднімайте Вашу дитину, користуючись "методом ковша". Для цього піднімайте її, взявши під сідниці й підтримуючи спину.

4) використанні чужих для сприймача мір та одиниць:

No heavy lifting (more than 10 pounds) for 6 weeks [1]. – Не піднімайте важких речей (більше 10 фунтів) протягом 6 тижнів.

5) наслідуванні граматичних конструкцій оригіналу з порушенням вимог узусу цільової мови:

It (swelling) will go down slowly in the next few days[4]. – Це повільно пройде (треба: поступово зникне) в наступні кілька днів.

Some of the professionals that you will meet may be members of the Early Intervention Team [8]. – Одні професіонали, яких Ви зустрінете, можуть бути членами команди втручання на ранній стадії (краще: Деякі представлені вам фахівці можуть входити до «команди швидкого реагування»).

б) буквальному відтворенні лексем оригінального тексту, що призводить до викривлення змісту:

Some pain medicines (those in the narcotic family, like oxycodone, morphine or codeine) can make your child have hard or infrequent bowel movements, called constipation [4].

Деякі знеболюючі ліки (ті, які відносяться до наркотиків, такі як Oxycodone, Morphine або Codeine) можуть призвести до твердого або рідкого випорожнення, що називається запором.

Буквальний переклад не тільки спотворив зміст оригінального речення («твердого або рідкого випорожнення» замість «нечастого й ускладненого»), а й призвів до того, що громіздка синтаксична конструкція збагатилася зайвим експлікативним зворотом («що називається запором»).

Стратегія очуження, а також метод буквального перекладу, за допомогою якого вона реалізується, є очевидним наслідком формування нового жанру передопераційних інструкцій для пацієнтів, досі відсутнього в українській системі медичних жанрів. В. О. Подміногін, посилаючись на Л. Венуті, пише про те, що стратегія очуження виконує функцію культурної реставрації, мета якої – переглянути й, можливо, реформувати канони цільової культурної полі системи [11, с. 176]. Натомість, як очевидно з нашого матеріалу дослідження, дана стратегія застосовується й для культурної трансплантації, прищеплення чужинних жанрових норм і конвенцій, пристосування читача до новоутвореного жанру.

Переклад передопераційних інструкцій є важливим завданням з огляду на загальне антропоцентричне спрямування сучасних лінгвістичних студій. Особливо необхідно відзначити високий жанровий і дискурсивний потенціал перекладених зразків, комунікативно-прагматичні особливості яких ще недостатньо досліджені в україномовній царині.

Попри безсумнівні вади буквального перекладу, відзначені в текстах передопераційних інструкцій українською мовою, маємо констатувати, що вони свідчать про поступовий перехід українського суспільства загалом і національної системи охорони здоров'я зокрема від біомедичної до просвітницької парадигми, зростання медичної обізнаності населення (в тому числі, її критичного різновиду) й потреби в спеціалізованих текстах, призначених для пацієнтів, написаних зрозумілою для них мовою або перекладених у відповідності з високими стандартами якості цільового продукту (медичного тексту).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булаховский Л. А. Введение в языкознание/Леонид Арсеньевич Булаховский//История отечественного терминоведения: в 3 т. Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия / В. А. Татарин. – М. : Московский Лицей, 1995. – Т. 2. – 334 с.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. Пер. с англ. [Текст] / Герберт ПолГрайс // Грайс Г. П. Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217–237.
3. Д'яков А. С. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвальні аспекти/Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. – Київ : Видавничий дім "KM Academia", 2000. – 216 с.
4. Демська-Кульчицька, Оріся. Базові поняття корпусної лінгвістики / О. М. Демська-Кульчицька // Українська мова. – 2003. – 1(6). – С.40–45.
5. Жайворонок В.В. Велика чи мала літера : Словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Наукова думка, 2004. – 202 с.
6. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: Автореф.дис...д-ра філологічних наук: 10.02.19 / Виктория Валентиновна Жура : Волгоградський державний педагогічний університет. – Волгоград, 2008. – 40 с.
7. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Геннадий Владимирович Колшанский. – Москва : Наука, 1980. – 138 с.
8. Кузькин Н. П. К вопросу о сущности термина / Н. П. Кузькин // История отечественного терминоведения : в 3 т. Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия / В. А. Татарин. – М. : Московский Лицей, 1995. – Т.2. – 334 с.

9. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англomовному дискурсі / Алла Петрівна Мартинюк. – Х. : Константа, 2004. – 291 с.
10. Ощепков А. Р., Луков В. А. Русская рецепция Марселя Пруста / Ощепков Алексей Романович, Луков Владимир Андреевич // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 3. – С.172–180.
11. Подміногін В. О. Переклад : тенденція та традиція / Валерій Олександрович Подміногін // О простом и сложном профессионально : (спец. Вып. Уч. Зап. Харьк. Гуманитар. Ун-та «Нар. Укр. Акад.», посвященный 20-летию НУА) / Харьк.Гуманитар. Ун-т «Нар. Укр. Акад.». – Харьков, 2011. – С. 176–183.
12. Скворцов Л. И. Терминология и культура речи / Лев Иванович Скворцов // История отечественного терминоведения : в 3 т. Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия / В. А. Татаринov. – М. : Московский лицей, 1995. – Т. 2. – 334 с.
13. Соловій В. З. Основні підходи до вивчення терміна / В. З. Соловій // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Випуск 59. Філологічні науки. – С.171–173.
14. Alrøe, Hugo F., Noe, Egon. The Paradox of Scientific Expertise: A Perspectivist Approach to Knowledge Asymmetries / Hugo F. Alrøe, Egon Noe // Fachsprache. International Journal of Specialized Communication. – 2011. – 33 (3–4). – С.152–167.
15. Angelelli, Claudia V. Medical interpreting and crosscultural communication/Claudia V. Angelelli – Cambridge, NY : Cambridge University Press, 2004. – 153 с.
16. Askehave, Inger, Zethsen, Karen Korning. Mandatory Genres : The Case of European Public Assessment Report (EPAR) Summaries/IngerAskehave, Karen KorningZethsen // Text and Talk. – 2008. – 28 (2). – С.167–192.
17. Berry, Dianne C., Michas, Irene C., Gillie, Tony, Forster, Melanie. What Do Patients Want to Know about their Medicines, and What Do Doctors Want to Tell Them? A Comparative Study / Dianne C. Berry, Irene C. Michas, Tony Gillie, Melanie Forster // Psychology & Health. – 1997. – 12 (4). – С. 467–480.
18. Cabr Castellví, M. Teresa. Terminology and translation / M. Teresa Cabr // Gambier Y., Van Doorslaer L. (eds) Handbook of Translation Studies. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2010. – С. 356–365.
19. Cabr Castellví, M. Teresa. Theories of terminology : their description, prescription and explanation / M. Teresa Cabr Castellví // Terminology. – 2003. – 9. – С. 163–199.
20. Cadogan, Alan. Biological nomenclature, recommendations on terms, units & symbols, 1st edition / Alan Cadogan. – London : Institute of Biology, 1989. – 48 с.
21. Caron-Flinterman, J. Francisca, Broerse, Jacqueline E. W., Bunders, Joske F. G. The experiential knowledge of patients: a new resource for biomedical research? / J. Francisca Caron-Flinterman, Jacqueline E. W. Broerse, Joske F. G. Bunders // Social Science & Medicine. – 2005. – 60. – С. 2575–2584.
22. Cassels, J.R.T., Johnstone, Alexander Henry. Words that matter in science: a report of a research exercise / J.R.T. Cassels, Alexander Henry Johnstone. – London : The Royal Society of Chemistry, 1985. – 65 с.
23. Chinn, Deborah. Critical health literacy: a review and critical analysis / Deborah Chinn // Social Science and Medicine. – 2011. – 73. – С. 60–67.
24. Edwards, Michelle, Wood, Fiona, Davies, Myfanwy, Edwards, Adrian. ‘Distributed health literacy’: longitudinal qualitative analysis of the roles of health literacy mediators and social networks of people living with a long-term health condition / Michelle Edwards, Fiona Wood, Myfanwy Davies, Adrian Edwards // BMC Public Health. – 2012. – 12. – С.130.
25. Fage-Butler, Antoinette M., Jensen, Matilde Nisbeth. Medical terminology in online patient-patient communication: evidence of high health literacy? / Antoinette M. Fage-Butler, Matilde Nisbeth Jensen // Health Expectations [early view]. – [Електронний ресурс] [Текст] – Режим доступу: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hex.12395/abstract>.
26. Ferguson, Tom. e-patients: how they can help us heal healthcare. Whitepaper / Tom Ferguson. – 2007. – [Електронний ресурс] [Текст] – Режим доступу: http://e-patients.net/e-Patients_White_Paper.pdf.
27. Fields, Aaron M., Freiberg, Craig S., Fickenscher, Alexandra, Shelley, Kirk H. Patients and jargon: are we speaking the same language? / Aaron M. Fields, Craig S. Freiberg, Alexandra Fickenscher, Kirk H. Shelley // Journal of Clinical Anesthesia. – 2008. – 20 (5). – С.343–346.
28. Hong, Yi, Ehlers, Kevin, Gillis, Rick, Patrick, Timothy, Zhang, Jin. Ausability study of patient-friendly terminology in an EMR system / Yi Hong, Kevin Ehlers, Rick Gillis, Timothy Patrick, Jin Zhang // Studies in Health Technology and Informatics. – 2009. – 160. – С.136–140.
29. Ishikawa, Hirono, Takeuchi, Takeaki, Yano, Eiji. Measuring functional, communicative, and critical health literacy among diabetic patients / Hirono Ishikawa, Takeaki Takeuchi, Eiji Yano // Diabetes Care. – 2008. – 31. – С. 874–879.
30. Mead, Nicola, Bower, Peter. Patient-Centeredness: A Conceptual Framework and Review of the Empirical Literature / Nicola Mead, Peter Bower // Social Science & Medicine. – 2000. – 51(7). – С.1087–1110.
31. MHRA. Always Read the Leaflet : Getting the Best Information with Every Medicine. – London: The Stationery Office, 2005. – 165 с.
32. Newmark, Peter. A textbook of translation / Peter Newmark. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1988. – 304 с.
33. Protheroe, Joanne, Nutbeam, Don, Rowlands, Gill. Health literacy : a necessity for increasing participation in health care / Joanne Protheroe, Don Nutbeam, Gill Rowlands // British Journal of General Practice. – 2009. – 59 (567). – С.721–723.
34. Robinson, Pauline C. ESP today: a practitioner’s guide / Pauline C. Robinson. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall International, 1991. – 224 с.

35. Roper T. A., Cox Niall. Core aspects of history-taking and examination / T. A. Roper, Niall Cox // Roper T. A. (ed.) *Clinical Skills*, 2nd edn. – Oxford : Oxford University Press, 2014. – С. 10–27.
36. Step, Mary M., Rose, Julia Hannum, Albert, Jeffrey M., Cheruvu, Vinay K., Siminoff, Laura A. Modeling Patient-Centered Communication: Oncologist Relational Communication and Patient Communication Involvement in Breast Cancer Adjuvant Therapy Decision-Making / Mary M. Step, Julia Hannum, Rose, Jeffrey M. Albert, Vinay K. Cheruvu, Laura A. Siminoff // *Patient Education and Counseling*. – 2009. – 77 (3). – С. 369–378.
37. Thompson, Carol Lynn, Pledger, Linda M. Doctor-patient communication: is patient knowledge of medical terminology improving? / Carol Lynn Thompson, Linda M. Pledger // *Health Communication*. – 1993. – 5(2). – С. 89–97.
38. Trimble, Louis. English for science and technology: a discourse approach / Louis Trimble. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 192 с.
39. Van Der Heide, Iris, Heijmans, Monique, Schuit, A. Jantine, Uiters, Ellen, Rademakers, Jany. Functional, interactive and critical health literacy: varying relationships with control over care and number of GP visits / Iris Van Der Heide, Monique Heijmans, A. Jantine Schuit, Ellen Uiters, Jany Rademakers // *Patient Education and Counseling*. – 2015. – 98(8) – С. 998–1004.
40. Vihla, Minna. Medical writing: Modality in focus / Minna Vihla. – Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1999. – 171 с.
41. Vinay, Jean-Paul, Darbelnet, Jean. Stylistique comparée du français et de l'anglais 2nd edition / Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet. – Paris : Didier, 1977. – 331 с.
42. Williams, Mark V., Baker, David W., Parker, Ruth M., Nurss, Joanne R. Relationship of functional health literacy to patients' knowledge of their chronic disease: a study of patients with hypertension and diabetes / Mark V. Williams, David W. Baker, Ruth M. Parker, Joanne R. Nurss // *Archives of Internal Medicine* – 1998. – 158 (2). – С. 166–172.
43. Wüster, Eugen. Introduction to the general theory of terminology and terminological lexicography. – Vienna : Springer, 1979. – 236 с.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

1. Артроскопія коліна / Knee Arthroscopy Fundamentals. Cleveland Clinic. Translated by : Cleveland Clinic Interpreter Services. – 2015.
2. Інформація для пацієнтів. Обслуговування пацієнтів. У той час, коли вашій близькій людині роблять операцію. Інформація для відвідувачів, що перебувають у передопераційному приміщенні, кімнаті очікування хірургічного відділення й післяопераційному приміщенні / Patient Education. While Your Loved One Is Having Surgery. Information for visitors in the pre-op, surgical, and post-op areas. University of Washington Medical Center. Translated by : UWMCH Health Information Resource Center. – 2014.
3. Інформація про підготовку до операції в центрі «Келлог» / Preoperative M. Surgery at Kellogg Eye Center. Translated by : UMHS Interpreter Services. – Nov, 2014.
4. Навчання пацієнтів та сімей. Догляд після операції на серці / Patient and family education. Care after heart surgery. Seattle Children's Hospital. Translated by : Seattle Children's Hospital Family Interpreter Services. – 2014.
5. Передопераційні інструкції для дорослих пацієнтів з плановою нейрохірургічною операцією / Pre-operative instructions for adult patients under going a planned neuro surgery. Ronald Reagan UCLA Medical Center. Translated by : UCLA Medical Center Interpreter Service. – 2013.
6. Підготовка до амбулаторної операції / Preparing for Day Surgery. Health PEI. One Island Health System. Translated by : PEI Health Information Management Service. – Apr, 2013.
7. Хірургія : Інструкції для дорослих пацієнтів перед амбулаторною операцією / Surgery : Day Surgery Instructions for Adults. Dr. Aleksander J. Bodnar, MD, FACOG, PA - Obstetrics & Gynecology in Linden and Clifton, NJ. – 2009.
8. Що таке служба втручання на ранній стадії? / What are "Early Intervention Services?" // National Best Practice Guidelines for Informing Families of their Child's Disability. Translated by : Informing Families Project, National Federation of Voluntary Bodies – Oranmore, Galway, 2015.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Роксолана Поворознюк – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
Наукові інтереси: медичний переклад, зіставна лінгвістика, дипломатичний дискурс.

УДК 81'374

МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ НАФТОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Оксана РІБА-ГРИНИШИН (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглядається явище міжмовної термінологічної омонімії у німецькій та українській нафтовій терміносистемі. Дана лінгвістична проблема часто є причиною неправильного науково-технічного перекладу. Лексичні міжмовні омоніми на відміну від багатозначних слів не володіють предметно-семантичним зв'язком.

Ключові слова: міжмовна омонімія, термін, науково-технічний переклад, терміносистема, полісемія.

The phenomenon of interlingual terminological homonymy in German and Ukrainian oil terminology is being considered in the article. This linguistic problem often leads to improper scientific and technical translation. Lexical interlingual homonyms unlike polysemantic words do not have subject-semantic relation.

Keywords: interlingual homonymy, term, scientific and technical translation, terminological system, polysemy.

Порівняльний аналіз лексичного складу різних мов слугує не лише з'ясуванню особливостей взаємодії лексико-семантичних корелятивів, а й виявляє ступінь близькості мов, розкриває процеси, задіяні в семантичній трансформації різних лексем і привертає щораз більшу увагу лінгвістів. На перший план тут виходить явище міжмовної омонімії як результат подібності форми та змісту слів у білінгвальному просторі. Проблему термінологічної омонімії на прикладі різних галузевих терміносистем досліджували Авербух К. Я., Заславська Н. В., Кочерган М. П., Суперанська О. В., Панько Т. І., Шаблій О. А. та інші. Вивчення термінів на рівні лексико-семантичної парадигматики вважається одним із найскладніших питань їхньої системної організації.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю детального висвітлення динаміки побудови нафтогазової термінологічної лексико-семантичної системи української та німецької мов, з'ясування характеру та типів міжмовних лексичних корелятивів у плані як форми, так і змісту.

Мета даної розвідки полягає у виявленні та комплексному аналізі випадків міжмовної термінологічної омонімії у німецькій та українській нафтовій терміносистемі.

Міжмовні омоніми є у споріднених і у неспоріднених мовах. Кожне зіставлення певної конкретної пари мов на предмет певних спільних чи відмінних рис є, безперечно, унікальним за своєю суттю, оскільки передбачає врахування їхнього конкретного, тобто щораз нового, ступеню спорідненості, типологічних характеристик та багатьох інших специфічних для кожної мови інтра- та екстралінгвістичних чинників, які, взаємодіючи на міжмовному рівні, приводять до щораз інших результатів.

Міжмовні омоніми (на основі німецької та української мов) – це семантично нееквівалентні повнозначні слова аналогічних частин мови, які входять до лексичного складу двох або більше (конкретних) мов і мають у цих мовах інтерферентно-схоже фонетичне і /або графічне оформлення (за варіативності у межах аналогічних фонем та національного графічного представлення), з можливим фактом спорідненості або ті, що складаються з інтернаціональних термінологічних компонентів [7, с. 40].

Проаналізувавши фахові тексти з нафтової промисловості німецькою мовою та зробивши їх переклад на українську можемо запропонувати свій погляд на проблему міжмовних термінологічних омонімів. В порівнюваних терміносистемах на перший план ставимо сигніфікативно-понятійні розбіжності, вважаючи формально-мовні (фонетичні та графічні) ознаки термінів вторинними.

Серед досліджуваних міжмовних термінологічних омонімів виявлено:

а) етимологічно споріднені термінопари, члени яких, маючи подібну внутрішню форму, позначають різні референтні сфери у різних підгалузях нафтогазової промисловості, наприклад: Raffineriegas, n – рафінований газ

Raffineriegase sind gasförmige Nebenprodukte in Erdölraffinerien. Das Brenngas fällt bei der Verarbeitung von Rohöl an [9]. (термін нафтової промисловості).

Винахід відноситься до способу сепарації газу крекінгу метанолу і виробництва маловуглеродистого алкена полімеризаційного рівня, що містить: стадію абсорбції та сепарації, при якій **рафінований газ** крекінгу надходить по черзі в колону попереднього видалення етилену, абсорбер етилену, деметанізатор і дефлегматор етилену...[4] (вузькоспеціальний термін газової промисловості).

б) етимологічно споріднені неповні термінопари, зокрема німецькі терміни, які не мають формальних відповідників в українській фаховій мові нафтової промисловості, але мають такі відповідники в інших українських термінологіях чи сферах мовного вжитку, наприклад: Reformieren, п – реформувати

Das Reformieren ist ein Verfahren der Erdölverarbeitung mit dem Ziel der Strukturveränderung von Kohlenwasserstoffen ohne wesentliche Änderung der Molmasse des Einsatzproduktes [9] (термін фахової мови нафтової промисловості).

Досліджуючи відповідну українську терміносистему нами не виявлено еквівалента даному субстантивованому німецькому дієслову – вузько галузевому терміну фахової мови нафтової промисловості.

Реформувати (ую, уєш, недок. і док., перех.) – змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ); перетворювати, перебудовувати [3, с. 520] (загальноживане слово).

Водночас Олена Шаблій вважає, що основною проблемою, яку породжує міжмовна омонімія, є так звана міжмовна інтерференція, яка є однією із найсуттєвіших перешкод на шляху досягнення основної мети будь-якого перекладу – еквівалентності. Науковець пропонує звернути особливу увагу на ланцюжкову взаємозалежність – міжмовна омонімія → міжмовна інтерференція → перекладацька помилка, неточність [7, с. 43].

Досліджуючи явище міжмовної омонімії можна з впевненістю писати про прикладний характер даної лінгвістичної проблеми, оскільки вона стає причиною стилістично неточних висловлювань та неадекватного перекладу. Історичні і суспільно-політичні процеси, що спостерігалися з кінця 14 до початку 20 століть не могли не позначитися на мовних процесах в українській мові. З огляду на це в українській фаховій термінології появилось багато запозичень, перш за все інтернаціоналізмів. Численна іншомовна лексика, зокрема латинізми, потрапили в українську мову зі своїм первинним основним значенням, нехтуючи вторинними (похідними) значеннями, наприклад:

Bank, f – фінансова станова (економічний термін)

Eine Bank ist ein Kreditinstitut, das entgeltliche Dienstleistungen für den Zahlungs-, Kredit- und Kapitalverkehr anbietet.

Bank, f – лавка (загальноживане слово)

Eine Bank ist ein Sitzmöbel, das meist mehreren Personen Platz bietet.

Bank, f – чітко обмежений пласт (геологія)

Eine Bank bezeichnet in der Geologie eine Gesteinsschicht mit Mächtigkeiten im Zentimeter- bis Meterbereich, die sich in ihren individuellen Merkmalen (Farbe, Textur, Material) von den sie unmittelbar über- und unterlagernden Schichten unterscheidet.

Але основна характерна особливість омонімів полягає в тому, що дані мовні феномени актуалізуються в різних семантичних полях, і це унеможлиблює їх зіткнення в подібних контекстах, а отже омоніми не перешкоджають професійному спілкуванню та правильному розумінню тексту [5, с. 46].

Переклад німецької технічної літератури засобами української мови вимагає перш за все термінологічної точності. Неправильний переклад омонімічних слів, наприклад у тексті інструкції експлуатації нафтової бурової свердловини може мати дуже негативні наслідки.

Dieser Bereich umfasst u.a. den Bohrturmunterbau mit Bohrkeller, die Maschinenstellfläche und das Dieselöllager und kann auch Spülungstanks, „solids control“-Equipment und Bohrgutgrube bzw. -behälter umfassen, wenn hier mit wassergefährdenden Stoffen umgegangen wird [10].

Слово *das Lager* як термін геології означає «пласт», «родовище».

Die Erdöllager, die jetzt noch nicht erschlossen sind, lägen vor allem an den Kontinenträndern, also am Übergang von der Küste zur Tiefsee - so wie im Atlantik vor Brasilien, wo vor kurzem große Mengen an Öl und Gas gefunden wurden [8].

Перекладацькі помилки виникають у зв'язку із неправильним вибором значення омонімічного терміну із суміжної галузі науки або техніки. Крім омонімії, коли одне значення значно ширше за інше, існують такі види омонімії, коли одна й та ж форма має різне значення в різних підгалузях науки, в різних підгалузях суміжних галузей науки чи техніки, в різних підгалузях однієї галузі чи в межах однієї підгалузі. Іноді тільки тлумачний технічний словник чи інша довідкова література допомагають правильно зрозуміти і перекласти той чи інший термін. Повноцінний переклад можливий тільки за умови правильного та глибокого розуміння оригіналу як єдності змісту та форми.

Згідно з нашими спостереженнями досліджувані міжмовні омоніми схожі на багатозначні слова. Дуже часто складно розрізнити, чи слово багатозначне, чи це різні слова-омоніми. Це відбувається тому, що в деяких випадках омоніми виникають з багатозначних слів, однак не завжди. Проте А. В. Суперанска вважає, що розмежування двох або декількох значень багатозначного слова, що часто обумовлює нечіткість меж між полісемією та омонімією є однією з найпоширеніших причин виникнення омонімії. Іншими причинами є запозичення термінів з різних джерел, а також зміна слів, які раніше звучали однаково (конвергенція). Омонімія може бути наслідком і метафори [5, с. 45]. Якщо терміни і слова «мають якийсь спільний відтінок у значенні, то це є свідченням того, що термінологічна омонімія виникла внаслідок семантичного розвитку багатозначного слова» [1, с. 5]. Полісемія упорядковує терміни всередині терміносистеми, тобто формує її ядро, омонімія ж належить до процесів, які упорядковують номінативні одиниці певної терміносистеми й цим зв'язують її з іншими науковими системами [2, с. 46].

Основним критерієм розрізнення полісемії і омонімії виступає зміст слова, співвіднесеність його з дійсністю, наявність чи відсутність внутрішнього семантичного зв'язку між співзвучними словами. Для розмежування полісемії та омонімії застосовували й інші критерії: семантико-граматичний (беруться до уваги семантичні і граматичні розходження між словами), слотворчий (омонімічні слова входять до різних слотворчих рядів), субституційний (заміна омонімічних слів обмежена контекстом), дистрибутивний (омонімам притаманна різна лексична сполучуваність).

Отже, нами було здійснено спробу виявити специфіку міжмовної термінологічної омонімії на рівні німецької та української терміносистеми нафтової промисловості. Перспектива подальшого дослідження полягає в тому, що міжмовні омоніми потребують різнопланового вивчення, і більш детальна класифікація міжмовних технічних термінологічних омонімів стане підґрунтям розробці принципів навчальної термінографії і певним графіко-візуальним засобом розбіжностей порівнюваних термінів нафтогазової промисловості та попередить хибне ототожнення їхнього змісту через схожість форми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Красножан Ж. В. Из спостережень над омонімією в термінології / Ж. В. Красножан // Українське мовознавство. – 1988. – Вип. 15. – С. 3–10.
2. Симоненко Л. О. Біологічна термінологія: Формування та функціонування : [навч. посібник для студ. природничих факультетів] / Л. О. Симоненко . – Умань : РВЦ «Софія», 2006. – 104 с.
3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980., Том 8, 1977.
4. Спосіб сепарації газу метанолу і виробництва маловуглеводного алкена полімеризаційного рівня. – Режим доступу : <http://findpatent.com.ua/patent/242/2427561.html>
5. Суперанская А. В. Общая термінологія : Вопросы теории. / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – Изд. 6-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 248 с.
6. Тихонова И. Б. Проблема омонимии в английской терминологии нефтепереработки / И. Б. Тихонова // Вестник ВолГУ. Серия 2 : Языкознание. 2008. №1. – С. 164–166
7. Шаблій О. А. Міжмовна термінологічна омонімія як проблема термінографії і перекладу (на матеріалі німецької та української юридичних терміносистем) : Дис... канд. філолог. наук: 10.02.16 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. / О. А. Шаблій – К., 2002. – 254 с.
8. ISUP – Ölplattform am Meeresboden – Режим доступу : <http://www.dw.com/de/isup-ölplattform-am-meeresboden/a-5598086>
9. Lexikon der Chemie – Режим доступу : <http://www.spektrum.de/lexikon/chemie/>
10. Technische Regeln – Режим доступу : <http://www.erdoel-erdgas.de/Themen/TechnikStandards/Technische-Regeln>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Ріба-Гринишин – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: фахова мова, термінологія, фаховий текст, науково-технічний переклад, лексикографія.

УДК 81.255.2

РАДЯНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ЗАСІБ БОРОТЬБИ З «УКРАЇНСЬКИМ НАЦІОНАЛІЗМОМ»

Наталія РУДНИЦЬКА (Київ, Україна)

У статті висвітлюються особливості ідеологічної адаптації радянських перекладів творів української літератури російською мовою на матеріалі творів С. Голованівського та В. Сосюри. На основі порівняльного перекладознавчого аналізу виявлено способи та наслідки радянської антинаціоналістичної цензури перекладів.

Ключові слова: переклад, ідеологія, адаптація, цензура, націоналізм.

The article investigates ideological adaptation of Soviet translations of Ukrainian literature into the Russian language. The research is made on the material of works by S. Holovanivskyi and V. Sosiura. On the basis of comparative analysis of original and translated texts there have been revealed methods and consequences of the Soviet "anti-nationalist" censorship of translations.

Key-words: translation, ideology, adaptation, censorship, nationalism.

XX століття, яке часто називають «століттям ідеологій», зважаючи на роль, яку останні відіграли у розвитку суспільства у цей період, залишило по собі спадщину, що є не до кінця усвідомлена і на разі не подолана. На значущості ідеологічних чинників перекладу наголошують провідні перекладознавці (Л. Венуті [18], Л. Коломієць [7], А. Лефевр [15], Дж. Мандей [16], М. Стріха [12], Б.Хатім і Я. Мейсон [14] та інші). Водночас, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених впливу ідеології на переклад перш за все у західноєвропейських країнах, стратегії соціалістичного перекладу залишаються недостатньо вивченими, а ідеологічно адаптовані переклади і досі використовуються, перевидаються і сприймаються некритично (див. Н. Покорн [17], Н. Рудницька [9]). Метою цієї розвідки є висвітлення особливостей ідеологічної адаптації українських художніх текстів у перекладі російською мовою, що мала на меті усунення теми національної (само)ідентифікації і визначення України не як однієї з радянських республік, а як самостійної етнічної спільноти із власною історією і культурою, а також вилучення теми міжнаціональних конфліктів у межах СРСР. Трактуювані українськими літераторами теми батьківщини мало відповідати настановам тоталітарної ідеології і підлягало суворому контролю з боку влади. Переклад російською мовою використовувався як засіб усунення будь-яких проявів т.зв. «українського націоналізму» і нав'язування ідеологічно коректної інтерпретації творам української літератури. Чергове посилення цензурних утисків відбулося під час Другої світової війни та повоєнний період, і матеріалом для аналізу було обрано твори В. Сосюри та С. Голованівського відповідного періоду та їх переклади російською мовою.

Література у СРСР, в тому числі перекладна, виконувала важливу ідеологічну функцію, на чому публічно наголошували центральні радянські видання. Так, у критичній статті «Украина «вообще»», опублікованій газетою «Правда» 2 липня 1951 р. і присвяченій російськомовному перекладу О. Прокоф'єва вірша В. Сосюри «Любіть Україну», зазначалося: «Наші журнали є серйозною ідеологічною зброєю партії. Вони покликані вести в масах велику виховну роботу. Це зобов'язує редакцію кожного журналу з усією ретельністю відбирати літературні твори для публікації на сторінках журналу» [13, с. 4] (переклад наш. – Н.Р.). Перед публікацією література проходила суворе цензурування, і анти-націоналістична цензура набувала особливого значення у перекладі з мов народів СРСР російською мовою «міжнаціонального спілкування» і усувала «недоліки» в художніх текстах тих радянських авторів, які нехтували партійними настановами на кшталт: «... партія ставить перед радянською літературою, і перш за все перед пролетарськими письменниками, завдання рішучої боротьби з усіма проявами... місцевого націоналізму в теоріях культурної революції, художній творчості і практиці роботи письменницьких і видавничих організацій» [8]. Прояви націоналізму ідеологи могли знайти у будь-якому творі з вираженим

національним характером, де недостатньо висвітлювались теми радянського державного будівництва, інтернаціоналізму, тощо. Показовим у цьому аспекті є інцидент з публікацією російськомовного перекладу вірша Володимира Сосюри «Любіть Україну» (1944). Переклад О. Прокоф'єва було опубліковано 1951 р. в ленінградському журналі «Звезда»; ця публікація зазнала нищівної критики, надрукованої в центральних виданнях. Так, у статті «Украина «вообще»» в газеті «Правда» від 2 липня того ж року цей вірш названий «ідейно порочним»: «Всупереч життєвій правді він оспівує якусь вічну Україну, Україну «взагалі»... У вірші В. Сосюри за зовнішньою красивістю поетичної форми немає ані гнівного засудження під'яремних порядків минулого, ані яскравого зображення нового, соціалістичного життя українського народу... Під такою творчістю підпишеться будь-який ворог українського народу з націоналістичного табору, скажімо, Петлюра, Бендера і т.п.» [13, с. 4] (переклад наш. – Н.Р.). 14 серпня 1951 р. цей переклад «грубо-націоналістичного вірша» згадали також в «Литературной газете».

Згадані статті відбивають оцінку цього вірша і його перекладу з боку ідеологічного апарату, адже 26 липня 1951 р. було прийнято Постанову ЦК КП(б)У № ПБ-74/59 щодо вилучення вірша з усіх опублікованих збірок; відповідно, у серпні Головліт УРСР уклав бібліографію видань, які підлягали вилученню або в яких пропонувалося вирізати чи заклеїти відповідні сторінки. Втім, пізніше інший варіант російськомовного перекладу цього віршу увійшов до другого тому видання «Великая Отечественная. Стихотворения и поэмы в двух томах», опублікованого 1969 р. Переклад М. Ушакова є ідеологічно адаптованим, і завдяки адаптації з тексту вірша було усунуто все, що спричинило звинувачення в націоналізмі. Результатом невідтворення смислової ємності оригіналу в перекладі. Так, наявне додавання образів, відсутніх в оригіналі, але бажаних з точки зору панівної ідеології: «*трудо*м дорогою любите своим», «в *богатстве колхозов* она». Водночас вилучається образ «в кривеньких тинах», який суперечить доданому образу багатства колгоспного життя. Вилучено також образ релігійного характеру: «*Як та купина, що горить – не згора*». Цілу низку образів замінено. Так, «*у годину негоди*», що імплікує наявність важких моментів в житті (особистості), замінено на «в тяжелые, трудные *годы*» вочевидь (по)воєнні. «Невизначений» з точки зору радянського критика образ «*чужинців* в зеленых мундирах» [13, с.4], в якому несвідомий читач міг упізнати навіть російського солдата на західноукраїнських землях, замінено на «зеленомундирных *фашистских солдат*». Заклик «хай буде для неї твій сміх, і сльози, і все до *загину*», що позиціонує Україну як найважливіше в житті (заради неї варто загинути), послаблено: «о ней, о своей, *не забудешь*». В оригіналі В. Сосюра закінчує вірш твердженням «і *вічні* ми будемо з нею!». Оскільки «вічні» і суперечить науковому матеріалізму – основі радянської ідеології, і може тлумачитись як наголос на важливості збереження національної самобутності, переклад М. Ушакова завершується невиразним «і *счастливы* будем мы с нею».

Подібні зміни, що мали на меті усунути акцент на національному, можна побачити і в перекладах віршів С. Голованівського російською мовою. Так, у вірші «Пісня про мою Україну» поет наголошує на боротьбі українців за волю і щастя своєї країни: «... і *син твій* до бою встає, / Моя Україно, / Жива Україно, / За волю і щастя *твое*» [2 (1: 129)] (тут і в інших прикладах виділення наше. – Н.Р.). У перекладі О. Безименського цей образ замінено: «Врага побеждая в борьбе, / Моя Украина, / Краса Украина, / Идем мы навстречу тебе» [1, с. 55]. Також автор наголошує на відновленні слави України: «І *слава твоя оживе* неодмінно, / І доля розквітне ясна, / Моя Україно, / Жива Україно, / Блакитна моя сторона!» [2 (1: 130)]. У перекладі додається образ «радянської вітчизни» в якій Україна розквітне мов сад, а образ «слава» вилучено: «В *Советской отчизне, навеки единой*, / Как сад, *расцветешь* ты опять, / Моя Украина, / Краса Украина, / Любимая нежная мать!» [1, с. 55]. Таким чином, образ боротьби українців за відновлення слави своєї країни замінено образом боротьби за відновлення України у складі «навіки єдиної радянської вітчизни».

Подібний образ вилучено і у перекладі вірша С. Голованівського «Нашадкові»: «*Нам ці поля і рідні небосхили* / Миліші щастя *власного були*» [2 (1: 163)]; у перекладі Мих. Матусовського «Потомку» [5, с. 37] цей фрагмент вилучено.

У п'єсі «Поетова доля» один з героїв С. Голованівського зазначає: «Шевченко ж / Належить Україні – не собі» [2 (2: 19)], але в перекладі Н. Брауна образ України зникає: «Шевченко ж – / Он не себе принадлежит, а нам» [3, с. 219].

Як поезія, так і проза С. Голованівського в перекладі російською була значною мірою адаптована ідеологічно. Так, у перекладі роману «Тополя на тому березі» фрагменти, які наголошують на національному, вилучено або змінено. Приміром, у наступних фрагментах автор описує місця козацької слави і шанобливе ставлення до них своїх сучасників: «Люди в розмовах все частіше згадували острів Хортицю, Нове Запоріжжя, Дніпрогес, траплялися такі, що там особисто колись бували. Всіх поступово захоплювало якесь особливе хвилювання, викликане романтичним минулим цих місць. Здавалося, що придніпровські флюїди вже плавають у навколишньому повітрі і проникають у свідомість кожного солдата, спрямовуючи в одному напрямі всі думки» [2 (3: 55)]; «... він завжди відчував гордість і за отой клапоть землі, на якому колись відбувалися знаменні події, і за те, що й сам він з тієї землі походить і на ній живе» [2 (3: 432)]. У перекладі російською В. Дудінцева (частини 1 роману) і В. Россельса (частини 2) ці фрагменти вилучено.

У творі кілька разів з'являється образ «степовий народ». Автор пише саме про український народ, але в перекладі цей образ замінюється образом радянського – «великого народа» або безликими «тысячами таких, как он»: «... так оті майбутні велетні, що стануть слідом за Дніпрогесом, ніколи не потьмарять його первісної слави, бо він по-новому розкрив очі людям на самих себе й указав нові шляхи *степовому* народові» [2 (3: 50)] – «... так эти будущие великаны, что поднимутся вслед за Днепрогесом, никогда не затмят ее, потому что она по-новому открыла глаза людям на самих себя и указала новые пути *великому* народу [6, с. 38]; «... давши новий напрямок думкам і надіям всього *степового* народу [2 (3: 53)] – «... что изменило в корне не только его жизнь, но и жизнь *тысяч таких, как он*» [6, с. 40].

Цікаво, що в перекладі «радянські люди» замінено на «русские», коли йдеться про мужність і героїзм: «Скільки разів йому доводилося бачити *радянських* людей, котрі співали свій гімн, ідучи на шибеницю!» [2 (3: 599)] – «Сколько раз ему приходилось видеть *русских*, которые, шагая к виселице, пели свой гимн!» [6, с. 453].

Так само вилучена згадка про зневажливе ставлення до українців з боку росіян: «А прізвище мое Хохол, *що, до речі, не має ніякого відношення до зневажливого назвиська українця*» [2 (3: 53)] – «А фамилия моя Хохол» [6, с. 16].

На жаль, ідеологічно мотивовані вилучення і заміни не обмежуються наведеними прикладами. Вилучення різних за обсягом фрагментів тексту і заміна окремих мікрообразів оригіналу в перекладі призводить до спотворення макрообразу аналізованого твору в цілому.

Таким чином, російськомовні переклади творів українських авторів використовувалися для зміцнення певних позицій панівної ідеології, а саме: уявлення про СРСР як «навіки єдиний» союз і про Україну як невід'ємну його складову, що не має власної історії і культури. Анти-націоналістичне цензурування російськомовних перекладів було спрямоване на вилучення як теми української національної (само)ідентифікації, так і згадок про радянський «великодержавний шовінізм», і відбувалося через вилучення різних за обсягом фрагментів тексту і заміну окремих мікрообразів, що призводило до спотворення макрообразів творів у цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великая Отечественная. Стихотворения и поэмы. В 2-х т. / [антология; сост. С. Наровчатова, Я. Хелемский; предисл. А. Суркова]. – М. : Художественная лит-ра, 1969. т.1. – 591 с.
2. Голованівський С. Твори в 3-х томах / Сава Голованівський. – К. : Дніпро, 1981. т.1. – Поеми. Переклади, переспіви. – 543 с. т.2. – Драматичні поеми. П'єси. Оповіді. – 606 с. т.3. – Тополя на тому березі [роман]. – 815 с.
3. Голованівський С. Избранное [пер. с укр. Н. Брауна] / Савва Голованівський. – М. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1955. – 311 с.
4. Голованівський С. Избранное. Стихи [пер. с укр.] / Савва Голованівський. – М. : Худ. лит-ра, 1978. – 303 с.
5. Голованівський С. Стихи [пер. с укр.] / Савва Голованівський. – М. : Изд-во «Правда», 1947. – 40 с.

6. Голованівський С. Тополь на том берегу [пер. с укр.] / Савва Голованівський [пер. с укр.; кн. 1 пер. В. Дудинцева, кн. 2 пер. Вл. Россельса]. – М. : Советский писатель, 1980. – 624 с.
7. Коломієць Л.В. Український художній переклад та перекладачі 1920-30-х років: матеріали до курсу «Історія перекладу» : навчальний посібник / Лада Володимирівна Коломієць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. – 559 с.
8. Проект резолюції ЦК ВКП(б) о художественной литературе [документ]. – РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 114. Д. 232. Л. – С. 214–223. – Режим доступа: <http://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/1014581>.
9. Рудницька Н.М. Відлуння радянської цензури і переклад у сучасних Україні та Росії / Н.М. Рудницька // Вісник ХНУ імені В.Н.Каразіна. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2013. – № 73 (1051). – С. 181–187.
10. Сосюра В. Щоб сади шуміли / Володимир Сосюра. – К. : «Радянський письменник», 1947. – 164 с.
12. Стріха М. Український художній переклад: між літературою і націєтворенням / Максим Стріха. – К. : Факт, 2006. – 344 с.
13. Украина «вообще». Об идеологических искривлениях в литературе // «Правда». – 1951. – №183. – С. 4.
14. Hatim B., Mason I. The Translator as Communicator / Basil Hatim, Ian Mason. – Lnd., NY : Routledge, 1997. – 217 p.
15. Lefevere A. Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame / Andre Lefevere. – Lnd, NY : Routledge, 1992. – 169 p.
16. Munday, Jeremy. Style and ideology in translation : Latin American writing in English / Jeremy Munday. – NY : Routledge, 2008. – 232 p.
17. Pokorn N.K. Post-Socialist Translation Practices : ideological struggle in children's literature / Nike K. Pokorn. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2012. – 184 p.
18. Venuti, Lawrence. The Translator's Invisibility: A History of Translation. 2nd ed. / Lawrence Venuti. – Lnd, NY : Routledge, 2008. – 353 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Рудницька – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: переклад і ідеологія, історія перекладу в Україні, критика перекладу.

УДК 811.112.2.-25

ТЕХНОЛОГІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ОБРОБКИ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

Світлана СИНЕГУБ (Київ, Україна)

Стаття присвячена аналізу способів опрацювання німецькомовного тексту в процесі його перекладу українською мовою. До кола дослідження включено реферований переклад, як найбільш релевантний з дидактичної точки зору, прийом. В статті зроблена спроба продемонструвати вплив перекладацького замовлення та прагматичної функції вихідного тексту (ВТ) на функціональну адекватність тексту-перекладу (ТП).

Ключові слова: спосіб опрацювання ВТ, прагматична функція, перекладацьке замовлення, реферативний переклад, інтерпретація перекладацького замовлення.

The article outlines the analysis of the methods of the German-texts processing by translation into Ukrainian. In the list of the investigated methods is included abstract translation, which is the most relevant from the didactic point of view. The article demonstrates the role of the translating order and pragmatic function of original text for functional adequacy of text-translation.

Key words: methods of the German-texts processing, pragmatic function, translating order, abstract translation, interpretation of the translating order.

Об'єктивність впливу системно-структурних розбіжностей вихідної мови (ВМ) та цільової мови (ЦМ) на адекватне відтворення змісту вихідного тексту (ВТ) визнається усіма перекладознавцями, з яких би позицій не виконувались їх наукові дослідження. Залежно від перекладацького замовлення виділяють кілька прийомів опрацювання ВТ, а саме: реферований переклад, анотований переклад, переклад - адаптація, переклад типу «експрес-інформація», тощо. Незважаючи на те, що кожен з перелічених типів перекладу розробив специфічні підходи до опрацювання ВТ, вони характеризуються високим ступенем жанрово-стилістичної уніфікації такої технології. Вказані прийоми опрацювання ВТ були предметом дослідження цілої низки перекладознавців – Л. С. Бархударов; У. Каутц (письмові та усні види перекладу), Р. К. Міньяр-Белоручев, І. Альбль-Міказа (послідовний переклад), А. Я. Коваленко (технологія обробки науково-технічних текстів), К. Норд, (перекладацький

аналіз тексту, переклад з позиції теорії скопоса) та інші. Однак дидактичний аспект опрацювання накопиченого перекладацького матеріалу, на нашу думку, вивчено недостатньо ґрунтовно і подекуди носить фрагментарний характер. **Актуальним** у цьому відношенні ми вважаємо аналіз технології лінгводидактичного опрацювання німецькомовних ВТ з метою формування у майбутніх фахівців професійних навичок. У зв'язку з цим **метою** даної статті є спроба продемонструвати дидактичні можливості в процесі формування вмінь та навичок реферативного перекладу (РП) як однієї з важливіших складових перекладацької компетенції. Оскільки РП є дуже поширеним у перекладацькій практиці неповним видом перекладу, виникає об'єктивна необхідність навчання такому виду перекладу майбутніх фахівців письмового перекладу. В рамках даної статті поставлені такі **завдання**: 1) довести, що РП є складним видом аналітико-синтетичної обробки тексту; 2) показати, що внаслідок лінгводидактичного опрацювання ВТ виникає «новий» текст, з новою структурою та мовним оформленням; 3) продемонструвати, як функціонують механізми виділення основної інформації та змістовної компресії; 4) показати, які дидактичні прийоми уможливають формування навичок аналітико-синтетичної та лінгводидактичної обробки ВТ, створення «нового» тексту виділення та компресію основної інформації. Відомо, що РП – це синтетичний вид мисленнєво-мовленнєвої діяльності, складовими якого виступають процес перекладу та процес реферування. Саме вони і обумовлюють послідовність та ефективність кроків під час формування навичок РП. В залежності від рівня мовної підготовки студентів послідовність здійснення цих процесів може варіювати. Для більш високого рівня мовної підготовки процес реферування, тобто змістовної компресії, як процес розуміння та осмислення мовних одиниць та ВТ в цілому, є домінуючим. Для таких студентів процес перекладу додається пізніше, на етапі більш глибокого розуміння ВТ з метою формування «нового» тексту. Для студентів з середнім та низьким рівнем мовної підготовки, а також з німецькою як другою іноземною мовою, має сенс змінити послідовність виконання цих двох процесів, щоб досягти максимального рівня сформованості навичок РП. Слід підкреслити, що в реальній перекладацькій практиці така можливість об'єктивно відсутня через брак часу і може бути використана виключно з метою досягнення дидактичного ефекту. Додатковим, ускладнюючим процес навчання фактором, є наявність у РП, на відміну від інших типів неповного перекладу, проміжної ланки, цілісного мисленнєвого утворення – тексту реферату [5, с. 10]. Текст реферату є результатом розуміння ВТ в цілому та водночас основою для створення «нового» тексту, тобто кінцевого продукту РП. Формування такого тексту в свою чергу значною мірою залежить від рівня мовної підготовки студентів, оскільки як результат розуміння ВТ в цілому і проміжне утворення текст реферату не зберігає мовної форми, а лише основний зміст ВТ. Звідси впливає наступна навчальна мета – використовуючи основний зміст як «денотат» [1, с. 20], підібрати для тексту-реферату об'єктивну форму вираження – відповідні мовні засоби, на основі яких можна визначити необхідний ступінь співпадіння «денотатних» складових ВТ та ТП. Реферативний переклад – як повний письмовий переклад раніше визначених на основі компресії частин ВТ, – як правило, значно коротший за оригінал (можливі співвідношення 1:3; 1:5). Реалізувати це практично в процесі навчання РП допоможе, на наш погляд, певна схема опрацювання ВТ, яка характеризується високим ступенем жанрово-стилістичної уніфікації. Вона включає такі послідовні кроки:

- 1) первинне знайомство з оригіналом (ознайомлення з сферою знань, галузеву термінологією; уважне читання);
- 2) розмітка тексту за допомогою дужок, що виокремлюють надлишкову інформацію, повторення;
- 3) читання частин ВТ без інформації, внесеної в дужки;
- 4) письмовий переклад інформації, яка залишилась за дужками.

Крім того передбачається формулювання вступної частини та висновків. Таким чином, схема в цілому може виглядати так: *вступна частина* (реквізити ВТ: автор, дата, джерело, тема); *реферат основної інформації* з урахуванням перекладацького завдання та прагматичної функції ВТ; *заклучна частина* – висновок на основі ключового речення в тексті, підзаголовку. Кожен з етапів виконання РП може бути відпрацьований за допомогою окремих видів вправ. Наприклад, формуванню вступної частини реферованого тексту

сприяють такі вправи: 1). *Lesen Sie den Text vor sich hin. Formulieren Sie den Titel, das Datum, den Autor, die Quelle und das Thema des Textes auf Ukrainisch!* 2). *Formulieren Sie die Einführung für den zu referierenden Text max. mit 1-2 Sätzen.* Для виконання такого типу завдань спочатку подається однаковий текст для всієї групи, а згодом і індивідуальний текст для кожного студента, що звичайно може варіюватися залежно від рівня мовної підготовки, та в групах з німецькою як другою іноземною мовою. Вміння сформулювати висновок до реферованого тексту допомагають вправи на пошук основної, думки, ключового речення, використання підзаголовку, якщо мова іде про німецькомовні медіатексти. Основним принципом формулювання висновку є збереження об'єктивності та уникання власної оцінки. Наприклад: *Seit vier Jahren kleidet die Hamburgerin Bettina Schönbach die mächtigste Frau Deutschlands ein...* - У даному тексті подається інформація про багаторічну роботу дизайнера Б. Шьонбах, успіх якої підкреслює створення іміджу Ангели Меркель. Слід однак зазначити, що основні труднощі в процесі навчання РП виникають на етапі відтворення засобами ЦМ «денотативних» складових ВТ. Ці труднощі мають, як правило, системно-структурний, перекладацький, лінгвокультурний або індивідуально-психологічний характер. З метою усунення системно-структурних труднощів в процесі РП можуть служити вправи на компресію – стисле викладення інформаційних блоків ВТ: 1). *Komprimieren Sie den Inhalt der folgenden Aussagen.* 2). *Geben Sie den gleichen Inhalt komprimiert wieder:* а) „Die Heilung der südafrikanischen Gesellschaft ist ein langsamer Prozess, sagte Nelson Mandela.- **На думку Нельсона Манделі оздоровлення південноафриканського суспільства – довготривалий процес.** б) *Evelyn Tau machte im Gespräch kein Hehl aus ihrer Enttäuschung über die Politik und die Politiker ihres Landes, die ihrer Meinung nach Schuld seien an ihrer Misere.* - **Не приховуючи** свого розчарування діяльністю політиків країни, *Evelyn Tau* **відкрито звинувачує** їх у своїй бідності. в) *Wenn Palenker den Stadtplan aufschlägt und mit dem Finger an den Straßen entlangfährt, erzählt er Familiengeschichte und Berlingeschichte gleichzeitig.* - **Відкривши** карту міста Йохен Паленкер розповідає історію своєї родини та Берліну водночас. д) *Später wurde er mit seiner Frau nah Theresienstadt deportiert, wo er starb. Seine Frau überlebte und ging nach Hannover.* - Після смерті чоловіка вона переїхала до Ганноверу. е) *Zum Feiern ist angesichts der Konfrontation mit Russland kaum jemandem zumute. Auch die Aufnahme weiterer Mitglieder ist ein heikles Thema.*- Але через конфронтацію з Росією **ані** про святкування, **ані** про прийняття нових членів наразі не йдеться. ф) *Hält die Entwicklung an, wird es Anfang des 21. Jhs. Eine Milliarde Beiispiele dafür geben.*- **За умови збереження такої тенденції**, цей показник сягне мільярда осіб. г) *Die Statistiken der UNESCO, einer Teilorganisation der Vereinten Nationen, kommen indes zu einem anderen Schluss...*- Статистика **ЮНЕСКО**, однак, прийшла до зовсім іншого висновку... h) *Wir sind dagegen, dass der Name von Liu Xsiaobo für Versuche gebraucht wird, eine Änderung der Innenpolitik Chinas durchzusetzen.*- **Ми проти використання** імені Лю Сяобо з метою втручання у внутрішню політику Китаю.

Наведені приклади демонструють використання так званого номінативного стилю (функціональні дієслова, дієприслівникові та дієприкметникові звороти, девербативи, субстантивовані інфінітиви, подвійне узгодження), який поряд із синтаксичною перебудовою речення та виключенням контекстуально надлишкової інформації є основним засобом мовної економії.

Наступним видом вправ можуть бути, наприклад, такі :

1) *Referieren Sie den vorliegenden Text aus dem Deutschen ins Ukrainische: Виконайте реферований переклад на українську мову наступного німецькомовного тексту: «Das warnende Gespenst» von Karl August Varnhagen von Ense.*

2) *Differenzieren Sie dabei a) die Einleitungssequenz, b) die informativen Schwerpunkte; c) die potentiellen Schlussfolgerungen.*

3) *Formulieren Sie die differenzierten Textsequenzen auf Ukrainisch.*

Принципово важливе значення в процесі формування навичок РП має оцінювання як етапів роботи над реферованим перекладом ВТ, так і результатів в цілому. Наступні критерії, які можуть бути узгоджені із нормативною шкалою оцінювання у балах, запропонованою

Болонською системою і здатні зробити таке оцінювання більш ефективним; наприклад, 10 балів (максимально):

- *відібрана інформація викладена стисло, грамотно, зрозуміло та стилістично відповідно; допускаються 2 – 3 несуттєві помилки-10 балів;*

- *відібрана інформація викладена в цілому грамотно, але з незначними помилками змістового характер; допускаються 4–6 помилок -8 балів.;*

- *відібрана інформація недостатньо узагальнена, викладенню бракує логіки, порушується темо-рематичне членування.. Дopusчено 7 – 10 помилок. - 6 балів;*

порушена логічна, тематична, стилістична та структурна цілісність тексту перекладу.

- *Численні орфографічні, граматичні, лексичні помилки спотворюють зміст тексту оригіналу. - 4 бали.;*

- *реферований переклад не виконано, або не закінчено.- 0 балів*

Під час аналізу прийомів лінгводидактичної обробки ВТ не слід залишати поза увагою той факт, що РП виконується за умов перекладацького завдання/замовлення (der Übersetzungsauftrag) і повинен відповідати вимогам замовника. Для РП це означає необхідність першочергового відтворення тих інформаційних блоків, які цікавлять певну цільову групу. В даному пункті РП повністю відповідає категоріям «цільового» або «функціонального» перекладу, методологія якого була розроблена на початку 70-х років [6; 7;] і набула сьогодні неабияку актуальність через вимоги ринку. Зрозуміло, що навчальний процес, метою якого є підготовка конкурентоспроможних на ринку фахівців перекладу, не може залишатись осторонь цього новітнього перекладознавчого напрямку. В процесі формування навичок РП функціональна спрямованість виконання перекладів може бути реалізована за допомогою низки, як показує практика, достатньо ефективних вправ, найважливішими з яких є доперекладацький аналіз тексту та інтерпретація перекладацького завдання замовлення.

Таким чином, як показує викладацька практика, РП є дійсно одним із специфічних типів неповного перекладу, який вимагає застосування додаткових дидактичних прийомів з метою формування навичок створення «нового» тексту з іншим структурно-семантичним форматом. Механізми виокремлення основної інформації та змістовної компресії сприяють закріпленню таких навичок і можуть бути основою для розробки різноманітних вправ щодо оптимізації процесу РП. **Перспективним** в цьому відношенні ми вважаємо підготовку навчально-методичного матеріалу, підручників та посібників, які сприяють розвитку навичок РП.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. / Л. С Бархударов. М. : Междунар. отношения, 1975. – 238 с.
2. Міньяр-Белоручев Р. К. Записи в последовательном переводе. / Р. К Міньяр-Белоручев. М. : ООО Издательский дом «Прспект-АП», 2005. – 176 с.
3. Новиков А. И. Реферативный перевод научно-технических текстов / А. И. Новиков, Н. М. Нестерова. М. : Наука, 1991
4. Albl-Mikasa. M. Nationalsprache und Notiztechnik., Günter Narr Verlag Tübingen., 1991. – 432 s.
5. Kautz U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / Ulrich Kautz.-2-Fufl., München : Indicium, 2002. – 643 s.
6. Chr. Nord : Einführung in das Funktionale Übersetzen. – Franke Verlag Tübingen, 1993., – 315 s.
7. Rüh Lisa. Die Skopostheorie nach Reiß / Vermeer : Ein Überblick // Trapriori : Studentische Zeitschrift für Translationswissenschaft. – 2010. – 2 [1].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Синегуб – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: комп'ютерна обробка тексту.

УДК 004.934:81'322

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНОЇ МОВИ У КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Юлія СТАХМИЧ (Івано-Франківськ, Україна)

У статті досліджено теоретичні засади комп'ютерного моделювання природних мов з позицій сучасної лінгвістики. Визначено особливості процесу моделювання мови у комп'ютерній лінгвістиці. Описано основи автоматичної обробки природної мови. Схарактеризовано відтворювальні інженерно-лінгвістичні моделі. Проаналізовано сучасні комп'ютерні моделі мови у системах автоматичної обробки мови. Досліджено моделювання перекладу у системах машинного перекладу.

Ключові слова: комп'ютерне моделювання, природна мова, системи програмного забезпечення перекладу, машинний переклад, комп'ютерна лінгвістика.

The article deals with the investigation of theoretical bases for computer modelling of natural languages from the perspective of modern linguistics. The characteristic features of the process of language modelling in computer linguistics are defined. The fundamentals of natural language processing are described. Reproductive linguistic models in language engineering are characterized. Modern computer linguistic models in language processing systems are analyzed. The modeling of translation in machine translation systems is studied.

Key words: computer modeling, natural language, translation software, machine translation, computational linguistics.

Останнім часом більшість наукових студій у лінгвістиці характеризуються тенденцією до активізації міждисциплінарних досліджень мовного матеріалу. Автоматичну обробку природної мови досліджували з позицій кібернетики (А. Тьюринг), програмування (А. Бут, Ю. О. Моторін), математики (У. Вівер, Д. Ю. Панов), філософії (І. Бар-Хіллель) тощо. Природна мова активно інтерпретується представниками сфери прикладного мовознавства, зокрема комп'ютерної лінгвістики. У цьому аспекті у центрі уваги вчених перебуває аналіз структури і функціонування мовних одиниць та їх моделювання у системах комп'ютерної обробки мови (Ю. М. Марчук, Л. Л. Нелюбін, З. В. Партико, Р. Г. Піотровський). Проте створення оптимальної системи автоматичної обробки мови, якість роботи якої відповідала б потребам перекладачів, залишається і досі нерозв'язаним завданням. Саме це визначає **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті – розглянути теоретичні засади вивчення комп'ютерного моделювання природної мови з позицій сучасної лінгвістики, що передбачає розв'язання таких **завдань**: визначити особливості процесу моделювання у комп'ютерній лінгвістиці; описати основи автоматичної обробки природної мови; проаналізувати сучасні комп'ютерні моделі мови у системах автоматичної обробки інформації; дослідити моделювання перекладу у системах машинного перекладу.

Сучасна комп'ютерна лінгвістика розв'язує широке коло завдань, серед яких зовнішня формалізація системи мови, яка полягає у формалізації моделей мовних одиниць для їхнього представлення у доступній для комп'ютера формі – у вигляді інформаційної моделі [5, с. 15]. Як напрям прикладної лінгвістики комп'ютерна лінгвістика є широкою галуззю використання комп'ютерних інструментів для моделювання функціонування мови в різноманітних умовах, ситуаціях, проблемних сферах, а також застосування комп'ютерних моделей мови у лінгвістиці та суміжних дисциплінах [2, с. 13]. Вона розв'язує теоретичні й прикладні завдання мовознавства за допомогою комп'ютера.

Одним із головних прикладних напрямів комп'ютерної лінгвістики є автоматична обробка природної мови, яку І. Б. Штерн визначає як «загал теоретичних і прикладних напрямків лінгвістики, пов'язаних із комп'ютерним опрацюванням текстів» [15, с. 15]. До неї, з-поміж іншого, належить створення моделей та систем машинного перекладу, розуміння природної мови, дослідження та моделювання механізмів синтезу речень.

Дослідження мови й мовлення, спрямовані на створення алгоритмів їхньої комп'ютерної обробки, показали, що деякі лінгвістичні мікрооб'єкти важко або неможливо простежити. Для вивчення об'єктів і зв'язків, прихованих від прямого спостереження, застосовують метод моделювання [12; 13], відповідно до якого досліджується не сам об'єкт, а його формалізований і спрощений аналог – модель.

У лінгвістиці термін «модель» має різні тлумачення та визначається як: 1) абстрактний, формалізований, ідеалізований та спрощений знаковий образ об'єкта, за допомогою якого досліджуються його ознаки, структура і способи функціонування [13, с. 467]; 2) зразок будови мовних одиниць та процесів, у яких вони залучені [5, с. 20]; 3) штучно створений лінгвістом пристрій (уявний чи матеріальний), який імітує функціонування об'єкта чи перебіг процесу [10, с. 180]. Для того, щоб модель була аналогом об'єкта, вона повинна бути спрощеним аналогом оригіналу, вільною від суперечностей, універсальною за характером, володіти пояснювальною силою та мати евристичні властивості [12, с. 25–26].

У комп'ютерній лінгвістиці застосовуються відтворювальні інженерно-лінгвістичні моделі, які є найбільш розвиненою і довершеною формою мікромоделювання мови і механізмів текстотворення. Моделі цього типу є штучно створеними формальними системами, побудова та поведінка яких імітує мікроструктуру чи функціонування лінгвістичного об'єкта та дозволяє бодай частково відтворити його [12, с. 23]. За визначенням Л. Л. Нелюбіна, інженерно-лінгвістична модель – це комплекс, який охоплює лінгвістичну модель мови й відповідне інженерне забезпечення – алгоритми і програми обробки на комп'ютері [9, с. 17]. До типових відтворювальних інженерно-лінгвістичних моделей належать алгоритми автоматичної обробки текстів, які використовують у системах машинного анування, реферування, перекладу, аналізу і синтезу усного мовлення і в людино-машинних діалогових системах штучного інтелекту.

Розробка комп'ютерних програм для автоматичної обробки текстів природною мовою передбачає опис лінгвістичних властивостей текстів у вигляді моделей мови з подальшим їх використанням у процесі роботи систем. Сучасні комп'ютерні моделі мови у системах автоматичної обробки інформації охоплюють структурну, редуковану статистичну та структурно-статистичну моделі [1, с. 94–95], у яких представлені різноманітні підходи до формального опису морфології, синтаксису та семантики у процесі аналізу та синтезу текстів.

У рамках першої з них перетворення тексту проходить ряд етапів налізу і синтезу (графематичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного і прагматичного). У процесі аналізу кожне речення перетворюється у внутрішнє представлення його смислу і навпаки у процесі синтезу. Прикладом редукованої моделі може слугувати статистична модель обробки інформації, яка відображає частотність символів та їх сполучень (біграм, триграм) [17]. Вона використовується для визначення мовної належності текстів, частиномовної належності слів, розв'язання лексичної неоднозначності, виявлення друкарських помилок. У структурно-статистичних моделях при обробці окремих рівнів мови враховуються статистичні дані про слова чи синтаксичні конструкції [1, с. 95].

У системах комп'ютерної обробки мови модульного типу на етапах аналізу та синтезу тексту використовуються відповідні моделі морфології, синтаксису та семантики [1, с. 95–96]. Морфологічні моделі аналізу передбачають обробку словоформ та розрізняються за результатом роботи, методом аналізу, можливістю обробки словоформи лексеми, не внесеної до словника [4]. У процесі роботи аналізується лема чи основа за набором морфологічних характеристик відповідної словоформи з опорою на словник словоформ чи словник основ або за допомогою безсловникового методу. У процесі морфологічного синтезу початковими даними є лексема і конкретні морфологічні характеристики відповідної словоформи. Результати морфологічного аналізу та синтезу неоднозначні.

Моделювання синтаксису характеризується різноманіттям методів та способів представлення синтаксичної структури речення. У рамках генеративного підходу синтаксичний аналіз виконується із застосуванням контекстно-вільної або мережевої граматики. У першому випадку у результаті послідовного лінійного членування описується фразова структура речення у формі ієрархічного дерева складових. Мережеві граматики передбачають аналіз речення на основі поняття кінцевого автомата, зокрема розширеної мережі переходів [1, с. 95–96].

Для представлення синтаксичної структури речення також використовуються дерева залежностей. При цьому порядок слів та синтаксичні зв'язки між ними аналізуються окремо

[1, с. 96]. Проте спільною для обох випадків проблемою залишається представлення однорідних членів речення.

Моделі семантики мови найменш розроблені у комп'ютерній лінгвістиці. У процесі семантичного аналізу речень використовуються відмінкові граматики і семантичні відмінки [1, с. 96]. У цьому контексті семантика речення описується через зв'язок дієслова, як головного слова, з його семантичними актантами [16, с. 40]. Для моделювання семантики тексту використовуються формули підрахунку предикатів та семантичні мережі [6].

Прикладні семантичні моделі, до яких належить машинний переклад, повинні характеризуватися прикладною адекватністю до розв'язання поставленого завдання та мати особливі специфічні риси, а саме: використовувати обмежені дані про мовні рівні; зосереджуватися більше на аналізі, ніж на синтезі; мати високий рівень формалізації та конкретики всіх елементів, пов'язаних з обмеженою підмовою; відображати лише практично необхідні семантичні явища на різноманітних рівнях глибини семантичного представлення, достатніх для розуміння тексту у конкретній ситуації; поєднувати лінгвістичну та екстралінгвістичну інформацію; бути функціональними та експериментально обґрунтованими [1, с. 94; 3, с. 14–15].

Моделювання перекладу вписується у моделювання інтелекту людини та її мисленнєвої діяльності [5, с. 153]. При цьому моделюється вся діяльність перекладача – від розпізнавання вхідного тексту до синтезу вихідного тексту. Для цього модель повинна складатися з послідовності етапів аналізу і синтезу, кожен з яких оперує певною інформацією та передає результат її обробки для наступного етапу. Алгоритми перекладу є лінгвістичною операцією перетворення різнорівневих мовних даних, які змінюються від етапу до етапу.

Комп'ютерне моделювання перекладу пов'язане з тим, що природна мова замінюється машинною мовою – штучною знаковою системою, яка функціонує в комп'ютері і моделює дії людини у процесі виконання інтелектуального завдання системами програмного забезпечення перекладу – комп'ютерними програмами, які використовуються для перекладу текстів з однієї природної мови іншою. За словами Р. Г. Піотровського, «особливості побудови і функціонування пам'яті електронно-обчислювальної машини визначають спосіб побудови штучного машинного знака або, іншими словами, машинне моделювання лінгвістичного знака. Якщо в мозку людини знак записується у вигляді симультанної означуваної єдності і його прагматики, то в його машинній моделі складові знака виявляються роз'єднаними і записуються у вигляді ланцюжка наступних один за одним машинних кодів» [11, с. 26].

У штучних інформаційних системах використовуються штучні знаки, які поєднують ім'я і десигнат [8, с. 16]. У ролі імені виступає матеріальний носій інформації у вигляді набору цифр, літер або інших символів, роль десигната виконує лексико-граматична інформація, введена у комп'ютер. Проте специфіка природної мови перешкоджає повній її формалізації. Річ у тому, що переважна більшість лінгвістичних множин мають іншу природу, ніж ті множини, якими оперує теорія і практика програмування. Це проявляється у трьох особливостях лінгвістичних множин: толерантній організації, потенційній нескінченності і нечіткості (розмитості) їх меж [12]. Саме тому об'єктом моделювання виступає не мова, а тексти як результати переважно письмового мовлення, які мають лінійну, одномірну структуру та передають відповідний смисл.

У мовознавстві під системами машинного перекладу розуміють такий тип програмного забезпечення, який здійснює обробку та переклад тексту з однієї природної мови іншою з максимальним збереженням змісту та структури оригіналу. Г. Сомерс розглядає системи машинного перекладу в рамках двох підходів – традиційного лінгвістичного та нового емпіричного [18]. До традиційного підходу належить розробка систем прямого машинного перекладу, систем машинного перекладу на основі правил (машинного перекладу через інтерлінгву та за допомогою трансферу).

Новий емпіричний підхід виник у 90-х роках ХХ ст. та сформував системи статистичного машинного перекладу та гібридні системи. При цьому еволюціонувала не окрема галузь досліджень, а загальна схема роботи систем.

У перших системах використовувався «прямий» підхід до моделювання перекладу. Переклад розглядався як нетворчий рутинний процес, суть якого полягала у пошуку відповідників у словнику. Перетворення тексту оригіналу в текст перекладу розглядалося як операції міжмовного переходу [14, с. 105]. У кінці 50-х років XX ст. було започатковано підхід до роботи систем машинного перекладу на основі правил (rule-based approach), який охоплював дві стратегії перекладу – через інтерлінгву та за допомогою трансферу [14; 18]. Відповідно до першої стратегії процес перекладу складався з двох етапів: концептуального аналізу, під час якого відбувався перехід від тексту оригіналу до його семантичного представлення, та синтезу, у результаті якого на основі семантичного представлення формувалася текст перекладу [14, с. 108].

Невдовзі стала очевидною неоптимальність такої стратегії, оскільки неможливо було створити універсальну мову-посередник. Окрім того, було зрозуміло, що людина працює іншим чином, тому в процесі машинного перекладу виникали смислові зсуви та помилки, спричинені засобами вираження та структурою тексту оригіналу. Дослідники почали розглядати існування та можливість введення у системи проміжного рівня представлення текстів, на якому відбувався власне переклад – заміна одиниць вхідного тексту їх перекладними еквівалентами. Таким чином, модель перекладу стала тричленною, складалася з аналізу, міжмовних операцій та синтезу із залученням граматики безпосередніх складників, граматики залежностей, уніфікаційних і лексико-функціональних граматик [14, с. 110]. Останній вид доповнень до загальної тричленної схеми роботи системи машинного перекладу в її сучасних інтерпретаціях полягає у залученні знань про світ на доповнення до існуючих лінгвістичних даних та створенні систем на основі онтологічних знань (knowledge-based machine translation systems) [19], що наближає їх до систем штучного інтелекту.

Сьогодні можна спостерігати перехід до моделей машинного перекладу, у яких пріоритет має не повнота охоплення всіх принципово можливих варіантів обробки, а можливість побудови необхідного варіанта без перебору або з мінімальним перебором хибних [14, с. 114]. Розробляються системи, які містять однозначні стратегії із упакованим представленням, стратегії аналізу за тактикою найкращих здогадок із застосуванням статистики та різних евристик для врахування ймовірнісних характеристик структур.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Природна мова може бути оцінена як складний об'єкт для моделювання. Для створення формалізованих і спрощених аналогів лінгвістичних мікрооб'єктів та мисленневих процесів людини, які не піддаються безпосередньому спостереженню, застосовують метод моделювання. У цьому контексті досліджуються мовні рівні з метою створення алгоритмів їхньої комп'ютерної обробки. У сучасних системах автоматичної обробки інформації представлені структурна, редукована статистична та структурно-статистична моделі мови, які відображають різні підходи до формалізації морфології, синтаксису та семантики.

Моделювання перекладу розвивається шляхом уточнення чи розширення знань про мову або текст, а також через ускладнення комплексу процедурних складових системи. Це проявляється у розробці та вдосконаленні сучасних систем машинного перекладу на основі правил, статистичних і гібридних систем машинного перекладу. У кожній програмі інтегрована власна інженерно-лінгвістична модель, прихована від прямого спостереження пересічного користувача. Саме тому необхідною є оцінка якості виконаних машинних перекладів для того, щоб визначити переваги й недоліки системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика : учеб. пособие / [Большакова Е. И., Клышинский Э. С., Ландэ Д. В., Носков А. А. и др.]. – М. : МИЭМ, 2011. – 272 с.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику : [учебное пособие] / Анатолий Николаевич Баранов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.
3. Городецкий Б. Ю. Актуальные проблемы прикладной лингвистики / Борис Юрьевич Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Радуга, 1983. – Вып. 12. – С. 5–22.
4. Дарчук Н. П. Комп'ютерна лінгвістика (автоматичне опрацювання тексту) : підручник / Наталія Петрівна Дарчук. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 351 с.
5. Карпіловська Є. А. Вступ до прикладної лінгвістики : комп'ютерна лінгвістика : [підручник] / Євгенія Анатоліївна Карпіловська. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 188 с.

6. Люгер Дж. Ф. Искусственный интеллект : стратегии и методы решения сложных проблем / Джордж Ф. Люгер; пер. с англ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2003. – 864 с.
7. Марчук Ю. Н. Компьютерная лингвистика / Юрий Николаевич Марчук. – М. : АСТ, Восток-Запад, 2007. – 320 с.
8. Марчук Ю.Н. Модели перевода : [учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования] / Юрий Николаевич Марчук. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
9. Нелюбин Л. Л. Перевод и прикладная лингвистика / Лев Львович Нелюбин. – М. : Высшая школа, 1983. – 207 с.
10. Партико З. В. Прикладна і комп'ютерна лінгвістика : Вступ до спеціальності : [навчальний посібник] / Зіновій Васильович Партико. – Львів : Афіша, 2008. – 224 с.
11. Пиотровский Р. Г. Инженерная лингвистика и теория языка / Раймонд Генрихович Пиотровский. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1979. – 112 с.
12. Пиотровский Р. Г. Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении) / Раймонд Генрихович Пиотровский. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 256 с.
13. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
14. Шалапина З. М. Автоматический перевод : эволюция и современные тенденции / Зоя Михайловна Шалапина // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 105–117.
15. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики / Ірен Борисівна Штерн. – К. : «АртЕк», 1998. – 336 с.
16. Bolshakov I. A. Computational Linguistics. Models, Resources, Applications / I. A. Bolshakov, A. Gelbukh. – Mexico : IPN, 2004. – 186 p.
17. Samuelsson C. Statistical Methods / Christen Samuelsson // Oxford Handbook of Computational Linguistics. – Oxford University Press, 2003. – P. 358–375.
18. Somers H. Machine Translation : Latest Developments / Harold Somers // The Oxford Handbook of Computational Linguistics / [Ed. by Ruslan Mitkov]. – Oxford : University Press, 2009. – 786 p. – P. 512–528.
19. Whitelock P. Shake-and-Bake Translation / P. Whitelock // Proceedings of COLING 92. – Nantes, 1992. – P. 784–785.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Стахмич – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: загальне мовознавство, комп'ютерна лінгвістика, штучний інтелект, перекладознавство.

УДК 8. 11 . 132

STRATEGIE DER ÜBERSETZUNG VON WORTNEUBILDUNGEN, OKKASIONALISMEN UND KOMPOSITA MIT EIGENNAMEN

Зінаїда ЧЕПУРНА, Гелена ЛИСЕНКО (Київ, Україна)

У статті приділяється увага проблемам визначення змісту okazіоналізмів та термінологічних неологізмів, аналізуються приклади їхнього перекладу з німецької мови українською, пропонується стратегія перекладу цих лексичних явищ. Окремо аналізуються можливості перекладу складних слів, де в якості компонентів виступають власні назви, а саме прізвища політиків.

Ключові слова: неологізми, okazіоналізми, лексичні інновації, внутрішня форма, контекст, адекватний переклад, запозичення, парафраз.

The neologisms in the current German reform debate can be grouped according to different linguistic and thematic characteristics. They have differences in the structure, the functions may be usuell or okkasionell. The article focuses on the problems of determining the content and terminological neologisms occasionalisms analyzed examples of their German translation, Ukrainian translation of the proposed strategy lexical phenomena. Separately analyzed the possibility of translation of compound words, where the components are the proper names, such as names of politicians.

Keywords: neologisms, occasional lexical innovation, internal form, context, adequate translation, borrowing, paraphrase.

Die Reformen, die in der letzten Zeit in Deutschland durchgeführt werden, sind auch für die Ukraine von besonderem Wert. Davon zeugen Fernsehreportagen, zahlreiche Nachrichten in den Zeitungen und Internet-Ausgaben. Deshalb ist die Untersuchung von lexikalischen Innovationen kann eine sehr wichtige praktische Bedeutung haben. Das Thema ist also sehr interessant wegen seiner Aktualität und ist zurzeit noch nicht völlig erforscht. An diesem Thema arbeiteten schon viele Linguisten darunter sind W. Fleischer, P. Braun, R.G. Gataullin, H. Glück, W.I. Karaban, M.P. Kotschergan und viele andere.

Die Wortneubildungen in der aktuellen deutschen Reformdiskussion können nach verschiedenen sprachlichen und thematischen Eigenschaften gruppiert werden. Sie haben

Unterschiede in der Struktur, in den Funktionen können usuell oder okkasionell sein. Wir betrachten hier näher die okkasionellen Bildungen.

Zu den *okkasionellen Bildungen* gehören die Wortneubildungen, die hauptsächlich in Presstexten zur Beschreibung des Reformfindungsprozesses gebildet werden und keine konkreten Neuerungen im jeweiligen Bereich bezeichnen.

Diese Neuerungen werden oft aus Gründen der Sprachökonomie oder als Wiederaufnahmen verwendet. Z.B.: *Kommissionsergebnis, Dreistufenmodell, Steuersenkungsideen*. Solche Komposita haben meistens anaphorischen Charakter, weil ihre Bestandteile im Vortext implizit oder explizit erwähnt wurden. Da sich die Wortneubildungen auf das bereits beziehen, soll bei der Übersetzung meistens keine zusätzliche Information expliziert werden. Z.B.: *результат роботи комісії, трьох ступенева модель, ідеї щодо зниження податків*.

Oft üben die okkasionellen Wortneubildungen auch stilistische Funktionen aus. So können als Varianten zu bereits existierenden Benennungen gebildet werden (z.B. *Reformagenda*).

Was strukturelle Besonderheiten angeht, so sind diese Wörter fast ausschließlich Substantivkomposita (z.B. *Rentennullrunde, Steuergipfel*). Es gibt einige Aneinanderreihungen, die manchmal auch Zahlen enthalten (z.B. *7-Milliarden-Euro-Kreditprogramm*). Für die Interpretation dieser Neubildungen wird meistens kontextuelle Information benötigt.

Oft treten auch Abkürzungen als Erstglieder der Neubildungen auf. Interessant ist, dass dieses Modell ziemlich produktiv ist, obwohl die Abkürzungen die nur vor kurzem entstandenen Begriffe bezeichnen. Z.B.: *PSA-Arbeitskräfte, BA-Chef, BA-Etat*. Bei der Interpretation dieser Neubildungen können die Schwierigkeiten entstehen, falls die volle Form nicht erwähnt wird. Bei der Übersetzung scheint es sinnvoll zu sein, eine volle Entsprechung zu verwenden. Z.B.: *BA-Chef – керівник федерального агентства з питань праці*. Es ist zu erwähnen, dass bei den Neubildungen dieser Art die Benennungsfunktion neben der Funktion der Sprachökonomie eine ziemlich große Rolle spielt [1, 57].

Für die Entwicklung der Sprache im Bereich der Reformdiskussion ist auch die Entstehung von Wortbildungsnestern charakteristisch. Bei vielen Neubildungen treten bestimmte Wörter als Konstituenten auf. Z.B.: *Streit – Steuerstreit, Reformstreit, Richtungsstreit*. Besonders groß ist die Gruppe mit dem Kernwort **Reform**: *Reformbericht, Reformvorschläge, Reformschritt, Reformgeschwindigkeit, Reformpläne, Reformgesetze, Reformvorhaben, Reformerfolg, Reformtempo, Reformbaustelle* usw. Zu dieser Gruppe können sowohl unauffällige (*Reformpaket, Reformstopp*) als auch auffällige (*Reformministerium, Reform-Gau, Reformkanzler*) gehören.

In die Gruppe der *terminologischen Wortneubildungen* werden diejenigen eingereiht, die nicht situationsbedingt in einem Text gebildet werden, sondern schon vom Moment ihrer Entstehung eine bestimmte Bedeutung haben und konkrete Begriffe benennen. Das sind vor allem Bezeichnungen für verschiedene Neuerungen, die entweder vor kurzem eingeführt oder nur vorgeschlagen wurden. Die terminologischen Wortneubildungen werden hauptsächlich mit dem Ziel gebildet, Benennungslücken zu schließen. Bei ihrer Bildung werden aber auch andere Faktoren berücksichtigt. Es handelt sich vor allem um stilistische Aspekte. So haben viele dieser Wortneubildungen metaphorischen Charakter, z B.: *Minijob, Ich-AG*. Sie sind meistens kurz, aber dabei auch ziemlich auffallend [2, 46].

Über die Struktur der Wortneubildungen dieser Gruppe lässt sich sagen, dass die meisten davon auch Substantivkomposita sind. Sie können sowohl aus zwei (*Bürgerversicherung, Gesundheitsprämie*) als auch aus mehreren Konstituenten (*Existenzprüfungszuschluss, Personalserviceagentur*) zusammengesetzt werden.

Einige Wortneubildungen enthalten oft Konstituenten, die aus dem Englischen entlehnt wurden (*Minijob, Job-Family-Tarifvertrag*). Bei der Übersetzung kann nur selten Lexementlehnung vorgenommen werden, weil Anglizismen im Ukrainischen immer noch nicht gebräuchlich sind wie im Deutschen. Transkribierte Anglizismen können sich deshalb sowohl stilistisch als auch pragmatisch als nicht angebracht erweisen [3, 61]. Es gibt aber einige Lehnübersetzungen (*Fallmanager – vom engl. case manager*). Zu dieser Gruppe gehören auch einige Wortneubildungen, die sich aus einem Wort und einer Zahl zusammensetzen: *Agenda 2014, Arbeitslosengeld II, Hartz-IV-Gesetz*. Hier können auch Aneinanderreihungen vorkommen: (*400-Euro-Job, 325-Euro-Gesetz*).

Unter den Wortneubildungen im Reformbereich gibt es ziemlich viele Komposita, bei denen *ein Eigenname* als Bestimmungswort dient. Solche Konstruktionen kommen in Presstexten zu verschiedenen politischen Themen nicht selten vor. Dadurch können politische Sachverhalte mit Personen verknüpft werden [5, 105]. Einige Wörter aus dieser Gruppe sind fest und bezeichnen einen konkreten Begriff: (*Hartz-Kommission, Rürup – Bericht*), andere sind mehr okkasionell (*Eichel-Steuerpläne*) und dienen meistens den Funktionen der Sprachökonomie und der Textverflechtung. Fast in allen Fällen soll bei der Übersetzung von diesen Wörtern eine zusätzliche Information expliziert werden. Hier spielen die Hintergrundkenntnisse des Übersetzers eine sehr große Rolle. Manchmal ist es sinnvoll zu erläutern, welchen Posten ein Politiker einnimmt oder welcher Partei er angehört. Der Übersetzer muss auch wissen, was genau das Grundwort bedeutet (z.B. *Merz-Vorschlag* ist nicht irgendein Vorschlag von Merz sondern der zum Projekt der Steuerreform). Der Kontext kann dabei sehr behilflich sein, aber oft wird bei diesen Wortneubildungen vieles nicht ausgedrückt, was für Muttersprachler als bekannt und selbstverständlich gilt. Es ist auch leichter für den Übersetzer sich im Text zu orientieren, wenn er diese impliziten Signale erkennen kann. So z.B. wenn ein Artikel die Überschrift „*Erfolglose Harz-Innovation*“ hat, ist schon möglich zu erschließen, dass die Rede von einer Innovation im Arbeitsmarktbereich ist. In bestimmten Kontexten kann bei der Übersetzung eine Generalisierung vorgenommen werden, z. B.: *Harz-Innovation – нововведення на ринку праці*.

Es ist bei der Übersetzung auch von Bedeutung, ob das Wort oder seine Konstituenten schon früher erwähnt wurden. Um die Wortneubildungen in den Reformtexten vollständig zu verstehen und richtig zu interpretieren, ist es wichtig, Sachwissen, vor allem landeskundliches, zu erwerben. Auch wenn es dem Übersetzer scheint, dass er ungefähr versteht, worum es sich handelt, kann dieser Eindruck irreführend sein. Es ist in vielen Fällen sinnvoll, nach der zusätzlichen Information zu suchen um Fehler zu vermeiden.

Es gibt einige Wege nötige Informationen zu finden. Da die untersuchten Wörter neu sind und meistens noch nicht zum allgemeinen Wortschatz gehören, sind Wörterbücher und Nachschlagewerke kaum behilflich. Als Hauptquellen der Hintergrundinformation sind hier folgende zu nennen:

- 1) Vergleichbare Texte
- 2) Internet-Recherche
- 3) Informantenbefragung.

Der erste Rechercheweg besteht darin, Texte zu denselben Themen zu finden, die im Ausgangstext behandelt werden. Das kann nützlich sein vor allem zum Ermitteln von Hintergrundwissen. Wenn eine Wortneubildung im Ausgangstext nicht eindeutig interpretiert werden kann, können ähnliche Presstexte untersucht werden. Wenn ein Thema aktuell ist, wird es in vielen Zeitungen und Zeitschriften besprochen, dabei ist das Maß der explizierten Information verschieden. Es ist also möglich, Artikel zu finden, wo die jeweilige Wortneubildung ausführlicher erläutert wird. Internet-Ressourcen können bei der Recherche auch von Nutzen sein. Vor allem sind das Informationsseiten, die dazu dienen, die Menschen mit neuen Begriffen bekannt zu machen. Hier können mehrere Neuerungen in verschiedenen Bereichen (z.B. *Chancen für alle*) oder einige davon (*Team Arbeit für Deutschland*) besprochen werden. Manchmal können die Seiten von verschiedenen Behörden behilflich sein (z.B. REGIERUNG online, IHK Frankfurt am Main). Es ist auch möglich, einige Materialien herunterzuladen (Kurzfassung des Harz-Berichtes).

Die nächste Quelle der zusätzlichen Information ist die Informantenbefragung. Besonders große Hilfe können dabei natürlich die Muttersprachler leisten. Da sie gerade die Rezipientengruppe darstellen, auf die die untersuchten Texte gerichtet sind, ist bei ihnen das nötige Hintergrundwissen fast immer vorhanden. So z.B. ist es den meisten Zielsprache-Rezipienten bekannt, das unter dem *Hartz-IV-Gesetz* nicht nur ein neues Gesetz im Arbeitsmarktbereich gemeint wird, sondern das Gesetz über die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe zum so genannten Arbeitslosengeld II.

Eine Möglichkeit, Muttersprachler direkt nachzufragen, besteht allerdings nicht immer. Das Internet kann aber wieder nützlich werden. Es gibt spezialisierte Internetforen für Übersetzer, wo auch einzelne Übersetzungsprobleme mit den Fachleuten besprochen werden können.

Bei der Suche nach der optimalen Übersetzungsvariante sollten die Besonderheiten des Ausgangs- und Zieltextes berücksichtigt werden. Das gilt vor allem für pragmatische Eigenschaften der Texte. Es ist wichtig festzustellen, welche kommunikative Funktion der Ausgangstext als Ganzes bzw. die untersuchte Wortneubildung hat, und welche Information die ausgangssprachlichen Rezipienten daraus bekommen können. Dann soll bestimmt werden, welche Information für den zielsprachigen Leser von Bedeutung ist, was für ihn verständlich ist und was zusätzlich expliziert werden soll.

Bei der Übersetzung von Wortneubildungen terminologischen Charakters, die neue Begriffe oder Sachverhalte bezeichnen, können verschiedene Verfahren verwendet werden.

Die Lexementlehnung erweist sich meistens als nicht optimal, weil die transkribierten Wörter von zielsprachlichen Lesern nicht immer verstanden werden können. In bestimmten Fällen kann aber dieses Verfahren bevorzugt werden. z. B.:

Ein Regierungs-Sprecher hat erklärt, das rot-grüne Koalition habe die Agenda 2014 mit großer Mehrheit beschlossen Представник уряду заявив, що червоно-зелена коаліція переважною кількістю голосів ухвалила програму соціальних реформ «Агенда 2014».

Der Ausdruck *Agenda 2014* ist einigermaßen mit einem Eigennamen vergleichbar. Das Wort *Agenda* wird hier eher metaphorisch gebraucht, und der ganze Ausdruck kann auch auf Deutsch ohne Hintergrund- oder Kontextinformation nicht eindeutig verstanden werden. Den deutschen Rezipienten ist aber bekannt, dass *Agenda 2014* die Benennung für ein Reformprogramm ist. Das wird in der Übersetzung durch eine erklärende Ergänzung expliziert, die mit der Lexementlehnung kombiniert ist.

Manchmal kann auch die Lehnübersetzung vorgenommen werden. z.B.: *In der Gesundheitspolitik schlug Seehofer eine „Bürgerversicherung“ vor. In Zukunft sollten alle in die gesetzliche Krankenversicherung einzahlen müssen, unabhängig vom Einkommen, sagte er. В сфері охорони здоров'я Зеєгофер запропонував так зване «громадянське страхування». За його словами, в майбутньому внески до системи медичного страхування повинні сплачувати всі, незалежно від рівня прибутків.*

In diesem Fall wird das Wort *Bürgerversicherung* in den Text als ein neuer Begriff eingeführt, und seine Bedeutung wird durch Kontext teilweise erklärt. Deshalb ist es besser die Lehnübersetzung zu verwenden als eine lange Erläuterung.

Wenn aber die Lehnübersetzung dem Rezipienten nicht genug Information gibt, kann die paraphrasierende Übersetzung verwendet werden. Zu lange Umschreibungen sollten jedoch vermieden werden, wenn es möglich ist. Manchmal aber werden längere Umschreibungen benötigt. In einigen Fällen kann auch die Bedeutung einer Wortneubildung in der Übersetzung umverteilt werden, z.B. *Langzeitarbeitslose bekommen Arbeitslosengeld II und müssen grundsätzlich jeden Job annehmen – auch Minijob und Teilzeitarbeit. Ті, хто був безробітним довше 12 місяців, отримують допомогу по безробіттю у розмірі соціальної допомоги і мають погоджуватися на будь-яку роботу – навіть з мінімальною зарплатнею або частковою зайнятістю.*

Einerseits können die Wörter dadurch mehr oder weniger semantisch adäquat übertragen werden, andererseits sind solche lange Konstruktionen aus stilistischer Sicht eher nachteilig. Außerdem wird die lange Umschreibung von Zielsprachlichen Rezipienten oft als ein Ausdruck für einen Einzelfall und nicht als Benennung einer Kategorie empfunden.

BIBLIOGRAPHIE

1. Braun P. Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache : Sprachvarietäten / Braun P., Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz : Kohlhammer, 2008. – 267 S.
2. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz, Tübingen : Niemeyer, 1995. – 305 S.
3. Gataullin R. G. Probleme der Übersetzung stilistisch markierter und okkasioneller Wortbildungskonstruktionen / R. G. Gataullin, In : Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“ 200 – 2001. – S.49–69.
4. Glück H., Sauer W., Gegenwartsdeutsch / H. Glück, W. Sauer : Weimar, 1997. – 218 S.
5. Peschel C. Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution / C. Peschel, Tübingen : Niemeyer, 2002. – 317 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гелена Лисенко – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, практики та перекладу факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: переклад фахових мов, граматичні та лексичні трансформації.

Зінаїда Чепурна – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу факультету лінгвістики Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: переклад фахових мов, граматичні та лексичні трансформації.

УДК 811.111'25

ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ

Лариса ЯРОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто особливості стилю міжнародних документів. Систематизовано й описано граматичний аспект перекладу. У статті на основі спеціальних джерел встановлюється низка чинників, які зумовлюють перекладацькі труднощі, як-от високий ступінь стандартизації офіційно-ділового стилю та дипломатичного підстилю, розбіжності в професійно-галузевих картинах світу та національно-культурна специфіка термінологічних засобів їхньої вербалізації, особливості національного комунікативного стилю та типологічні відмінності в лексичних, граматичних засобах мов оригіналу та перекладу, нормах їхнього вживання.

Ключові слова: граматичний аспект, стиль міжнародних документів, перекладацькі трансформації, вербалізація.

The paper deals with the peculiarities of the international documents style. The grammatical aspect of translation has been systematized and well-researched. The article has been based on special sources and it has defined a set of factors which precondition translator's difficulties, such as high degree of standardization in the language of official documents and its diplomatic substyle, discrepancies between professional worldviews and national and culture coloring of the terminological means for their verbalization, peculiarities of the national communicative style and typological variations of lexical and grammatical means of the source and target languages, norms of their usage.

Keywords: grammatical aspect, international documents style, translation transformations, verbalization.

Постановка наукової проблеми та її актуальність. Дипломатичний підстиль використовується у сфері міждержавних офіційно-ділових стосунків у галузі політики, економіки, культури. Він регламентує офіційно-ділові стосунки міжнародних організацій, структур, окремих громадян, реалізуючись у конвенціях (міжнародних угодах), комюніке (повідомленнях), нотах (зверненнях), протоколах, меморандумах, договорах, заявах, ультиматумах тощо, тобто в документах високого рівня стандартизації. У зв'язку з надзвичайною важливістю дипломатичного дискурсу для забезпечення успішних міжнародних, міжкультурних контактів **актуальним** дослідницьким завданням є проблема еквівалентності та адекватності перекладу міжнародних документів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Різні аспекти перекладу офіційно-ділових документів були в центрі уваги багатьох перекладознавців (В.Н. Комісарова, Г.Е. Мірам, Н.П. Федорової, А.І. Варшавської, М. Таборі, Е.Н. Муратова та інш.). Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що у вітчизняному мовознавстві висвітлення отримали лексичні особливості перекладу англомовних міжнародних документів (О. Р. Зарума-Панських); досліджено специфіку дискурсу та терміносистеми англомовних дипломатичних документів (Н. Є. Кашишин; О. В. Лось); вивчалась типологія міжнародної контрактно-договірної документації (О. В. Коновченко). Однак недостатньо вивченим залишається граматичний аспект перекладу документів цього стилю, а саме труднощі перекладу деяких частин мови та синтаксичних конструкцій.

Мета і завдання статті. Мета статті полягає у з'ясуванні й описі типових граматичних труднощів у перекладі англомовних *текстів міжнародних документів* (далі – ТМД) українською мовою. **Об'єкт** дослідження охоплює певні морфологічні явища та синтаксичні структури в оригіналах і перекладах фахових текстів дипломатичного підстилю. **Предметом** аналізу виступають особливості реалізації перекладацьких трансформацій у процесі перекладу українською мовою безособових форм англійського дієслова (інфінітива та дієприкметника) і синтаксичних структур у англомовних міжнародних документах як текстах оригіналу.

Зазначимо, що поділ труднощів перекладу на граматичні, лексичні та стилістичні явища є досить умовним, адже у кожній мові всі ці явища тісно взаємопов'язані між собою, і спосіб передачі у перекладі, наприклад, граматичних форм і конструкцій нерідко залежить від їхнього лексичного наповнення тощо. Проте з метою інвентаризації таких труднощів доцільно їх розмежовувати.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі опису граматичних труднощів перекладу англійських ТМД першочерговим завданням постає виокремлення ключових чинників, які їх зумовлюють. Перш за все, належність тексту оригіналу до особливого функціонального стилю впливає на характер перекладацького процесу; ТМД властивий високий ступінь стандартизації та регламентації, що може вимагати від перекладача застосування особливих методів і прийомів. Загально відомо, що кожне слово, кожна граматична форма, кожна синтаксична конструкція ТМД несуть своє власне смислове навантаження. І якщо перекладачу не вдасться передати його, то буде порушена адекватність і точність перекладу, що у свою чергу призведе до порушення норм офіційності та стереотипності такої документації, й врешті-решт – такий документ не буде мати жодної юридично-правової сили, адже разом із неправильним перекладом порушуються й норми міжнародного права.

По-друге, лексичні граматичні, стилістично-синтаксичні труднощі перекладу ТМД створюються розбіжностями в картинах світу англійських і української лінгвокультур. Насамперед, фрагменти професійних/галузевих знань, напр. міжнародного права, у мовних картинах світу вербалізуються спеціальними одиницями – термінами, які виявляють національно-культурну специфіку, що також ускладнює адекватний вибір еквівалентних терміноодиниць при перекладі. Крім цього, кожній лінгвокультурі властивий національний комунікативний стиль, і перекладач повинен враховувати національно-культурну специфіку побудови дискурсу/спілкування.

Насамкінець, специфіка будова мови-оригіналу та мови-перекладу, норми їхнього вживання також є джерелом ускладнень у віднаходженні еквівалентних форм передачі змісту ТМД. Що стосується граматичного рівня, то в англійській і українській мовах існують свої морфологічні та синтаксичні норми, дійсні тільки для цих мов. У процесі передачі думки іншою мовою необхідно знайти такі засоби і, у першу чергу, такі граматичні форми, які б так само відповідали змісту, так само зливалися б з ним, як зливається зі своїм змістом форма оригіналу, особливо коли мова йде про документацію міжнародних відносин. Так, при виборі граматичних варіантів у процесі перекладу важливо враховувати основні лінії розбіжності граматичної будови англійської та української мов. Адже важливою особливістю англійської граматичної будови є існування різноманітних морфологічних форм та синтаксичних конструкцій, адекватний переклад яких зазвичай спричинює труднощі.

Отже, завданням перекладача офіційних документів є знаходження в мові перекладу еквівалентних текстових структур і використання їх як стандартних заміників, заповнення ланок у відповідності до змісту документа. З одного боку, переклад синтаксичних одиниць та комплексів у документах міжнародної дипломатії загалом не повинен викликати особливих труднощів, оскільки потребує лише чіткого та точного дотримання вихідних структур з мінімальною кількістю трансформацій при цьому, як проілюстровано в нижче наведеному прикладі:

«*Neither the nationality of the parties nor the civil or commercial character of the parties of the contract is to be taken into consideration...*» [6, 1]. – «**Ні** національна належність сторін, **ні** їх цивільний чи торговельний статус, **ні** цивільний чи торговельний характер договору не беруться до уваги...» [9, 1].

Однак для досягнення найвищого ступеня адекватності такі трансформації вкрай необхідні, адже, як було зазначено вище, граматично-синтаксична будова англійської та української мови має низку розбіжностей, викликаних деякими причинами, зокрема тим фактором, що англійська мова належить до аналітичної групи мов, а українська – до синтетичної. У зв'язку з цим на допомогу перекладачу приходять різноманітні перекладацькі прийоми та перетворення.

Значні труднощі при перекладі англомовних ТМД українською мовою викликає інфінітив. Систематизуємо шляхи еквівалентної передачі цієї частини мови, описані в спеціальній літературі: інфінітив перетворюється на обставину мети, напр.: після прикметників «*the last*», «*the only*» та порядкових числівників інфінітив перетворюється на присудок підрядного означального речення; конструкція «*if+noun+be+infinitive*» перекладається зворотом «для того щоб»; складний додаток з інфінітивом перетворюється на підрядне додаткове речення; складний підмет з пасивним інфінітивом перекладається як складне речення з підрядним додатковим [4, с. 185], [4, с. 95]. Напр.: «*...the only way for us to reach...*» – «єдиний спосіб, в який ми досягнемо...».

Слід зазначити, що в нашому матеріалі спостереження в українських перекладах англомовних ТМД поширеними є випадки, коли інфінітив при перекладі зберігається, напр.: «*...the obligation of States under the Charter of the United Nations to promote universal respect for*» [6, преамбула] «за статутом Організації Об'єднаних Націй держави зобов'язані **заохочувати загальне поважання**» [9, преамбула] «*The State Parties to the present Covenant undertake to guarantee*» [6,2]. Держави, які беруть участь у цьому Пакті зобов'язуються **гарантувати**» [9, 2].

Значна частина від загального числа інфінітивів у корпусі відібраних нами прикладів номіналізується при перекладі відповідно до норм української мови, напр.: «*...will take appropriate steps to safeguard this right*» [6, 6]. – «зроблять належні кроки до забезпечення цього права» [9, 6]; «*...to ensure this right*» [6, 11]. – «для забезпечення здійснення цього права» [9, 11]; «*the right to strike*» [6, 11] – «право на страйки» [9, 11]. Номіналізується не лише активний, а й пасивний інфінітив: «*Equal opportunity for everyone to be promoted in his employment*» [6, 7]. – «однакову для всіх можливість просування роботи» [9, 7].

Інфінітив може номіналізуватися також у ланцюгах перерахування, напр.: «*to be presumed innocent*» – «презумпцію невинності», «*to be informed promptly*» – «негайне інформування», «*not to be compelled to give testimony or to confess guilt*». – «свобода від примусу щодо давання свідчень чи визнання вини», «*to have the free assistance of an interpreter*» [6, 40]. – «безоплатна допомога перекладача» [9, 40].

У нижче наведеному прикладі використовується не лише трансформація номіналізації, а в тексті перекладу також з'являється повтор, якого не було в тексті оригіналу, напр.:

« <i>The State Parties recognize the right of everyone:</i>	«Держави визнають право кожної людини на:
a) <i>to take part in cultural life;</i>	a) участь у культурному житті;
b) <i>to enjoy the benefits of scientific progress and its applications;</i>	b) користування результатами наукового прогресу та їх практичне застосування;
<i>to benefit from the protection of the moral and material interests...</i> » [6, 15].	c) користування захистом моральних і матеріальних інтересів...» [9, 15].

Таким чином, паралельні інфінітивні конструкції в оригіналі не завжди зберігаються у перекладі, перетворюючись на конструкції з іменником, однак паралелізм зберігається.

Не менш цікавим для дослідження є переклад дієприкметників та дієприслівників. Згідно Г.Е. Мірам, дієприкметники перекладаються як підрядні означальні, додаткові або обставинні, або як окреме речення [3, с. 188]. Наприклад: «*Recognizing that the child, for the full and harmonious development of his or her personality, should grow up in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding*» [9, преамбула]. – «Визнаючи, що дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, атмосфері щастя, любові і розуміння» [12, преамбула]. Тут означено-особове речення у тексті оригіналу перетворюється на неозначене у мові перекладу, коли підмет перетворюється на додаток, при цьому дієприкметник перетворюється на дієприслівник.

Порівняємо наступний приклад перекладацької трансформації:

« <i>Considering the obligation of States under the Charter of the United Nations to promote universal respect for, and observance of, human rights and freedoms</i> » [6, преамбула].	«Беручи до уваги, що за Статутом Організації Об'єднаних Націй держави зобов'язані заохочувати загальне поважання і додержання прав і свобод людини» [9, преамбула].
--	---

У цьому випадку відбулися членування та перестановка, дієприкметник перетворився на дієприслівник, і з'явилося підрядне додаткове речення.

Таким чином, як свідчить матеріал спостереження, паралельні граматичні конструкції, виражені дієприслівниками у преамбулах міжнародних документів, завжди перекладаються паралельними дієприслівниковими зворотами: «*considering, bearing in mind, recognizing, calling, convinced, taking due account, being of the opinion*» – «*вважаючи, беручи до уваги, визнаючи, нагадуючи, впевнені в тому, враховуючи, вважаючи*». До того ж у перекладі відбувається членування висловлення після дієприслівника.

Особливості перекладу дієприкметників, як зазначає Г. Е. Мірам, полягають у тому, що цей дієприкметник, як правило, перекладається обставинним реченням [3, с. 188], напр.: «*If adopted, it will help...*». – «*Якщо такий документ буде прийнято, це допоможе...*»; «*A breach of contract committed by one of the parties is fundamental if...*» [7, 25]. – «*Порушення договору, допущене однією із сторін, є істотним, якщо ...*» [10, 25].

Якщо ж у тексті оригіналу має місце інверсія, то вона загалом залишається в тексті перекладу [3, с. 191]. Так, наприклад: «*For the purpose of the results achieved by State Parties...there should be adopted a special document...*». – «*Для розгляду результатів, досягнутих державами-учасницями...приймається спеціальний документ...*».

Труднощі викликає переклад атрибутивних груп, оскільки вони значно поширені в англійській мові й не характерні для української. Як зазначає В.Н. Комісаров, в основному атрибутивні групи експлікуються, перекладач замінює атрибутивну групу низкою інших структур, в яких розкриваються приховані зв'язки [2, с. 89], напр.: *advanced vocational training* – професійна підготовка підвищеного рівня; *arrangements for the custody* – умови утримання під вартою; *environmental and industrial hygiene* – санітарний стан навколишнього середовища і гігієна праці у промисловості.

Складний іменний присудок належить до поширених в англійській мові явищ. Наші спостереження підтверджують висновок Н.П. Федорової про те, що цей тип присудка в тексті оригіналу часто перетворюється на дієслівний присудок в тексті перекладу [5, с. 65], напр.: «*A late acceptance is nevertheless effective as an acceptance if without delay the offeror orally so informs the offeree or dispatches a notice to that effect*» [6, 21]. – «*Занізнитий акцент, однак зберігає свою чинність акценту, якщо оферент без затримки повідомить про це адресата оферти усно чи надішле йому відповідне повідомлення*» [9, 21].

При перекладі однорідних членів речення можуть виникнути певні труднощі пов'язані з відсутністю диференціальних підметів та додатків при однорідних підметах [3, с. 91]. Але тут на допомогу приходять використання основних перекладацьких прийомів, які й забезпечують необхідний рівень адекватності перекладу. Так, наприклад: «*State Parties shall ensure that the institutions, services and facilities responsible for the care or protection of children shall conform with the standards established by competent authorities, particularly in the areas of safety, health, in the number and suitability of their staff, as well as competent supervision*» [8, 3]. – «*Держави учасниці забезпечують те, щоб установи, служби і органи, відповідальні за піклування про дітей або їх захист, відповідали нормам, встановленими компетентними органами, зокрема, в галузі безпеки й охорони здоров'я та з точки зору чисельності і придатності їх персоналу, а також компетентного нагляду*» [11, 3].

Отже, аналіз спеціальних джерел з проблеми перекладу текстів міжнародних документів дозволив установити низку чинників, які зумовлюють перекладацькі труднощі: високий ступінь стандартизації офіційно-ділового стилю та дипломатичного підстилю, розбіжності в професійно-галузевих картинах світу та національно-культурна специфіка термінологічних засобів їхньої вербалізації, особливості національного комунікативного стилю та типологічні відмінності в лексичних, граматичних засобах мов оригіналу та перекладу, нормах їхнього вживання. У результаті зіставного дослідження граматичних елементів і структур в оригіналах англійських текстів міжнародних документів та їхніх українських перекладах: інфінітивів, дієприкметників і дієприслівників, атрибутивних конструкцій, однорідних членів речення, визначено типові перекладацькі трансформації, застосування яких сприяє досягненню еквівалентності й адекватності текстів оригіналу та перекладу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні лінгвостилістичних труднощів перекладу, специфіки лінгвокогнітивної та прагмалінгвістичної адаптації текстів міжнародних документів оригіналу в перекладі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апполова М.А. Specific English (Грамматические трудности перевода) / Мария Александровна Апполова; [ред. В.П. Торпакова]. – М.: Междунар. отношения, 1977. – 136 с.
2. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / Вилен Наумович Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 167 с.
3. Мирам Г.Э. Основы перевода / Геннадий Эдуардович Мирам, Валентина Викторовна Дайненко. – К.: Эльга Ника-Центр, 2002. – 210 с.
4. Мацько Л.І. Стилістика української мови: [підручник для філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів] / Любов Іванівна Мацько, Олеся Михайлівна Сидоренко, Оксана Михайлівна Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 460 с.
5. Федорова Н.П. Перевод с английского языка. Повышенный уровень. Часть 1 / Нелли Павловна Федорова, Алевтина Ивановна Варшавская. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
6. UN Convention on Human Rights <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
7. UN Convention On Contracts for the International Sale of Goods http://www.uncitral.org/uncitral/en/uncitral_texts/sale_goods/1980CISG.html
8. UN Convention on the Rights of the Child <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm>
9. Загальна декларація прав людини ООН http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_015
10. Конвенція ООН про договори міжнародної купівлі-продажу товарів http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_003
11. Конвенція ООН про права дитини http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Ярова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: контрастивна лексикологія, контрастивна стилістика, лінгвокультурологія.

УДК 81'25:82-2

ДРАМА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ: СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ СТВОРЕННЯ СЦЕНІЧНОСТІ

Юлія ГРИЩЕНКО (Київ, Україна)

Стаття висвітлює різні погляди дослідників на обрання перекладацьких стратегій і тактик для збереження сценічності театральної п'єси. Робиться припущення, що лише поєднання двох принципово різних підходів – текстоцентричного та сценічного – до перекладу драматичного твору забезпечує успіх вистави в театрі.

Ключові слова: переклад драми, сценічність, драма, перекладацькі стратегії, перекладацькі тактики, п'єса, театр

The article highlights various approaches to choosing translation strategies and tactics to preserve the performability of a theatrical play. It is suggested that the combination only of the two different methods "translation for page" and "translation for stage" should guarantee the success of a theatrical performance.

Key words: drama translation, performability, drama, translation strategies, translation tactics, play, theater.

Драма бере свій початок ще з Давньої Греції (драма – грецьке слово і означає «дійство»). Теоретичний фундамент давньогрецької драматургії формує «Поетика» Аристотеля, де він визначає драматичну поезію як наслідування дій людей. Вперше автор драми дає поштовх до поєднання одразу трьох едностей – місця, часу та дії. Таким чином, дія рухається за допомогою дійових осіб, а їхні характери, почуття та емоції виявляються в діалогах та ремарках персонажів. Події, вчинки героїв суттєво впливають на саму дію, а також на місце та час дії. Однією з форм театру в ранній період Середньовіччя стала релігійна драма, з'являється містерія, що виникла на основі літургійного дійства і отримала розвиток у всіх європейських країнах. Одним з найбільш популярних театральних видовищ Середньовіччя став фарс. Як правило, це були сценки з суперечками, бійками, сімейними зрадами, а подеколи і з пародією на церковні служби. Іншою формою став міраклє, ще однією – мораліте. Отже, слід зазначити, що в період Середньовіччя театр існував у різних формах. Театральні вистави цього періоду стали поштовхом для розвитку театру періоду Відродження. Вершиною театру цього періоду вважається англійський театр. Англійська

драма в історії західноєвропейського театру і драми характеризується переходом до літературного театру. Єлизаветинська драма – це епоха підйому англійського драматичного театру, яка пов'язана з іменем Шекспіра. Саме в цей період народжуються перші постійні театри в Англії і виникає потреба в художньому перекладі п'єс, проте системних підходів до їхнього перекладу ще не було. До системного осмислення перекладу драматичних творів шлях був довгий.

Німецька дослідниця Брігітте Шульце стверджує, що набагато менше було написано літератури, присвяченої теоретичному обґрунтуванню і перекладацьким аспектам драми, аніж перекладу поезії і прози, де ми маємо справу лише з письмовим текстом. «Переклад драми ... передбачає одночасну передачу тексту в двох напрямках комунікації: мономедійної літератури (читання) і полімедійного театру (вистава)» [13, с. 177].

Драма як вид літератури має свої власні, відмінні закони існування, тому і переклад драматичних творів вимагає від перекладача особливих знань, навичок та розуміння специфічної природи драми. Будь-який драматичний твір – це письмовий текст, призначений насамперед для його сценічного, театрального втілення, яке значно ширше за суто літературне, текстове ядро, а тому здатне породити численні інтерпретації. Розуміння авторського задуму допомагає точно передати мовленнєві особистісні риси персонажів. Драматург будує фрази-репліки так, що вони забезпечують як розкриття індивідуальності, так і сприяють сценічному існуванню п'єси. Перекладач повинен передати усі смислові та експресивні якості реплік. Йдеться не про влучний переклад окремих слів, а про цілу фразу, яка, в ідеалі, вимагає однозначної інтонації – в речіщі психології персонажу. Перед початком роботи над театральним перекладом драми перекладач мусить пам'ятати, що перекладений текст неодмінно виллється у постановку, у виставу. В результаті переплетення в тексті драматичного твору ознак, що розраховані на увагу читача або глядача, завдання для перекладача ускладнюється: з одного боку, театральна практика безумовно потребує надійного текстового фундаменту, і в цьому випадку переклад має бути орієнтований на вдумливе сприйняття режисера-читача та актора-читача, що передбачає вдумливе трактування культурологічних лакун, алюзій, гри слів тощо; з другого боку – постановка перекладеної п'єси спрямована на одноразове, миттєве сприйняття тексту на слух, де на перший план виходить продуктивність комунікації з глядачем, що найчастіше досягається за рахунок прагматичних адаптацій, які можуть трансформувати оригінал. Для того, щоб подолати цю низку вимог, важливо провести чіткі межі між перекладами драми для подальшої публікації та читання і перекладами, які призначені лише для театральної постановки. Однак такий розподіл виглядає доволі умовним, оскільки в основі спектаклів лежать неодноразово видані літературні переклади, постановка яких на сцені здійснюється вже в площині однієї мови без участі перекладача.

Попри те, що в традиційному перекладознавстві увага приділялася, головню, перекладу поезії та прози, сьогодні з'являється все більше праць про переклад драми. Американський перекладач і автор багатьох наукових статей Р.Корріган наголошує на тому, що театральні перекладачі, як і самі драматурги, мають усвідомлювати, наскільки театральний текст відрізняється від літературного, і їх треба вчити цим перекладацьким технікам безпосередньо в театрі: «Без відповідної підготовки з'являється тяжіння до перекладу слів і їх значень. Ця практика ніколи не призведе до сценічних перекладів, а саме це і є першочерговим завданням театрального перекладача» [7, с. 100].

Американська перекладачка драматичних творів З. Філіс стверджує, що, перекладаючи текст для театру, необхідно бачити «кінцевий продукт» – виставу (хоча, зрозуміло, в реальності те, що бачить перекладач і те, що бачить згодом глядач, можуть сильно різнитися) [12, с. 1].

Т. Некряч вважає, що перекладач драми – це дещо інший тип перекладацької особистості ніж, скажімо, перекладач поезії чи прози, оскільки він має бути трохи режисером і трохи актором [3].

Передача змісту та стилістики діалогічного мовлення є основою перекладу драматичних творів. Про проблеми перекладу драматичного діалогу говорить австралійська вчена О. Зубер: «... перекладачі стикаються з великою кількістю труднощів, як і при перекладі інших

літературних жанрів, беручи до уваги семантичні, культурні, історичні, соціо-політичні аспекти, а також дихотомію форми й змісту. Не лише значення слова або речення має бути перекладеним, але й конотації, ритм, тон, риторичний рівень, образність і асоціативні символи» [14, с. 92].

Специфіка драми полягає в тому, що вона головним чином призначена для постановки на сцені. Глядачі в театрі повинні одразу ухопити смисл діалогу, а текст акторів на сцені має, як вони кажуть, «лягати на язик», тобто перекладені репліки повинні насамперед відрізнятися природністю й чіткістю вимови.

Американський перекладач К. Ландерс слушно зауважує: «Навіть стиль, який в жодному разі не є другорядним у драматичному перекладі, іноді має підкоритися реальності, оскільки акторам слід доносити репліки у переконливий та природний спосіб» [11, с. 104].

Сценічність перекладу драми включає в себе набір якостей, які перетворюють драматичний текст на театральний мовою перекладу. *Сценічність – це сукупність властивостей драматичного твору, які обумовлюють його успішну реалізацію на театральній сцені.* Якість перекладу залежить, передусім, від обраних перекладачем стратегій і тактик. На думку Т. Некряч, «сценічний діалог є текстом, що призначений як для вимовляння, так і для слухання. Цей фактор слід обов'язково враховувати при перекладі, запобігаючи таких звукових комбінацій, які можуть привести до помилкового розуміння при сприйнятті на слух» [4, с. 82].

Деякі вчені пропонують чітко розмежувати переклади драми, які призначені для подальшої публікації і читання, і переклади, які орієнтовані на постановочний процес. Утім, ці межі виглядають доволі умовними, оскільки сценічність закладена в саму онтологічну сутність драми, а, відтак, якісний, професійний переклад її зберігає. Іноді перекладач драми може працювати на конкретне замовлення, тобто він знає театр, в якому буде здійснена постановка п'єси, знає режисера і навіть склад акторів, які грають ролі. Можна сказати, що сам театр бере участь у створенні драматичного тексту, і автор через перекладача ніби співпрацює з учасниками конкретної постановки. В процесі такої співпраці відбувається переміщення «тексту п'єси» в «текст вистави», а інтенціональні можливості первинного авторського тексту здійснюються за допомогою паралінгвістичних (невербальних) та позамовних засобів (музика, декорації, освітлення). З іншого боку, авторський текст може змінюватися під впливом концепції режисера. Режисер може відмовитися від певної частини тексту – від окремих слів до цілої дії, змінювати послідовність композиційних частин драми, перерозподіляти репліки між дійовими особами тощо. Напрошується висновок, що не завжди переклад сам по собі сприяє найвірнішому втіленню авторської ідеї. І, навпаки, літературний переклад зовсім не означає, що п'єса назавжди залишиться прерогативою читача. Жоден з цих підходів у чистому вигляді не можна вважати ефективним. Істина, як завжди, посередині: в ідеалі, перекладач прагне відтворити як лінгвостилістичні та жанрові особливості драматичного твору (перша іпостась п'єси), так і зберегти ті іманентні його риси, що безпосередньо впливають на сценічність (друга іпостась п'єси): евфонію, ритм, диференціацію мовлення персонажів, перспективу ролі.

Для вивчення питання перекладу драми, слід розрізнити терміни «драма» і «театр». «Драматичні тексти», за визначенням фінської дослідниці С. Аалтонен, можуть функціонувати в двох системах: літературній та театральній (сценічній), оскільки слово «драма» має відношення як до письмового тексту, так і до вистави, тоді як термін «театральні тексти» застосовується лише по відношенню до драматичних текстів, що використовуються в театрі. Відмінність між двома термінами є доволі умовною, драматичні тексти можуть належати до обох або до однієї з цих систем, і, більш того, вони можуть трансформуватися з однієї системи в іншу або переміщуватися в систему чи з системи [5, с. 33]. Згідно з С. Аалтонен, перекладацькі стратегії визначає система, чи то текстоцентрична, чи то театральна, і для якої з систем був зроблений переклад. Текстоцентричні переклади слід передивлятися і корегувати, якщо вони мають бути основою театральної постановки. Відмінності між двома системами полягають в їх різній природі: театральна система фокусується на миттєвості мовлення, натомість текстоцентрична система віддає пріоритет перетворенню письмової мови на дійство. Відповідно до цього, існують

різні правила в обох системах для вибору перекладацьких стратегій і тактик. Крім того, театральний переклад виконується для багатолюдної аудиторії і її миттєвої реакції, а літературний, текстоцентричний переклад здійснюється для індивідуального читача, який може повернутися до незрозумілої частини тексту і має час поміркувати над тим, що вже було сказано [5, с. 39–41].

Театральна п'єса – це вистава, в якій замість читача з'являється глядач, і тому, на думку української дослідниці театру А. Липківської, вона «...містить у собі вимоги навіть більш жорсткі: адже, на відміну від читачів, публіка не може зупинитися та повернутися на кілька сторінок назад» [2, с. 132].

Тексти для театру, як правило, позначені чітким ритмом, тому характерною особливістю драматичного перекладу є збереження цього ритму. Фінська дослідниця А. Еллонен робить припущення, що перекладачам не слід роздумувати над різними варіантами перекладу будь-якого слова, вони повинні прийняти рішення вживати довший або коротший мовний еквівалент, щоб відтворити ритміку мовлення певного персонажу [8, с. 41]. Різні мови мають різні ритми, але ритм мови не настільки цінний, як ритм героїв і подій. Велика різниця полягає в тому, говорить людина короткими реченнями і стисло чи довгими реченнями і розлого. А. Еллонен зауважує, що актор може вимовляти слово по-різному, проте невірний ритм не можна виправити акторськими здібностями. Перекладачу слід зберегти довжину речень приблизно такими, як в оригінальному тексті, оскільки це важливо для дієвого ритму персонажу. І все ж існують переклади, в яких індивідуальність персонажу замінюється з мовчазного на балакучого або, навпаки, за рахунок додавання чи вилучення підрядних речень. Так відбувається деформація мовно-психологічної особистості.

Згідно з А. Еллонен, мова на сцені має бути чіткою і стилізованою. Це суперечить загальному твердженню про те, що мова на сцені повинна бути легкою і природною, тобто повсякденною мовою, яку ми використовуємо в побутовому спілкуванні. Водночас, дуже легко зруйнувати переклад, вживаючи забагато пустопорожніх і недоцільних слів. Це означає, що перекладачу не потрібно насичувати текст перекладу ознаками розмовної мови. Таку думку має фінська перекладачка К. Юва. Вона говорить, що, в решті решт, переклад діалогу для сцени – це створення ілюзії, а не імітація розмовної мови [10, с. 53]. Твердження К. Юви не видаються вичерпними, адже стратегії і тактики перекладу драматичних творів зумовлені їхніми жанрово-стилістичними особливостями. Варто відмітити, що сучасні драматурги і перекладачі тяжіють до використання стилізованого розмовного мовлення. Ця стилізація усного розмовного мовлення відбувається на лексичному, синтаксичному, фонетичному рівнях. Побутове усне розмовне мовлення має ознаки редукованої вимови, що є неприйнятним для сценічного мовлення, оскільки воно має бути зрозумілим глядачеві. Отже, з огляду на жанрові особливості драматичного тексту, переклад п'єси вимагає від перекладача широкого спектру трансформацій і вибору тих стратегій і тактик, які б допомогли зберегти усі жанрово-стилістичні ознаки оригінального твору.

Перекладач і автор статей Р. Хайт, в свою чергу, порадив перекладачам стати акторами і послухати свій перекладений текст для того, щоб на слух визначити проблеми перекладу розмовного тексту і «стати більш чутливим до ідіосинкразії обох мов, їх природному ритму, моделям, наголосу [9, с. 304]. Власне, про це і писав відомий теоретик театрального перекладу І. Левий, наголошуючи, що «сценічний діалог – це текст вимовлений, призначений для вимовлювання та слухання» [1, с. 178]. Сценічність є незмінним фактором, який необхідно враховувати під час перекладу драматичних творів для винайдення вірного перекладацького відповідника.

Це означає, що перекладачам слід завжди пам'ятати про мету, заради якої створюється переклад: не для читання, а задля гри акторів і глядачів. Вони мають сформувати текст, який сприймається аудиторією без жодних труднощів і звучить природно у вустах виконавців. С. Басснетт зауважує, що в тексті, який призначений для сцени, існують особливі структурні елементи, і ці елементи роблять його сценічним, незважаючи на режисуру [6]. Робота перекладача полягає в тому, щоб визначити і перекласти ці структури цільовою мовою, а це іноді може вимагати певних лінгвістичних і стилістичних змін. Перекладаючи драматичний текст, необхідно пам'ятати про функцію тексту як частину театрального дискурсу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Левый И. Искусство перевода / И. Левый. – М. : Прогресс, 1974. – 216 с.
2. Липківська А. (Г.) К. Світ у дзеркалі драми / А. (Г.) Липківська. – К. : Кий, 2007. – 356 с.
3. Некряч Т. С. Ситуативна асиметрія у перекладі драми як елемент сценічності / Т. С. Некряч. // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Вип. 89 (1). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 78–83
4. Некряч Т. С. Через терни до зірок: труднощі перекладу художніх творів: [навчальний посібник] / Т. С. Некряч, Ю. П. Чала. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 200 с.
5. Aaltonen S. Time-Sharing on Stage : Translation in Theatre and Society / S. Aaltonen. – Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
6. Bassnett S. Translation Studies / Susan Bassnett. – London : Routledge, 2002. – 176 p.
7. Corrigan R. W. Translating for actors / R. W. Corrigan. // In W. Arrowsmith & R. Shattuck, eds, The Craft & Context of Translation. – Austin : University of Texas Press (for Humanities Research Center), 1961. – pp. 95–106.
8. Ellonen A. Niin että jos vain ajattelenkin sinua / A. Ellonen. // In Aaltonen, S. (ed.), 1998. – pp. 40–48.
9. Hite R. Speak the speech, I pray you... Translating for Actors and Audience / R. Hite. // In M. T. Halsey and P. Zatlín, eds. Entre Actos: Dia'logos sobre teatro espan'ol entre siglos. – University Park, PA : ESTRENO, 1999. – pp. 303–307.
10. Juva K. Puhekieli ja kirjakieli / K. Juva. // In Aaltonen, S. (ed.), 1998. – pp. 49–53.
11. Landers C. E. Literary Translation. A Practical Guide. / C. E. Landers. – Clevedon : Multilingual Matters, Topics in Translation 22, 2001 – 214 p.
12. Phyllis Z. Theatrical translation and film adaptation. A practitioner's view / Z. Phyllis. – Clevedon. Buffalo. Toronto : Multilingual Matters Ltd, 2005. – p. 1
13. Schultze B. Highways, byways, and blind alleys in translating drama: Historical and systematic aspects of a cultural technique / B. Schultze // In K. Mueller-Vollmer and M. Irmscher, eds, Translating Literatures. Translating Cultures. New Vistas and Approaches in Literary Studies. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1998. – pp. 177–196.
14. Zuber O. The Languages of Theatre: Problems in the Translation and Transposition of Drama. / O. Zuber. – Pergamon Press : Elsevier, 2014. – 191 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Грищенко – асистент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: переклад драматичних творів.

УДК 811.111'255.4

СМИСЛОВЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОРЯДКУ ПЕРЕКЛАДІВ В АНТИКОЛОНІАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ С. КАРАВАНСЬКОГО

Ірина КАШИРІНА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглядаються проблеми смислового навантаження порядку перекладів в антиколоніальному дискурсі С. Караванського. Висвітлено ідеологічне підґрунтя порядковості перекладів в антиколоніальному дискурсі С. Караванського крізь призму постколоніальних досліджень в перекладознавстві, проаналізовано особливості творчості перекладача в націєтворчому вимірі українського радянського / антирадянського перекладу тоталітарної доби.

Ключові слова: поезія, переклад, художній переклад, антиколоніальний дискурс, радянський / антирадянський переклад.

The article deals with the pressing problems of the conceptual organizing scheme of the translation samples by Svyatoslav Karavansky, such scheme being the representative part of the translator's anticolonial discourse. The author of the article argues that under modern paradigm postcolonial studies is an obvious interpreting strategy sufficient enough to say its word about the ideological pattern of the discourse of S. Karavansky. The article focuses upon the translator's creative activities influenced by the nation development imperative on the historical background of the so-called Soviet / Antisoviet period of the Ukrainian literary translation.

Key words: poetry, translation, literary translation, anticolonial discourse, the Soviet / Antisoviet translation.

Постановка проблеми. Вагомим імперативом творчого пошуку майстрів красного письменства радянського / антирадянського перекладу (термін М. Стріхи) на Україні було прагнення вберегти український культурно-літературний потенціал від дисиміляції у нав'язаній колонізатором соцреалістичній традиції мистецтва. Через маргінальне положення української літератури художній переклад став головним каталізатором національно-культурного розвитку, його здобутки протиставлено ідеологічному впливу російськомовної літературної пропаганди імперських цінностей ССРСР. Репрезентативною у цьому плані є творчість С. Караванського, в антиколоніальному дискурсі якого межі національної

ідентичності перекладача визначено особливостями трансформації в його художній свідомості «чужого» (оригіналу) в «своє» (переклад), причому не тільки вибір оригіналу, а й порядок розміщення перекладів є носіями ідеї самовизначення перекладача, ідентифікації ним своїх духовних координат.

Зв'язок статті з важливими науковими та практичними завданнями.

Дослідники у галузі перекладознавства неодноразово звертали увагу на внутрішню цілісність, системність, вмотивованість будь-якого перекладацького доробку, та на його залежність від соціокультурних чинників (Зорівчак Р. П. [2; 3], Коломієць Л. В. [6], Савчин В. Р. [10]). В цьому зв'язку вивчення смислового навантаження порядку перекладів С. Караванського глибше розкриває формування антиколоніального дискурсу тлумача в контексті українського радянського / антирадянського перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В царині перекладознавства вивчення порядку перекладених текстів пов'язане перш за все з поняттям перекладацького циклу як контексту, дослідження якого здійснено в працях М. Новикової та Н. Іщенко [9; 13]. Аналіз перекладацького циклу є невід'ємною ланкою вивчення творчого методу таких знаних перекладачів, як Г. Кочур, М. Лукаш, В. Річ, А. Онишко, в чиїх поетичних світах відбувається полілог як цілих літератур, так і окремих авторів. Водночас на сучасному етапі звернення до питання смислового навантаження порядку перекладів українських перекладачів радянського / антирадянського періоду потребує залучення напрацювань в царині постколоніальних студій для встановлення загальних параметрів та індивідуальних рис українського антиколоніального дискурсу [4; 6; 7; 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. В цьому дослідженні вельми продуктивним видається залучення методів стратегічного розташування та стратегічного впорядкування (Е. Саїд), що дозволяє розглянути порядок перекладів не тільки як структурну організацію перекладацького циклу С. Караванського, всередині якого встановлюються змістово-стилістичні зв'язки між перекладеними текстами і відбувається звуження чи розширення їх семантики, а й ширше – для вивчення способу, в який група перекладених і представлених у певній послідовності текстів набирає маси, щільності та референційної сили (за Е. Саїдом), спочатку у відношеннях між собою, в межах антиколоніального дискурсу С. Караванського, а потім і в масштабах всеукраїнських визвольних змагань другої половини ХХ сторіччя.

Мета дослідження – проаналізувати смислове навантаження порядку перекладів, що ініціює багатоголосся всередині антиколоніального дискурсу С. Караванського та вписаність цього дискурсу в національний контекст українського радянського / антирадянського перекладу.

Викладення основного матеріалу. Осмислення певного порядку розміщення перекладів, окрім встановлення суто хронологічних рамок, вимагає розуміння значущості перекладацької діяльності в контексті усїєї творчості С. Караванського. Розглядаючи формування перекладацької концепції С. Караванського, помічаємо: час індивідуальний інтегровано в час історичний, тобто в контекст доби, і мовоцентрична антиколоніальна настанова перекладача є водночас формою соціально-політичного протесту на протипагу методам і прийомам колоніальної перекладацької традиції.

Остання, з метою розчинення української мови у «плавильному тиглі» наддержави, просувала до активного ужитку асиміляційний «постишевський» правопис як нормативний для мови перекладів, не дозволяла жодної архаїзації чи питоми народних коренів в текстах перекладів [2; 3; 12].

На вимогу тогочасної радянської партійної еліти, титуловані «мовознавці» підводили всю оригінальну українську лексику під розряд діалектної, застарілої та розмовної, максимально наближали українську мову до «мови інтернаціонального єднання». Цензура суворо контролювала доступ до оригіналів, відбираючи «ідеологічно правильні», об'єми друку лексикографічних джерел знижено, з них частково вилучено питоми українські мовні одиниці на користь великої кількості русифікованих відповідників, впроваджено традицію перекладу з вторинних, російськомовних, джерел, невпинно нав'язувано незмінну

ідентичність смислового змісту й абсолютизацію російськомовних перекладів як джерела знання [1; 5; 6; 7].

За таких обставин, вибір творів для перекладу й герменевтичне їх прочитання С. Караванський пропускає крізь призму неприйняття радянського режиму: «У моїй перекладацькій реальності грала роль антидеспотична спрямованість англійської поезії», – пише він в одному з листів до автора статті.

Час індивідуальний, або так звану інзистенцію (за Гайдеггером), гранично сконденсовано в поетично-перекладацькій творчості С. Караванського, що відбувалась переважно в сталінських таборах. В'язничний переклад є фактом життєпису не тільки С. Караванського, а й М. Зерова, Г. Кочура, В. Мисика, Д. Паламарчука, В. Стуса, Р. Доценка. Останній 1957 року, в так званому лагерному пункті на станції Андзюба, і заохотив С. Караванського стати до перекладацтва. Серед певної кількості запропонованих текстів оригіналу С. Караванський вподобав знаменитий «If» Кіплінга і переклав його першим. Офіційні видання творчість С. Караванського ігнорували, що за радянських часів було непрямомою ознакою сили окриленого слова перекладача. Тим не менш, тлумач опублікував у липневому номері часопису «Всесвіт» за 1961 рік «Коли» Р. Кіплінга й «Ти жив, не мавши ворогів» Ч. Маккея. Розбіжності в позиції автора і тлумача зумовлено тим, що герменевтичне прочитання «If», як і багатьох інших поезій, перекладених пізніше (це і «Джон Ячмін» Р. Бернса, і «Шільйонський сонет» Дж. Байрона, і «Озимандис» П. Шеллі), було здійснено крізь призму власного табірної досвіду майстра красного письменства. Інтерпретуючи зміст оригіналу, С. Караванський використовує доволі контрастну стилістику, щоб стратегічно дистанціюватись від цінностей культури колонізатора.

Безкомпромісність позиції перекладача С. Караванського особливо помітна у порівнянні ще з однією «в'язничною» версією перекладу «If» авторства В. Стуса (1981 рік). Назву поезії С. Караванський перекладає прямим відповідником – «Коли», концептуально пересотворюючи у процесі перекладу ідейно-тематичну канву поезії. Перекладач замість настанови до сина, яка звучить в оригіналі, вибудовує власний заповіт для послідовників в ідеологічній боротьбі проти радянського режиму. В. Стус перекладає назву традиційно – «Синові», й справді має на увазі власного сина Дмитра, в листі до якого (червень 1981 р.) навчає мудрості й правді життя: «Ось так і треба жити. Отак і триматися, виборюючи себе самого з лінощів, бездіяльності, безінтересу і т. д. Учися жити – то високе мистецтво, якого чимало людей так і не навчилося, хоч і прожили життя...» [11, с. 182].

Символічний маніфест С. Караванського насичено пафосом боротьби, це справді пісенний грім, а в поетичних рядках перекладу В. Стуса мужність тиха, це квітка-ломикамень, що покликана імперію розвалити. В оригіналі звучать слова Р. Кіплінга як настанова людини, що прожила життя і знає усі його підводні камені: *If you can wait and not be tired by waiting, // Or being lied about, don't deal in lies, //* Антитезу нанизано на антитезу, лексика цілком нейтральна, і до тверезої зваженості поведінки Р. Кіплінг прагне повернути й читача. Своєрідна філософія: античний стоїцизм у поєднанні з кращими християнськими чеснотами. Від холодного споглядання не залишається і сліду у перекладі С. Караванського. Чекання наповнюється змістом: *Коли ти свято бережеш надії, //* неправда – то вже «брехня», рупор правлячої радянської верхівки з її облудною пропагандою, і як за сотні й тисячі років до того, залишається воювати кривду: *без слів брехні на бій з брехнею йдеш, //* Антитезу посилено звукописом: губні [б] ніби барабани, що грізним рокотом закликають стати на прю, в тих дзвінких приголосних [б] чуємо крокування сотень воїнів, від поступу яких здригається земля...

В. Стус змальовує в перекладі скоріше внутрішнє протистояння, гарт воїна духу: *Коли ти бережеш залізний спокій, // ... коли наперекір хулі жорстокій, // між невір'їв ти віриш сам собі* (збережено правопис В. Стуса – І. В. К.). І в такому терпінні, у зневажанні натовпу, є свій сенс, бо ж не тільки море виснажує скелі, а й навпаки (згадаймо «Оду до Левконої» Горация: *... пористими виступами скель виснажує море Тиренське //*).

С. Караванський підкреслює, що боротьба потребує готовності жертвувати собою: *Коли ти можеш весь свій хист і волю // Принести в жертву справі без вагань //*, вінець таких зусиль – народження велетня духу, якому під силу скинути ярмо тоталітарного режиму: *Тоді*

за всіх ти станеш, сину, дужчий, // І я тебе людиною назву.// В. Стус залишає в перекладі життєвий, приземлений зміст оригінальних рядків *If you can take one heap of all your winnings // And risk it on one turn of pitch-and-toss //*, в його перекладі бачимо час затишшя, привалу, коли можна і випробувувати милість фортуни в азартній грі: *Коли ти можеш всі свої надбання // поставити на кін, аби за мить // проциндрити без жалю й дорікання //*. Може, тому й наприкінці перекладеної поезії В. Стус знову наближається до горацієвських мотивів: чи не суголосне *Carpe diem* стусівському «*Коли ти знаєш ціну цюхвилини // коли від неї геть усе береш, // ?* Тоді, й тільки тоді, ти будеш просто людиною, і – сином єдиним: *тоді я певен : ти єси людина // і землю всю своєю назовеш. //*

Переклади С. Караванського дбайливо збирано і включено до розділів книг «Сутичка з тайфуном» (1980) та «Моє ремесло» (1981). В цих збірках стратегічне розташування перекладів поряд з оригінальними поезіями є характерним способом представити об'єднавчий для оригінальних поезій та перекладів пафос антиколоніальної боротьби. Наприклад, в збірці «Моє ремесло» читаємо: *Заметушилась дика ззрая // Продажних деспотових слуг: // – Невже свавілля вже немає // Ані насильства, ні наруж? //* – це з вірша «Смерть тирана» (1954 рік, мається на увазі смерть Й. Сталіна) [14, с. 59], і через декілька сторінок в тому ж розділі натрапляємо на такі рядки: *... примхи владаря // прадавній скульптор добре розумів, // Сміявся з них, відбивши в правді рис //* (з перекладу поезії «Озимандис» П. Б. Шеллі) [14, с. 76]. Таке розміщення дозволяє віднести поетико-перекладацький цикл С. Караванського до маскарадної літературної критики (термін О. Юрчук).

Прикметно, що переклади нерідко супроводжуються поетичним зверненням С. Караванського до автора оригіналу, наприклад, у збірці «Сутичка з тайфуном» переклади «Шільйонського сонету» і «Самотності генія» Дж. Байрона концептуально доповнюють філософські роздуми у поезіях «До портрета Байрона» та «До Байрона». В тому ж виданні представлено переклад «Молитви» Солженіцина, якому передують вірші «Солженіцину» [15].

Паралельне наведення перекладу й полемічної поезії є характерним прикладом впорядкованої амбівалентності антиколоніальної критики в дискурсі С. Караванського. Графічне розміщення перекладу й поетичне звернення до автора оригіналу – поряд на книжковому розвороті – створює ефект сценічного діалогу, аудитивно-візуальної єдності вражень. Відбувається поетапне втілення діалогічності за схемою «переклад – поезія – дійство».

Водночас, не забуваймо, що текст перекладу (за О. Ребриєм) володіє унікальною творчою специфікою як перестворений (вторинний) творчий продукт симбіоз образу автора й образу перекладача, тому подібне паралельне графічне розміщення є також і способом реалізації маскарадної літературної критики (термін О. Юрчук) в антиколоніальному дискурсі С. Караванського. Наприклад, у перекладі «Життя» В. Шекспіра С. Караванським закодовано риси колоніальної дійсності в тоталітарній імперії ССРСР: «*Життя це привид, це артистів гра, // Які, сказавши і зігравши роль, // Ідуть геть зі сцени; це безумця річ, // Який белькоче, казиться й кричить // І все без змісту.//*». Прагнучи полегшити читачеві процес розгадування коду, С. Караванський у поряд розміщеному «Сонеті» полемізує з Шекспіром в рамках національної філософської традиції кордоцентризму: «*Не згоден я з тобою, о, Шекспір! // Не все пuste і марне у житті : // В людських серцях живе кривавий звір, // Проте і там є винятки святі. //*» [14].

Багатоголосся авторів в поетико-перекладацькому циклі С. Караванського розгортається двовекторно, у вигляді бінарної опозиції, де протиставлено переклади поезій з яскраво вираженим пафосом антиколоніального супротиву й переклади філософської чи інтимної лірики чи її комбінацією: наприклад, у перекладах з В. Шекспіра (66 сонет – «Мадригал»), Р. Бернса («Всі люди – люди» – «Між гір моє серце»), Дж. Байрона («Шільйонський сонет» – «Спогад»), П. Шеллі («Озимандис» – «Філософія кохання», «Добраніч»), Ч. Маккея («Ти жив, не знавши ворогів» – «Для кого всі пісні свої...»). Подібна двовекторність у світлі постколоніальних студій ілюструє моделі взаємодії чоловічого і жіночого в українській літературі колоніального періоду. **Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків у даному науковому напрямку.** В антиколоніальному дискурсі С. Караванського

стратегія розміщення перекладів поряд з оригінальними поезіями демонструє виразне ідеологічне підґрунтя, яке скеровує вектор перекладацької інтерпретації у напрямку, протилежному до колоніальної тенденції незмінно-ідентичного, монохромного прочитання оригіналу в рамках соцреалістичної традиції. В антиколоніальному дискурсі С. Караванського оригінальні й перекладені поезії переплітаються, набуваючи вагомості, значущості, референційності. В результаті, полілог, що відбувається всередині антиколоніального дискурсу С. Караванського, перенесено у багатовимірну площину маскарадного дійства, в просторі якого зашифровано історичний код української держави й духовні координати перекладача – одного з визначних учасників національно-визвольних змагань в Україні другої половини ХХ сторіччя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Доценко Р. Критика. Літературознавство. Вибране / передмова та упорядкування Миколи Білоруса. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 592 с.
2. Зорівчак Р. П. Український художній переклад в націборчих вимірах / Р. П. Зорівчак // Іноземна мова в навчальних закладах. – 2008. – № 5 – 6 (33 – 34). – С. 102–118
3. Зорівчак Р. П. Книжка на щодень, на щомить : вступна стаття / О. А. Сербенська, М. Й. Волощак // Актуальне інтерв'ю з мовознавцем : 140 запитань і відповідей / передмова Р. П. Зорівчак. – К. : ВЦ «Просвіта», 2001. – 204 с. – С. 5–10.
4. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах / Марія Іваницька. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2015. – 604 с.
5. Качуровський І. 150 вікон у світ : 3 бесід, транслюваних по Радіо «Свобода» / Ігор Качуровський. – К. : ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. – 462 с.
6. Коломієць Л. Концептуально-методологічні засади сучасного українського поетичного перекладу / Л. В. Коломієць. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2004. – 522 с.
7. Коломієць Л. В. Перекладознавчі семінари : актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу : навчальний посібник / Л. В. Коломієць. – К. : Київський університет, 2011. – 527 с.
8. Лановик М. Теорія відносності художнього перекладу : літературознавчі проєкції / М. Лановик. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ, 2006. – 470 с.
9. Новикова М. «Шухлядний» цикл Григорія Кочура / М. Новикова // Всесвіт. – № 3-4, 2000. – С. 154–155.
10. Савчин В. Микола Лукаш – подвижник українського художнього перекладу / Валентина Савчин. – Львів : Літопис, 2014. – 374 с.
11. Стус В. С. Вікна в поза простір : Вірші, статті, щоденник. записи / В. С. Стус. – К. : Веселка, 1992. – 262 с.
12. Чердніченко О. Про мову і переклад / О. І. Чердніченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
13. Ищенко Н. А. Переводческий цикл как контекст : Автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10. 02. 20 / Наталья Анатольевна Ищенко. – Одесса, 1989. – 16 с.
14. Караванський С. Моє ремесло / С. Й. Караванський. – Лондон : Українська Видавнича Спілка, 1981. – 184 с.
15. Караванський С. Сутичка з тайфуном / С. Й. Караванський. – Нью-Йорк – Балтімор – Торонто : Об'єднання Українських письменників «Слово», Українське Видавництво «Смолоскип», 1980. – 188 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Каширіна – викладач кафедри теорії та практики перекладу Запорізького національного технічного університету.

Наукові інтереси: історія українського художнього перекладу радянського / антирадянського періоду, постколоніальні дослідження у сфері перекладознавства, творчий метод переклада як об'єкт перекладу.

УДК 81'25:004.7385

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ РІВНІ ПЕРЕКЛАДУ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРІОДИЧНИХ ІНТЕРНЕТ ВИДАНЬ

Станіслав МИХАЙЛОВ, Єлизавета МИХАЙЛОВА (Київ, Україна)

У статті розглядаються трансформаційні рівні перекладу на матеріалі англомовних інтернет-видань. Аналізуються перекладацькі трансформації, які використовує перекладач під час роботи з періодичними інтернет-виданнями. Також визначається поняття трансформації, причини, що їх викликають, встановлюється характер перекладацьких трансформацій, а також вони класифікуються.

Ключові слова: переклад, перекладацькі трансформації, граматичні трансформації, рівні перекладу, періодичне видання.

This article views the transformational levels of translation that occurs while translating English Internet periodicals. Translation transformations that a translator have to use when working with periodicals were analyzed. Also the article defines the transformation and the reasons when it is used. Transformations were characterized and classified.

Keywords: translation, translation transformation, grammatical transformation, levels of translation, periodicals.

Інтерес до проблеми перекладацьких трансформацій з боку лінгвістів і їх різнобічне вивчення є в курсі теорії і практики перекладу вже традиційними. Такі широко відомі лінгвісти, як Швейцер А. Д., Рецкер Я. І., Бархударов Л. С., Комісаров В. Н., Федоров А. В., Бреус Е. В. і багато інших присвятили дослідженню перекладацьких трансформацій свої багаточисельні статті і монографії.

Актуальність даної теми полягає в тому, що під час перекладу періодичних інтернет-видань перекладач вдається до трансформацій, як на граматичному, так і на семантичному рівні. Адже, для створення адекватного перекладу, потрібно підібрати відповідний еквівалент, як з лексичного, так й з граматичного погляду.

Метою даної роботи є аналіз перекладацьких трансформацій, якими користується перекладач під-час роботи з періодичними інтернет-виданнями.

Об'єктом дослідження є сучасні українські та англійські періодичні інтернет-видання, та види граматичних трансформацій, що використовуються під-час перекладу цих матеріалів.

Предметом дослідження є характер перекладацьких трансформацій та причини їх використання під-час роботи з матеріалами періодичних інтернет-видань.

Періодичні інтернет-видання, які є розповсюдженими у цілому світі, відрізняються різноманітністю форм: усна, письмова та електронна. Розвиток технології «мультимедія» значною мірою змінює традиційне уявлення про текст.

Деякі автори вважають, що відношення логічного та емоційного, книжного та розмовного в тексті масової інформації залежить від співвідношення експресії та стандарту. Безумовно, потрібно враховувати й те, що головними функціями всіх ЗМІ (радіо, ТБ, преси) є інформування та вплив. Одиницею аналізу періодичних інтернет-видань може виступати інформативне висловлювання, що може бути зрозумілим в різних семантичних структурах, при цьому воно має в собі деяку інтригу, та не залежить від своєї протяжності (тобто текст).

Періодичні інтернет-видання розглядаються як сукупність мовленнєвих дій, здійснюваних для досягнення певної комунікативної мети. Прагматичний намір автора виявляється у різних композиційно-мовленнєвих формах (повідомлення, опис, міркування). Під час перекладу періодичних інтернет-видань слід зважати на те, що прагматичний потенціал тексту є результатом вибору автором змісту повідомлення та способу його мовного вираження. У відповідності зі своїм комунікативним наміром автор відбирає для передачі інформації мовні одиниці, що мають необхідне значення, як предметно-логічне, так і конотативне.

В Інтернеті при спілкуванні «людина – людина» та «людина – машина» домінує писемна форма текстової комунікації. Проте при спілкуванні «людина – людина», зокрема у розмові в режимі реального часу, формальна ознака писемності кардинально відрізняється від традиційних, усталених форм реалізації писемного різновиду мови. Репрезентативними є ряд засобів, які використовуються в такій комунікації:

- 1) використання знаків-символів, не характерних для писемної мови;
- 2) некодифіковане використання певних графічних знаків;
- 3) відсутність лінійності у спілкуванні;
- 4) недотримання орфографічних та інших літературних норм.
- 5) створення ефекту звукової мови;
- 6) використання певних словесних форм.

Базовим поняттям перекладацької теорії є поняття еквівалентності. Коли говорять, що висловлювання на ВМ та його переклади еквівалентні один одному, мається на увазі, їх семантична еквівалентність, тобто відповідність ситуації. А. Д. Швейцер розрізняв два види семантичної еквівалентності – компонентний і денотативний [9, с. 118].

Порівняльний аналіз перекладів виявляє, поряд з мовними одиницями ВМ, що мають одиничні або множинні відповідників ПМ, є й такі лексичні і граматичні одиниці, для яких в ПМ немає прямих відповідників. Одиниці ВМ, які не мають регулярних відповідників у мові

перекладу називаються безеквівалентними [3, с. 38]. Безеквівалентними граматичними одиницями можуть бути як окремі морфологічні форми (герундій) і частини мови (артиклъ), так і синтаксичні структури (абсолютні конструкції). При перекладі існування безеквівалентних граматичних одиниць не викликає особливих труднощів. Вибір граматичної форми при перекладі залежить не лише й не стільки від граматичної форми оригіналу, скільки від її лексичного наповнення, тобто від характеру та значення лексичних одиниць, які одержують у висловлюванні певне граматичне оформлення [3, с. 39]. Відмінності в такому оформленні, як правило, не є перешкодою для встановлення стосунків еквівалентності між висловами в оригіналі і в перекладі. Саме у таких випадках застосовують трансформаційний переклад. Трансформаційний переклад полягає в передачі значення безеквівалентної одиниці за допомогою однієї з граматичних трансформацій, які поряд з лексичними трансформаціями застосовуються під час перекладу.

Різні вчені по-різному визначали перекладацькі трансформації. Так, наприклад, Р. К. Міньяр-Белоручев дав наступне визначення: «Трансформація – основа більшості прийомів перекладу. Охоплює зміни в формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентах висхідного тексту, при зберіганні інформації, що має бути передана» [7, с. 201].

Я. І. Рецкер визначає трансформації як «засоби логічного мислення, за допомогою яких ми розкриваємо значення слова в ВМ в контексті та знаходимо йому відповідники в ПМ, які не відповідають словниковим» [8, с. 216].

Швейцер А. Д.: «Перекладацькі трансформації – це міжмовні операції вираження змісту» [9, с. 118].

Латишев Л. К, беручи до уваги два критерії адекватного перекладу - рівноцінність регулятивної дії початкового і перекладного текстів та їх семантико-структурну подібність, – визначає перекладацькі трансформації як «відхід від структурного та семантичного паралелізму між висхідним та перекладним текстом, задля їх рівноцінності з точки зору впливу» [5, с. 27].

За словами Л. С. Бархударова всі види перетворень або трансформацій здійснюваних в процесі перекладу можна звести до чотирьох елементарних типів, а саме: 1) перестановки; 2) заміни; 3) додавання; 4) пропуск [1, с. 190].

Поділ перекладацьких трансформацій на типи, як і будь-яка інша класифікація, може здійснюватися на різних підставах. Л. К. Латишев узяв за підставу рівні мови. За його словами, це дозволяє не лише класифікувати перекладацькі трансформації але і провести кордон між ними і іншим великим класом перекладацьких засобів – підстановками [5, с. 134].

Заміни на морфологічному рівні – спосіб перекладу, коли граматична одиниця в оригіналі перетворюється на одиницю мови перекладу з іншим граматичним значенням. У перекладацькій практиці зустрічаються різні види граматичних заміни.

Заміни частин мови є найпоширенішим видом морфологічної трансформації. Подібні заміни зазвичай викликані «різним вживанням слів і різними нормами сполучуваності в англійській і українській мовах, а в деяких випадках – відсутністю частини мови з відповідним значенням в українській мові» [6, с. 17].

Найпростішим видом такої заміни є перетворення займенники висхідної мови в іменник або власну назву мови перекладу і навпаки. Конкретизація займенників здійснюється на основі даних широкого контексту. Необхідно зауважити, що досить часто в перекладі зустрічається заміна, зворотній вищевказаної, коли іменник або власна назва замінюється займенником. Досить поширеною при перекладі є заміна прикметника іменником або прислівником [6, с. 20].

В англійській мові назви діячів (зазвичай з суфіксом-er) широко вживаються не тільки для позначення осіб певної професії (українські назви «письменник, художник, співак, танцюрист» тощо), але і для характеристики дій «непрофесіоналів».

Під час перекладу періодичних інтернет-видань дієслова часто замінюються відповідними іменниками. Українські іменники, часто замінюються англійськими прикметниками, утвореними від географічних назв. Нерідко також подібна заміна

застосовується до англійських прикметників в порівняльному ступені зі значенням збільшення або зменшення обсягу, розміру або ступеня [4, с. 76].

Як наголошувалося раніше, для української мови характерна тенденція до субстантивзації або опредмечування дій і процесів. Наслідком цієї закономірності є велика кількість віддієслівних іменників в позиціях суб'єкта, об'єкта й обставини. В англійській мові тенденція до опредмечування дій виражена менш чітко, і віддієслівні конструкції в цілому використовуються рідше, ніж у українській. Під-час перекладу медіа-дискурсу ця різниця породжує необхідність у здійсненні ряду перетворень. В українській мові широко використовуються висловлювання, в яких підмет виражений словосполученням, що складається з віддієслівного іменника, що означає певний процес, і іншого іменника, що означає суб'єкт або об'єкт процесу.

В англійських настановах йдеться про небажаність використання абстрактних іменників в якості суб'єкта. Іншими словами, під-час перекладу названих висловлювань у медіа-дискурсі необхідно змінити суб'єкт, замінивши віддієслівний іменник у позиції підмета на конкретне ім'я.

Здійснити це перетворення дозволяє перекладацький прийом, який називається *розгортанням скороченого предиката*. Цей прийом полягає в тому, що в процесі перекладу відбувається розгортання словосполучення в окреме речення. При цьому ім'я дії перетвориться в дієслівний або іменний предикат, а конкретний діяч в ролі суб'єкта визначається відповідно до контексту, у залежності від функції імені при віддієслівному іменнику [2, с. 35]: *Зусилля профспілки спрямовані на подолання розколу в міжнародному профспілковому русі гірників. Our union is working towards overcoming the split in the international, movement of coal miners' unions.*

У тих випадках, коли ім'я при віддієслівному іменнику означає об'єкт, перекладач виявляє конкретного діяча, спираючись на більш широкий контекст: *"Відновлення переговорів відкладалося під самими різними приводами"*. У статті, звідки взято це висловлювання, мова йде про переговори між двома громадами в Ольстері. Можна тому запропонувати наступний варіант перекладу: *Under all sorts of pretexts, the two communities refused to resume negotiations.*

У конструкціях з ім'ям при віддієслівних іменниках у функції "об'єкта", віддієслівний іменник при перекладі може бути опущено. Роль підмета в цьому випадку виконує саме ім'я: *Укладання торгової угоди з Іспанією сприятиме розширенню економічного співробітництва між нашими двома країнами. A trade agreement with Spain will promote economic cooperation between our two countries.*

Подібне перетворення має місце, коли ім'я в позиції підмета виражено іменниками, похідними від дієслів, що не мають конкретного сенсу без своїх об'єктів, типу "надання допомоги", "отримання перемоги", "нанесення поразки", "надання впливу (послуги)", "вчинення крадіжки (злочини, вбивства)". Такі іменники утворюють з іншим ім'ям фразеологічно пов'язані фрази, конкретний зміст яких знаходиться в об'єкті.

Ім'я може бути також похідним від дієслів із загальним значенням "дії", типу, "організація екскурсій (лекцій, заходів)", "досягнення незалежності (результатів)", "скликання конференції (наради)", "реалізація планів (програм)", "укладення договору", "надання позики (кредиту, незалежності)", "виникнення небезпеки (війни)", "створення баз (зон)".

Крім функції підмета, українські віддієслівні іменники можуть виконувати функції другорядних членів речення – додатку, означення та обставини.

В аналогічних англійських висловлюваннях віддієслівні іменники також нерідко явище. Згідно з висловлюванням англійських стилістів, при описі процесів англійська мова віддає перевагу іншим мовним засобам, таким як інфінітив, дієприкметник, герундій і прикметник. Дієслівні імена, які виконують функцію об'єкта, можуть передаватися інфінітивом або герундієм [2, с. 38]: *Сили, які спонукають до вступу в мирний період вже склалися. There are already forces that prompt us to enter an era of peace.*

Особова форма дієслова, під-час перекладу медіа-дискурсу, часто перекладається дієприкметником, наприклад: *Підприємство збанкрутувало і співробітники залишилися без*

роботи. *The company got bankrupt leaving the workers unemployed.* Завдяки чому змінюється синтаксис речення.

Отже, використовуючи при перекладі будь-які граматичні заміни частин мови, перекладачу часто доводиться супроводжувати їх також і заміною членів речення, тобто перебудувати синтаксичні структури речення. Таким чином, синтаксичні та морфологічні трансформації постійно перебувають у взаємодії.

Заміна числа. В англійській та українській мові існують форми однини і множини, і, як правило, відповідні іменники в оригіналі і в перекладі вжито в тому ж самому числі, за винятком випадків, коли формі однини в англійській відповідає форма множини в українській (money -- гроші, ink-чорнила і т.п.) або навпаки англійської множині відповідає українська однина (struggles - боротьба, outskirts - окраїна і т.п.). Але в певних умовах заміна форми числа в процесі перекладу може застосовуватися як засіб створення оказіональної відповідності [4, с. 78]: *Ми всюди шукаємо таланти. We are searching for talent everywhere. Вони вийшли з кімнати з високо піднятою головою. They left the room with their heads held high*

Заміна граматичного часу. Як вже було зазначено, на відміну від англійської в українській мові є граматична категорія виду. Англійська ж мова з часом втратила дану категорію, придбавши натомість безліч граматичних часів дієслова. У зв'язку з цим під-час перекладу медіа-дискурсу з української на англійську виникає необхідність заміни граматичного часу. Частіше за все, українські дієслова минулого часу доконаного виду відповідають дієсловам простого теперішнього часу або перфекту теперішнього часу: *Обсяг продажів склав 1млн. The sales account for 1 million.*

Багато лінгвістів відносять до класу граматичних трансформацій так звані *словотворчі трансформації*. Той факт, що питома вага афіксальних утворень в англійській мові значно більше, ніж в українській, це призводить до введення додаткових лексем в текст (наприклад, суфікс -able) [6, с. 40]. Суфікс

-able є дуже продуктивним та утворює, в основному, прикметники від дієслів. У ньому зазвичай присутній модальне значення, тому його часто використовують для перекладу таких модальних слів, як "можливо", "неможливо", "не можна" та ін: *Море було бурхливе, і плисти було неможливо. The sea was rough and unswimmable*

Отже, основним завданням перекладача є досягнення семантичної еквівалентності вихідного тексту і тексту перекладу. Для цього необхідні різноманітні перекладацькі перетворення, а на рівні компонентної еквівалентності – трансформації, що зачіпають граматичну структуру висловлювання. Відмінності в структурах висхідної та мови перекладу змушують перекладача використовувати різні трансформації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 324 с.
2. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. – М. : УРАО, 2000. – 207 с.
3. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М., 1980. – 207 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 80 с.
5. Латышев Л. К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способы её достижения / Л. К. Латышев. – М. : Межд. отн., 1981. – 198 с.
6. Левицкая Т. Р. Проблемы перевода: на материале современного английского языка / Т. Р. Левицкая. – М. : Межд. отн., 1976. – 262 с.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Московский лицей, 1996. – 190 с.
8. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / И. Я. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 230 с.
9. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – М., 1973. – 310 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Станіслав Михайлов – студент четвертого курсу кафедри китайської, корейської та японської філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: лінгвістичні моделі перекладу, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності.

Єлизавета Михайлова – кандидат філологічних наук, асистент кафедри тюркології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: теорія та практика перекладу, лінгвістичні моделі перекладу, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності.

УДК 81'25=112.2ФранкоІ.:821.161.2-32В.Стефанік

ІВАН ФРАНКО ТА ВАСИЛЬ СТЕФАНІК: ДО ПЕРЕКЛАДУ ОДНІЄЇ НОВЕЛИ

Оксана МОЛЬДЕРФ (Львів, Україна)

У статті розкрито творчі взаємини двох видатних українських письменників – Івана Франка та Василя Стефаніка. Висвітлено Франкову оцінку творчості покутського новеліста та ставлення останнього до Каменяра. Проаналізовано переклад новели Василя Стефаніка «Скін» німецькою мовою, що його підготував Іван Франко для віденського тижневика «Die Zeit». Велику увагу приділено проблемі передачі авторського стилю Василя Стефаніка в перекладі.

Ключові слова: Іван Франко, Василь Стефанік, переклад, новела, авторський стиль.

The article reveals the relationship of the two prominent Ukrainian writers – Ivan Franko and Vasyl Stefanyk. There is elucidated the Franko's estimation of the creativity of the novelist of Pokutya and the attitude of the last to Kamenyar. There is analysed the translation of the novel "Skin" into German by Vasyl Stefanyk, prepared by Ivan Franko for the Vienne weekly press "Die Zeit". The most of attention is paid to the problem of conveying of the special Vasyl Stefanyk's style in the translation.

Key words: Ivan Franko, Vasyl Stefanyk, translation, novel, content, form.

Іван Франко попри надзвичайно активну літературну, перекладацьку, суспільно-політичну діяльність завжди знаходив час, аби добрим словом, мудрою порадою, а іноді навіть і критикою підтримати і вказати правильний шлях тим, хто тільки робив перші кроки на літературній ниві. У численних своїх розвідках, як-от «Українська література за 1898 рік», «Українська література за 1899 рік», «Старе й нове в сучасній українській літературі», «Українсько-руська (малоруська) література», «Українці», «З останніх десятиліть ХІХ віку» тощо поруч із характеристикою творчості корифеїв літератури (Т. Шевченка, П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, П. Мирного та ін.) він багато уваги присвячує молодому поколінню письменників: М. Коцюбинському, О. Кобилянській, Л. Мартовичу, Маркові Черемшині. Не оминає Франко у своїх статтях та нарисах і творчості покутського новеліста Василя Стефаніка.

Взаємини Івана Франка та Василя Стефаніка неодноразово ставали об'єктом досліджень (М. Рудницький, В. Лесин, Ю. Клиновий, Р. Горак). Серед розвідок останніх років особливо цінною та ґрунтовною є монографія Р. Піхманця [10], яка доповнює вже накопичений матеріал багатьма маловідомими фактами та новим тлумаченням уже відомих.

Влучно передає ставлення Стефаніка до Франка Юрій Клиновий, син новеліста: «[...]відношення Стефаніка до Франка – це відношення дітей до батька, отже, найдемо в ньому, хоч і в незначних проявах, і той відвічний конфлікт батьків і дітей, але й велику любов, а пізніше також найбільшу пошану, що доходить до культу» [цит. за: 10, с. 220]. Під «конфліктом» тут, очевидно, слід розуміти те, що не завжди і не у всьому Стефанік погоджувався та підтримував Франка. Так, він, зокрема, не сприймав Франкової критики творчості Гі де Мопассана, деяких творів Ольги Кобилянської, його ставлення до Адама Міцкевича, не погоджувався з тою оцінкою, яку Франко дав власним «Каменярам» [12, с. 254]. Не завжди Стефанік схвально відгукувався про поведінку свого наставника на політичній арені, зокрема, попервах критикував його за відхід від радикалів та вступ до національно-демократичної партії. Проте у порівнянні з тою «великою любов'ю», яку Стефанік плекав до Франка, «конфлікти» і справді були «незначні». Наприкінці ХІХ століття «в свідомості Василя Стефаніка починає складатися образ Франка як *вибраного, особливого* (курсив автора цитати) для України та її національно-визвольного руху» [10, с. 174]. Стефанік виступає на захист Франка на зборах польської молоді, коли розгорівся скандал через публікацію статті «Поет зради», так само підтримує він Франка, коли гострою критикою відгукнулася тодішня інтелігенція на передмову «Дещо про себе самого».

Новеліст дорожив тими порадами і відгуками про свою літературну діяльність, які висловив Франко: «[...] треба буде писати, і то добре писати, коли *сам* Франко дав мені цидулку, що я талановитий письменник» [Цит. за: 10, с. 251]. У 60-річному віці, роблячи своєрідний підсумок свого життя, Стефаник назве Франка «найліпшим дорадником», приятелем, якого він «найбільше любив» [12, с. 239].

Великою симпатією було пройняте і Франкове ставлення до молодого автора. «Відношення Франка до Стефаника – це відношення захопленого літературного критика до молодого таланту, а водночас тепла, хоч і стримана приязнь провідника до одного із своїх вихованців і однодумців. Є в цьому відношенні те саме гаряче піклування, що було одною з характеристичних рис Франка, самовіданного виховника молодого покоління творців української літератури», – писав Юрій Клиновий [Цит. за: 10, с. 220]. Сучасник Франка та Стефаника, молодомузівець Петро Карманський теж підкреслював особливо тепле ставлення Каменяра до молодого письменника: «[...] *Таким* блиском блищали у нього очі, коли він дивився на Стефаника, що ми всі розуміли: він любить його» [6, с. 93].

Франко захищав покутського літератора від звинувачень у песимізмі його творів, вважаючи, що «у многих із його оповідань віє сильний дух енергії, ініціативи, а у всіх бачимо глибоку любов до життя і природи» [13 (35: 108)]. Саме Франко радив новелістові не відходити від покутського діалекту, щодо вживання якого в молодого автора були великі сумніви і побоювання. Вже перші опубліковані Стефаникові новели Каменяр зустрів схвальними відгуками, назвавши їх «чудовими», [13 (32: 13)] а самого молодого автора – «дуже талановитим та оригінальним» [13 (41: 87)], «митцем з божої ласки» [13 (33: 143)]. Так Василеві Стефаніку «чи не одному вдалося уникнути критичних зауваг та оцінок Івана Франка, як і гострополемічних висловлювань на свою адресу; лишень йому Іван Франко вибачав прогрішення проти головної заповіді: «Працювать, працювати, працювати, / В праці сконать», – що в розумінні «титана праці» прирівнювалося до марнування таланту» (тут мається на увазі довготривала пауза у письменницькій діяльності Стефаника у 1901-1916 рр.) [10, с. 250].

Підтвердженням високої оцінки вчителем творчого доробку свого учня Р. Піхманець вважає те, що Франко переклав Стефаникову новелу «Скін» німецькою мовою (переклад цей побачив світ на сторінках недільного додатку до віденського журналу «Die Zeit» від 1 листопада 1902 року), зазначаючи, що це «єдиний випадок у творчій практиці Івана Франка, коли він перекладав твори *сучасного* йому автора чужою мовою» [10, с. 38], з певним уточненням в іншому місці монографії: «І лише Василь Стефаник, один-єдиний з-поміж *сучасних* йому (Франкові – прим. О. М.) *українських* авторів удостоївся честі перекладу його твору на іноземну мову» [10, с. 250]. Обидві ці тези не зовсім вірні, бо сучасником Франка, якого він перекладав німецькою мовою, був і російський письменник Максим Горький [1, с. 18], а серед творчого доробку українських авторів, окрім Стефаника, Франко переклав також невеликий уривок із поезії П. Куліша «До рідного народу» («DieZeit» від 18 квітня 1903 р.). Проте вірним, безумовно, є твердження, що Франкове бажання перекласти Стефаніків твір є виявом високої оцінки творчості новеліста, адже пам'ятаємо, як прискіпливо ставився Каменяр до добору текстів для перекладу, стверджуючи, що перекладати треба лише «важні і впливові твори» [13 (39: 7)].

Таким чином переклад Франком Стефаникової новели «Скін» виступає **об'єктом** пропонованого дослідження. **Предмет** дослідження – особливості Франкового перекладу новели німецькою мовою. **Мета** – дати критичну оцінку перекладу. Результати дослідження допоможуть розкрити постать Івана Франка як перекладача іноземною мовою не лише власної прози, але і прози, що належить перу іншого автора.

Слід зауважити, що до Франкового перекладу Стефаникової новели вже звертався Б. Бендзар [1, с. 18], проте в авторефераті дисертаційного дослідження він обмежився лише загальною оцінкою: «Працю такого роду (мається на увазі переклад – прим. О. М.) могла створити лише людина з великим поетичним талантом»; «І. Франко виходив з ідейно-художнього замислу оригіналу, його образної та емоційної будови» (переклад мій – О. М.). Рукопис дисертації поки віднайти, на жаль, не вдалося. Можна, звичайно, припустити, що

сам текст дисертації пропонує детальніший аналіз, хоча це маловірогідно, адже дослідження Б. Бендзара – головне літературознавче, а не перекладознавче.

Творчість Стефаніка увійшла у світовий літературний процес завдяки перекладам різними мовами: англійською (К. Андрусин, Й. Візнюк, І. Петрушевич, М. Скрипник, Д. Струк), білоруською (М. Богданович, Р. Земкевич, Я. Саламевіч, У. Хадик), болгарською (І. Андрейчин, С. Дринов, П. Кинева, Л. Мінеєв), грузинською (Дж. Асатіані, В. Тордуа), іспанською (Е. Лушак), італійською (М. Липовецька, Л. Сальвіні), литовською (А. Козлова, Б. Масьонене), новогрецькою (О. Діамантопуло), польською (І. Байковська, Б. Лепкий, К. Марська, В. Морачевський, М. Мочульський, В. Оркан, О. Роздольський, А. Ротецька, К. Функенштейн), португальською (В. Селянська (Віра Вовк), російською (М. Богданович, А. Деєв, Л. Драгоманова, В. Дуткевич, В. Козенко, М. Ляшко, В. Матвєєв, М. Пархоменко, В. Россельс, Г. Хоткевич, В. Цвельов, Г. Шіпов), угорською (Г. Скрипський, Ю. Жаткович), словацькою (Т. Брезінський, А. Потоцький, К. Ріпачек), французькою (Ж. Максимович, І. Попович), чеською (В. та К. Геники-Березовські, Я. Вінценц, Ф. Вотруба, Р. Гулка, К. Ріпачек, К. Рігер, І. Славіков, М. Славікова, К. Стрейчек, Ф. Тмей) та іншими мовами.

Окрім Івана Франка, твори Стефаніка перекладали німецькою також М. Бардах, О. Кобилянська, К. Функенштейн, О. Роздольський, І. Попович, Р. Курінний, Е. Залевський, А. Паславська і Т. Фогель та ін. Як зазначає Ф. Погребенник, «творчість В. Стефаніка – це одна з важливих сторінок в історії українсько-німецьких літературних зв'язків. На початку 900-х р. були перекладені німецькою мовою всі [його] новели» [2, с. 81]. А дослідник із діаспори Л. Луців переконаний, що, якби за життя новеліста, коли його твори так активно перекладали німецькою мовою, хтось подбав ще і про ґрунтовну німецькомовну студію про нього, «то тоді була б можливість здобути вперше для українського письменника літературну нагороду Нобеля» [7, с. 129]

Аналізуючи переклад Франком новели «Скін» німецькою мовою, найдоречніше, на нашу думку, брати за орієнтир його власну працю «Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання» [13 (39: 7–20)], що є добрим зразком ґрунтового перекладознавчого аналізу. Франко вибудовує свою розвідку за таким планом: починаючи загальної характеристики перекладної літератури на етапі, до якого належить переклад, що аналізуватиметься, він пропонує далі кілька штрихів до особи перекладача, розкриває історію створення оригінального твору, подає його характеристику (тема, ідея, формальні особливості тощо) та безпосередньо порівнює його з перекладом. Намагатимемося дотримуватися цього плану і ми.

Оскільки переклад новели «Скін» належить до того ж етапу в перекладній літературі, який Франко вже охарактеризував в своїй розвідці [13 (39: 10)], доцільно будене повторюватися, а подати натомість коротку характеристику стилю Василя Стефаніка, розуміння якого відіграє суттєве значення для коректної оцінки самого твору та його перекладу.

Про приналежність Стефаніка до певного літературного напрямку писали багато і різне. Радянське літературознавство намагалося представити його творчість як зразок літератури критичного реалізму, який якнайкраще підходив для тодішньої ідеології. Деякі дослідники бачили у творчості новеліста ознаки імпресіонізму (О. Дорошкевич, М. Козоріс, В. Коряк, Л. Луців, Д. Рудик, В. Харват та ін.), символізму (В. Лесин, Л. Луців), а ще інші (Н. Мафтин, Р. Піхманець, О. Черненко та ін.) називали Стефаніка предтечею, основоположником українського експресіонізму. Проте всі вони сходяться у тому, що творчість покутського новеліста стала новою віхою в розвитку української літератури. «Стефанікові новели, – писав Л. Луців, – ані символічні, ні імпресіоністичні, вони Стефаніківські» [7, с. 399].

І хоч розпочинав Василь Стефанік із поезії у прозі, та справжнього розквіту і визнання його творчість набула в жанрі новели. Стефаніку новелу можна охарактеризувати багатьма «ізмами»: лаконізм, ліризм, психологізм, трагізм, драматизм. Лаконічність зумовлюють відсутність довгих описів, зайвих деталей, «згущений, лапідарний і уривчастий стиль» [14, с. 169]. Важливою є роль кожного слова; не дарма Іван Франко називав покутського новеліста «абсолютним паном форми» [13 (41: 526)]. Завдяки ритмічності мови Стефанікові новели надзвичайно ліричні, їх нерідко порівнюють з народною піснею. Стефанік не ставить собі за

мету описувати соціально-економічні обставини, типові характери – у полі його зору людська душа з її емоціями, почуттями, переживаннями. Звідси й психологізм його творів. Стефаникові новели сповнені трагізму, але «трагізм цей не вимушений, не штучний, а взятий з життя, взятий з кожного дня» [5, с. 180]. Домінування монологічного та діалогічного мовлення і зведення до мінімуму описів у творах створює ефект драматизму.

Візитною карткою Стефаникових новел є їх мова. Дослідники творчості письменника розділилися на два табори у мовному питанні: одні (І. Ковалик, В. Лесин, Л. Луців, І. Матвіяс та ін.) підтримували концепцію мовного дуалізму (мова автора – літературна, мова персонажів – діалект) Стефаникових творів, а інші (Ф. Жилко, В. Кобилянський, А. Крушельницький та ін.) виступали протиней, вважаючи, що і мова автора, і мова персонажів – це діалект. Останні, беручи до уваги мову інших письменників, як аргументи наводили те, що такою мовою, як пише Стефаник, не говорили на той час користувачі української літературної мови, що він сам, подаючи до друку свої новели, просив переробити їх на загальноукраїнську літературну мову тощо. Контраргументи прихильників мовного дуалізму зводилися до того, що на той момент, коли Стефаник писав свої твори, не було єдиної унормованої мови, вона існувала у багатьох варіантах, тому порівнювати її з мовою, наприклад, письменників Правобережжя, не є правильно, а щодо Стефаникового прохання переробити мову, то йшлося тут виключно про мову персонажів, яку автор хотів зробити зрозумілою для широкого кола читачів. Врешті аргументи прихильників мовного дуалізму виявилися переконливішими, і надалі мову автора трактували як літературну [3].

Як очищувалася з часом і досвідом мова творів та перекладів Франка, так змінювалася і мова молодого літератора з Покуття. Діалектолог І. Матвіяс, дослідивши мову автора та мову персонажів у новелах Стефаника, дійшов висновку, що процес унормування літературної мови в Галичині позначився і на творах Стефаника: мова персонажів на другому етапі творчості новеліста все більше очищується від діалектів, а в «окремих новелах покутяни говорять уже чистою літературною мовою» [8, с. 72–73].

Василь Стефаник, який сам робив спроби перекладати (у доробку новеліста вірші П. Верлена та М. Конопніцької, проза Л. Томи та Ф. Ніцше), наголошував на складності перекладу власних творів: «Дістав-єм від двох польських газет листи, аби дозволити на переклад з «Синьої книжечки». Я дозволив, хоть на перекладах в «Жиццю» переконався, що моїх новел відай не можна перекладати на жодну мову. Виходить зле» [цит. за: 7, с. 130]. З такою думкою погоджуються і дослідники Стефаникової творчості, вбачаючи причину складності в «літературно-діалектній двомовності», яку ми вже згадували, з одного боку, та «важко вловлюваних глибинних ознаках індивідуального стилю», у «неможливості відтворити в усій повності неповторне багатство новаторських мовних особливостей, складну і багату асоціативність, символізм і підтекст» з іншого боку [3, с. 58].

Подальший аналіз покаже, чи вдалося Іванові Франкові побороти вищезгадані труднощі і дати читачеві достойний переклад. Принагідно зауважимо, що Каменяр переклав Стефаникову новелу, маючи за плечима вже солідний перекладацький досвід. З-під його пера один за одним виходили переклади творів, «що в інших краях у різних часах причинялися до ширення просвіти та підіймання загального рівня культури» [13 (39: 7)]: «Одіссея» Гомера, «Електра» Софокла, «Божественна комедія» Данте, «Фауст» Йоганна Вольфганга Гете, «Німеччина. Зимова казка» Генріха Гайне, сонети Вільяма Шекспіра, «Кари» Віктора Гюґота багато іншого. Окрім перекладів з іноземних мов, Франко популяризував також українське слово за кордоном, головню в Німеччині, Австрії та Польщі, де світ побачили його переклади українських народних пісень, віршів Шевченка, автопереклади тощо. Досконале володіння німецькою та польською мовою, яке не раз засвідчували і Франкові сучасники, і дослідники його творчості, відкрило Франкові доступ до багатьох закордонних видань, на сторінках яких, крім перекладів, публікувалися також його статті, нариси, рецензії.

Новелу «Скін» Василь Стефаник написав 1899 року. Цей рік залишив особливо глибокий слід у його житті, адже саме тоді не стало його матері, з якою мав особливо теплі стосунки і смерть якої дуже важко переживав. Не дивно, що основна тема цієї новели – тема смерті, бо писав її Стефаник біля ліжка помираючої мами. Твір написано восени, в грудні того ж року

він побачив світ на сторінках журналу «Громадський голос», а згодом увійшов до третьої збірки новел «Дорога» (1901) [12, с. 494].

У центрі зображення новели – останні хвилини життя старого Леся, його «моральні клопоти» [7, с. 212]. Змучений «довгою лежею» [12, с. 85], він все ще бореться за своє життя. Боячись іншого світу, в який от-от перейде, він ловить очима промінці каганця, завдяки світлу якого раз у раз повертається з марення в реальність. Різні видива бачить старий Лесь: то дівчаток-ангелів, що дивляться в могилу, а потім звертають свої очі до нього, то поле, що, спрагле, «всяке зілля до себе клонить, аби з нього води напитися» [12, с. 86], а потім спалює і його на вугіль. Являється Лесеви у мареві його мама, співає пісню з дитинства, а він, зачувши ту пісню, починає плакати, і з тими сльозами пропадають із його душі муки.

Не дають Лесеви на смертному одрі спокою справи, які не довів до кінця: обіцяв він поставити нові дзвони в селі, та так того і не зробив, тож тепер «дзвонів серця відриваються від них, і падають йому на голову, і ранять» [12, с. 87]. Мучать його старі гріхи: не віддав Мартинові заробленого ячменю, і летять на нього ячмінні снопи, «остина лізе в рот, у горло [...], і пече пекельним огнем, і ріже в самісіньке серце» [12, с. 87]. Лесь хоче крикнути дітям, що поснули коло нього на підлозі, щоб віддали ячмінь, але не може, бо ось вже смерть прокралася білою плахтою у відчинене вікно.

На відміну від багатьох інших новел, де Стефаник, за словами М. Зерова, «примушує розповідати своїх героїв, наводить їх *ipsissima verba* (їх власні, найвласніші слова)» [4 (2: 420)], у «Сконі» оповідає переважно він сам, лиш де-не-де розповідь перериває внутрішній монолог персонажа. Така особливість наративу зумовлює і відповідне мовне наповнення: домінує літературна мова, діалектів небагато.

У мові старого Леся можна виділити такі види діалектизмів (літературні відповідники подаємо за працею І. Матвіяса [8]): 1) морфологічні: суфікс *-ев/-ов* замість нормативного *-ею/-ою* в орудному відмінку: *смертев* [12, с. 86], *своєв* [там же], *дитинов* [там же]; частка *си* замість нормативної *ся*: *показуютьси* [там же]; 2) лексичні: *аді* [12, с. 86] «глянь»; *помінути* [12, с. 87] «пообіцяти»; *ціпко* [там же] «міцно»; *втскати* [там же] «зуміти».

Складніше з діалектизмами в мові автора, адже, як ми вже наголошували, тодішня літературна мова, який веде свою оповідь новеліст, не була унормована. Таким чином, важко говорити, що вважати нормою, а що поза нею і на основі чого робити такі висновки. Якщо звернутися до словників та праць авторитетного діалектолога І. Матвіяса, який досліджував це мовне явище в творах Стефаніка, то маркером «діалектизм» можемо позначити такі лексеми з новели «Скін»: *лежа* [12, с. 85] «хвороба», *невидіний* [12, с. 86] «небачений», *ймити* [там же] «взяти», *пукати* [12, с. 87] «репатися», *студень* [там же] «холодний вітер», *кербутом* [там же] «перевертом», *остина* [там же] «відходи із стебел», *ігли* [там же] «голки», *скоботати* [там же] «лоскотати». До словотвірних діалектизмів І. Матвіяса зараховує форми прикметників *легонько* [12, с. 87], *м'ягонько* [там же]. Як синтаксичний діалектизм він розглядає сполучення прийменника *ід* «до» з іменником у давальному відмінку: *ід могилі* [12, с. 86]. Але ще раз наголосимо, що розглядати усі ці форми (лексичні, словотвірні, синтаксичні) саме як діалектизми на тодішньому етапі розвитку української мови варто з певним застереженням.

Звернімося тепер до Франкового перекладу Стефанікової новели. Особливу увагу зосередимо на формі, якою і уславився покутський новеліст, та її передачі, адже як писав Каменяр, новизна таких письменників, як Стефанік, була не в темах, які залишилися таким ж, а у тому, як їх стали подавати. Звідси і титул, яким Франко нагородив Стефаніка, – «абсолютний пан форми».

Щодо змістового боку новели, то він загалом переданий без втрат. Оскільки предметом зображення є загальнолюдські теми життя і смерті, морального обов'язку тощо, то жодних додаткових експлікацій, зумовлених культурними розбіжностями, невідомими моментами історії тощо, перекладачеві робити не знадобилося: немає тут ні зображення війни чи рекрутчини, немає згадок про звичаї та традиції, що часто зустрічаємо в інших творах Стефаніка. По суті, лише ім'я головного героя, яке перекладач транскрибував *Les*, вказує в тексті на те, що описані події відбуваються десь поза німецькомовним простором, в той час

як інший антропонім – *Мартин* – передано німецьким варіантом *Martin*, що для тодішньої перекладацької традиції було типовим [9, с. 142].

Бачимо, що Франко вдався до змін і в заголовку новели: замість лексеми *скін*, що в українській мові, на відміну від домінанти синонімічного ряду *смерть*, має відтінок урочистості, він вжив вислів *das letzte Stündchen* (дослівно – *остання година*), який, за дефініцією Duden, може набувати жартівливого відтінку. Аби уникнути неправильного тлумачення, було б доцільніше вжити в перекладі, скажімо, лексему *Hingang*, що, як і українська лексема *скін*, означає смерть і при цьому також зберігає відтінок урочистості.

Каменяреві вдалося без втрат передати той тужливий настрій, який ще з перших рядків навіює читачеві опис природи, що слугує водночас і експозицією, і зав'язкою новели (*глуха осінь, все листя опало, чорні ворони поле вкрили* [12, с. 85]): *Als der Spätherbst kam und vom Walde alles Laub herabgefallen war und die Krähen das Feld bedeckten, da kam auch der Tod zumalten Les* [15, S. 1]. Як бачимо, в перекладі збережено образ воронів як передвісників смерті, хоча плеоназму *чорний ворон*, де кольорема підсилює лиховісну роль птаха, тут немає: *die Krähen [bedeckten] das Feld* [15, S. 1].

Сильно звучить у Франковому перекладі і кульмінаційний момент новели, де автор з надзвичайною точністю описує останні секунди життя людини, коли та ще хоче сказати, прокричати свою останню волю, але фізично вже не може: *Er wollte den Kindern zuschreien, sie sollten dem Martin die Gersteerstaten, aber sein Geschrei konnte durch die Gurgel nicht hervorbrechen und ergoß sich durch den Körper wie heißes Pech. Er streckte die schwarze Zunge hervor, steckte die Finger in den Mund, um die Stimme aus der Gurgel hervorzuziehen. Aber die Zähne klappten zusammen und schlossen sich und zwängten die Finger ein. Die Augenlider fielen mit Donnergetöse zu* [15, S. 1]. З припиненням боротьби, з послабленням напруги, що її маємо в кульмінації, настає розв'язка новели: смерть білою плахтою «всотується» в хату і огортає тіло Леся, забираючи з нього останні проблиски життя. Збережено цю символіку і в перекладі: *Ein weißes Tuch rollt in die Hütte hinein* [15, S. 1].

Одним з улюблених засобів Стефаніка є повтор, який виконує різні функції. З одного боку, він виступає як традиційний засіб когезії: *Sеред своєї муки він то западався в якийсь другий світ, то виринав з нього. А той другий світ був болючо дивним. І нічим Лесь не міг спертися тому світові, лише одними очима* [12, с. 85]. А з іншого боку, він, не виключаючи першої функції, може також служити засобом посилення передачі певних переживань: [...] *довга лежа – ото мука. І Лесь мучився. Серед своєї муки він то западався в якийсь другий світ, то виринав з нього* [там же]. І в першому, і в другому випадку Іван Франко без втрат передає повтор у перекладі: *In seiner Qual tauchte er bald in eine andere Welt unter, bald wieder daraus empor. Und diese andere Welt war schmerzlich wunderbar. Mit nichts konnte Les dieser anderen Welt widerstehen, nur mit den Augen allein* [15, S. 1]; [...] *das ist die Qual. Und Les litt Qualen. In seiner Qual tauchte er bald in eine andere Welt unter, bald wieder daraus empor* [там же]. Зберігає він також і яскраві епітетні характеристики: *болючо дивний* [12, с. 85] – *schmerzlich wunderbar* [15, S. 1], *блискучі, змучені [очі]* [12, с. 86] – *glänzende, müde Augen* [15, S. 1].

У деяких випадках трапляються зміни у стилістиці оригіналу: у третьому абзаці замість стилістично нейтральної фрази *не могли стільки ночей не спати* [12, с. 86] вжито метафору *so viele schlaflose Nächte haben sie endlich doch übermannt* [15, S. 1]. Так, додаючи трохи від себе, Франко розкриває і свій письменницький талант. Проте серйозного негативного впливу ані на зміст, ані на стиль Стефаніка така заміна не чинить.

Зберігає Франко поділ на мову автора та мову персонажа, хоча в одному випадку через відсутність графічних маркерів, втрату діалектичного забарвлення, про яку ітиме мова далі, виокремити мову персонажа складно, її можна сприйняти як мову автора. Порівн.: *Та й знов каганець показався. «Мама з того світу має прийти та й над своєв дитинов має заплакати. Таке бог право їм надав». Ноги пукали від студені, він хотів на них кожущанку накинути...* [12, с. 86–87]. *Das Öllämpchen zeigt sich wieder. Die Mutter muß vom Jenseits kommen und über ihr Kind weinen. Seine Füße bersten vor Kälte, er wollte einem alten Schafspelz über sie werfen* [15, S. 1].

Щодо мовного дуалізму, з яким маємо справу в оригіналі, в перекладі він втрачений: Лесева мова у перекладі стає літературною, у ній немає ні морфологічних, ні лексичних діалектизмів, що ними вона наповнена в оригіналі. В контексті новели «Скін», в якій ані національна, ані соціальна приналежність персонажа не відіграють важливої ролі, варто вважати прийняте перекладачем рішення передавати діалектизми літературною мовою правильним. Порада Л. Рудницького перекладачам творів Стефаніка надавати перекладу «рустикального колориту» [11, с. 271] у випадку з новелою «Скін» не актуальна.

До честі перекладача слід зазначити, що він дуже бережливо ставиться до синтаксису Стефаніка, адже розуміє, що в творах «абсолютного пана форми» важливе не лише кожне слово, але й принцип сполучення цих слів, їх місце в реченні, абзаці, тексті. Тому він не об'єднує коротші речення у довші і не ділить довші на коротші, адже таким чином втрачилися б та особлива ритмічність Стефанікової мови, на якій наголошують дослідники. Проте деякі особливості Стефанікового синтаксису, як, скажімо, часте вживання означено-особових речень (*В'язався очима, держався його і все мав страх, що повіки запруться* [...] [12, с. 86]; *Протер очі, ймив жилу між пальці* [...] [там же] та ін.), через обов'язкову двоскладність німецького розповідного речення передати не вдається: *Er haftete daran mit den Augen und ängstigte sich immer, seine Augenlider würden zufallen* [...] [15, S. 1]; *Er riß die Augen auf, rührte an die Schläge der am Halse mit den Fingern* [...] [там же] і т.д.

Ще однієї типовою ознакою Стефанікового стилю є постпозиція прикметникового атрибута: *Хмара очей, синіх, і сивих, і чорних* [12, с. 86]; *Роззявив очі, страшні і безпритомні* [12, с. 87]; *Згори [...] снопи ячмінні кербудом на нього падають* [там же]; *Розвів очі вже мертві й безсвітні* [там же]. Зберегти її в перекладі теж не вдалося: *Eine Wolke von blauen und grauen und schwarzen Augen* [15, S. 1]; *Er riß seine erschreckten Augen bewußtlos auf* [там же]; *Vom Berge [...] fallen Gerstengarben hageldicht auf ihn ...* [там же]; *Er schlug seine todten und lichtlosen Augen auf* [там же]. Перекладач або переносить атрибут з постпозиції у звичну для німецького речення препозицію (приклад 1 та 4), або перетворює прикметник у прислівник, який таким чином стає обставиною (приклад 3), або творить детермінативний композит (приклад 2).

Через сувору регламентованість порядку слів у німецькому реченні втрачається в перекладі ще одна прикметна ознака стилю покутського новеліста, що також є засобом творення ритмічності тексту, – перенесення присудка в кінцеву позицію. Порівн.: *Горлати дзвони над ним дзвонять* [12, с. 87]; *Breitmäulige Glocken brüllen über ihm* [15, S. 1].

Невідомо, чи був Стефанік знайомий з Франковим перекладом новели «Скін» і чи давав він йому власну оцінку. Проте, беручи до уваги запропонований вище аналіз, можна з впевненістю сказати, що Іван Франко підготував для віденського журналу якісний переклад. І хоч через втрату покутського діалекту та спричинені мовними розбіжностями синтаксичні зміни, переклад не цілком передає формальний бік Стефанікової новели, проте він, безперечно, є гідною спробою зробити це. Завдяки відмінним знанням німецької мови і великій перекладацькій майстерності Іванові Франкові вдається донести цільовому читачеві і зміст новели, і її основну ідею. Новела «Скін» в німецькому перекладі, як і оригінал, вражає своєю експресією, протокольним описом останніх хвилин людського життя.

Перспектива подальших досліджень – у зверненні до інших Франкових перекладів творів українських та закордонних авторів німецькою мовою, до автоперекладів, що дозволить вибудувати цілісне уявлення про Франка як перекладача художньої літератури цією іноземною мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бендзар Б. Творчество Ивана Франко на немецком языке : дисс. ... канд. филол. наук / Б. Бендзар. – Киев, 1969. – 20 с.
2. Василь Стефанік : Життя і творчість у документах, фотографіях, ілюстраціях : альбом / Укл. Ф. Погребенник. – Київ : Радянська школа, 1987. – 144 с.
3. Грещук В. Лінгвістичне стефанікознавство: здобутки і перспективи / В. Грещук // *KrakowskieZeszytyUkrainoznawcze* = Краківські Українознавчі Зошити. – Краків : Швайпольт Фіоль, 1998. – Т. 7–8. – С. 47–61.
4. Зеров М. Твори : В 2 томах / М. Зеров ; упор. Г. Кочур, Д. Павличко. – Київ : Дніпро, 1990.

5. Ірчан М. Василь Стефаник (З нагоди 25-літнього ювілею письменницької праці) / М. Ірчан // Василь Стефаник у критиці та спогадах. Статті, висловлювання, мемуари. – С. 177–182.
6. Карманський П. Кризь темряву : спогади / П. Карманський. – Львів : Книжково-журнальне видавництво, 1956. – 109 с.
7. Луців Л. Василь Стефаник – співець української землі / Л. Луців. – Нью Йорк – Джерзі Ситі : Свобода, 1971. – 485 с.
8. Матвіяс І. Роль покутського говору в мові творів Василя Стефаника / І. Матвіяс // Культура слова : збірник / Нац. акад. наук України, Ін-т укр. мови. – Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2010. – Вип. 72. – С. 71–80.
9. Перекладознавство (німецько-український переклад) : підручник / Т. Кияк, А. Науменко, О. Огуй. – 3-є видання, доповн. і переробл. – Чернівці : Букрек, 2014. – 640 с.
10. Піхманець Р. Іван Франко і Василь Стефаник: взаємини на тлі доби / Р. Піхманець ; НАН України, Львів. відд. ін-ту л-ри ім. Т. Шевченка, Ін-т українознавства при Прикарпатському нац. ун-ті ім. В. Стефаника. – Львів, 2009. – 262 с.
11. Рудницький Л. Василь Стефаник в англomовному світі : (До рецепції майстра художньої прози в Канаді й США) / Л. Рудницький // Шевченко. Франко. Стефаник : Матеріали міжнародної наукової конференції. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – С. 266–275.
12. Стефаник В. Камінний хрест / В. Стефаник ; Інститут л-ри ім. Т. Шевченка НАН України. – Харків : Фоліо, 2010. – 571 с.
13. Франко І. Зібрання творів у 50-ти томах / І. Франко ; АН УРСР. Ін-т л-ри ім. Т. Шевченка. – Київ : Наукова думка, 1976–1986.
14. Харват В. Василь Стефаник / В. Харват // Василь Стефаник у критиці та спогадах. Статті, висловлювання, мемуари. – Київ : Дніпро, 1970. – С. 168–169.
15. Stefanyk V. Das letzte Stündchen / V. Stefanyk ; aus dem Ruthenischen von I. Franko // Die Sonntags-Zeit : belletristische Beilage zur Wiener Tageszeitung „Die Zeit“. – Wien. – 1. November 1902. – S. 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Мольдерф – аспірант, асистент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу факультету іноземних мов Львівського національного університету ім. І. Франка.

Наукові інтереси: теорія перекладу, критика перекладу, історія художнього перекладу.

УДК 81'255.2:6

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІСЕМІЧНИХ ТЕРМІНІВ У ТЕКСТАХ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗИ

Ірина ОНУШКАНИЧ, Мар'яна ШТОГРИН
(Івано-Франківськ, Україна)

В статті на основі фактичного матеріалу з'ясовано причини появи / джерела полісемії. Виявлено ознаки полісемічних одиниць та запропоновано основні способи перекладу багатозначних одиниць, зокрема полісемічних термінів у текстах нафтогазової промисловості.

Ключові слова: полісемія, термін, перекладацькі трансформації, переклад.

Causes / sources of polysemy based on the actual material are described in the article. The signs of polisemic units are researched and ways to translate basic units particularly terms in polisemic texts of gas industry are suggested. In the process of analysis of the actual sample material the most common terms in English texts of the oil and gas industry that are inherently polisemic (have more than one meaning) are selected.

Keywords: polysemy, term, translation transformation, translation.

Науково-технічний прогрес щоденно вносить зміни у всі сфери життєдіяльності суспільства. Це спричиняє нагальну потребу вдосконалення системи передавання та обробки інформації, співробітництва науковців різних країн у найрізноманітніших сферах науки й техніки.

Переважну частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика, і частка термінів у лексичному складі мови стрімко зростає. Тому цілком природно, що лінгвісти надають великого значення вивченню закономірностей утворення термінів, їх структурі та семантиці, аспектам упорядкування, питанням перекладу, розглядають термінологію як важливу складову сучасної літературної мови.

Полісемія займає вагоме місце в мовознавстві і, як влучно зазначив О. Потебня, є «одним з яскравих виявів самобутності лексики національних мов, яка реалізує використання потенційних можливостей слова і репрезентує природний розвиток лексичної системи будь-якої національної мови» [4, с. 287].

До питання багатозначності термінів неодноразово зверталися у своїх розвідках вітчизняні та зарубіжні вчені: І. Арнольд, О. Бабенко, М. Бреаль, Р. Гінзбург, В. Гумбольдт, В. Єлісеєва, В. Карабан, В. Комісаров, М. Кочерган, Д. Кравченко, О. Кривець, З. Левіт, А. Малюга, Л. Ніколаєва, І. Скорейко-Сіверська, С. Ульманн, А. Уфімцева, З. Філоненко та інші.

Будь-яка терміносистема не може уникнути впливу загальномовних універсалій. Погоджуємося з твердженням М. Годованої, що «полісемія термінів – це природній вияв законів розвитку мови. З нею можна боротися, її можна обмежувати, але вона все одно буде проникати в термінологію як складову частину лексики загальнолітературної мови» [1]. Попри численні дослідження даної проблеми немає чіткого підходу в трактуванні поняття «полісемія», тому вважаємо, що вивчення полісемічних мовних одиниць є актуальним і полісемія як мовна категорія потребує подальших досліджень.

Мета роботи полягає у з'ясуванні причин появи полісемічних термінів, вивченні їхніх особливостей та теоретичному обґрунтуванні способів перекладу полісемічних одиниць у текстах нафтогазової промисловості. Досягнення мети вимагає виконання ряду **завдань**:

- з'ясувати причини появи/джерела полісемії;
- охарактеризувати основні ознаки полісемічних одиниць;
- виявити основні способи перекладу полісемічних одиниць, зокрема полісемічних термінів нафтогазової промисловості.

Терміни “полісемія” і “моносемія” були введені у лінгвістичну термінологію французьким філологом Бреалем М. (Bréal M.) у 1897 р. [8, с. 285].

На думку Л. Ніколаєвої, полісемія з її універсальним характером є складовою найважливіших явищ мови, адже властива всім природним мовам. Розбіжність між обмеженою кількістю мовних одиниць (слів) і нескінченною кількістю предметів та явищ навколишнього середовища є основною причиною виникнення полісемії [3, с. 33].

Нам імпонують твердження А. Уфімцевої про те, що полісемія є мовною універсалією, характерною для будь-якої мови, будучи при цьому наслідком асиметричності мовного знаку. А суть цього мовного явища полягає в тому, що багатозначність прагне володіти іншими функціями та виражати себе за допомогою інших засобів [6, с. 71].

За З. Філоненко, явище полісемії формується на підставі подібності чи суміжності двох або кількох предметів чи явищ, названих певним словом. Щоб правильно зрозуміти речення чи словосполучення, потрібно брати до уваги значення всіх складових його частин, поданих в конкретному фрагменті тексту [7, с. 6].

Як зазначає М. Кочерган, причиною виникнення полісемії є стійкість значення слова як одиниці мовної системи, що первісно має одне значення і може довгий час залишатися моносемічним (від грец. *monos* «один» і *sema* «знак»). Оскільки це значення є загальноприйнятим і зрозумілим, його починають використовувати для позначення інших об'єктів дійсності (нових або старих, які не мали назви). Це призводить до функціонування слова з кількома значеннями, що і породжує багатозначність – полісемію [2, с. 194].

Полісемія – мовна універсалія, яка характерна для будь-якої мови, вказує на наявність у межах семантичної структури одного слова низки значень, які групуються навколо одного спільного семантичного ядра з метою економії мовних засобів висловлювання.

Відсутність перекладних відповідників, мінливість мови є основними причинами виникнення труднощів при перекладі фахової лексики, яка є суттєвою складовою науково-технічних текстів. Полісемія термінів значно ускладнює і без того не легкий процес перекладу таких мовних одиниць.

Предметом нашого дослідження є багатозначність (полісемія) та варіантність відповідників англійських термінологічних одиниць науково-технічних текстів, а саме текстів нафтогазової галузі.

І. Скорейко-Сіверська називає багатозначність досить поширеним явищем загальнолітературної лексики, що дуже часто вживається і в галузі професійної лексики, зокрема в українській терміносистемі науки й техніки [5, с. 203].

Дослідниця стверджує, що наявність полісемії в термінології є, з одного боку, свідченням еволюції поняттєвої системи певної галузі, з другого – виявом мовної економії

[5, с. 203]. Відповідно, поширеність лінгвістичного явища багатозначності фахової лексики вважається закономірною.

В ході дослідження, у центрі нашої уваги були англомовні статті з нафтогазової промисловості М. Мітарітена (Michael Mitariten) та їх переклади, здійснені Ю. Меденцієм, старшим перекладачем ПрАТ “Тисагаз”.

Аналіз фактичного матеріалу дозволив зробити вибірку найбільш вживаних термінів в англомовних текстах нафтогазової промисловості, які за своєю природою є полісемічними (мають більше, ніж одне значення).

У процесі дослідження, можна зазначити, що найбільш поширеними є наступні види трансформацій, здійснених при перекладі полісемічних одиниць текстів нафтогазової сфери:

- 1) лексична трансформація:
 - a) absorption – абсорбція;
 - b) desorption – десорбція;
 - c) infrastructure – інфраструктура;
 - d) methane – метан;
 - e) market need – потреба ринку;
 - f) activated carbon – активоване вугілля;
 - g) methane product – товарний метан;
 - h) residual nitrogen – залишковий азот;
 - i) vacuum regeneration – вакуумна регенерація;
 - j) minimal installation cost – мінімізації вартості встановлення;
 - k) in a single step – за один крок.
- 2) вибір перекладача одного з варіантів відповідника:
 - a) development – розробка;
 - b) volume – об’єм;
 - c) removal of gas – видалення азоту;
 - d) pre-treatment requirements – вимоги, що мають виконуватись до обробки;
 - e) challenge – виклик;
 - f) piping skid – системи труб;
 - g) a single stage vacuum compressor – одноступеневого вакуумного компресора;
 - h) minimal installation cost – мінімізації вартості встановлення
 - i) buffer tanks – буферні ємності.
- 3) прийом генералізації:
 - a) flashing of the methane – закипання метану;
 - b) the Molecular Gate process is unique in its ability in that it removes the nitrogen from the methane – процес Molecular Gate унікальний своєю здатністю забезпечувати виділення азоту з метану;
 - c) at a remote wellhead site – на віддаленому родовищі;
 - d) the site was not easily accessible – доступ до свердловин був непростим;
 - e) in gas plants downstream of the extraction of natural gas liquids – на пунктах підготовки газу вниз по потоку від видобутку рідин природних газів;
 - f) high onstream factor – високий коефіцієнт використання обладнання.
- 4) прийом конкретизації:
 - a) contaminated feeds – неочищений потік;
 - b) flow rates – об’єм потоку;
 - c) nitrogen rejection – обробка при виділенні азоту;
 - d) oil solvent wash systems – системи промивання розчинником нафти;
 - e) at near feed pressure – при тиску, що майже дорівнює тиску подачі;
 - f) oil flooded screw compressor – маслозаповнюючого гвинтового компресора;
 - g) to overcome the introduction hurdle – для того, щоб подолати бар’єр при вході на ринок;
 - h) unattended – без необхідності присутності оператора.
- 5) прийом смислового розвитку:
 - a) improving the state of the art – покращення поточного стану речей;

- b) fractionate methane from nitrogen – метан відділяється від азоту;
- c) lean oil – регенована нафта;
- d) at near feed pressure – при тиску, що майже дорівнює тиску подачі;
- e) quite high – високий показник;
- f) the nitrogen levels treated, thus far – рівні азоту в газі, що оброблявся до цього часу;
- g) carbon dioxide levels treated are as high as 38% – рівні двоокису вуглецю в природному газі до виділення досягали 38%;
- h) to a pipeline required inert level of less than 5% – для досягнення відповідного рівня інертних газів при подачі в газопровід, що складав максимум 5%;
- i) unattended – без необхідності присутності оператора;
- j) feed pretreatment – попередня обробка газу, що подається на установку;
- k) Peripherally, compression of the feed, recycle or product can be required depending upon the available pressures and product use pressure. – В залежності від наявних тисків і тиску використання товарного газу також додатково може бути необхідне компримування газу, що подається на установку, переробляється чи подається споживачам.

б) метонімія:

6.1) перенесення за суміжністю:

a) broad statements – гучні заяви;

6.2) перенесення за значенням:

a) small window – вузькі межі;

6.3) перенесення за застосуванням:

a) collect gas – збір газу.

Існують різні підходи щодо побудови типології перекладацьких трансформацій, здійснених при перекладі полісемічних одиниць текстів нафтогазової промисловості, серед яких можна виокремити наступні: лексичні трансформації; вибір перекладачем одного із варіантів відповідника для передачі відповідного за сенсом терміну оригіналу; прийом конкретизації; прийом генералізації; прийом смислового розвитку.

Таким чином, проведене дослідження доводить, що здійснення перекладу (у нашому випадку полісемії термінів) насамперед чітко залежить від того, як сам перекладач сприймає мову оригіналу, володіє термінологією та загалом від індивідуального стилю перекладача. Проблема перекладу полісемічних термінів нафтогазової галузі залишається актуальною сьогодні, оскільки науково-технічний прогрес тягне за собою появу нових, раніше невідомих, процесів, які легше позначити уже існуючими термінами. Це неминуче призводить до полісемії, яка, в свою чергу, створює труднощі перекладу здавалося б відомих термінів в результаті набуття ними нових значень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Годована М. П. Спостереження над семантичними особливостями термінологічної лексики [Електронний ресурс] / М. П. Годована / Відділ наукової термінології Інституту української мови НАН України. – Режим доступу: <http://www.odigest.org/index>.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підруч. / М. П. Кочерган. – К. : ВЦ : «Академія», 2008. – С. 270.
3. Ніколаєва Л. Б. Типологія термінів спорідненості / Л. Б. Ніколаєва. – Донецьк : Норд Комп'ютер, 2006. – 255 с.
4. Потебня О. О. Теория словесности [Електронний ресурс] / О. О. Потебня. – Харків, 1905. – 195 с. – Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=124928>
5. Скорейко-Свірська І. П. Освоєння англійських науково-технічних термінів в українській мові в контексті явищ полісемії та омонімії / І. П. Скорейко-Свірська. – Тернопіль : Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – №6(2). – С. 203.
6. Уфимцева А. О. Слово в лексико-семантичній системі мови / А. О. Уфимцева. – М. : «Высшая школа», 1968. – С. 71.
7. Філоненко З. Л. Дефініції понять валентності, полісемії та амбівалентності крізь призму комбінаторної семантики [Електронний ресурс] / З. Л. Філоненко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKnlu/fil/2011_2/Filonenko.pdf
8. Bréal M. Essai de sémantique. / M. Bréal. – 3-e édit. – P. 285–902.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ірина Онушканич – викладач кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: синхронний переклад промов нафтогазової галузі, переклад науково-технічних текстів нафтогазової галузі.

Мар'яна Штогрин – викладач кафедри філології та перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: переклад англійської науково-технічної літератури, переклад полісемічних термінів нафтогазової галузі.

УДК 811.111'255.4(045)

**ВІДТВОРЕННЯ НЕЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ
ЯК МАРКЕРА СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛІТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖУ
(на матеріалі українських перекладів британських
художніх творів ХІХ століття)**

Юлія ПОПОВИЧ (Київ, Україна)

У статті розглядаються труднощі у відтворенні нелітературного мовлення як маркера соціального статусу персонажу. Дослідження виконано шляхом перекладацького аналізу на матеріалі українських перекладів британських художніх творів ХІХ століття. Наведено приклади втрат на рівні соціально-статусної та стилістичної маркованості нелітературного мовлення у перекладі, а також, на основі невеликого експерименту, виявлено шляхи подолання вказаних перекладацьких труднощостей.

Ключові слова: літературний переклад, нелітературне мовлення, маркери соціального статусу, британські художні твори, мовленнєві відхилення.

The article seeks to explore the challenges the translators of the XIX century English fiction face in rendering the social status markers of a literary character's substandard language. It identifies the gains and losses in the translation strategies and tactics used in the passages under consideration and suggests some effective ways of overcoming these challenges.

Keywords: literary translation, substandard language, social status markers, English fiction, deviations in speech.

Відхилення від літературної норми нерідко стають показниками статусу (найчастіше нижчого) у мовленні персонажів художніх творів і вводяться автором з метою відображення місцевого колориту, характеристики окремих дійових осіб або створення їх неповторного образу, окреслення ситуації, побудови комічного ефекту або навіть загострення конфлікту між персонажами [1, с. 251]. Такі мовленнєві відхилення потребують адекватного перекладу й максимально повного їхнього відтворення, адже заміна викривленої вимови правильною літературною змінює стилістичну тональність твору і призводить до втрати соціально-статусної маркованості мовлення персонажів. Дослідженням відтворення у перекладі діалектизмів, просторіччя та мовних елементів із відхиленням від норми займалися такі науковці, як М.Бауман, С.Влахов, В.Комісаров, О.Копильна, О.Медвідь, Т.Некряч, А.Федоров, С.Флорін, О.Чередниченко та інші. З огляду на те, що не тільки автор, а й кожен перекладач має власний індивідуальний стиль, питання відтворення соціально маркованої лексики, фонетичних деформацій та інших мовленнєвих відхилень вирішується індивідуально у кожному окремому випадку. Нелітературне (або стилістично марковане) українське мовлення відрізняється від англійського вимовою, вживанням великої кількості фатичних мовних одиниць, певними морфологічними особливостями та відсутністю у ньому граматичних помилок, які не є характерними для носія української мови. Відхилення в українському просторіччі не збігаються із відхиленнями у зниженому мовленні англійців чи, наприклад, у такому британському соціолекті, як *кокні*, який характеризується особливою вимовою, граматичними помилками й деякими особливостями фразобудови.

Для перекладачів англійської художньої літератури відтворення *кокні* стає серйозним каменем спотикання. Під поняттям **кокні** нині розуміється соціолект англійської мови, яка вживається в Іст-Енді Лондону. Типовими особливостями *кокні* є використання *ain't* для утворення заперечної форми; вилучення звуку [h] на початку слова – *h-dropping* (*'ave* замість *have*); вимова [θ] як [f] (наприклад, *faas'nd* замість *thousand*) та [ð] як [v] (*bover* замість *bother*); перетворення [aʊ] на [æ□] (*brown* вимовляється як [bræ□n]) та інші зміни голосних;

використання гортанного зімкнення [ʔ] замість [t] між голосними або сонантами, якщо другий з них не наголошений (*kettle* вимовляється як [ke:l]); вживання замість [ɾ] губно-зубного [v], що нагадує [w]; заміщення [l] голосним (*Millwall* як [mɪlɔwɔ]); вилучення звуку [t] у кінці слова ([fuɪ] замість [faɪt]) та ін. [15].

Нелітературне мовлення включає і таку понаддіалектну форму національної мови, як **просторіччя**, яке разом із народними говірками та жаргонами складає усну некодифіковану сферу загальнонаціональної мовної комунікації – народно-розмовну мову. Але, на відміну від говірки та жаргону – це мовлення, загальнозрозуміле для носіїв національної мови, у якому представлені одиниці всіх мовних рівнів. Для просторіччя властиві експресивно занижені оцінювальні слова з палітрою відтінків від фамільярності до грубості, до яких у літературній мові існують нейтральні синоніми, наприклад, *чимдуж* – *швидко*. Деякі мовознавці (А.Бурячко, І.Кириченко, С.Левченко та ін.) називають термін «просторіччя» калькою з російської і вважають недоречним його застосування до певних шарів української лексики, пропонуючи замінити стилістичні характеристики українських відповідників до російських просторічних слів іншими позначками – «вульгарне», «фамільярне», «зневажливе», «розмовне» тощо [3, с. 14]. Для перекладу ці теоретичні суперечки не суттєві, оскільки перекладачам доводиться долати одні й ті самі труднощі, тому ми вживаємо термін «просторіччя» та синонімічний йому – «розмовне мовлення», що є також релевантними для перекладу.

У соціально-статусному відношенні мовленнєві відхилення можуть характеризувати мовлення представників як нижчого й середнього класу, так і вищого, адже вони зумовлені вихованням та освітнім рівнем [2, с. 63]. Особливу роль такі відхилення відіграють у зображенні персонажів нижчого класу, які переходять у вищий завдяки освіті чи шлюбу. Так, у п'єсі Б.Шоу «Пігмаліон», навчена бездоганної вимови професором фонетики Генрі Гігінсом проста квітка Еліза Дулітл з великими труднощами позбувається граматичних та лексичних ознак кокні в своєму мовленні. На прийомі у матері Гігінса, під впливом емоцій, вона починає говорити звичною з дитинства мовою – хоча й з абсолютно правильною вимовою, що створює потужний комічний ефект:

Liza [piling up the indictment] What call would a woman with that strength in her have to die of influenza? What become of her new straw hat that should have come to me? Somebody pinched it; and what I say is, them as pinched it done her in. [10] Лайза (нагромаджуючи одне звинувачення на друге). **Як може** жінка з такою снагою взяти й померти від грипу? А що сталося з її новим бриликом, що мав перейти мені у спадок? Хтось його **поцупив!** Так ото, кажу, ті, що брилика поцупили, вони ж і її **уграбали!** [7] / ЕЛІЗА (додаючи нові аргументи). **Ну, скажіть ви, на милість, чого б оце така здоров'яга та й померла від інфлюенци? А хто тепер знає, де її солом'яний капелюх – той, що до мене мав перейти?! Поцупили – точно вам кажу! Тут справа ясна, хто капелюха поцупив, той і тітку замочив!** [8]

Обидва перекладачі обрали однакову тактику у відтворенні граматичних помилок (*what become, them as* та *done her in*) та просторічної лексики (*pinch, do sb in*) у цьому уривку – компенсацію шляхом вживання просторічних синтаксису й лексики. О.Мокровольський відтворює розмовне *what call* (з якого дива [14]) заміною нейтральним українським *як може*, а М.Павлов підкреслює контраст правильного мовлення й вкраплених відхилень, вдаючись до зсуву реєстрів – додавання вишуканого *ну, скажіть ви, на милість*, поряд із розмовним *чого б оце*. В обох перекладах Еліза постає простою, неосвіченою дівчиною, але за наявності вишуканої вимови та завчених світських манер комічний ефект зберігається. Так само досягається й соціально-статусна еквівалентність персонажу в обох перекладах.

Представник нижчого класу хлопчик-волоцюга Джек Докінс у романі Ч.Діккенса «Олівер Твіст», розмовляє кокні: ковтає склади, замінює звуки [e] та [ei] на [i]. Його мовлення є маркером соціального статусу:

“My eyes, how green!” exclaimed the young gentleman. “Why, a beak’s a madgst’rate; and when you walk by a beak’s order, it’s not straight forerd, but always agoing up, and niver a coming down agin. Was you never on the mill?” [9] – **Щоб я луснув, оце темном!** – вигукнув

юний джентльмен. – Дзьоб – це суддя, ясно? За наказом дзьоба ти йдеш не прямо, а вгору і вгору і там зависнеш. А чи ти був коли на млині? [5]

Відтворюючи комічний ефект мовлення хлопчика, М.Пінчевський компенсує наявні помилки лише просторіччям, але тонкощі його вимови як статусний маркер, на жаль, не доносяться до українського читача, тоді як у перекладах репліки Елізи Дулітл перекладачі вирішують проблему відтворення фонетичних помилок застосуванням кількох тактик, компенсуючи стилістичне й соціально-статусне маркування мовлення дівчини:

THE FLOWER GIRL. *Nah then, Freddy: look wh' y' gowin, deah.* [10] Квіткарка. *Ну що се ти, Хреді! Чо' ни дивисся, куди ступайш, любчику?* [7] / КВІТКАРКА. *Ну, ти, Хреді, диви, куди сунеш!* [8]

У обох перекладах цього уривку спостерігаємо вживання усічення (чо'). М.Павлов компенсує помилки за допомогою фонетичної заміни [ф] на [х] (*Хреді*) та просторіччя. О.Мокровольський вдається до характерних для української мови фонетичних відхилень (*Хреді, ни дивисся, ступайш*) та просторіччя (*ну що се ти, диви, куди сунеш*), проте, на жаль, його знахідки не сценічні, а суто текстові – тобто, сприймаються лише читачами, але не глядачами чи слухачами вистави.

Проте нелітературне неграмотне мовлення не завжди виступає показником нижчого соціального статусу. Іноді воно слугує характеристикою невігластва й хамства персонажу високого походження, який вважає, що право народження автоматично робить його аристократом в усьому. Ця художня риса вимагає адекватного відтворення в перекладі. Такий нестандартний випадок вживання нелітературного мовлення у контрасті з високим соціальним положенням знаходимо в романі В.Текерея «Ярмарка суєти»: мовлення малоосвіченого, дивакуватого старого баронета сера Пітта Кроулі характеризується численними індивідуальними відхиленнями, воно підкреслено знижене. Персонаж дозволяє собі зневажливо-грубувати й безцеремонне ставлення до будь-кого, незалежно від їхнього статусу. Грайливо-зневажливі репліки сера Пітта Кроулі містять індивідуальні фонетичні й граматичні помилки:

“You're making vun of me, Becky. Who'd ever go to marry you without a shilling to your vortune?” [11] – *Ви глузуєте з мене, Бекі! Кому б спало на думку одружуватися з вами, коли ви не маєте ані шилінга в кишені?* [6]

“Pitt has got vat,” said the Baronet, after this mark of affection. “Does he read ee very long zermoms, my dear? <...> I won't ask you to stop, my dear; you'll find it too stoopid, and so should I too along a Pitt.” [11] – *Пітт погладишав, – зауважив баронет. – Він читає вам, голубко, проповіді? <...> Я не запрошую вас лишатися в мене, голубко, вам і самим тут було б незатишно, та й нам з Піттом цього не треба.* [6]

Характерне для вже, очевидно, беззубого старого комічне заміщення глухого *f* дзвінком *v*, на жаль, не відтворене у перекладі. А вираз *go to marry*, який має конотацію нерозсудливого, поспішного рішення [15], відтворено стилістично нейтральним *спало на думку одружуватися*. В іншому уривку, окрім заміщення *f* дзвінком *v*, спостерігається подібне одзвінчення *s*: *zermoms*, вилучення *th* у архаїчному слові (*th*)*ee*, вилучення звуку *j*: *stoopid*, які також не відтворені у фонетичному плані. Стилістично насичене слово *stoopid* (*stupid* – дурний, тупий, безглуздий, нудний [13]) відтворене безбарвним, пом'якшеним *незатишно*, а граматично неправильне *along a Pitt* – правильним *та й нам з Піттом*. Отже, переклад практично не відтворює нековирності мовлення старого баронета, завдяки чому в перекладі він може видатися людиною цілком освіченою, а це суперечить задуму автора, який мав на меті показати неучтво та неотесаність англійських поміщиків. Подібно до цього, у наступному монолозі сера Пітта Кроулі бачимо фонетичні й граматичні помилки:

“How do, my dear? <...> Gad – you've a pretty face, too. You ain't like that old horse – godmother, your mother.” [11] *Як ся маєте, голубко? <...> Ба, а писочок у вас таки гарненький! Ви зовсім не схожі на ту стару шкану, свою мамінку.* [6]

Як бачимо, О.Сенюк вдається до стратегії одомашнення, вживаючи західно-українську лексику (*писочок, як ся маєте, ба*), представляючи сера Пітта українському читачеві таким собі західно-українським добродієм. Це відтворює певною мірою комічність його мовлення, але не говорить про його низький освітній рівень, а отже, колорит цього образу втрачається.

Перекладачка, на жаль, також залишила поза увагою комічне шамкання баронета, яке має український відповідник – заміну [з] та [с] шиплячими [ж] та [ш], характерними для шамкання беззубої людини: *нежатишно, я ваш не жапрошую, жовшим не шхожі, швою, штару* тощо (запропоновано Т.Некряч [4]).

Аналізуючи українські переклади нелітературного мовлення, ми дійшли висновку, що особливі труднощі виникали у відтворенні індивідуальних лексичних, фонетичних та орфографічних відхилень у поєднанні із загальними граматичними. За відсутності достатньої кількості перекладів українською мовою, ми вирішили шукати ефективні перекладацькі рішення експериментальним шляхом. В рамках дослідження ми провели перекладацький експеримент, у якому запропонували 100 студентам факультету перекладачів Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (III-V курси) відтворити 3 уривки з роману В.Теккеррея «Ярмарка суєти», котрі містять нелітературне мовлення й були відтворені у наявному перекладі О.Сенюк з частковою втратою статусної маркованості образу персонажу та загального комічного ефекту. Для експерименту було обрано три такі фрагменти, які вимагають від перекладача пошуку принципово різних тактик для відтворення мовленнєвих помилок, які свідчать про конкретний соціальний статус. Перший фрагмент – це розмова власниці пансіону для шляхетних дівчат з її сестрою, яка не отримала належної освіти. Старша сестра тяжіє до демонстрації власної вишчості і використовує французьке неасимільоване слово *bouquet*. Викривлення цього слова молодшою сестрою однозначно вказує на її освітню обмеженість. Другий фрагмент – записка від сера Пітта Кроулі до Ребекки Шарп, яка рясніє орфографічними помилками. Зрозуміло, що орфографічні й фонетичні помилки вимагають різних підходів у відтворенні задля збереження природності їх вживання. Третій фрагмент – це монолог економки Феркін, яка зі снобістською пихою намагається справити враження добре освіченої, культурної людини завдяки вживанню слів високого стилю, які вона нещадно викривлює. І тут має застосовуватись інша тактика, яка у мовленні підкреслює комічність цієї соціальної вискочки. На жаль, учасники експерименту, попри усі попередні пояснення літературного й перекладознавчого плану (введення в контекст твору і уривку, підказки щодо пошуку відповідних тактик), пішли шляхом найменшого спротиву, а саме, усі різнопланові відхилення відтворили тільки просторіччям, тобто, нівелювали соціально-статусні оцінки. Такий підхід не кращий за вилучення цих характеротворчих засобів у перекладі О.Сенюк. Однак, два відсотки учасників експерименту відчули різницю у цих відхиленнях і запропонували прийнятні альтернативи. Враховуючи їхні знахідки, ми синтезували їх у запропонованих далі версіях перекладу.

Перший підхід стосується нелітературного мовлення неосвічених чи малоосвічених представників будь-якого класу, які роблять помилки неусвідомлено, демонструючи тим самим своє нижче соціальне положення і брак якісної освіти. Найкращими тактиками у перекладі мовленнєвих відхилень таких персонажів виявилися компенсація розмовним мовленням й фонетично викривленими словами. Так, наприклад, міс Джеммайма, представниця середнього класу з мінімальною освітою, не має уяви про доречність застосування тих чи інших слів у мовленні й до того ж спотворює їх фонетично. Вживання розмовної лексики і неспроможність правильно відтворити більш вишукані літературні слова виявляють її неосвіченість:

“<...> we have made her a **bow-pot**.” “Say a bouquet, sister Jemima, ‘tis more genteel.” “Well, a **booky** as big almost as a **haystack**.” [11] – <...> Ми приготували їй **китицю квіток**. Кажіть краще «букет», Джеммаймо, так вишуканіше. – Ну, гаразд, **букет**, і величезний, майже **копиця сіна**. [6]

О.Сенюк відтворює розмовне англійське *bow-pot* (горщик квітів, букет [14]) розмовним синонімом *китиця квіток*, звужуючи його значення, але при цьому зберігаючи його стилістичне забарвлення. А викривлена Джеммаймою вимова слова *bouquet* (*booky*) не відтворена й компенсується лише стилістичною тональністю уривку. Серед знахідок, запропонованих студентами, є такі варіанти, як *грільянда*, *бокет*. У такому перекладі відтворено як комічність, так і стилістичну й соціально-статусну маркованість мовлення Джеммайми: – <...> Ми **склали** для неї **вінок**. – Кажіть «**гірлянда**», сестро Джеммайма, так вишуканіше. – Гаразд, хай буде **грільянда**, величезна, як **той хомут**. Тут вживається

стратегія компенсації за допомогою таких синонімів слова *букет*, які можна обіграти у викривленнях. Ця версія свідчить, що українська мова має необхідні засоби для відтворення фонетичних відхилень.

Другий підхід стосується нелітературного мовлення у письмовому вигляді, тобто, у записках чи листах, де є можливість відтворити граматичні й орфографічні помилки компенсацією за рахунок орфографічних помилок, поширених серед неграмотних українців. Так, наприклад, у записці баронета сера Пітта Кроулі до Ребеки Шарп перекладачка О.Сенюк, на жаль, не знаходить способу відтворити граматичні помилки й неправильний правопис та подає граматично правильний текст, поставивши лише з *речами* у незвичне для українського читача синтаксичне положення, а це, в свою чергу, призводить до втрати комізму:

“Sir Pitt Crawley begs Miss Sharp and baggidge may be hear on Tuesday, as I leaf for Queen's Crawley to-morrow morning ERLY.” [11] «Сер Пітт Кроулі просить міс Шарп з *речами* бути тут у вівторок, бо я їду в Королевіни Кроулі завтра рано-вранці.» [6]

Проаналізувавши варіанти перекладу, представлені студентами, ми дійшли висновку, що у пошуці адекватних перекладацьких рішень декотрі йшли шляхом компенсації орфографічних помилок фонетичними чи діалектними: *Кровлі, заутра, завтро, туто, сумкі, торби, покідаю, пакину* тощо. Але цей шлях, на нашу думку, не можна вважати оптимальним, адже це змінює стилістичну тональність уривку, призводить до втрати статусних маркерів й впливає на сприйняття читачем образу персонажа. Більшість студентів вдалися до компенсації за допомогою властивих українцям орфографічних помилок, як, наприклад, у наступному (узагальненому нами) варіанті перекладу: «Сер Пітт Кроулі просить міс Шарп з *богажем перебути сюди увівторок, бо я відїжжаю у Королівини Кроулі взавтра рано в ранці*».

Третій підхід стосується нелітературного мовлення персонажів низького чи середнього класу, які намагаються видаватися вищими за статусом, аніж вони є насправді. Їхню неспроможність говорити вишуканою літературною англійською спостерігаємо, наприклад, у мовленні служниці Феркін, яка, очевидно, нахапалася красномовних слів у аристократки міс Кроулі й марно пнеться зі шкіри, щоб здаватися вищою за статусом від Ребеки Шарп, тимчасової фаворитки своєї господині. Її мовлення рясніє фонетичними, граматичними та лексичними відхиленнями, притаманними неосвіченій людині, і це створює потужний гумористичний ефект (завдяки контрасту між світськими пориваннями цієї особи і її реальним соціальним статусом):

“Miss B., they are all infatyated about that young woman,” Firkin replied. “Sir Pitt wouldn't have let her go, but he daredn't refuse Miss Crawley anything. Mrs. Bute at the Rectory jist as bad – never happy out of her sight. The Capting quite wild about her. Mr. Crawley mortal jealous. Since Miss C. was took ill, she won't have nobody near her but Miss Sharp, I can't tell for where nor for why; and I think somethink has bewidged everybody.” [11] – Вони там усі *показилися* через неї, міс Брігс, – відповіла місіс Феркін. – Сер Пітт нізащо не хотів відпускати її, але боявся відмовити міс Кроулі. Місіс Б'ют, дружина пастора, ще гірше – без неї жити не може. І капітан теж у неї *вклепався*. Містер Кроулі *смертельно* її ревнує. Відколи міс Кроулі *заслабла*, то не хоче нікого *бачити* коло себе, крім міс Шарп, а чому, я не можу сказати, не інакше як вона всіх *напоїла чарами*. [6]

Неправильно вимовлене літературне слово *infatyated* (*infatuated* – який втратив голову; засліплений (пристрастю) [13]) О.Сенюк відтворює колоритним розмовним *показилися* (КАЗИТИСЯ, недок. Впадати в лють; скаженіти, шаленіти, біситися. [12, 1973, Т.4, с. 71]), *bewidged* (*bewitch* – зачаровувати, заворожувати, чарувати, захоплювати [13]) – поетичним *напоїла чарами*. Усі решта численні мовленнєві відхилення на жаль, не компенсовані. Уривок відтворено, як годиться, в розмовному тоні, але це не передає усього багатства комізму, закладеного тут автором, а разом з тим губиться також і статусна маркованість цього монологу – в українській мові він практично не відрізняється від зразків зниженого мовлення аристократа чи більш освіченого представника середнього класу, й лише за контекстом читач може з'ясувати, що Феркін – проста служниця. У ході експерименту ми виявили, що основними обраними студентами тактиками були компенсація розмовним

мовленням та вживання фонетично викривлених слів, за рахунок чого були відтворені як стилістична тональність уривку, так і його статусна маркованість. Відібравши з різних запропонованих студентами перекладів найвдаліші підходи, ми звели їх до наступного варіанту: *Міс Б., ця дівчиця їх усіх там обсолютно причарувала, – відповіла Феркін. – Сер Пітт ніколи б її не відпустив, але він не наважився їти проти волевилування міс Кроулі. Місіс Б'ют у Ректорстві не на багато краща – у неї ейфорія тільки коли вона оту бачить. А копитан той просто від неї божеволіє. Містер Кроулі ревноє надсамовито. Відколи міс К. занедужала, вона нікого до себе не підпускає, окрім міс Шарп. Не скажу вам де або чому, але, гадаю, децо геть усіх почарувало.*

Отже, українська мова має достатньо ресурсів, щоб відтворити нелітературне мовлення персонажів британських художніх творів XIX століття без особливих втрат, поширених в українських перекладах, таких як втрата комічного ефекту, зміщення стилістичного регістру, викривлення соціально-статусних характеристик. Це завдання успішно вирішується за допомогою компенсаційної стратегії, яка реалізується в кожному окремому випадку індивідуально – обранням та поєднанням кількох перекладацьких тактик: вживання просторіччя, діалектизмів, характерних для української мови фонетичних викривлень й орфографічних помилок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. [Електронний ресурс]. – М. : Р. Валент, 2009. – Режим доступу : <https://www.litmir.co/br/?b=251343>
2. Карасик В. И. Язык социального статуса. М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
3. Масенко Л. Т. Народна мова чи мовна патологія? // Урок української. – 1999. – № 7–8. – С. 14–17.
4. Відтворення субстандартних елементів англійського просторіччя в українських перекладах / Т. С. Некряч, О. М. Копильна. Проблеми семантики слова, речення та тексту : зб. наук.пр. / Відп. ред. Н. М. Корбозерова. – К. : Вид.центр КНЛУ, 2002. – С.235–239.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

5. Дікенс Ч. Пригоди Олівера Твіста : Роман / Пер. з англ. М. Пінчевський, Г. Пінчевська-Чекаль, О. Терех. [Електронний ресурс]. –К. : Дніпро, 1987. – 424 с. – Режим доступу : http://www.ae-lib.org.ua/texts/dickens_the_adventures_of_oliver_twist_ua.htm
6. Теккерей В. М. Ярмарок суєти : Роман без героя / Пер. з англ. О. Сенюк. [Електронний ресурс]. – К. : Вища Школа. Вид-во при КДУ, 1983. – 622 с. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/books-zl/printthebookzl.php?id=397&bookid=0&sort=0>
7. Шоу Б. Пігмаліон / Пер. з англ. О. Мокровольського. Тема. Громадсько-методичний журнал. [Електронний ресурс]. – К. : Київський громадський освітньо-видавничий центр «Полікультурний світ», 1999. – № 4. – С. 2–79. – Режим доступу : http://www.ae-lib.org.ua/texts/shaw_pygmalion_ua.htm
8. Шоу Б. Пігмаліон / Пер. з англ. М. Павлова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.litmir.co/br/?b=197669>
9. Dickens Charles. Oliver Twist. [Electronic resource]. – Access mode:<http://www.literaturepage.com/read/olivertwist.html>
10. Shaw B. Pygmalion. [Electronic resource]. – М. : Higher school publishing house, 1972. – 139 p. – Access mode: <http://www.gutenberg.org/files/3825/3825-h/3825-h.htm>
11. Thackeray William Makepeace. Vanity Fair. [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.literaturepage.com/read/vanity-fair.html>

СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

12. Академічний тлумачний словник української мови : В 11 т. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/>
13. Abbyu Lingvo : Англо-український словник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ua/uk/Translate/en-uk/>
14. Multi-Translation Online Dictionary. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.multitrans.ru/>
15. Wikipedia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://en.wikipedia.org/wiki/Cockney#CITEREFMott2012>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Попович – аспірант III року кафедри англійської філології і перекладу Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: художній переклад, соціальний статус як перекладознавча проблема, відтворення маркерів соціального статусу у перекладі.

УДК 811.111'25.004

ПЕРЕКЛАД НЕОЛОГІЗМІВ В МЕЖАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СФЕР «МАСОВА КУЛЬТУРА», «ЛІТЕРАТУРА, МИСТЕЦТВО ТА СПОРТ»

Ірина ПРИСЯЖНЮК, Аліна КОТКОВЕЦЬ (Київ, Україна)

У статті розглянуто переклад неологізмів в межах обраних концептуальних систем описовим шляхом, визначено поняття неологізму, їх класифікацію, способи творення і залежність перекладу від правильного аналізу структури слова. Також проаналізована доцільність використання описового перекладу і його ефективність при передачі семантики.

Ключові слова: неологізм, неологія, описовий переклад, способи творення, концептуальна система, концептуальна модель світу, класифікація неологізмів.

The article deals with the descriptive translation of neologisms within conceptual groups, the notion of neologism, their classification, ways of word formation and the dependence of accurate translation on correct analysis of the word structure. The suitability and effectiveness of descriptive translation was also analyzed in terms of conveying the meaning of neologism.

Key words: neologism, neology, descriptive translation, ways of word formation, conceptual group, conceptual model of the world, classification of neologisms.

Сучасне суспільство не стоїть на місці, постійно адаптуючись до швидких змін у соціальній, культурній, політичній і науковій сферах, інноваційних технологій і новітніх тенденцій у розвитку людства. Мова, яка є складним суспільним феноменом, однією з перших відображає якісні зміни у житті і діяльності людини шляхом удосконалення своїх ресурсів, створення нових лексичних одиниць, модифікації або зміни значення існуючих, а також витіснення застарілих і невживаних форм. Розвиток людства відображається в лексичних одиницях, що визначають суспільні відносини і зміни, що викликають появу лексичних новоутворень і перетворень у мові.

Проблемою виникнення і функціонування неологізмів займалась ціла плеяда вчених, серед яких Є. М. Верещагін, Ю. А. Зацний, В. Г. Костомаров, Ю. О. Жлуктенко, А. В. Янков, Р. П. Зорівчак та інші. Однак, незважаючи на вагомий внесок вчених і ґрунтовні дослідження у цій області, все ж існують протиріччя стосовно перекладу нової лексики. Основні труднощі пов'язані з тим, що нові слова найчастіше ще не зареєстровані в словниках і перекладачеві необхідно самому встановити значення нової одиниці за структурою, за наявністю синонімічних і варіантних форм. Для правильної й точної передачі думки оригіналу потрібно не тільки знайти в мові перекладу близькі за формою або за змістом слова, наділити їх відповідною граматичною формою та стилістичним забарвленням. Також, коректний переклад неологізму залежить від його структури і неможливий без ретельного аналізу способів творення кожної лексичної одиниці. Всі ці фактори і визначають **актуальність дослідження.**

Метою дослідження є аналіз способів творення неологізмів, переклад новоутворень описовим шляхом і ефективність такого виду перекладу. Мета обумовила постановку наступних завдань:

- охарактеризувати основні поняття неології;
- визначити основні способи творення нових слів;
- класифікувати досліджувані неологізми, перекладені описовим шляхом, відповідно до сфери вживання та способів творення;
- проаналізувати доцільність та ефективність описового перекладу як одного з видів перекладу неологізмів в межах виділеної концептуальної сфери;
- визначити переваги та недоліки описового методу перекладу неологізмів.

Матеріалом дослідження слугували неологізми, отримані шляхом суцільного добору з англо-українського словника неологізмів “Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття” Ю. А. Зацного та А.В. Янкова [1].

Неологія як термін розглядається науковцями в двох значеннях. З одного боку, це наука про новітні явища і новітні мовні одиниці у системі мови, яка має інтернаціональний характер, оскільки поява нових лексичних одиниць характерна для будь-якої мови. З іншого боку, неологія набуває національної специфіки, коли розглядається як сукупність новоутворень у конкретній мові, їх особливості і чинники, що впливають на розвиток системи мови [2, с. 60].

Центральним поняттям у неології є неологізм, основною ознакою якого вважається новизна лексичної одиниці в суспільній свідомості в межах певного часового проміжку. Існує чимало різних визначень терміну «неологізм», однак усі вчені відносять до неологізму як нові слова, що з'являються в мові в результаті різних змін у житті суспільства, так і нові значення уже існуючих слів [4, с. 14; 5, с. 136]. У лінгвістичній науці існують також параметри, що конкретизують новизну слова, а саме локація у просторі, локація у часі, комунікативне обмеження, стилістична конотація, зміна номінації та фіксація у лексикографічних джерелах [3; 6]. Однак, визначення неологізмів і їх параметрів не є вичерпними, на думку Ю. А. Зацного та А. В. Янкова [1, с. 5–6], оскільки неологізм набуває ширшого значення, якщо взяти до уваги одиниці, що знаходяться на периферії мовної системи і не входять до літературної мови, до яких належать спеціальні фахові слова, сленгізми та жаргонізми.

Іншою проблемою неології є те, що досі не існує загальноприйнятої класифікації неологізмів через різноманіття підходів і критеріїв. Так, неологізми розрізняють:

- за способом творення – лексичні, семантичні та фразеологічні;
- за умовами творення – загальномовні та індивідуально-авторські;
- за цілями утворення – номінативні та стилістичні.

У своїй роботі ми спробували класифікувати неологізми відповідно до концептуальних полів, зміст яких охоплює людину, її повсякденну діяльність, стосунки з іншими членами суспільства та культуру, що дає змогу зрозуміти, які позамовні чинники найбільше впливають на процес утворення нових слів. В межах обраних концептуальних полів також розглядаються варіанти перекладу англійських неологізмів українською мовою, оскільки одні і ті ж поняття існують у різних мовах одночасно. Для того, щоб проаналізувати доцільність того чи іншого варіанту перекладу, ми розглядаємо способи творення новоутворень, оскільки завдяки цьому можна отримати змогу правильно зрозуміти семантику слова.

Ідея описати неологізми і їх переклад у концептуальних сферах не нова, проте і тут існує чимало поглядів і критеріїв до класифікації. У статті ми розглядаємо концептуальні сфери “масова культура” і “література, мистецтво та спорт”, які відтворюють культурне та духовне життя людини.

Концепт “масова культура” охоплює кілька сфер життя. До цього концепту ми віднесли неологізми, які зустрічаються у таких сферах:

- засоби масової інформації (радіо, телебачення, газети);
- реклама споживчих товарів і послуг;
- індустрія моди та харчування;
- міжнародна комп'ютерна мережа Інтернет.

Всі неологізми, що називають реалії та поняття в сфері мистецтва, літератури, музики та спорту, а також різні професії та захоплення, пов'язані з концептом “література, мистецтво та спорт”. Дослідження показало, що цей концепт налічує найменшу кількість неологізмів.

Розглянемо спочатку неологізми, утворені шляхом словоскладання, що є одним з найпродуктивніших. Неологізм *diet blog* складається з двох слів, поєднання значень яких утворює нове поняття, про значення якого не важко здогадатися. Цей неологізм перекладається як *веб-сайт, присвячений раціональному харчуванню*. Такий переклад повністю передає зміст поняття, є адекватним зі стилістичної точки зору. Можна було б перекласти даний неологізм і методом калькування, що дало б нам у перекладі *дієтичний блог*, але ті носії української мови, які не дуже знайомі з комп'ютерною термінологією, можуть не зрозуміти значення слова *блог*, та й стилістично такий переклад не є ідеальним, хоча в розмовній мові такий варіант може існувати.

За таким самим принципом перекладено словосполучення *digital piracy* – *копіювання кінофільмів, телешоу, музичних творів*. Оскільки дане словосполучення є новим і його значення не широко відоме англійському та українському користувачеві, воно перекладено саме описовим перекладом, хоча вже зараз існує більш лаконічний варіант, перекладений шляхом калькування – *цифрове піратство*.

У даній концептуальній сфері зібрано чимало неологізмів, які відносяться до сфери харчування. Деякі з них позначають тенденції в харчуванні, деякі – створення нових продуктів, корисних для здоров'я людини, що є актуальною проблемою сьогодення, а деякі, навпаки, утворюються на позначення модифікованих продуктів харчування та шкідливої їжі. Наприклад, *food poverty* – *нераціональне харчування, особливо надмірне вживання "фаст фуд"*, *fusion cookery* – *кулінарія, яка базується на принципі змішування продуктів харчування, компонентів, приправ різних народів світу*, *functional drink* – *корисний для здоров'я напій*. Неологізм *food poverty* має цікаву семантику, яка відображає ставлення народу до швидкої їжі.

З поширенням світової мережі Інтернету з'являються нові слова, що називають різні реалії, предмети та поняття, пов'язані з цією сферою. Інтернет використовується майже в усіх галузях виробництва, науки й техніки, особливо популярною ця мережа є серед молоді. Саме користувачі є провідним джерелом поповнення лексики у цій сфері. Багато неологізмів у цій сфері утворюються за допомогою телескопії, тобто основокладання, оскільки при спілкуванні через комп'ютер важливо швидко виражати думки, тому більшість слів скорочується, утворюючи при цьому нові слова, які закріплюються у мові. В основному такі слова відносяться до жаргону та сленгу і не вживаються в літературній мові. Наприклад, слово *interatous* складається з двох слів – *internet* та *famous*, звідси й переклад *відомий завдяки Інтернету*. Ще одним прикладом є слово *netavailable* (*internet* + *available*), що перекладається як *доступний через Інтернет*.

Шляхом телескопії утворюються також неологізми, що позначають нові види розваг, наприклад, *irritainment* (*irritation* + *entertainment*) – *нецікава, надокучлива розважальна програма*, *militainment* (*military* + *entertainment*) – *висвітлення воєнних дій або життя військових на телебаченні*, а також кіножанрів, таких як *romcom* (*romantic* + *comedy*) – *романтична комедія*, *gorno* (*gore* + *porno*) – *кінофільми з епізодами жахів та насилля*.

Цікавим прикладом є слово *webucation*, утворене зі слів *web* та *education*, що у словнику неологізмів перекладається як *віртуальна освіта, або освіта через Інтернет*. Фактично цей неологізм називає вже існуюче поняття “*дистанційна освіта*”, тому, можливо, краще було б надати саме цей варіант перекладу.

В концептуальну систему “література, мистецтво та спорт” також входять нові слова, утворені за допомогою телескопії. Вони позначають як нові поняття (*xeroxlore* (*xerox* + *folklore*) – *форма передачі та збереження фольклору*, *aquascape* – *відображення морського життя художником, який знаходиться під водою*), так і вже існуючі, наприклад, *amerasportsian* – *американець, який захоплюється спортом*, *fanfic* (*fantastic*+*fiction*) – *фантастична література*.

З'являється новий вид мистецтва, назва якого походить від колись нового слова *графіті* – *scratchiti* (*scratch* + *graffiti*), що перекладається як *графіті, які нашкрябують на вікнах та на інших скляних поверхнях*. Як і його попередник, це слово згодом може мати назву *скратчіті*, утворену шляхом транскрибування.

До названих у даному підрозділі концептуальних сфер входять також неологізми, утворені за аналогією. Таких слів мало, але їх значення зазвичай зрозуміле перекладачеві, оскільки такі слова є антонімічними до вихідного слова або словосполучення, наприклад, *take-under* – *відсутність макіяжу* (за аналогією до *take-up*), або синонімічними, наприклад, *pirry leave* – *неробочий час, відведений для догляду та навчання нового цуценяти*. У світі спорту також з'явився вид відпустки, назва якої утворена за аналогією, а саме *soccer leave* – *відпустка спеціально для відвідування футбольного матчу*.

Також за аналогією до назв програмного забезпечення (*software*) та деталей комп'ютера (*hardware*) утворилася назва для друкованих матеріалів – *treeware* – *газети, журнали, книги тощо*. Основою є слово *tree* – *дерево*, що свідчить про матеріал, з якого вироблено предмет. Такий неологізм, як і його попередники, перекладається описово, оскільки немає відповідника, який передавав би зміст поняття.

Ще одним шляхом збагачення мови є запозичення з інших мов. Часто запозичуються слова з французької, іспанської, німецької та італійської мови. Такі слова також представлені у даній категорії. Наприклад, з французької мови запозичений синонім до слова “ненажера” –

opportunivore - людина, яка поїдає все їстівне, що може знайти, з грецької запозичене слово, що вказує на процес споживання їжі тваринного походження живцем – *viviphage* - їсти щось живцем, з італійської в англійську мову прийшло таке слово як *smackerati* - відомі люди, що вживають героїн. Закріпились в англійській мові також такі слова іспанського походження як *fashionista* - шанувальник останніх мод та *barista* - особа, яка готує різні види кави. В англійській мові з'явилося також слово індійського походження – *punditeer* - молодий, ще недосвідчений критик, коментатор, що походить від слова *pundit* – мудрець, значення якого трохи змінилося при асиміляції.

Щодо ідіоматичних новоутворень, на жаль, в даній категорії не зустрічається жодного ідіоматичного неологізму.

Отже, неологізми в цих концептуальних сферах дають уявлення про діяльність і спосіб життя сучасного суспільства. Щодо перекладу неологізмів, то описовий переклад є одним з найкращих способів перекладу нових слів, завдяки якому можна перекласти будь-яке слово, хоча еквівалентний переклад може мати місце у тих випадках, коли неологізми позначають уже існуючі поняття і є синонімами до них. Але все ж відкритим залишається питання лаконічності і милозвучності перекладу, на що можуть бути орієнтовані подальші дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зацний Ю. А., Янков А. В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття : англо-український словник. Словник. Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.
2. Гацалова Л. Б. Неология как наука в общей парадигме современного языкознания : На материале русского и осетинского языков : дис. доктора филол. наук : 10.02.19 / Гацалова Л. Б. – Нальчик, 2005. – 521 с.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. – М. : ВШ, 1989. – 126 с.
4. Козьмич Г. О. Світ сучасної людини в контексті мовних змін. Інноваційні процеси у лексичній системі англійської мови на межі XX і XXI століть. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2007. – 111 с.
5. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика. Очерки по профессиональному переводу. М. : Высшая школа, 1986. – 180с.
6. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М. : Либроком, 1986. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ірина Присяжнюк – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 факультету лінгвістики у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: функціональна та жанрова стилістика, соціальна та функціональна диференціація лексики, соціолінгвістична зумовленість функціонування різних типів лексики у різних жанрах.

Аліна Котковець – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут».

Наукові інтереси: стилістика ділового мовлення, прагматичні особливості англомовної кореспонденції, композиційна структура текстів ділових листів.

УДК 811.111;81'25

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ

Ірина СТАДНІК (Херсон, Україна)

Статтю присвячено проблемі відтворення концепту WAR/ВІЙНА у російських перекладах англомовної документації ООН. Англомовний дипломатичний дискурс досліджено як середовище функціонування термінів військової сфери. Окреслено ряд проблем, які необхідно враховувати при відтворенні образної інформації дипломатичного тексту з метою мінімізації труднощів, з якими може зіткнутися перекладач у процесі перекладу.

Ключові слова: дипломатичний дискурс, тип тексту, переклад, концептуальна метафора, адекватність.

The article focuses on the problem of reproducing the concept WAR/ВІЙНА in Russian translations of the English official documents of the United Nations. English diplomatic discourse is studied as the functional environment of terms utilized in the military sphere. The main problems which are to be taken into account while rendering imaginative information of the diplomatic text are analyzed for the purpose of decreasing difficulties that a translator may come across while reproducing difficult target text.

Key words: diplomatic discourse, text type, translation, conceptual metaphor, adequacy.

Сучасному перекладознавству притаманний значний інтерес до мовного втілення/відтворення найбільш важливих соціокультурних концептів. Як свідчить

сьогодення, дослідження XXI ст. характеризуються посиленою увагою до концепту WAR/ВІЙНА як своєрідного чинника національно-світоглядної самоідентифікації особистості, зокрема й народу в цілому. Теоретичні та практичні дослідження філологічного спрямування феномена війни, які належать до багатоаспектних і численних, є значним внеском у розвиток гуманітарних наук [Л. Венедиктова, В. Крячко, О. Липіна, Н. Рабкіна та ін.]. Основна тенденція розвитку досліджуваного концепту в мовленнєвому аспекті полягає в розширенні його змісту у різних дискурсивних практиках.

Отже, логічно зазначити, що мовну маніфестацію концепту WAR/ВІЙНА було б доцільно розглянути у різних дискурсах. Процес концептуалізації в кожному з них відбувається по-різному, з різним набором лексичних, семантичних та стилістичних ознак, що дозволяє зробити висновок про те, що поняття «війна» має складну ментальну організацію, якому зазвичай властиві суто суб'єктивні ознаки. Зазначимо, що публіцистичний та поетичний дискурси можна розглядати як узагальнення й поєднання всієї концептосфери війни, оскільки письменники органічно вводять ті чи інші складники цього концепту до текстів вищезазначених дискурсів, надаючи їм більшої переконливості та вірогідності в зображенні подій для реалізації комунікативно-прагматичних стратегій впливу на реципієнта.

Проте у ракурсі нашого дослідженні важливим питанням є вивчення у перекладознавчій площині лінгвістичних особливостей вербалізації концепту WAR/ВІЙНА саме в дипломатичному дискурсі (дипломатичній документації військової тематики), що є особливо нарізним на цьому етапі розвитку національної гвардії України. Це пояснюється певною низкою факторів, найбільш важливими серед яких є: по-перше, загострення агресії з боку Росії та ідеологія «спільноросійськості», що виступає основою для ціннісного та територіального розколу в Україні (саме з цього аспекту випливають основні загрози для національної безпеки України, які, однак, потребують «комплексної відповіді», що виходила б за межі однієї країни), для подолання якого країна потребує широкого міжнародного співробітництва у військовій сфері, що вимагає вузькопрофільних знань щодо особливостей ведення міжнародної документації; по-друге, інтеграція України в Європейський союз та НАТО потребує стандартизації у сфері військових документів для досягнення взаємосумісності збройних сил України зі збройними силами країн Альянсу. Отже, **актуальність** теми є очевидною.

Мета роботи – дослідити особливості перекладу військових текстів дипломатичної комунікації та розглянути основні засоби і прийоми, які використовують перекладачі для адекватного відтворення концепту WAR/ВІЙНА. Досягнення окресленої мети потребує розв'язання таких **завдань**: визначити типові елементи військово-дипломатичних текстів з погляду їхньої лексико-семантичної організації; виявити особливості відтворення на лексичному рівні концепту WAR/ВІЙНА у дипломатичній документації зовнішньовідомчого характеру з урахуванням її текст-типологічних особливостей.

Аналіз емпіричного матеріалу дає підстави стверджувати, що військова комунікація сьогодні постає «донором» яскравих метафор для більшості дискурсів, а її одиниці (концепти, стереотипи, концептуальні поля, оцінки та ін.), що визначають військові погляди суб'єктів військової ситуації, – основою метафоричних моделей в різних дискурсивних практиках.

Дискурсивний підхід до виявлення специфічних ознак використання та відтворення одиниць лексико-семантичного поля концепту WAR/ВІЙНА в різних типах текстів, у нашому випадку дипломатичному, дозволяє провести перекладознавчий аналіз відтворення концепту WAR/ВІЙНА у перекладі. На нашу думку, це дозволить сучасній теорії та практиці перекладу ближче підійти до розкриття проблем етноспецифічного сприйняття та відтворення взаємозв'язку мови і влади, мови та політики, мовного маніпулювання свідомістю етносу в цілому. Процес перекладу вербалізаторів військової ситуації сприймається як свого роду «діалог» з іншими етносами та культурами, здатний відобразити лінгвальні, національно-культурні, політичні та інші ментальні одиниці мовної картини світу військової сфери.

Метою дипломатичного дискурсу (далі – ДД) є досягнення основних цілей і вирішення основних завдань, передбачених концепцією зовнішньої політики держави і нормами міжнародного права. Звідси витікає й значущість досліджуваного концепту, оскільки превалюючі концептосфери дипломатичного дискурсу представлені такими концептами, як «МИР», «ВІЙНА», «СПІВПРАЦЯ».

У нашій розвідці вважаємо за доцільне навести основні ціннісні характеристики, властиві ДД: суверенна рівність; сумлінне виконання прийнятих на себе зобов'язань; вирішення міжнародних суперечок мирними засобами; співробітництво; невтручання у внутрішні справи суб'єкта; динаміка, сталий розвиток; чесність, лояльність, некатегоричність, тактовність, коректність, стриманість [2, с. 130].

У рамках переказознавчого аналізу стилістичних і лексико-семантичних особливостей дипломатичної документації вважаємо, що саме ці властивості ДД слугують підґрунтям текстотвірних характеристик дипломатичного тексту в цілому, які включають ритуальність та інформативність, інституційність, повноту інформації, стислу форму висловлювання, стандартність і експресивність, інтертекстуальність, явну і приховану оцінність, що виражаються через вирази з компонентом образності, номенклатурні номінації, скорочення й умовні позначення, еліптичні і клішовані конструкції, стійкі словосполучення, звернення і титули, обмежену кількість дієслівних форм. І все це пов'язано з певним функціональним навантаженням, що взагалі характеризує дипломатичну комунікацію, точніше військову сферу спілкування: стислість, чіткість і конкретність формулювань, точність і ясність викладу, що забезпечує логічну послідовність, чітке відмежування однієї думки від іншої.

Проаналізуємо специфіку втілення/відтворення концепту WAR/ВІЙНА у дипломатичних текстах з високим рівнем стандартизації (передусім документи ООН): *On 24 January, Russian backed terrorists committed another heinous crime against humanity. As a result of the shelling of residential areas in Mariupol, in eastern Ukraine, more than 20 civilians have been killed and more than 80 wounded. According to preliminary information, the bombardment was carried out using multiple "Grad" rocket launchers from inside terrorist controlled territory* – 24 январа *поддерживаемые Россией террористы совершили еще одно гнусное преступление против человечности. В результате обстрела жилых районов Мариуполя, восточная часть Украины, более 20 мирных жителей были убиты и свыше 80 получили ранения. По предварительным данным, обстрел был произведен с использованием нескольких реактивных систем залпового огня «Град» с территории, контролируемой террористами* [6].

Зазначимо, що у прикладі ми виділили концептуальну метафору ВІЙНА – ЦЕ ЗЛОЧИН, де російський уряд та військові концептуалізуються як злочинці. У перекладі метафоричний вираз *heinous crime against humanity* повністю збережено як *гнусное преступление против человечности* шляхом заміни його складових частин їх лексичними відповідниками у мові перекладу (далі – ПМ), тобто використано перекладацький прийом калькування. Загалом до ключових вербалізаторів, що формують понятійну рамку концепту WAR/ВІЙНА, належать також синонімічні лексеми для денотації військової сутички та лексеми, виражені іменниками, дієприкметниками і дієсловами, для денотації наслідків війни, зокрема, такі одиниці ВТ: *shelling, bombardment, killed, wounded*. Лексема *wounded* відтворена за допомогою активного стану *получили ранения* (граматична заміна), що не суперечить ПМ. У тексті перекладу (далі – ПТ) для передачі лексичних одиниць *shelling* та *bombardment* перекладач, користуючись прийомом генералізації, вживає лексему *обстрел*, що пояснюється неоднаковою кількістю елементів синонімічного ряду у двох лінгвокультурах. Огляд словникових дефініцій тлумачних словників англійської мови дав змогу виділити 15 лексичних одиниць, які належать до синонімічного ряду слова *bombardment* (*shelling, strafing, pounding, pelting, blitz, air raid, strafe, bombing, barrage, strike, attack, assault, onslaught, cannonade, fusillade* [7]). За даними словників російської мови поле лексеми *обстрел* має менший синонімічний ряд (*артобстрел, бомбардировка, канонада, обстреливание, огонь, пальба, стрельба, фланкирование* [4]). Вважаємо, що такий переклад є адекватним, оскільки мова військових документів в силу своєї прагматичної спрямованості прагне до мінімізації використуваних мовних засобів, точності і лаконічності, де використання синонімів

уважається надлишковим. Через суто іменниковий характер дипломатичної комунікації іменники у текстах військової тематики можуть повторюватися навіть у двох реченнях підряд і не замінюватися займенником. У художньому тексті подібне вживання кваліфікувалося б як невинуватене повторення одного і того ж слова (тавтологія), натомість у дипломатичному дискурсі такі повтори функціонально обумовлені, оскільки за допомогою їх удається уникнути невірних тлумачень.

З лексико-семантичної точки зору особливої уваги перекладача вимагає еквівалентний переклад назв одиниць зброї. Для англомовного читача, який не володіє міжнародною військовою термінологією, словосполучення *multiple "Grad" rocket launchers* (незважаючи на те, що ми розглядаємо переклад з англійської на російську мову, де у вихідному тексті (далі – ВТ) це словосполучення спочатку було перекладено з російської мови) може не створити однозначної стійкої асоціації, оскільки для носія англійської мови лексична одиниця «Град»/“Grad” не несе таке ж саме смислове навантаження, як для носія східнослов’янської лінгвокультури). Система «Град» – це розсіювання снарядів на кшталт зливових опадів, тобто природного граду, у результаті чого пристріляна територія перетворюється на пекло, де ударні хвилі від вибухів утворюють вогняний вихор, а уламки прошивають кожен клаптик землі. У ПТ, відтворюючи словосполучення *реактивная система залпового огня «Град»*, перекладач вдався до прийомів модуляції *rocket launchers* та транскрибування “Grad”. На наш погляд, таке відтворення вихідної лексеми є адекватним для досліджуваного типу тексту, адже будь-якого роду семантичне перетворення номінативної одиниці «Град» (введення нового терміну або створення асоціацій-паралелей) могло б привести до нівелювання загальновідомого найменування цієї одиниці зброї, а описовий переклад – до обтяження тексту, оскільки дипломатичному тексту притаманна стисла форма висловлювання. Чим жорсткіший регламентований ВТ з жанрового погляду, ти менше варіацій можливо у ПТ.

Далі: *We seek international support so that Russia will finally be compelled to keep its promises, rein in its proxies and stop sending troops and weaponry into Ukraine.* - *Мы обращаемся за международной поддержкой с тем, чтобы вынудить наконец Россию держать свои обещания, обуздать своих марионеток и прекратить направление войск и вооружений в Украину* [6].

У ПТ одразу помічаємо концептуальну метафору ВІЙНА – ЦЕ ТЕАТРАЛЬНА ВИСТАВА. У відтворенні цього фрагмента перекладач замінює лексичну одиницю *proxy* контекстуальним відповідником *марионетка*, тобто застосовує прийом смислового розвитку, використовуючи лексему з більш експресивним значенням. Вважаємо, що для реципієнта такого роду заміна є виправданою, оскільки події на Сході України нагадують виставу із задалегідь спланованим сценарієм і ретельно дібраними акторами. У ПТ для передачі гіперонімів для номінації учасників бойових кампаній та озброєння, в яких актуалізована сема «війна», використано буквальный переклад *troops and weaponry* (*війська і вооруження*).

Вважаємо за необхідне зазначити, що швидкість, з якою з’являються новітні розробки у сфері озброєння, щоб задовольнити потреби армії у військових сутичках, вимагає постійного оновлення термінологічного вокабуляра у всіх мовах. У зв’язку з цим перейдемо до розгляду прийомів перекладу військової термінології, зокрема найменувань одиниць зброї. Розглянемо: ... *122-mm гаубица Д-30 (2С1 «Гвоздика»)–16 км; 152-мм 2С5 «Гиацинт-С» (2С3 «Акация», 2С19 «Мста-С», 2А65 «Мста-Б»)–33 км, РСЗО 9К51 «Град»–21км, 9К57 «Ураган»–36 км, 9К58 «Смерч»–70 км, РСЗО «Торнадо-Г»–40км, РСЗО–«Торнадо-У»–70 км, РСЗО «Торнадо-С»–120км ... - ... *122 mm howitzers D30 (2C1 Gvozdika), by 16 kilometres; 152 mm 2C5 Giatsynt-S (2C3 Akatsia, 2C19 Msta-S, 2A65 Msta-B), by 33 kilometres; multiple-launch rocket system (MLRS) 9K51 Grad, by 21 kilometres; 9K57 Uragan, by 36 kilometres; 9K58 Smerch, by 70 kilometres; MLRS Tornado-G, by 40 kilometres; MLRS Tornado-U, by 70 kilometres; MLRS Tornado-C, by 120 kilometres...*[6] Отже, як бачимо, транскрибування та транслітерація є частотнішими перекладацькими трансформаціями для відтворення лексем на позначення одиниць зброї (*Гвоздика – Gvozdika, Гиацинт-С - Giatsynt-S, Акация – Akatsia, Мста – Msta, Град – Grad, Ураган – Uragan, Смерч – Smerch, Торнадо-Г - Tornado-**

G, Торнадо-У - Tornado-U, Торнадо-С - Tornado-C). На нашу думку, такий переклад є виправданим функціонально-жанровою належністю ВТ.

У наступних прикладах проаналізуємо специфіку відтворення лексем, які номінують військові стратегії і тактики, а також ідею розвитку протистояння, боротьби, конфронтації і, зрештою, війни: *This cannot be called anything but a **purposeful massacre** of the civilian population of the city, the residents of which have never wanted and do not want to have anything in common with terrorist groups.* – *Иначе чем **целенаправленной расправой** над гражданским населением города, жители которого никогда не желали и не желают иметь ничего общего с террористическими группировками, это назвать нельзя* [6].

Отже, у першому прикладі при перекладі словосполучення *purposeful massacre* перекладач повністю затушовує негативний емоційно-експресивний заряд виразу, а саме, у ПТ застосовано лексичну трансформацію генералізацію (*целенаправленная расправа*). Відзначимо, що в контексті обраного фрагмента семи *massacre* і *расправа* не цілком збігаються. В англійській мові *massacre* має конотацію «carnage», «mass murder», «slaughter», «butchery», «bloodbath», «pogrom», «genocide», «ethnic cleansing», «holocaust» [7]. *Расправа* в російській мові має значення «насилие над кем-нибудь с целью отомстить», «жестокое наказание» [5], тобто має нейтральну конотацію. Таке перекладацьке рішення є неправомірним, та призводить до нейтралізації образності ВТ, адже лексема *massacre* значно сильніша з огляду її зображально-виражальної здатності, ніж лексема *расправа*.

... *today the Ukrainian people have clearly made their choice not to live in a **Soviet-style world** or in the “Russian world”, but to become part of a civilized, democratic and law-abiding European family. ... And that is why the main task of the whole civilized world today is to stop Russia’s attempts to **carve up Europe** once again according to its **aggressive** interests ... – ... так и сегодня украинский народ четко заявил о том, что больше не хочет жить в «совке» или «русском мире», а стремится стать частью цивилизованной, демократической и правовой европейской семьи. ... И поэтому главная задача всего цивилизованного мира сегодня – остановить попытки России в очередной раз **перекроить Европу** под свои агрессивные интересы* [6] ...

У другому прикладі вислів *Soviet-style world* відтворено за допомогою контекстуальної заміни, а саме лексемою «совок», яка має зневажливий або, навіть, презирливий відтінок. Зазначимо, що «совок» – це пейоративний термін, що визначає людину з певними психологічними та суспільними установками, котра оцінює інших людей, явища та оточуючий світ, користуючись незмінною системою міфів, принесеною із Радянського Союзу [5]. На нашу думку, перекладач вдало використовує стратегію одомашнення, що забезпечує асиміляцію тексту для цільової аудиторії. Далі перекладач у відтворенні метафоричного виразу *to carve up Europe* вдається до лексичної заміни (конкретизації), а саме вживає у ПТ стилістично марковану лексичну одиницю *перекроить*, що надає додаткового емоційно-експресивного відтінку ПТ.

Наступним вербалізатором досліджуваного концепту є лексичні одиниці, які денотують учасників бойових кампаній, в яких актуалізована сема «війна» й уточнюється прикметником: *The **artillery must be silenced** and the ceasefire should be restored. **Militants and Russian regular military units** as well as heavy machinery must leave the territory of Ukraine.* – *Артиллерия должна замолчать, а прекращение огня должно быть восстановлено. **Боевики и регулярные подразделения российской армии** вместе с тяжелой техникой должны покинуть территорию Украины* [6]. Спираючись на даний приклад зазначимо, що найбільш вживаним прийомом перекладу військової термінології є калькування. Удаючись до цього прийому *Russian regular military units* (*регулярные подразделения российской армии*), перекладач не призвів до семантичних втрат ВТ. Далі метафоричний вираз *artillery must be silenced* перекладено за допомогою граматичної заміни, а саме пасивний стан змінено на активний (*артиллерия должна замолчать*), що відповідає нормам мови перекладу.

Результати проведеного дослідження дають можливість дійти таких висновків. Одиниці лексико-семантичного поля концепту WAR/ВІЙНА у дипломатичних документах військової сфери вживаються переважно у своїх предметно-логічних, словникових значеннях.

Контекстуальні значення практично не використовуються, щоб уникнути неточностей і двозначності тлумачення. Але, варто також відзначити, що в дипломатичній комунікації емоційно забарвлені лексичні елементи і тропи (метафори) зустрічаються також досить часто.

У процесі перекладу розглянутого типу тексту велику роль грає бездоганне володіння військовою термінологією у мові оригіналу та мові перекладу, які регулярно поповнюються за рахунок впровадження нових одиниць зброї, інновацій в області військового спорядження, появи нових стратегій і методів ведення війни. Крім того, перекладачеві необхідно мати глибокі пізнання культурологічного характеру, оскільки підхід до військової справи в різних лінгвокультурах має суттєві відмінності, що проявляється у стилі подачі матеріалу.

Специфіку перекладу дипломатичного документа представляється доцільним розглядати з позицій лексичної еквівалентності в перекладі. Аналіз дипломатичних текстів дозволив виділити наступні перекладацькі прийоми та засоби відтворення лексики, реалізація якої в тексті сприяє розкриттю концепту WAR/ВІЙНА: генералізація/конкретизація; переклад з використанням лексичної одиниці з нейтральним (менш/більш експресивним) значенням; калькування, або переклад лексичних одиниць оригіналу шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) їх лексичними відповідниками у мові перекладу; граматична заміна, де граматична одиниця в оригіналі перетворюється на одиницю мови перекладу з іншим граматичним значенням; транскрипція/транслітерація; експлікація (описовий переклад); модуляція, або смисловий розвиток, розгортання значення лексеми вихідної мови.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у лінгвістичному вивченні та визначенні найсуттєвіших ознак, що відрізняють концепт від суміжних термінів, зокрема поняття та значення.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Венедиктова Л. М. Концепт "Война" в языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Л. М. Венедиктова. – Тюмень, 2004. – 24 с.
2. Волкова Т. А. Когнитивные стратегии перевода дипломатических документов / Т. А. Волкова // Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал / Отв. ред. А. Б. Шевнин. – Екатеринбург : Уральский гуманитарный институт, 2006. – С. 128–137.
3. Крячко В. Б. Концептосфера «Война» в английской и русской лингвокультурах : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / В. Б. Крячко. – Волгоград, 2007. – 23 с.
4. Словарь русских синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-synonyms4-term-82007.htm>
5. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ozhegov.org/>
6. Official Document System of the United Nations [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://documents.un.org/>
7. Oxford Dictionaries [Electronic Resource]. – Mode of access : URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Стаднік – аспірант кафедри перекладознавства та прикладної лінгвістики Херсонського державного університету.

Наукові інтереси: перекладознавство, перекладознавча лінгвокультурологія, міжкультурна комунікація.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ФАХІВЦЯ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 378.147

АВТЕНТИЧНІ ІСПАНОМОВНІ ПЕРСОНАЖІ – ВІРТУАЛЬНІ ПОМІЧНИКИ ВЧИТЕЛЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Оксана БІГИЧ (Київ, Україна)

У статті представлено іспаномовні персонажі автентичних мультфільмів, коміксів й освітніх сайтів. Проаналізовано потенційні можливості використання цих персонажів у процесі формування комунікативної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: автентичні персонажі, іспанська мова, школярі.

The Spanish speaking characters of the authentic cartoons, comics and educational sites are presented in the article. There was done an analysis of potential opportunities of these characters in the process of communicative competence formation on different levels in studying Spanish in public educational institutions.

Key words: authentic characters, Spanish language, pupils.

Проблема залучення до процесу навчання іноземних мов мультфільмів та коміксів не є новою для методики навчання іноземних мов. З інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій все більшої популярності набувають освітні сайти. Однак залучення їхніх іншомовних, зокрема іспаномовних, персонажів як віртуальних мовленнєвих партнерів школярів наразі ще не було акцентовано й виокремлено як предмет спеціального методичного дослідження. При цьому, безумовно, обов'язковою передумовою залучення іспаномовних персонажів автентичних мультфільмів, коміксів, освітніх сайтів тощо до процесу навчання іспанської мови є достатній рівень сформованості у школярів іспаномовної комунікативної компетентності, зокрема в читанні й аудіюванні. Залучення іспаномовних персонажів, як віртуальних мовленнєвих партнерів школярів, уможливило домінування на уроці іспанської мови умовно-комунікативних вправ, а також сприяє формуванню в учнів лінгвосціологічної компетентності.

Метою статті є аналіз потенційних можливостей залучення іспаномовних персонажів автентичних мультфільмів, коміксів й освітніх сайтів до процесу формування у школярів складників іспаномовної мовленнєвої компетентності.



При цьому персонажі Росоуó (рис. 1), Mafalda (рис. 2) і Tricolín (рис. 3) я обрала за їх реалістичною схожістю на дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (автори підручника іспанської мови для 5-го класу знайомлять школярів з Росоуó і Mafalda в додатковому тексті для читання [4, с. 119]); el oso Traposo (рис. 4) – як найулюбленішу іграшку дитинства.

Мультиплікаційний персонаж Росоуó

Рис. 1. Росоуó

Росоуó є головним персонажем однойменного іспанського анімаційного фільму, перша серія якого побачила світ у 2005 р. Мультфільм представлено двома сезонами, по 52 серії, кожна тривалістю 7 хв.

Чотирирічний малюк, одягнений у синій комбінезон і шапочку, обожнює гратися й пізнавати світ, що його оточує, разом зі своїми друзями – рожевим слоненям Elly, жовтою качкою Pato, помаранчевим цуценям Loula, завжди сонною пташкою Pajaroto й іншими персонажами.



З Росоуб розмовляє оповідач, який знаходиться за кадром. За кадром знаходяться й діти, до яких оповідач звертається з проханням допомогти Росоуб знайти відповідь на те чи інше запитання. Тому мультфільм варто передусім використовувати для навчання аудіювання, а також як наочний спосіб семантизації лексичних одиниць. При цьому мультфільм озвучено як іспанською, так і англійською мовами, що уможливило паралельне навчання школярів, зокрема молодшого шкільного віку, іспанської та англійської мов.

Також Росоуб має власний сайт [14], що робить його надзвичайно популярним серед іспано- й англомовних дітей.

Персонаж коміксів Mafalda

Рис. 2. Mafalda

Mafalda є персонажем коміксів аргентинського художника-карикатуриста Joaquín Salvador Lavado, більш відомого під псевдонімом Quino. Перший альбом коміксів Quino опублікував у 1963 році, й відразу ж був визнаний одним з найкращих графіків-гумористів у країні.

Але саме Mafalda судилося прославити ілюстратора далеко за межами Аргентини. Трапилось це у 1964 році. Спочатку художник створив образ Mafalda для реклами побутових електроприладів. Проте замовникам ідея Quino не сподобалась. Його реакція була миттєвою – образ Mafalda був перероблений з точністю до навпаки – постійно протестуюча й незгодна.

Непримирима чорнокоса дівчинка з бантом на голові стала кумиром не одного покоління дітей і дорослих всього іспаномовного світу. Комікс про шестирічну дівчинку, глибоко занепокоєну проблемами людства й світу, видавався у 1964-1973 роках і набув широкої популярності. У 80-ті роки ЮНІСЕФ використала образ Mafalda як ілюстрацію до конвенції прав дитини.

Шестирічна дівчинка, яка не любить суп, вразила навіть дорослих своїми філософськими роздумами, стовідсотковою щирістю, що граничить з колкістю, й феноменальним гострим розумом. Сфера її інтересів різниться від сфери інтересів її ровесників. Mafalda турбують економічні та соціальні проблеми, нерівноправність, відмінності між багатими й бідними, несправедливість, корупція, війни й забруднення оточуючого середовища. Її турбують такі глобальні питання як монетаризм, байдужість держави до людського горя й суспільних трагедій.



У 2014 році Mafalda відсвяткувала своє 50-тиріччя. Цій події Euronews присвятили окремий репортаж [13]. Наразі Mafalda залишається популярною завдяки сайту [8]. Попри те, що їй всього 6 років, проблеми, обговорювані Mafalda з друзями та рідними, є глобальними.

Цей персонаж варто використовувати в старшій профільній школі, як філологічного, так і інших профілів навчання, зокрема на етапі мовленнєвої зарядки після читання старшокласниками дотичного до теми уроку коміксу та обговорення акцентованої в ньому проблеми.

Персонаж сайту Tricolín

Рис. 3. Tricolín

Будучи створеним костаріканським художником коміксів Carlos Enrique Figueroa у 1960 р. з початком XXI століття Tricolín завоював ще один простір – Інтернет. У 2001 р. Tricolín повернувся оновленим на власній веб-сторінці [22], як прокоментував його автор, на прохання багатьох батьків, які хотіли для своїх дітей такого ж Tricolín, якого мали вони.

Слоган веб-сторінки Tricolín – «Para que los niños y niñas de hoy sean buenos ciudadanos mañana». На веб-сторінці www.tricolin.com представлено ігри, флеш-анімації, нові персонажі й освітні розваги для дітей нового цифрового покоління. «Dos generaciones nos conocen, y una nos necesita», сказав Carlos Enrique Figueroa.

На своїй веб-сторінці (у вигляді дитячої кімнати) Tricolín з'являється на скейті. Навівши курсор на Tricolín, він вітається засобом «vocadillo» – хмаркою з текстом: «Hola! ¡Yo soy

Tricolín! Y este es nuestro sitio en Internet». Низка речей і предметів у кімнаті також є інтерактивними. Це (ліворуч) лампа на письмовому столі, яка освітлює кімнату ввечері, анкета (En cuesta), комп'ютер (¡Juegos!) та 3 постери на стіні (el Mural); (праворуч) поштова скринька (TriCorreo), фотографія друзів (¡Copocemos!), постер Rezy i Clar – супергероїв, які борються за чисте середовище, коробка з іграшками (¡Juegos!), книги по полиці (Para Aprender) та музичний центр (Radio Tricolín).

Tricolín уміє співати («Yo me llamo Tricolín», «Tricolín Vuelve a la Escuela»). Так, у пісні «Tricolín y Nuestro Héroe Nacional (Juan Santamaría)» мовиться про події 11 квітня 1856 р., які проілюстровано коміксами Carlos Enrique Figueroa про подвиг Juan Santamaría – національного героя Коста-Ріка.



Миру й дружби Tricolín разом з друзями бажає у різдвяній пісні «Tricolín y la Estrella de Belén». На основі запозиченої в музичній групі «El Símbolo» веселої й рухливої пісні «1, 2, 3» створено відеоролик «Tricolín musical 1».

Історії створення та розвитку цього персонажу я присвятила сценарій позакласного заходу для молодших школярів [2].

Персонаж сайту el oso Traposo

Рис. 4. El oso Traposo

El oso Traposo – ведмідь Traposo є улюбленцем сайту GuiaInfantil.com. (Про створення цього персонажу детальніше див. [17-19]). Про популярність el oso Traposo свідчать його сторінки в таких соціальних мережах як Facebook [20, 21] і Twitter[23], а також використання іншими сайтами для дітей пропонувананих сайтом GuiaInfantil.com навчально-пізнавальних матеріалів з el oso Traposo.

Навчально-пізнавальні матеріали з el oso Traposo доцільно використовувати на уроці іспанської мови в початковій школі, в позакласній роботі та самостійній роботі молодших школярів.

Передусім на етапі фонетичної зарядки вмотивованим є використання скоромовок el oso Traposo (рис. 5).

Навчальним матеріалом на етапі мовленнєвої зарядки можуть слугувати й пісні el oso Traposo (Tengo una vaca lechera, Debajo un botón, Un elefante se balanceaba, Cocherito leré, Cinco lobitos, Estrellita dónde estás, El patio de mi casa, Tengo una muñeca, Pin Pon es un muñeco, Que llueva, que llueva, Cu-cú cantaba la rana, El arca de Noé, Los pollitos dicen pío pío, Corro de la patata) [10], які вчитель обирає дотично до виучуваної на уроці теми. Так, наприклад, пісні «Canción del abecedario» і «Canción de los números» є доцільними при ознайомленні молодших школярів з іспанським алфавітом і числівниками; пісня «Soy una taza...» – з лексичними одиницями з теми «Столове приладдя». Піснею «Cumpleaños feliz» молодші школярі вітають іменинників з днем народження.



Рис. 5. Trabalengua con la H de Hipopótamo

Однак, на мою думку, розучувати та співати пісні з молодшими школярами варто не на уроці, обмеженому часовими рамками, а на позакласному заході, дотичному до виучуваної на уроці теми. Для цього можна залучити караоке цих пісень [9], яке рекомендується учням для виконання вдома. Виконання пісень у караоке сприяє одночасному формуванню у молодших школярів компетентностей в аудіюванні та техніці читання.

Також на етапі мовленнєвої зарядки чи основному етапі уроку, зокрема з навчання аудіювання, доцільно запропонувати молодшим школярам загадки el oso Traposo (Adivinanzas de vocales, Adivinanzas de frutas, Adivinanzas de partes del cuerpo, Adivinanzas de flores, Adivinanzas del paisaje) [6], дотичні до теми уроку.

El oso Traposo властиве почуття гумору. Він розповідає низку жартів, які також можна використати на етапі мовленнєвої зарядки чи основному етапі уроку як навчальний матеріал

для формування компетентності в аудіюванні. На думку творців *el oso Traposo*, “Los chistes divierten a los niños y les ayudan a desarrollar su agilidad y agudeza mental”.

Elo so Traposo також розповідає казки «Los 7 cabritillos», «Los 3 cerditos», «La ratita presumida» [11]. Його творці вважають, що, як оповідач цих казок, *el oso Traposo* допомагає дітям «...a aprender valores como la tolerancia, la humildad o la comprensión, moralejas que pueden comprender de forma sencilla con los cuentos de Traposo». Прослуховування казок варто організувати на основному етапі уроку з метою формування компетентності в аудіюванні з дотриманням необхідних етапів навчання цього виду мовленнєвої діяльності, або ж винести на позакласний захід на кшталт «Escuchamos los cuentos del oso Traposo».

El oso Traposo не залишається байдужим і до найрадіснішого свята для кожної дитини – дня її народження, для якого він пропонує низку кольорових запрошень з можливістю їх роздрукування. Готові бланки запрошень слугують природними опорами для формування у молодших школярів компетентності в письмі, зокрема написання іспанською мовою запрошення на день народження, й одночасного формування лінгвосціокультурної компетентності.

Ще одним улюбленим святом *el oso Traposo* є Різдво. Саме тому він пропонує караоке різдвяних колядок – *los villancicos* [16], яким можна присвятити тематичний позакласний захід. Крім того, *el oso Traposo* пропонує рецепт десерту, який є прикладом прагматичного тексту для читання, з подальшим приготуванням торта молодшими школярами вдома разом з батьками.

І нарешті, *el oso Traposo* допомагає дітям крім іспанської мови вивчати ще й англійську [7] та інші (французьку, німецьку, португальську) мови. Також на інтернет-ресурсі YouTube [24] *el oso Traposo* має своє телебачення, цілодобово доступне для вчителів, молодших школярів, а також їхніх батьків для використання навчально-пізнавальних матеріалів, пропонує цим улюбленцем сайту *GuiaInfantil.com*.

Таким чином, автентичні іспаномовні персонажі *Posoúo*, *Mafalda*, *Tricolín*, *el oso Traposo*, будучи віртуальними мовленнєвими партнерами школярів на різних ступенях навчання іспанської мови у загальноосвітньому навчальному закладі, допомагають учителю у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на уроках, у позакласній і самостійній роботі школярів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаю у дослідженні інших віртуальних іспаномовних автентичних персонажів щодо доцільності їх використання у навчальному процесі з іспанської мови в загальноосвітньому навчальному закладі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Іспаномовні персонажі *Mafalda* та *Posoúo* як віртуальні співрозмовники школярів і студентів / О. Б. Бігич // Інноваційні технології у контексті іншомовної підготовки фахівця : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 2 квіт. 2015 р., Полтава: ПолтНТУ. – С. 156-159.
2. Бігич О. Б. «Tricolín: ayer, hoy, mañana»: сценарій позакласного заходу з іспанської мови для молодших школярів / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2014. – № 4. – С. 53–56.
3. Мafальда: без морщин и такая же злободневная, несмотря на свои 50 : Електронний ресурс з режимом доступу http://spainforusia.com/stati-3/article_post/mafalda-bez-morschin-i-takaya-zhe-zlobodnevnaya-nesmotrya-na
4. Редько В. *Hola Español-5*. Іспанська мова: підруч. для 5 класу ЗНЗ, 5-й рік навчання / В. Редько, В. Береславська. – К. : Генеза, 2013. – 224 с.
5. 50-й день рождения Мafальды, которая навсегда останется девочкой 6 лет : Електронний ресурс з режимом доступу <http://aznovosti.com/kino/50-i-den-rozhdenija-mafaldy-kotoraja-navsegda-ostanetsja-devochkoi-6-let.html>
6. *Adivinanzas infantiles del oso Traposo en video*. Juegos y adivinanzas educativas para los niños : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/adivinanzas/adivinanzas-infantiles-del-oso-traposo-en-video/>
7. *Aprende inglés con Traposo – Cuerpo humano* : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.videoworldonline.eu/video/7XDk9t8OHno/aprende-ingles-con-traposo-cuerpo-humano.html#.V>
8. *El mundo de Mafalda* : Edición digital. – Modo de acceso <http://mafalda.dreamers.com>
9. *Karaoke del Oso Traposo*. Canciones para niños. Canta con el Oso Traposo las canciones infantiles clásicas : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/canciones-infantiles/karaoke-del-oso-traposo-canciones-para-ninos/>
10. *Las canciones infantiles del oso Traposo*. Canciones para bailar y jugar con los niños : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/canciones-infantiles/las-canciones-infantiles-del-oso-traposo/>

11. Los cuentos infantiles de Traposo para leer a los niños. Cuentos clásicos y tradicionales para niños con el oso Traposo y en videos : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/cuentos-infantiles/los-cuentos-infantiles-de-traposo-para-leer-a-los-ninos/>

12. Mafalda : Edición digital. – Modo de acceso <http://es.wikipedia.org/wiki/Mafalda>

13. Mafalda the comics trip turns 50 : Електронний ресурс з режимом доступу <http://www.euronews.com/2014/09/16/mafalda-the-comic-strip-turns-50/>

14. Mundopocoyó : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.pocoyo.com>

15. Pocoyó : Edición digital. – Modo de acceso <http://es.wikipedia.org/wiki/Pocoyó>

16. Villancicos en Traposo TV : Edición digital. – Modo de acceso <http://laeducacionbella.blogspot.com/2013/12/villancicos-en-traposo-tv.html>

17. VilmaMedina. Se llama Traposo y es la mascota de GuiaInfantil : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/blog/1252/se-llama-traposo-y-es-la-mascota-de-guiainfantil-com.html>

18. Vilma Medina. Traposo, la mascota de GuiaInfantil.com, triunfa en Youtube : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/blog/ocio/canciones-infantiles/traposo-la-mascota-de-guiainfantil-com-triunfa-en-youtube/>

19. Wilma Medina. Nace Traposo: el nuevo amigo de los niños : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.guiainfantil.com/blog/1253/nace-traposo-el-nuevo-amigo-de-los-ninos.html>

20. <https://www.facebook.com/pages/El-oso-traposo/486163544753712>

21. <https://www.facebook.com/pages/Oso-Traposo/474813932547276>

22. <https://www.tricolin.com>

23. https://twitter.com/oso_traposo

24. <https://www.youtube.com/user/traposotv>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Бігич – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; професійно орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців; іншомовна освіта в початковій школі; мультимедійні засоби навчання іноземних мов.

УДК 811.111'24

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ФАХОВОГО ПИСЕМНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВНЗ (ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ З АСПІРАНТАМИ ТА ПОШУКУВАЧАМИ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ)

Віра ЗІРКА (Дніпропетровськ, Україна)

У статті розглядаються деякі питання, які пов'язані з навчанням аспірантів та науковців створенню короткого фахового повідомлення (у тому числі анотації до статті зі спеціальності) академічною мовою. Проблема навчання іноземній мові для спеціальних цілей аспірантів і науковців окреслює його базові компетенції: вміння виконувати тестові завдання з лексики та граматики, перекладати спеціальний текст, анутовати, писати тези. Кінцевою метою є складання кандидатського іспиту з іноземної мови.

Ключові слова: письмове повідомлення, анотація, іноземна академічна мова, аспіранти, спеціальний текст, компетенції, кінцева мета.

The paper deals with some aspects of post graduate and research workers' training to create of the written communication (including an annotation to an article on speciality) with the help of an academic language. Problems of graduates and research workers' training of foreign language outline basic competencies: ability to write grammar and lexical tests, to translate special texts, to summer them up, to write theses. The final goal is to pass foreign language candidate's exam.

Key words: written communication, annotation, foreign academic language, postgraduates, special text, competencies, final goal.

На підставі вимог та рекомендацій, розроблених Центром наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України щодо складання кандидатського іспиту з іноземної мови нами були запропоновані навчально-методичні матеріали, які призначені для аспірантів, стажистів та здобувачів наукового ступеня кандидата наук [1]. Дана стаття призначена розкриттю деяких особливостей створення короткого фахового тексту, до якого серед інших, безумовно, відноситься анутовання та реферування текстів зі спеціальності. Стосовно вимогам аспірант – науковець повинен уміти писати ділові листи, резюме, заповнювати різного характеру анкети відносно наукових конференцій, готувати власні презентації і т.п.

К писемному мовленню відносять, як звісно, викладання змісту прочитаного або прослуханого іншомовного/рідного тексту у вигляді тез, анотацій, оглядів тощо. Необхідність знання іноземної мови у наші часи безумовна, тому що в ході проектно-дослідної діяльності наукові співробітники повинні вміти виступати з доповіддю, представляти результати роботи за темою наукового дослідження. Уміння давати характеристику явищам, викладання фактів, висловлювання та аргументування своєї точки зору, висновків – все це ми розглядаємо як монологічне мовлення. К писемним видам роботи з текстом за фахом є анутовання, виготовлення резюме, реферування, а також огляд реферативного характеру. Писемне мовлення трактується нами не тільки як засіб формування лінгвістичної компетенції в ході виконання писемних вправ на граматичному та лексичному матеріалі. Формуються також комунікативні вміння писемної форми спілкування, а саме: вміння складання плану або конспекту літератури (за фахом), що була прочитана; виклад змісту прочитаного у писемному вигляді (у тому числі у вигляді *анотації, резюме, доповіді* тощо); написання звіту й повідомлення за темою спеціальності або дослідження наукового співробітника і т.п.

Анутовання (*contents note, indicative abstract, abstract*) вважається мікротекстом, у якому повинен бути перелік об'єктів змісту документу, який анутується (книги, статті, монографії тощо). В анотації вказуються лише важливі положення змісту статті, тобто ті, що дозволяють виявити її наукове та практичне значення і, обов'язково, новизну, а також відрізнити її від інших, близьких за тематикою та цільовим призначення. Ми рекомендуємо не переказувати зміст статей (висновки, рекомендації, фактичний матеріал). Підкреслюємо, що слід використовувати не складні, а прості речення та обороти, не особові та вказівні займенники. Як вказує досвід нашої роботи на заняттях з аспірантами, необхідно, і ми це рекомендуємо, підкреслювати призначення статті (кому вона адресується). Такі анотації подаються на заняттях у вигляді презентації, і кожний присутній аспірант повинен зробити висновок, чи мала б стаття що анутується інтерес до його/її дослідження. За звичай анотація супроводжується бібліографічним описом документа/статті – це дозволяє його/її ідентифікувати. Обсяг анотації має бути не менше 500 друкованих знаків. Вимогами щодо змісту анотації є наступні.

1. Бібліографічний опис (*The article presented is entitled "Private equity: the leveraged buyout model revisited with a dash of clustering*).

2. Дані про автора (науковий ступень, вчене звання, наукова школа та ін., якщо вони вказані). Повні дані автора не є обов'язковими. (*It's authors are James A. Martin and Janice L. Schrum from the USA*).

3. Вид розглянутого джерела: монографія, стаття в журналі, навчальний посібник тощо, місце і рік публікації (*The paper was published in "Problems and Perspectives in Management" magazine, vol. 5, issue 4, 2007, pp.77-83*).

4. Тема, ключові та загальні поняття, основна ідея статті (*The paper deals with... . It studies The article examines the problem of The present paper describes the progress in It proposes a new approach to solve a problem in; The authors report the result of The report is a review of earlier works on discussion of the present state of the research of ...*). Процеси, місце та час, де відбувається дослідження, цілі та завдання, які ставляться щодо рішення основної теми тощо (*The main objective of the paper is to present/ to overview/ to obtain/ to study/ to describe etc.*).

5. Ознаки, що відрізняють дану статтю від інших, близьких за тематикою та метою дослідження: новий предмет вивчення статті (*новизна*), а також особливості викладання матеріалу (наприклад, система викладання питання, постановка проблеми (*актуальність*), вирішення окремого питання, нова методика, узагальнення даних різних джерел, оригінальна оцінка фактів, нова концепція або гіпотеза, рекомендації практичного характеру). (*Special attention is given to... . Aspects of ... are discussed. It is of theoretical/ experimental character since it indicates... . The methods are widely applied in The author carries out the experiment for (to)... . The paper draws upon published research on ...*).

6. Особлива думка (*To my mind... . As far as I am concerned As a result of the present paper I can conclude that ...*).

7. Кому адресується стаття, додаткове коло читачів, крім основного.

До писемного виду діяльності - роботи з текстом – ми відносимо також створення резюме (*resume, summary*). Це – мікротекст, у якому дається перелік головних положень та висновків основного тексту і який подається разом з основним текстом. Резюме публікується і мовою оригіналу, й іноземною мовою. Оскільки воно зазвичай додається до статті або доповіді, ми розглядаємо його важливим етапом створення монологічного писемного й усного висловлювання/повідомлення..

Наступним етапом підготовки наукових співробітників до складання іспитів є написання оглядового реферату (*abstract, reference article*), тобто тексту, у якому подаються відносно докладні відомості щодо тематики документа що підлягає реферуванню, методи, цілі дослідження, отримані результати. Умови допуску осіб що навчаються становлять те, що результатом їх ознайомлення з оригінальною літературою за фахом є оглядовий реферат (*survey abstract, correlated abstract*) – тобто єдиний реферативний текст, складений (створений) за допомогою декількох окремих джерел, – текст, об'єднаний загальною тематикою змісту. Як правило, це аналітико-синтетичне перетворення текстової інформації, близької до теми дослідження науковими співробітниками і яке об'єднане загальною тематикою змісту.

З метою швидкого реагування на даний на заняттях з аспірантами та науковими співробітниками текст/статтю, ми пропонуємо користуватися банком слів та словосполучень, що сприяють структуруванню та логічному оформленню усних та письмових висловлювань. Так, наприклад, для доповнення або приєднання інформації, ми рекомендуємо використовувати такі слова та словосполучення: *in addition, moreover* etc. Для вирази наслідку, результату, підбиття підсумків пропонуються: *to sum up, to summarize, as a result, in a few words* etc.

Особи, які навчаються, повинні вміти

- виділяти частини інформації, уточнення – *mostly, in the first place, generally speaking, at any rate, to a certain degree (extent)* etc.
- оцінки висловлювання – *fortunately* etc.
- позначення мети - *with the aim of; for the purpose of* etc.
- позначення причин - *because of, due to, owing to* etc.

Важливим, на наш погляд, як для створення усного і писемного повідомлення, є вміле використання дієслів, що вживаються в науковому стилі мовлення для опису змісту будь-якого наукового джерела (статті, монографії, звітів, тез конференції, виступу з презентацією тощо). Отже, пропонується приблизний список таких дієслів, наприклад: *to analyze, to determine, to establish, to outline, to provide, to evaluate* etc.

Якщо заняття, які присвячені складанню усному та письмовому повідомленню про наукове дослідження, ми пропонуємо список дієслівних словосполучень. Дієслівна номінація як особливий вид позначення дій і процесів (тобто професійні та термінологічні дієслова) несе в собі чітку смислову структуру, велику вузькість і конкретність значення, яке передає наукове або технічне поняття, сприяє відсутності у нього асоціацій з іншими шарами словникового складу.

Серед інших дієслів та дієслівних словосполучень ми віддаємо перевагу та рекомендуємо використовувати наступні: *to work under supervision, to be admitted as a postgraduate, to select a thesis, to research, to investigate, to study* etc.

Прикметники, які можуть бути дуже корисними в ході бесіди за фахом і темою дисертації такі: *final, convincing, preliminary, complicated, accurate, exact* etc.

У ході керівництва підготовкою аспірантів та пошукувачів наукового ступеня до складання кандидатських іспитів з іноземної мови, викладач повинен пом'ятати наступні методичні принципи:

1. Навчання читанню, спілкуванню, аудіюванню, письму та складанню тестів повинно розглядатися як навчання видам речової комунікації. Ці види речової комунікації у процесі підготовки до складання іспиту тісно взаємодіють, тобто вони створюються стосовно спеціального професійного мовного матеріалу.

2. В ході підготовки передбачається використання різних видів читання, які допомагають випрацювати базові навички письма, перекладу та анотування, опанувати основи професійного спілкування англійською мовою.

3. Тренування з написанням тестів на протязі усього курсу навчання допомагає системно засвоїти сучасну лексику і граматику англійської мови науки. Вони (тести) можуть стати у нагоді тим, хто готується до складання міжнародних тестів з англійської мови.

4. При навчанні спілкуванню не має цілі вироблення уміння абсолютно правильно висловлювати свої думки іноземною мовою у фонетичному, лексичному, і граматичному відношеннях. Помилки в цих аспектах допускаються, однак у термінах, які не порушують акту комунікації з урахуванням культурної специфіки англомовного наукового дискурсу.

5. Аудіювання є одним з видів навчальної діяльності. Воно здійснюється на навчальному матеріалі і ставить на меті сприяти подальшому вдосконаленню фахової комунікативної компетенції науковців у контексті пошуків наукової співпраці та міжнародної комунікації.

6. Базові навички письма у процесі підготовки до складання іспиту розглядаються як засіб навчання, який використовується у навчальній діяльності.

7. Переклад тексту є засіб як допомога контролювати смисл та розуміння прочитаного.

8. На всіх етапах підготовки до іспиту передбачаються заняття як у групах, так і індивідуальні заняття з пошукувачами та аспірантами з широким використанням самостійної роботи.

9. Викладач повинен враховувати результати останніх досліджень у сфері лінгвістики, лінгвопедагогіки – все те, що поглиблює знання аспірантів та науковців з фахової англійської мови.

Після закінчення курсу по підготовки аспірантів та наукових співробітників до складання кандидатських іспитів з іноземної мови, всі ті, хто навчався у групах повинні володіти лексичними, граматичними, стилістичними нормами іноземної мови у термінах програмних вимог і правильно використовувати їх у всіх видах речової комунікації, у науковій сфері – у формі усного та писемного спілкування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зірка В.В. Як успішно скласти кандидатський іспит з англійської мови: Навчальний посібник / В.В. Зірка, С.П. Кожушко. Видання друге, перероблене та доповнене. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2009. – 44 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Зірка – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, завідувач Дніпропетровським відділенням Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України; Заслужений працівник освіти України.

Наукові інтереси: перекладознавство, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, рекламний дискурс, культурологія.

УДК 811.161.1'38

АНАЛИТИЧЕСКИЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ

Игорь МЕНЬШИКОВ (Днепропетровск, Украина)

К моделированию учёные, в том числе и лингвисты, обращаются, как правило, тогда, когда объект научных изысканий недоступен исследователю в приемлемых для него форме или объеме. В практике изучения языка и обучения языку используются два основных типа лингвистических моделей: аналитические, построенные в виде своего рода формул, в которых языковые и речевые явления заменены их символами, и графические, представляющие собой некий граф с указанием в нём не только единиц языка или речи соответствующими графическими символами, но и лингвистически значимых отношений между этими единицами. Аналитические модели можно контаминировать, т.е. сводить их в самые общие формулы различных синтаксических конструкций. Оптимальными при этом будут такие модели, в которых совмещены аналитика и графика.

Ключевые слова: моделирование, аналитическая модель, графическая модель, формула, граф, лингвистически значимые отношения, контаминирование.

Modeling is referred to by the scientists including linguists, as a rule, in case the object of scientific researches is inaccessible for the researcher in the relevant form or volume. In practice of language learning and language studying are used two main types of the linguistic models: analytical ones, built as some kind of formulas where language and speech phenomena are changed into their symbols, and graphical ones, representing a graph with the identification in it not only language and speech units with the help of corresponding graphical symbols but also linguistically significant relations between them. Analytical model can be contaminated, it means been brought to general formulas of syntactic constructions. Optimal in this case will be models where analytics and graphics are combined.

Key words: modeling, analytical model, graphical model, formulae, graph, linguistically significant relations, contamination.

В самом общем плане под моделью в науке понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте [13, с. 19], а несколько шире – искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа, логико-математических знаковых формул, физической конструкции и т.п., который, будучи аналогичен (подобен, сходен) исследуемому объекту (плотине, кораблю, самолёту, ракете, космической станции и т.п.), отображает и воспроизводит в более простом, уменьшённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем нас предмете [3, с. 313]. К моделированию учёные обращаются, как правило, тогда, когда сам предмет исследования в силу тех или иных причин не дан исследователю в приемлемой для него форме или в нужном ему объёме, как это, например, довольно часто имеет место при изучении Вселенной, глубин земли и океана, элементарных частиц, процессов, которые происходят в человеческом обществе, и мн. др. Широко используются модели и при различного рода лингвистических изысканиях, особенно на синтаксическом уровне структуры языка с его колоссальным, практически необозримым количеством различных речевых образований, квалифицируемых в качестве тех или иных синтаксических единиц, и в частности таких, как словосочетание и предложение. Задать конечным списком всё множество соответствующих конструкций в русском или каком-то ином из развитых языков мира, как это делается (может быть в принципе сделано) с множеством, скажем, фонем, морфем и лексем в общем и частном языковедении, невозможно. Если же мы, сделав необходимые обобщения, перейдём с уровня конкретных синтаксических единиц на уровень их моделей, каждая из которых будет представлять собой какой-то класс таких единиц (простых словосочетаний, субстантивных словосочетаний, глагольных словосочетаний и т.д.; простых предложений, односоставных предложений именного класса, односоставных предложений наречного класса, односоставных спрягаемо-глагольных предложений и т.п.), конечный список такого рода конструктов вполне, надо полагать, реален, и одним из примеров соответствующего множества может, служить приведенный в Грамматике современного русского литературного языка перечень структурных схем простого предложения, включающий в себя четыре модели двусоставного повествовательного предложения, шесть моделей вопросительного предложения и двадцать три модели односоставного предложения [2, с. 549–573]. Перечень этот представляет собой не только конечный и легко обозримый, но и вполне репрезентативный, в достаточной степени полный список моделей русских предложений определённого типа, моделей лингвистических, с которым можно реально и результативно работать как при изучении русского языка, так и при обучении этому языку.

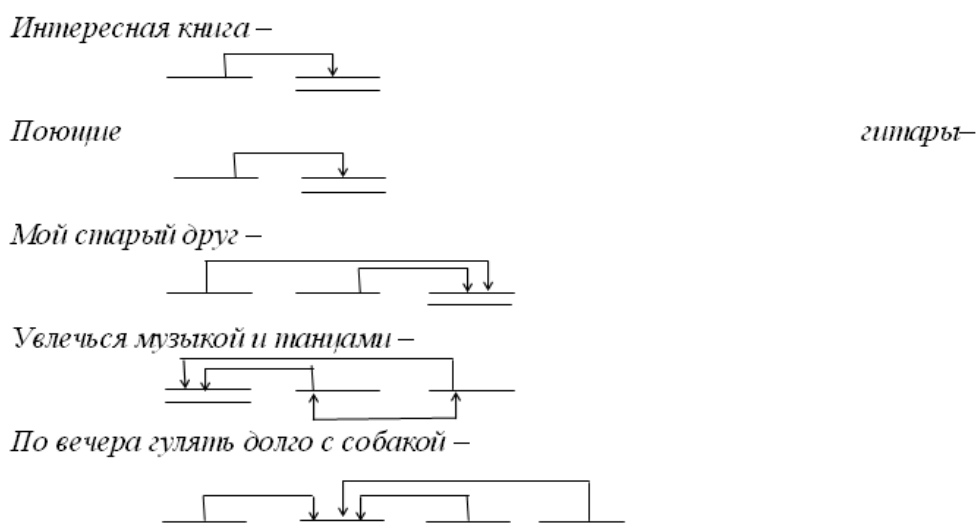
Лингвистические модели могут носить самый разный характер и так или иначе квалифицироваться по разным основаниям – от характера моделируемого объекта (фонологические, синтаксические, семантические и т.п.) до формального аппарата, на который модель опирается (теория вероятностей, теория множеств, исчисление, алгоритм и др.) [7, с. 74–77]. Есть и более общие классификации соответствующих конструктов. Так, Ю. Д. Апресян выделяет три основных типа моделей: модели, имитирующие речевую деятельность человека, модели, имитирующие исследовательскую деятельность, и модели, в которых рассматриваются готовые лингвистические описания [1, с. 99–100], а И. И. Ревзин разделяет все модели на два основных класса: синтезирующие, в которых текст является выходным объектом, т.е. результатом действия модели, и аналитические, в которых

текст является входным объектом, т.е. исходным материалом для модели [10, с. 17]. Оба лингвиста при этом ориентируются, по всей вероятности, на прагматику лингвистического моделирования, причём на самую, надо полагать, востребованную и значимую, – на практические аспекты работы с языком. Эти же два аспекта, в том числе и дидактический, определяют и дихотомию типов моделей, описываемых в предлагаемой статье, которые мы подразделяем на два основных типа: аналитические и графические. В первых из них изучаемое и описываемое лингвистическое явление представляется в виде своего рода формулы, т.е. аналитического выражения, компоненты которого обозначаются теми или иными символами (чаще всего буквами) при отображении множества реальных языковых и речевых единиц на множество их классов, как это имеет место, скажем, при построении модели субстантивно-адъективных словосочетаний типа *интересная книга, новый дом, родное село, старые друзья* и т.п. в таком её, например, виде: **ПС**, – где **П**– прилагательное, **С** – имя существительное. Аналитическими моделями по сути своей являются и структурные схемы повествовательных и вопросительных предложений (двусоставных и односоставных), приведенные в упомянутой выше Грамматике современного русского литературного языка: **N1 – Vf, N1 – N1, Vf, Inf, INF, PraedInf, Inf – Vf, Inf – N1** и т.п. [2, с. 548–573].

Графические модели синтаксических единиц представляют собой графы (схемы, чертежи) с указанием в самом общем виде собственно составляющих графа, т.е. его компонентов, и связей (определённого рода отношений) между этими компонентами. Классикой жанра в этом плане являются, по-видимому, схемы Л. Теньера [12]. Чрезвычайно интересны и познавательны графические построения, И. С. Поповой, описывающие структуру синтаксических единиц докоммуникативного уровня в украинском языке [9, с. 318–331], а также И. П. Севбо, касающиеся различных синтаксических структур, и в частности русского предложения [11]. Типичной же и, пожалуй, наиболее широко используемой и часто обсуждаемой многими лингвистами графической моделью предложения является его дерево зависимости с разной зачастую интерпретацией этого термина [1, с. 206–208; 4, с. 27–28; 8, с. 50–52; 9, с. 165–182 и др.]. Выглядит дерево зависимостей такого простого предложения, как, например, *Улыбкой ясною природа сквозь сон утро года* [1, с. 140], если исходить из концепции одновершинности основных коммуниктивных единиц, следующим образом:



Графические модели словосочетаний можно представить более простыми графами, которые могут быть построены так:



Графические модели вполне информативны и достаточно наглядны. У моделей аналитических своё преимущество: ряд таких моделей с помощью операции контаминирования, группирующей компоненты модели по степени их обязательности в той или иной конструкции, а также по их позициям относительно синтаксической доминанты [4, с. 31–40], можно свести в одно аналитическое выражение и отобразить моделируемое явление его общей формулой. Если, например, приведенные выше модели субстантивного и глагольного словосочетаний представить следующими аналитическими выражениями: **ПС, РС, КПС; ГСС, СГНС**, – то, применив к ним операцию контаминирования, мы получим две более общих модели:

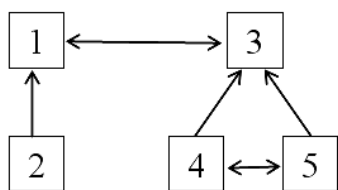
Субстантивное словосочетание –



Глагольное словосочетание –



Итак, лингвистические модели, предназначенные для изучения и описания языка, а также для обучения языку, как родному, так и иностранному, можно в зависимости от их субстанциональных параметров представить как в виде того или иного графа, так и аналитическим выражением. При некоторых ограничениях на характер символики возможно



построение и моделей, совмещающих в себе графику и аналитику, как это, в частности, может иметь место в линейных схемах сложного предложения. Так, гоголевской фразе *Заметив, что закуска была готова, полицеймейстер предложил гостям окончить вист после завтрака, и все пошли в ту комнату, откуда нёсшийся запах давно начинал приятным образом цекотать ноздри гостей и куда уже Собакевич давно*

заглядывал в дверь, заметив издали осетра, лежавшего в стороне на большом блюде [14, с. 156], обозначив заключёнными в квадрат цифрами номера и порядок частей соответствующего сложного предложения и указав синтаксические связи между этими частями, мы ставим в соответствие аналитико-графическую модель соответствующей конструкции в таком её виде:

Именно такого рода модели, совмещающие в себе элементы аналитики и графики, наиболее, как это нам представляется, оптимальны при их дидактической ориентации, а значит, и наиболее значимы, причём не только прагматически, но и главным образом лингвистически, поскольку их собственно лингвистическое содержание, связанное с определёнными предметными знаниями, так или иначе определяет все процедурные знания и их самые разные аспекты, включая те, которые обусловлены обращением к лингвистическому моделированию.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики / Юрий Дереникович Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 300 с.
2. Грамматика современного русского литературного языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1970. – 768 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь / Николай Иванович Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
4. Меньшиков И. И. Модель контаминированных образов в синтаксисе / Игорь Иванович Меньшиков. – Д. : ДГУ, 1972. – 140 с.
5. Меньшиков И. И. Модель предложения и его парадигма / Игорь Иванович Меньшиков. – Д. : ДНУ, 1979. – 80 с.

6. Меньшиков И. И. Обучающие графические модели речевых цепей / Игорь Иванович Меньшиков // Вісник Дніпропетровського університету. Серія Мовознавство. – Вип. 15. – Т. 1. – Д. : ДНУ, 2009. – 376 с.
7. Меньшиков И. И. Курс лекций по основам информатики и прикладной лингвистики / Игорь Иванович Меньшиков. – Д. : ДНУ, 2007. – 152 с.
8. Пиотровский Р. Г. Моделирование фонологических систем и методы их сравнения / Раймунд Генрихович Пиотровский. – М.-Л. : Наука, 1966. – 300 с.
9. Попова І. С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) / Ірина Степанівна Попова. – Д. : ДНУ, 2009. – 432 с.
10. Ревзин И. И. Современная структурная лингвистика / Исаак Иосифович Ревзин. – М. : Наука, 1977. – 264 с.
11. Севбо И. П. Графическое представление синтаксических структур и стилистическая диагностика / Ирина Платоновна Севбо. – К. : Наук. думка, 1981. – 192 с.
12. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Люсьен Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – 654 с.
13. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 302 с.
14. Гоголь Н. В. Собрание сочинений в шести томах. – Т. 5 / Николай Васильевич Гоголь. – М.: ГИХЛ, 1959. – 576 с.
15. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в десяти томах. – Т. 5 / Александр Сергеевич Пушкин. – М. : АН СССР, 1957. – 638 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ігор Меньшиков – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, синтаксис сучасної російської мови.

УДК 81'255.4 : 22 [811.111 + 811.161.2]

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗІСТАВНОЇ СТИЛІСТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Леонід ЧЕРНОВАТИЙ (Харків, Україна)

Грунтуючись на результатах порівняльного стилістичного аналізу англо- й україномовного текстів Книги «Буття» Біблії, встановлено спільні та відмінні ознаки конфесійного стилю у згаданих мовах, які можуть враховуватися у процесі викладання зіставної стилістики майбутнім перекладачам.

Ключові слова: англійська й українська мови, Біблія (книга «Буття»), викладання зіставної стилістики, конфесійний стиль, майбутні перекладачі, порівняльний стилістичний аналіз.

Chernovaty L.M. Comparative Stylistics of English and Ukrainian for future translators: the subject matter issue. Basing on the results of the comparative stylistic analysis of the Bible's Genesis Book in English and Ukrainian, there have been established common and distinct features of confessional style texts in the two languages that may be taken into account in arranging the Comparative Stylistics subject matter for teaching future translators.

Key words: Bible (Genesis Book), comparative stylistic analysis, confessional style, English and Ukrainian languages, future translators, teaching Comparative Stylistics.

Курс зіставної стилістики української й англійської мов є важливим компонентом фахової компетентності перекладача (ФКП), оскільки вносить суттєвий вклад до формування його стилістичної компетентності, що включає знання жанрово-стилістичних особливостей різноманітних текстів та їх урахування в процесі перекладу. Серед різноманітних типів текстів, переклад яких входить до мети навчання майбутніх перекладачів (науковий, науково-технічний, законодавчий тощо) [1], обов'язковими вважаються [8], зокрема, ті, що відносяться до так званої конфесійної сфери, тобто Біблії та похідних від неї текстів [11]. Окрім засвоєння відповідних фонових знань та термінології (що не є пріоритетом зіставної стилістики), очікується, що майбутні перекладачі сформулюють відчуття стилю таких текстів і здатність дотримуватись його під час перекладу. Досягнення цієї мети вимагає певних кроків, враховуючи незначний загальний обсяг досліджень згаданого стилю [3; 5; 9]), навіть назва якого досі спричинює суперечки [7]. З-поміж термінів, що побутують у джерелах («свята мова», «священна мова», «богословський стиль», «культува мова», «релігійний стиль», «сакральний стиль», «конфесійний стиль» тощо) для даної статті ми обрали останній, зважаючи на його більшу поширеність.

Недостатня вивченість стилістичних ознак згаданого стилю на всіх мовних рівнях та в усіх жанрових різновидах [7], особливо в зіставному аспекті у парі «англійська – українська» мови, пояснює актуальність цього дослідження, об'єктом якого є конфесійний стиль, а предметом – вивчення порівняльних особливостей біблійних текстів в англійській (АМ) та українській (УМ) мовах на матеріалі однорідних членів речення (ОЧР). Однорідність є одним із типів ускладнення, яке вважається важливим чинником семантики й синтаксичної будови речення, бо дає можливість використовувати його як стилістичний засіб [6, с. 188].

Мета дослідження – визначення згаданих ознак стосовно передачі однорідності, що розглядається [3; 5; 6] як суттєвий стилістичний засіб, на матеріалі текстів найпоширеніших варіантів перекладу Старого Заповіту англійською (АМ ТП) [12] та українською (УМ ТП) [2] мовами. Враховуючи обсяг статті, ми обмежилися тільки аналізом першого розділу книги «Буття» (Старий Заповіт), який розділено на 31 вірш [2; 12].

Наші попередні дослідження [9] засвідчили, що прикметникові означення в АМ ТП переважно розміщуються у препозиції, а в УМ ТП – у постпозиції. В межах УМ ТП спостерігається більше випадків вживання двох і більше присудків до одного й того ж підмета та однотипних сполучникових зворотів.

В аналізованих ТП наявна також і дієслівна однорідність (див., наприклад, фрагмент вірша 7, поданий далі).

7. <i>And God made the firmament, and divided the waters... and it was so.</i>	7. <i>І Бог твердь учинив, і відділив воду... І сталося так</i>
--	---

Як вважають дослідники [3; 5; 6], наявність у висловленні дієслівної однорідності наповнює його динамікою, дієвістю та енергією, що найяскравіше видно на матеріалі однорідних спонукальних речень, які у першому розділі діляться на спонукальні та бажальні. Перші в обох ТП передаються наказовим способом, наприклад, у вірші 28:

28. <i>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.</i>	28. <i>І поблагословив їх Бог, і сказав Бог до них: Плодіться й розмножуйтеся, і наповнюйте землю, оволодійте нею, і пануйте над морськими рибами, і над птаством небесним, і над кожним плазуючим живим на землі!</i>
---	--

Тут спостерігається потужне нарощування динаміки й енергії висловлення від одного дієслівного ОЧР до іншого в обох ТП: *Be fruitful, and multiply, and replenish the earth, and subdue it: and have dominion...* («Плодіться й розмножуйтеся, і наповнюйте землю, оволодійте нею, і пануйте...»). Як і в більшості інших віршів наявне посилення стилістичного ефекту за рахунок полісидентону (див. докладніший коментар далі). Другий тип спонукальних речень ґрунтується на структурах, що починаються дієсловом *let* в АМ ТП та «(не)хай» – в УМ ТП, як показано на прикладі фрагмента вірша 6:

6. <i>Let there be a firmament in the midst of the waters, and let it divide the waters from the waters.</i>	6. <i>Нехай станеться твердь посеред води, і нехай відділяє вона між водою й водою.</i>
--	---

Як бачимо, в обох ТП застосовується однаковий механізм для передачі спонукальної (включаючи бажальну) однорідності. Інші випадки, сукупність яких забезпечує згадані характеристики аналізованого розділу загалом, зафіксовано у віршах 9, 14, 15, 22 та 26.

На однорідності ґрунтуються й деякі стилістичні фігури поетичного мовлення, що спостерігаються і в текстах, які є об'єктом аналізу. Мова, зокрема, йде про алітерацію й асонанс, тобто повтор відповідно приголосних та/чи голосних у розташованих недалеко одне від одного слова, наприклад, у вірші 11:

11. <i>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.</i>	11. <i>Нехай земля вродить траву, ярину, що насіння вона розсіває, дерево оwoчеве, що за родом своїм плід приносить, що в ньому насіння його на землі.</i>
--	--

Обидві згадані фігур спостерігаються в межах УМ ТП (виділено повторювані приголосні та голосні): ...*вродить траву, ярину, що насіння вона розсіває, дерево ... за родом своїм...*

Наявне в аналізованих текстах і явище епіфори, тобто повторення однакових звуків, слів, словосполучень наприкінці суміжних речень тощо [5]. Приклад вірша 27, наведений далі, переконливо засвідчує, що застосування згаданої стилістичної фігури суттєво посилює виразність і мелодійність висловлення:

<p>27. <i>So God created man in his own image, in the image of God created he him; male and female created he them.</i></p>	<p>27. <i>І Бог на Свій образ людину створив, на образ Божий її Він створив, як чоловіка та жінку створив їх.</i></p>
---	---

Ще однією стилістичною фігурою, тісно пов'язаною з ОЧР, є ампліфікація, тобто зумисне нагромадження однорідних означень для підсилення (або послаблення) певних характеристик висловлення [5, с.432]. У першому випадку (позитивна оцінка), мова йде про мейоративну, а в другому (негативна оцінка) – про пейоративну ампліфікацію. В аналізованому тексті прикладом пейоративної (негативно оцінювальної) ампліфікації може бути вірш 2 в обох ТП, де кожен наступний однорідний елемент посилює похмурість буття до втручання Бога:

<p>2. <i>And the earth was without form, and void; and darkness was upon the face of the deep</i></p>	<p>2. <i>А земля була пуста та порожня, і темрява була над безоднею....</i></p>
---	---

Мейоративну (позитивно оцінювальну) ж ампліфікацію можна проілюструвати за допомогою вірша 12, де кожен наступний однорідний елемент посилює радість позитивних змін:

<p>12. <i>And the earth brought forth grass, and herb yielding seed after his kind, and the tree yielding fruit, whose seed was in itself, after his kind.</i></p>	<p>12. <i>І земля траву видала, ярину, що насіння розсіває за родом її, і дерево, що приносить плід, що насіння його в нім за родом його.</i></p>
--	---

Доцільно зазначити, що в розділі спостерігається абсолютне домінування мейоративної ампліфікації (див., наприклад, вірші 20, 21, 24-26, 28-30), що пояснюється його загальним спрямуванням і метою – оспівуванням діянь Господа, спрямованих на створення світу.

Іншими стилістичними фігурами, в основі яких лежить однорідність, є градація та повтор.

Градація визначається [5, с.435] як стилістична фігура певної будови, в якій кожна наступна частина поступово посилює (висхідна градація) або послаблює (низхідна градація) і нагнітає засоби виразності, а відтак – і смислове чи емоційно-експресивне значення висловлення. Яскравою ілюстрацією градації можуть бути наприклад, вірші 9 і 10, подані далі:

<p>9 <i>And God said, Let the waters under the heaven be gathered together unto one place, and let the dry land appear: and it was so.</i> 10 <i>And God called the dry land Earth; and the gathering together of the waters called he Seas: and God saw that it was good.</i></p>	<p>9. <i>І сказав Бог: Нехай збереться вода з-під неба до місця одного, і нехай суходіл стане видний. І сталося так.</i> 10. <i>І назвав Бог суходіл: Земля, а місце зібрання води назвав: Море. І Бог побачив, що добре воно.</i></p>
--	--

Тут переконливо видно, як в обох ТП внаслідок поступового нагромадження однорідних речень, після кожної пари з яких вживається узагальнювальне висловлення (в УМ ТП: «нехай», «нехай» – «І сталося так»; «назвав», «назвав» – «добре воно», те ж саме і в АМ ТП: *let, let – and it was so; called, called – it was good*) зростає стилістичний ефект висловлення і враження від нього. Загалом висхідна градація є притаманною кожному із шести періодів розділу 1 (відповідно вірші 3–5, 6–8, 9–13, 14–19, 20–23, 24–31).

Повтор розглядається [6, с.446] як стилістичний прийом, на основі якого створюються нові стилістичні засоби й фігури, оскільки він може застосовуватися на будь-яких мовних

рівнях – звуку, морфеми, форми слова, словосполучення, речення, вірша. У такому визначенні повтором можна вважати практично усі випадки вживання ОЧР, бо кожен з таких випадків відноситься до певного мовного рівня.

Наприклад, у вірші 28 (див. вище) спостерігається потужний полісидентон, утворений шестиразовим повтором сполучника «і» в УМ ТП, який можна віднести до рівня звуків, бо згаданий сполучник складається усього з одного звуку. Кореневий повтор на морфемному рівні спостерігається в УМ ТП, наприклад, у вірші 11 (див. вище): *вродить траву... за родом своїм; насіння розсіває*, а також у вірші 15: *І нехай вони стануть на тверді небесній світилами, щоб світити над землею*. Повтор на рівні форми слова знаходимо, зокрема, у вірші 16 (в обох ТП):

16. *And God made two great lights; the greater light to rule the day, and the lesser light to rule the night...*

16. *І вчинив Бог обидва світила великі, світило велике, щоб воно керувало днем, і світило мале, щоб керувало ніччю...*

Рівень словосполучення представлений також у віршах 11 і 12 (див. вище), де в АМ ТП повторюються словосполучення *herb yielding seed, tree yielding fruit, after his kind* та інші, а в УМ ТП спостерігаються повтори словосполучень *ярині, що насіння вона розсіває; за родом; насіння його*.

Нарешті повтори на рівні речення в обох ТП включають повтори рефрену (*And the evening and the morning were the first (second etc) day* («І був вечір, і був ранок, день перший (другий тощо»)), який повторюється шість разів, та лейтмотиву, тобто головної думка, що проходить через увесь твір або через якусь його частину [5; 6]. У першому розділі таким лейтмотивом є фраза *And God saw that it was good* («І Бог побачив, що добре воно» / «І Бог побачив, що це добре»), яка у заключному (шостому) періоді розширюється й посилюється, виходячи на рівень узагальнення смислу усього розділу загалом: *And God saw every thing that he had made, and, behold, it was very good* («І побачив Бог усе, що вчинив. І ото, вельми добре воно!»). Як бачимо, автор УМ ТП, крім застосування емфатичної лексеми «ото», поставив після цього речення знак оклику, тоді як в АМ ТП обмежились вживанням посилювальної лексеми *behold*.

Крім простого повтору, в аналізованих текстах широко використовується посилений повтор (повторюється та сама лексема, але в супроводі інших слів). Наприклад, згадана фігура спостерігається у вірші 5 (фрагмент):

5. *And God called the light Day, and the darkness he called Night.*

5. *І Бог назвав світло: День, а темряву назвав: Ніч.*

Як бачимо, в обох ТП виділені дієслова повторюються двічі, кожен раз з іншим оточенням, що посилює їх виразові якості.

Інші приклади включають вірші 11 і 12 (див. вище), де в АМ ТП спостерігається переважно простий повтор, тобто без суттєвих модифікацій (у лівосторонній частині опозицій подано словосполучення вірша 11, а у правосторонній – їх повтор у вірші 12; напівжирним шрифтом показано відмінності між лівостороннім і правостороннім частинами опозицій): *Let the earth bring forth grass – the earth brought forth grass; herb yielding seed – herb yielding seed after his kind; fruit tree yielding fruit after his kind – tree yielding fruit; whose seed is in itself – whose seed was in itself*. На відміну від англomовного, український перекладач продемонстрував набагато більшу винахідливість у повторах ОЧР, наситивши їх вигадливими трансформаціями, що значносили емоційно-експресивні характеристики тексту. Порівняйте: *Нехай земля вродить траву – земля траву видала; ярині, що насіння вона розсіває – ярині, що насіння розсіває за родом її; дерево овочево, що за родом своїм плід приносить – дерево, що приносить плід; що в ньому насіння його на землі – що насіння його в нім за родом його*.

Дещо інша картина спостерігається при порівнянні віршів 20 та 21. Порівняйте: АМ ТП – *Let the waters bring forth abundantly – the waters brought forth abundantly, the moving creature that hath life – every living creature that moveth; fowl that may fly above the earth – every winged*

fowl after his kind; УМ ТП – *Нехай вода вироїть – вода вироїла за їх родом; дрібні істоти, душу живу – всяку душу живу плазуючу; птаство, що літає над землею – всяку пташину крилату за родом її*. У цих віршах ми вже не бачимо великої переваги УМ ТП [1], оскільки принаймні два з трьох повторів в АМ ТП є посиленими, хоча трансформації в УМ ТП залишаються складнішими.

Продовжимо порівняння на складнішому матеріалі віршів 24, 25 та 26, де відповідні елементи повторюються тричі: АМ ТП – (24) *beast of the earth after his kind* – (25) *beast of the earth after his kind* – (26) *all the earth*; (24) *cattle* – (25) *cattle after their kind* – (26) *cattle*; (24) *creeping thing* – (25) *every thing that creepeth upon the earth* – (26) *creeping thing that creepeth upon the earth*; УМ ТП – (24) *земну звірину за родом її* – (25) *земну звірину за родом її* – (26) *усею землею*; (24) *худобу* – (25) *худобу за родом її* – (26) *худобою*; (24) *плазуюче* – (25) *все земне плазуюче за родом його* – (26) *усім плазуючим, що плазує по землі*. Як впливає з наведеного матеріалу, аналізовані вірші в обох ТП є майже ідентичними і дозволяють припустити калькування з ТО: у першому ланцюжку в обох ТП бачимо дослівний повтор елемента 1 (*beast / звірина*) у віршах 24 і 25 та дуже широке узагальнення у вірші 26 (*all the earth / усею землею*). У другому ланцюжку зафіксовано повний збіг, так само як і в третьому (за винятком додавання «за родом його» у вірші 25 в УМ ТП).

Нарешті порівняймо повтори елементів, що вже аналізувалися вище, у заключних віршах (29 і 30) з тими, що спостерігалися у віршах 11-12 та 24-26 відповідно.

<p>29 <i>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; to you it shall be for meat.</i></p>	<p>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, нехай буде на їжу це вам!</p>
<p>30 <i>And to every beast of the earth, and to every fowl of the air, and to every thing that creepeth upon the earth, wherein there is life, I have given every green herb for meat: and it was so.</i></p>	<p>30. І земній усій звірині і всьому птаству небесному, і кожному, що плазує по землі, що душа в ньому жива, уся зелень яринна на їжу для них. І сталося так.</p>

Спочатку розглянемо порівняльні характеристики віршів 11, 12 і 29: АМ ТП: (11) *herb yielding seed* – (12) *herb yielding seed after his kind* – (29) *every herb bearing seed, which is upon the face of all the earth*; (11) *fruit tree yielding fruit after his kind* – (12) *tree yielding fruit* – (29) *every tree, in the which is the fruit of a tree*; (11) *whose seed is in itself* – (12) *whose seed was in itself* – (29) *fruit yielding seed*.

Тепер звернемось до УМ ТП: (11) *ярину, що насіння вона розсіває* – (12) *ярину, що насіння розсіває за родом її* – (29) – *усю ярину, що розсіває насіння, що на всій землі*; (11) *дерево овочево, що за родом своїм плід приносить* – (12) *дерево, що приносить плід* – (29) – *кожне дерево, що на ньому плід деревний*; (11) *що в ньому насіння його на землі* – (12) *що насіння його в нім за родом його* – (29) *що воно розсіває насіння*.

В обох ТП спостерігається посилений повтор, тобто у вірші 29 відповідні словосполучення не просто повторюються, а певним чином перефразовуються і розширюються. Перший ланцюжок в обох ТП є дуже схожим, однак аж ніяк не ідентичним, порівняйте: *every herb bearing seed, which is upon the face of all the earth* – *усю ярину, що розсіває насіння, що на всій землі*. В АМ ТП наявне вживання метафори (*the face of all the earth*), тоді як в УМ ТП вона відсутня. З іншого боку, в УМ ТП бачимо два однорідні підрядні речення з ускладненою структурою, що разом із вживанням архаїчної лексеми «яринна» стилізує висловлення на старовинний лад.

Тепер оглянемо порівняльні характеристики віршів 24, 25, 26, з одного боку, й вірша 30 – з іншого. В межах АМ ТП згадане співвідношення виглядає так: (24) *beast of the earth after his kind* – (25) *beast of the earth after his kind* – (26) *all the earth* – (30) *every beast of the earth*; (24) *creeping thing* – (25) *every thing that creepeth upon the earth* – (26) *creeping thing that creepeth upon the earth* – (30) *every thing that creepeth upon the earth*; (24) *living creature*

– (30) *wherein there is life*. Порівняємо ці ланцюжки з УМ ТП: (24) *земну звірину за родом її* – (25) *земну звірину за родом її* – (26) *усею землею* – (30) *земній усій звірині*; (24) *плазуюче* – (25) *все земне плазуюче за родом його* – (26) *усім плазуючим, що плазує по землі* – (30) *кожному, що плазує по землі, що душа в ньому жива*.

Знову ж таки ми бачимо, що в АМ ТП заключна фаза повтору (вірш 30) найчастіше включає узагальнювальне слово (*every* – ланцюжки 1 і 2), тоді як однорідний член у третьому ланцюжку є результатом повної трансформації (*wherein there is life*) поверхневої структури при збереженні глибинної. В межах же УМ ТП бачимо узагальнювальні слова («*усій*» та «*кожному*») в обох ланцюжках (третій ланцюжок в УМ ТП поглинувся другим, внаслідок чого ознаки другого й третього ланцюжка АМ ТП наявні в другому ланцюжку в УМ ТП), а також дуже ємну конструкцію другого ланцюжка («*кожному, що плазує по землі, що душа в ньому жива*»).

Таким чином, виходячи з результатів нашого аналізу та міркувань інших авторів [2, с.256], можна зробити висновок, що семантико-синтаксична однорідність, характерна для більшості віршів розділу 1 (в обох ТП), по-особливому розгортає зміст як речень, так і розділу загалом, забезпечує їх своєрідну логічну й емоційну сутність, а також такий рівень стилістичної й функціональної неповторності й індивідуальності, якого важко було б досягти без згаданої однорідності.

Наведений вище аналіз, а також наші попередні дослідження [9], дозволили встановити інтегративні та диференційні ознаки вживання ОЧР у двох текстах.

Спільні характеристики включають компактне вживання семантично й синтаксично різнотипних ОЧР, завдяки чому саме до них привертається увага і забезпечується своєрідний лад мовлення. Також варто відзначити винятково всебічне застосування полісидентону на різних мовних рівнях. Однаковими в обох ТП є також принципи вживання узагальнювальних слів, однорідних спонукальних речень, ампліфікації (переважно мейоративної), градації, епіфори та повтору, в тому числі, тавтологічного.

Відмінності вживання ОЧР у двох текстах викладені далі. Вживання двох однорідних присудків до одного й того ж підмета є характернішим для УМ ТП, що пояснюється наявністю дієслівних маркерів числа й роду в УМ та їх відсутністю в АМ. В УМ ТП ширше застосовується інверсія, тобто, означення частіше розміщуються у постпозиції, завдяки вільнішому порядку слів. Це посилює емоційність, експресивність, інтонаційну виразність і поетичність УМ ТП. В АМ ТП співвідношення однорідних підрядних сполучникових і безсполучникових означальних зворотів є приблизно рівним, а УМ ТП тяжіє до переважного використання однорідних сполучникових зворотів, що поліпшує стилістичні ознаки тексту за рахунок більшої щільності однорідності. В УМ ТП віднесеність живих істот до різного середовища проживання позначається однорідними, переважно препозитивними, прикметниками, а в АМ ТП – постпозитивними прийменниковими або підрядними зворотами, що посилює їх книжність, а відтак і приналежність до конфесійного стилю. УМ ТП відзначається більшою різноманітністю у застосуванні повторів за рахунок насичення ОЧР складнішими трансформаціями, що значно посилює емоційно-експресивні характеристики тексту.

Перспективу роботи вбачаємо у розширенні матеріалу дослідження для формулювання надійніших та обґрунтованіших висновків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2008. – 368 с.
2. 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.
3. Дудик П.С. Стилістика української мови / П.С.Дудик. – К.: Академія, 2005. – 368 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. та ін. Стилістика 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. Стилістика сучасної української мови: Підручник / О.Д.Пономарів.– К.: Либідь, 1993.– 248 с.

7. Пуряева Н.В. Українська церковна титулатура / Н.В.Пуряева // 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. Черноватий Л.М. Засоби передачі однорідності у конфесійному стилі в англійській та українській мовах / Л.М.Черноватий // Мова, література, переклад. – 2015. – № 1. – С. 100–104.
10. Шевченко Л. Л. Конфесійний стиль / Л. Л.Шевченко // Українська мова: Енциклопедія. – 3-тє вид., змін. і доп. – К., 2007. – С. 284.
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>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леонід Черноватий – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна; DOCTOR HONORIS CAUSA Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземних мов та перекладу, психолінгвістика, перекладознавство.

УДК 378.091.2'373.5

CURRICULUM DESIGN IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Svitlana SHANDRUK (Kirovohrad, Ukraine)

Вчителі іноземних мов мають добре усвідомлювати роль мови в суспільстві та які знання й навички потрібно формувати для опанування іноземної мови. Розвиток та імплементацію навчальних ініомовних програм можливо здійснювати декількома різними шляхами, кожен з яких має різні імплікації дизайну курикулуму. У статті робиться спроба описати та порівняти три курикулумних підходи. Поняття форвардного, центрального та зворотного дизайну забезпечує ефективне модельне уявлення про різноманітні підходи дизайну курикулуму та їх практичне застосування.

Ключові слова: *підготовка вчителів іноземних мов, навчальний план; форвардний, центральний та зворотний дизайн; методи, методика, оцінювання.*

Teachers of foreign languages must have a well-developed understanding of the role of language in society and the knowledge and skills necessary to foster foreign language learning. The development and implementation of foreign language teaching programs can be approached in several different ways, each of which has different implications for curriculum design. Three curriculum approaches are described and compared in the article. The notion of forward, central and backward design provides a useful metaphor for understanding the different assumptions underlying each approach to curriculum design as well as for recognizing the different practices that result from them.

Key words: *preparation of teachers of foreign languages, curriculum development; forward, central and backward design; methods, methodology, assessment.*

Introduction. During the last decade, many educational reform efforts have focused on preparing students for life in the 21st century. In order to succeed in the next century, students need to communicate well, to be able to reason, to solve problems, and to think critically.

Languages connect students to the real world both domestically and globally. As the nation's participation in economic, social, political, and cultural realities around the world increases, the need for individuals with skills in foreign languages grows. Learning a language is a process whereby communicative competence and cross-cultural understanding are best developed over time through extensive opportunities to practice and use the language, through critical reflection and the use of higher-order thinking skills, and through connections to appropriate subject matter from the total curriculum. To ensure that students acquire the linguistic skills and cultural knowledge they need, teachers of foreign languages must have a well-developed understanding of the role of language in society and the knowledge and skills necessary to foster language learning.

The purpose of systematic foreign language development is to develop a solid foreign language foundation. The content of foreign language development follows scope and sequence of language skills in functional contexts. Curriculum development in foreign language teaching provides a systematic introduction to the issues involved in developing, managing, and evaluating effective foreign language programs and teaching materials. Foreign language teaching has reflected a seemingly bewildering array of influences and directions in its recent history, some focusing on syllabus issues (A. Burns, C. Curran, D. Freeman, J. Munby etc.), some reflecting new trends or proposals in methodology (J. Crandall, R. Docking, C. Goh, M. Snow etc.), and some with a focus

on learning targets (K. Graves, R. Hindmarsh, P. McKay, J. Shaw etc.). Researchers refer to three different curriculum design strategies to forward design, central design, and backward design. An understanding of the nature and implications of these design approaches is helpful in understanding of some past and present trends in language teaching.

Goals: The aim of this article is to examine three different foreign language curriculum design strategies that are referred to as forward design, central design, and backward design.

Curriculum is an overall plan or design for a course and how the content for a course is transformed for teaching and learning which enables the desired learning goals to be achieved.

Curriculum takes content (from external standards and local goals) and shapes it into a plan for how to conduct effective teaching and learning. It is thus more than a list of topics and lists of key facts and skills (the “input”). It is a map of how to achieve the “outputs” of desired student performance, in which appropriate learning activities and assessments are suggested to make it more likely that students achieve the desired results [9, c. 95-97].

Before we can teach a foreign language, we need to decide what linguistic content to teach. The content needs to be organized into teachable and learnable units called a syllabus. Criteria for the selection of syllabus units include frequency, usefulness, simplicity, learnability and authenticity. Once input has been determined, issues concerning teaching methods and the design of classroom activities and materials can be addressed. These belong to the domain of process.

Process refers to how teaching is carried out and constitutes the domain of methodology in foreign language teaching. Methodology encompasses the types of learning activities, procedures and techniques that are employed by teachers when they teach and the principles that underlie the design of the activities and exercises in their textbooks and teaching resources. Once a set of teaching processes has been standardized and fixed in terms of principles and associated practices it is generally referred to as a method, as in Audiolingualism or Total Physical Response [4, c. 23].

Output refers to learning outcomes, that is, what learners are able to do as the result of a period of instruction. This might be a targeted level of achievement on a proficiency scale (such as the ACTFL Proficiency Scale) or on a standardized test such as TOEFL, the ability to engage in specific uses of language at a certain level of skill (such as being able to read texts of a certain kind with a specified level of comprehension), familiarity with the differences between two different grammatical items (such as the simple past and the present perfect), or the ability to participate effectively in certain communicative activities (such as using the telephone, taking part in a business meeting, or engaging in casual conversation). Today, desired learning outputs or outcomes are often described in terms of objectives or in terms of performance, competencies or skills [4, c. 5-33]. In simple form the components of curriculum and their relationship can be represented as follows:

- Curriculum development in language teaching can start from input, process or output.
- Each starting point reflects different assumptions about both the means and ends of teaching and learning.

Curriculum development from this perspective starts with a first-stage focus on input – when decisions about content and syllabus are made; moves on to a second-stage focus on methodology – when the syllabus is ‘enacted’, and then leads to a final-stage of consideration of output – when means are used to measure how effectively what has been taught has been learned [4].

Forward design is based on the assumption that input, process, and output are related in a linear fashion (R. Docking, J.C. Richards and T. Rodgers, M. Tessmer, J.F. Wedman etc.). In other words, before decisions about methodology and output are determined, issues related to the content of instruction need to be resolved. Curriculum design is seen to constitute a sequence of stages that occur in a fixed order – an approach that has been referred to as a ‘waterfall’ model [7, c. 77-85] where the output from one stage serves as the input to the stage that follows. This approach is described as the traditional approach to developing a syllabus involves using one’s understanding of subject matter as the basis for syllabus planning [5, c. 143-44; 2, c. 8-17]. A syllabus and the course content are developed around the subject. Objectives may also be specified, but these usually have little role in teaching or assessing of the subject. G. Wiggins and J. McTighe [9, c. 15] give an illustration of this process with an example of a typical forward-design lesson plan:

- The teacher chooses a topic for a lesson (e.g. racial prejudice);

- The teacher selects a resource (e.g. To Kill a Mocking-bird);
- The teacher chooses instructional methods based on the resource and the topic (e.g. a seminar to discuss the book and cooperative groups to analyze stereotypical images in films and on television);
- The teacher chooses essay questions to assess student understanding of the book.

In foreign language teaching, forward planning is an option when the aims of learning are understood in very general terms. The audiolingual method, the audiovisual method and the structural situational method are examples of forward design methods. More recent examples include communicative language teaching and content based teaching.

With central design, curriculum development starts with the selection of teaching activities, techniques and methods rather than with the elaboration of a detailed language syllabus or specification of learning outcomes. Issues related to input and output are dealt with after a methodology has been chosen or developed or during the process of teaching itself. J.L. Clark [1] refers to this as ‘progressivism’ and an example of a process approach to the curriculum.

Research on teachers’ practices reveals that teachers often follow a central design approach when they develop their lessons by first considering the activities and teaching procedures they will use. Rather than starting their planning processes by detailed considerations of input or output, they start by thinking about the activities they will use in the classroom. Despite the approach they have been recommended to use in their initial teacher education, teachers’ initial concerns are typically with what they want their learners to do during the lesson. Later their attention turns to the kind of input and support that learners will need to carry out the learning activities [3, c. 149-178]. This contrasts with the linear forward-design model that teachers are generally trained to follow. Central design can thus be understood as a learner-focused and learning-oriented perspective.

The third approach – backward design – starts with a careful statement of the desired results or outcomes: appropriate teaching activities and content are derived from the results of learning. This is a well-established tradition in curriculum design in general education and in recent years has re-emerged as a prominent curriculum development approach in language teaching. It was sometimes described as an ‘ends-means’ approach [6, c. 12; 8] that consists of:

- Step 1: diagnosis of needs
- Step 2: formulation of objectives
- Step 3: selection of content
- Step 4: organization of content
- Step 5: selection of learning experiences
- Step 6: organization of learning experiences
- Step 7: determination of what to evaluate and of the ways of doing it.

The planning process begins with a clear understanding of the ends in mind. A variety of teaching strategies can be employed to achieve the desired goals but teaching methods cannot be chosen until the desired outcomes have been specified.

Applications. A forward design option may be preferred in circumstances where a mandated curriculum is in place, where teachers have little choice over what and how to teach, where teachers rely mainly on textbooks and commercial materials rather than teacher-designed resources, where class size is large and where tests and assessments are designed centrally rather than by individual teachers. Forward design may also be a preferred option in situations where teachers may have limited foreign language proficiency and limited opportunities for professional development, since much of the planning and development involved can be accomplished by specialists rather than left to the individual teacher.

Central design approaches do not require teachers to plan detailed learning outcomes, to conduct needs analysis or to follow a prescribed syllabus, hence they often give teachers a considerable degree of autonomy and control over the teacher learning process. Teachers may simply adopt the practices without worrying about their claims and theoretical assumptions since they offer a supposedly expert-designed teaching solution. Adoption of a central design approach may also require a considerable investment in training, since teachers cannot generally rely on published course-book materials as the basis for teaching.

A backward design option may be preferred in situations where a high degree of accountability needs to be built into the curriculum design and where resources can be committed to needs analysis, planning, and materials development. Well-developed procedures for implementing backward design procedures are widely available, making this approach an attractive option in some circumstances. In the case of large-scale curriculum development for a national education system, much of this development activity can be carried out by others, leaving teachers mainly with the responsibility of implementing the curriculum.

In conclusion, any language teaching curriculum contains the elements of content, process, and output. Historically these have received a different emphasis at different times. Curriculum approaches differ in how they visualize the relationship between these elements, how they are prioritized and arrived at, and the role that syllabuses, materials, teachers and learners play in the process of curriculum development and enactment. The notion of forward, central and backward design provides a useful metaphor for understanding the different assumptions underlying each approach to curriculum design as well as for recognizing the different practices that result from them.

BIBLIOGRAPHY

1. Clark, J.L. Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning / Clark J.L. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 272 p.
2. Docking, R. Competency-based curricula – the big picture / R. Docking // Prospect, 1994. – Vol. 9(2). – P. 8–17.
3. Pennington, M.C. Re-orienting the teaching universe: the experience of five first-year English teachers in Hong Kong / M.C. Pennington, J.C. Richards // Language Teaching Research, 1997. – Vol. 1, no. 2. – P. 149–178.
4. Richards, J.C. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design / J.C. Richards // RELC Journal, 2013. – Vol. 44, no. 1. – P. 5–33.
5. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition / Richards J.C., Rodgers T. – New York: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
6. Taba, H. Curriculum Development: Theory and Practice / H. Taba. – New York: Harcourt Brace and World, 1962. – 529 p.
7. Tessmer, M. A layers-of-necessity instructional development model / M. Tessmer, J.F. Wedman // Educational Research and Development, 1990. – Vol. 38 (2). – P. 77–85.
8. Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction / R. Tyler. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969. – 134 p.
9. Wiggins, G. Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment / G. Wiggins, J. McTighe // CBE Life Sci Educ., 2007. – Vol. 6(2). – P. 95–97.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Шандрук – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: компаративна педагогіка, американістика.

УДК 378 : 81`25

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРЕКЛАДУ ДОКУМЕНТАЦІЇ ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ

Богдан ШУНЕВИЧ (Львів, Україна)

У статті проведено короткий аналіз укладених в Україні навчальних і довідкових матеріалів для підготовки студентів перекладати іноземні та українські тексти, які стосуються різних засобів захисту інтелектуальної власності, наукових досліджень з цієї тематики. Крім цього, описано «Курс лекцій з перекладу патентної документації» та «Англійсько-український словник патентних термінів», розроблених викладачами кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

У висновках запропоновано більше уваги науковців привертнути до створення навчальних матеріалів стосовно перекладу патентної документації англійськомовних країн (Австралія, Великобританія, Канада), а також країн, мови яких в основному вивчаються на кафедрах перекладу: України, Німеччини, Франції, Польщі та ін.

Ключові слова: засоби захисту інтелектуальної власності, навчальні матеріали, переклад.

The article deals with a brief analysis of Ukrainian educational materials (textbooks, dictionaries) compiled for training students to translate foreign and Ukrainian texts, concerning different forms of intellectual property protection, and scientific investigations in this sphere. Besides, a Course of Lectures on

Patent Documentation Translation and an English-Ukrainian Dictionary of Patent Terms, developed by the lecturers of the Technical Translation Department at Lviv State University of Life Safety, are described.

It is proposed to pay more attention to compiling educational materials for translation of English-speaking countries patent documentation (Australia, Great Britain, Canada) as well as the materials for translation from other languages that are usually studied at the Ukrainian departments of translation (Ukrainian, German,

Key words: forms of intellectual property protection, educational materials, translation.

Навчання студентів старших курсів кафедр технічного перекладу передбачає засвоєння навичок і вмінь перекладати іноземні та українські тексти засобів захисту інтелектуальної власності.

Захисту інтелектуальної власності в Україні і за кордоном надається особливе значення. Наприклад, відповідно до ст. 176 КК України [4, с. 55], до кримінальної відповідальності притягаються особи, винні в порушенні авторського права і суміжних прав, як незаконне відтворення, розповсюдження творів науки, літератури і мистецтва, комп'ютерних програм і баз даних, а також незаконне відтворення, розповсюдження виконань, фонограм, відеограм і програм мовлення, їх незаконне тиражування та розповсюдження на аудіо- та відеокасетах, дискетах, інших носіях інформації, або інше умисне порушення авторського права і суміжних прав, якщо це завдало матеріальної шкоди у великому розмірі.

Стаття 177 КК України визнає кримінально караним порушення прав на винахід, корисну модель, промисловий зразок, топографію інтегральної мікросхеми, сорт рослин, раціоналізаторську пропозицію, якщо це завдало матеріальної шкоди у великому розмірі.

Не менше значення надається адекватному перекладу текстів засобів захисту інтелектуальної власності. З цією метою викладачами, науковцями українських вищих навчальних закладів (ВНЗ) та інших організацій підготовлено навчальні посібники, методичні вказівки, довідкову літературу, проведено ряд наукових досліджень.

Мета статті – провести аналіз укладених в Україні навчальних і довідкових матеріалів для підготовки студентів перекладати іноземні та українські тексти, які стосуються різних засобів захисту інтелектуальної власності, та наукових досліджень з цієї тематики, а також коротко описати «Курс лекцій з перекладу патентної документації» та «Англійсько-український словник патентних термінів», розроблених викладачами кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Виявлені нами навчальні матеріали в основному присвячені перекладу патентної документації США. Наприклад, навчальний посібник проф. Л. Черноватого і доц. Царьової «Переклад англомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: патенти, знаки для товарів та послуг» охоплює основний поняттєвий та термінологічний зміст згаданої сфери (форми захисту інтелектуальної власності; патенти та авторські права; зміст патентування: поняття новизни, корисності та неочевидності; патентна документація: звичайні та замінені патенти; Бюро патентів і торговельних марок США; патенти на промисловий зразок, корисну модель та на нові сорти рослин; знаки для товарів та послуг; Офіційний бюлетень Бюро патентів і торговельних марок США, структура і зміст заявки на винахід; переклад заголовка та анотації патенту, передумов і стислого викладу змісту винаходу, опису креслень та формули винаходу, детального опису й найкращих варіантів його застосування), забезпечує засвоєння фонових знань та знайомство з найбільш вживаною термінологією [12].

Методичні рекомендації «Книга для викладача» до згаданого вище посібника з ключами до переважної більшості вправ, на думку їх автора проф. Л. Черноватого, створюють сприятливі умови для ефективного засвоєння змісту посібника в аудиторії і надійного самоконтролю під час роботи вдома [13].

У навчально-методичному посібнику доц. С. Царьової «Переклад патентної документації США» розглядається загальна характеристика патентної документації США; запропоновано вправи на переклад титульної сторінки та повного опису винаходу, складання анотацій і рефератів англійською та українською мовами, зразки патентної документації, інформація про довідниково-пошуковий апарат, цифрові коди для ідентифікації бібліографічних даних та англійсько-український патентний словник [11].

Одним з перших українських навчальних матеріалів з цієї тематики були «Методичні вказівки до перекладу патентних описів США і Великобританії» (автори: Ю. Височинський і С. Сизенко) у 1989 році [5].

Українська термінологія з цієї тематики досліджується і поступово впорядковується у «Тлумачному російсько-українсько-англійському словнику з інтелектуальної власності» [10] обсягом понад 2000 термінів (автори: М. Гінзбург, Л. Дунаєвський, І. Требульова), у формі англійсько-українських абеткових словників після кожного уроку та до всього навчального матеріалу посібника проф. Л. Черноватого і доц. Царьової «Переклад англомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: патенти, знаки для товарів та послуг» загалом [12, с.263-302], до посібника доц. С. Царьової «Переклад патентної документації США» [11], методичних вказівок до практичних занять цього ж автора "Переклад термінології патентної документації" [7].

Наукові дослідження, які стосуються засобів захисту інтелектуальної власності, проводилися науковцями в кандидатських дисертаціях Б. Шуневича, В. Задорожного і Т. Клепікової, відповідно, «Структурні і функціональні характеристики англійської термінології з робототехніки» [14], «Лінгвістичні особливості німецьких патентних описів» [2], «Методика побудови спеціалізованого курсу навчання читанню патентних документів» [3], а також методичних вказівок Т. Клепікової і А. Ревіної [6] та інших науковців.

Наприклад, в кандидатській дисертації Б. Шуневича проводилося дослідження текстів патентних описів англомовних країн США, Великобританії, Канади та Австралії і, зокрема, частота термінів і їх розподіл за частотою та розподіл термінів в текстах в цілому, відстані між входженнями термінів в текстах, їх структура і функціонування в патентах порівняно з термінами в журнальних статтях і матеріалах конференцій чотирьох згаданих країн. Частина дослідження термінології проводилася за допомогою тодішніх найпотужніших радянських комп'ютерів [14].

Викладачі кафедри технічного перекладу ЛДУ БЖД також роблять свій внесок у підготовку навчальних матеріалів для студентів, завдання яких перекладати у майбутньому іноземні тексти засобів захисту інтелектуальної власності, проводять наукові дослідження з цієї тематики.

Кафедра технічного перекладу створена у 2008 р. та ліцензована у випускову для підготовки перекладачів за напрямом 6.020303 «Філологія» кваліфікації «Перекладач» (англійсько-українська, німецько-українська, французько-українська та польсько-українська мови) у 2012 р.

Одне із завдань кафедри ТП – забезпечити структури на рівні головного управління, обласних і районних управлінь, науково-дослідних інститутів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) перекладачами, які спеціалізуються у пожежно-технічній і споріднених галузях (екологія, цивільний захист, охорона праці, транспортні технології, інформаційна безпека, практична психологія, соціальна робота, економічні і юридичні науки, кризова журналістика, медицина катастроф та ін.).

Велику увагу на кафедрі приділяється лексикографічній діяльності викладачів і студентів. Наприклад, на практичних заняттях кожного першого семестру дисципліни «Комп'ютерна лексикографія» студенти розпочинають роботу над новими словниками (під керівництвом викладача збирають матеріали, впорядковують та досліджують англійські та українські терміни за спеціально розробленою методикою) [8]. Студенти перших курсів чотирьох наборів спеціалізації англійсько-український переклад вже підготували матеріали для «Англійсько-українського словника пожежно-технічних термінів» (обсягом приблизно 20 тис. термінів), «Англійсько-українського словника термінів автомобільного транспорту» (35 тис. термінів), «Англійсько-українського словника термінів з психології» (понад 22 тис. термінів) та «Англійсько-українського словника патентних термінів» (8 тис. термінів). У наш словник патентних термінів включено згадані вище словники і глосарії українських, а також закордонних авторів. Під час практичних занять другого семестру з цієї дисципліни студенти укладають комп'ютерні словники на основі вже виданих нами словників за допомогою відповідного програмного забезпечення. Наприклад, у 2013 р. студенти кафедри ТП ЛДУ БЖД створили перший комп'ютерний «Українсько-англійський словник зі сфери надзвичайних ситуацій» обсягом понад 5 тис. термінів за допомогою системи укладання та перегляду електронних словників PolyDic v.1.0. Зараз проводиться підготовка до укладання згаданих вище «Англійсько-українського словника пожежно-технічних термінів» та

«Англійсько-українського словника патентних термінів» на сучаснішому програмному забезпеченні.

Студентам старших курсів ЛДУ БЖД читається курс лекцій і проводяться практичні заняття з перекладу патентної документації та інших текстів про засоби захисту інтелектуальної власності.

У процесі співпраці з українськими і закордонними перекладацькими компаніями виявилось, що студентам потрібно мати відповідні навички і знати особливості перекладу, крім патентів США, Великобританії, Канади та Австралії, ще й особливості перекладу патентів країн, мови яких вивчають студенти як другу (німецьку, французьку або польську) і рідну (українську) мови під час навчання на кафедрі ТП, тобто патентів України, Німеччини (Австрії), Франції і Польщі.

Тому на четвертому курсі викладачі кафедри уклали і читають студентам вісім лекцій про діяльність патентних відомств, види і типи засобів захисту інтелектуальної власності згаданих вище країн, вивчають особливості перекладу такої літератури [9], а на практичних заняттях вчать студентів перекладати ці матеріали з використанням описаних вище навчальних матеріалів провідних науковців України [11; 12; 13]. На заняттях з другої іноземної мови студенти перекладають тексти про засоби захисту інтелектуальної власності іншими, крім англійської (німецькою, французькою та польською) мовами.

Перший варіант укладеного студентами «Англійсько-українського словника патентних термінів» обсягом понад 8 тис. термінів і термінологічних сполучень опрацьовує група викладачів кафедри ТП спільно із викладачами інших кафедр університету, які часто патентують свої винаходи і знають англійську мову, а також залучаються українські і закордонні спеціалісти патентних відомств згаданих вище країн.

Окрім філологічних дисциплін студентам 1-4 курсів кафедри ТП ЛДУ БЖД читається ряд технічних дисциплін з метою кращого розуміння структури і специфіки роботи української пожежно-рятувальної служби та споріднених служб інших країн Європи та Північної Америки. Ці дисципліни розробляють для наших студентів викладачі відповідних кафедр університету. Вивчення технічних дисциплін перш за все дає можливість студентам добре орієнтуватися в термінології пожежно-технічної та суміжних галузей. Тому студенти старших курсів перекладають в основному іноземні тексти патентних описів для спеціалізованих кафедр університету, а також українські патенти науковців ЛДУ БЖД, інших ВНЗ та організацій англійською, німецькою, французькою і польською мовами.

Висновки. Українськими науковцями підготовлено достатньо навчальних матеріалів для того, щоб вчити студентів перекладати англійські (США) та українські тексти засобів захисту інтелектуальної власності.

Співпраця з перекладацькими бюро, центрами і компаніями довела необхідність активного розроблення кафедрами перекладу навчальних посібників, довідкової літератури не тільки з англійської, але й з інших мов. Подібний висновок можна зробити після аналізу виданих матеріалів стосовно перекладу текстів про засоби захисту інтелектуальної власності, запропонованих на веб-сторінці Всеукраїнської спілки викладачів перекладу [1].

Тому викладачі кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності створили курс лекцій з перекладу патентних описів не тільки США, але й Канади, Великобританії, Австралії, України, Німеччини, Австрії, Франції, Польщі, а також готують до публікації друкований і комп'ютерний «Англійсько-український словник патентних термінів».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Всеукраїнська спілка викладачів перекладу. – Режим доступу: <http://www.uttu.info/>
2. Задорожний В. Лінгвістичні особливості німецьких патентних описів: Дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / В. Задорожний. – Львів, 1989. – 200 с.
3. Клепікова Т. Методика побудови спеціалізованого курсу навчання читанню патентних документів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Клепікова. – М., 1998. – 219 с.
4. Кримінальний кодекс України // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2001, N 25-26, ст.131 із змінами, внесеними згідно із Законами N 698-V (698-16) від 22.02.2007. – м. Київ, 5 квітня 2001 року N 2341-III. – С. 55.
5. Методические указания к переводу патентных описаний США и Великобритании / Ю. Высочинский, С. Сизенко. – К.: Изд-во КПИ, 1989. – 32 с.

6. Методические указания по проведению анализа лексико-грамматических и стилистических особенностей текстов патентных описаний для студентов V курса специальности «Перевод» / Сост. Т.Г. Клепикова, А.С. Ревина. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2006. – 48с.

7. Методичні вказівки до практичних занять "Переклад термінології патентної документації" [Текст] : для студ. спец. 6.030500 "Переклад" денної та заочної форм навчання / уклад. С. О. Царьова. – Х. : НТУ "ХП", 2004. – 32 с.

8. Методичні рекомендації для організації дослідження термінів студентами напряму підготовки 6.020303 «Філологія» / Уклад. Б. Шуневич, І. Дробіт, О. Довбуш. – Львів: ЛДУ БЖД, 2015. – 83 с.

9. Методичні рекомендації до курсу лекцій «Переклад патентних описів» / Уклад. Шуневич Б., Бенькевич Г., Губич П., Попко І. – Львів: ЛДУ БЖД, 2015. – 125 с.

10. Глумачний російсько-українсько-англійський словник з інтелектуальної власності [Текст] : понад 2000 термінів / укл. М. Гінзбург, Л. М. Дунаєвський, І. О. Требульова ; заг. ред. А. А. Руднік. – Х. : НДПАСУТрансгаз, 1999. – 550 с.

11. Царьова С. Переклад патентної документації США [Текст] : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / С. О. Царьова. – Х. : НТУ "ХП", 2007. – 208 с.

12. Черноватий Л. Переклад англомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: Патенти, знаки для товарів та послуг [Текст] : [навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти] / [Черноватий Л., Царьова С.]. - Вінниця : Нова Книга, 2011. – 304 с.

13. Черноватий Л.М. Книга для викладача до посібника «Переклад текстів англомовних засобів захисту інтелектуальної власності: патенти, знаки для товарів та послуг» : Методичні рекомендації. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 112 с.

14. Шуневич Б. І. Структурні і функціональні характеристики англійської термінології з робототехніки : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Б. І. Шуневич. – Львів, 1991. – 215 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Богдан Шуневич – кандидат філологічних наук, доктор педагогічних наук, професор кафедри технічного перекладу, директор Інституту психології і соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Наукові інтереси: усний і письмовий військово-технічний переклад, термінознавство, дистанційне і комбіноване навчання.

УДК 378.013 + 418.020.92

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Наталія АБАБІЛОВА, Катерина ШАПОЧКА (Миколаїв, Україна)

У статті розглядається проблема визначення та змісту професійної підготовки перекладачів. Автори наводять точки зору українських науковців щодо поліпшення професійної підготовки фахівців з перекладу.

Ключові слова: професійна підготовка, перекладач, професійна діяльність.

The article deals with the problem of definition and content of translators' professional training. The authors give Ukrainian scientists' points of view as for improvement of translators' professional training.

Key words: professional training, training, translator, professional activity.

Кожна професія є системою, що історично розвивається та змінюється відповідно до культурно-історичних перетворень. Вона надає людині певного соціального статусу, потребує спеціальної підготовки. Сучасний стан вітчизняного суспільства та значні зміни в політичному, економічному та духовному житті нашої країни зумовлюють необхідність по-новому розглядати потреби професійної підготовки фахівців з перекладу.

Теоретичні та практичні аспекти професійна підготовка перекладачів неодноразово ставала предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як І.Корунця, Л.Латишева, Г.Мірам, О.Сергєєвої, Ж. Таланової, О. Чередниченко, Л. Черноватого та інші.

На важливості формування та розвитку певних аспектів у професійній підготовці перекладачів звертають увагу вітчизняні науковці І.Бахов (професійно-комунікативна компетентність), І. Голуб (соціокультурна компетенція), Н.Іваницька (перекладацька компетенція), А. Козак (перекладацька культура), Т. Кокнова (професійні якості), Ю. Колос (інформаційно-технологічні компетентності), О.Нестерова (інформаційна культура), А.Онішук (професійне спілкування), С. Панов (перекладацька компетентність), О.Рогульська, А. Янковець (підготовка перекладачів засобами ІКТ), Н. Соболев (професійне спілкування) та ін.

Мета статті – дослідити сучасний стан розв’язання проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів у роботах українських науковців.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна діяльність перекладачів виявляється у здійсненні двомовної опосередкованої комунікації, яка реалізується в уміннях переключатися з однієї мови на іншу; здатністю утримувати в пам’яті різного обсягу мовленнєві продукти; швидкістю формування і формулювання висловлювання; толерантним ставленням до співрозмовників з різним соціальним статусом і рівнем володіння мовою [6].

Таким чином особливості професійної діяльності перекладачів мають бути враховані у процесі їх професійної підготовки.

Учені переконані, що професійну підготовку слід спрямовувати на озброєння студентів знаннями й уміннями зі спеціальності, змісту і методів науки та на «стимулювання інтересів і потреб особистості у поповненні, вдосконаленні протягом усього життя особистісно-професійно значущих знань, умінь і навичок» [1:74]. Вивчення педагогічної літератури з проблеми, що досліджується, засвідчило, що авторами представлено досить розгалужену програму професійної підготовки студентів, однак, в основному її розглядають як цілеспрямований організований процес, який має на меті оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками та формування певних особистісних якостей, що гарантують можливість ефективної роботи з обраної професії.

На думку О. Павлик, професійна підготовка перекладачів нічим не відрізняється від професійної підготовки інших фахівців [4]. Не можна цілком погодитися із зазначеним твердженням, оскільки відомо, що будь-якому фахівцеві необхідні спеціальні професійні знання, вміння та навички.

Однак Л. Тархова розглядає професійну підготовку перекладачів як навчальну діяльність, що спрямована на опанування професії перекладача, процес формування особистості спеціаліста. Саме набуті знання, вміння та навички в поєднанні з професійно важливими якостями дозволяють здійснювати перекладацьку діяльність. Однак, як зазначає дослідник, у сучасних умовах якість професійної підготовки визначається також й прагненням пізнати щось нове, інтелектуальним, творчим потенціалом. Отже, процес професійної підготовки майбутніх перекладачів має містити такий елемент як самостійна пізнавальна діяльність, завдяки якій фахівці зможуть самовдосконалюватися, вирішувати складні професійні завдання та аналізувати результати своєї діяльності [9].

Нам імponує ця точка зору, оскільки в ній відображено комплексний характер феномену професійна підготовка. Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх перекладачів має свою специфіку, а значить повинна істотно відрізнятися від підготовки інших фахівців, що підтверджують наступні наукові доробки.

Професійна підготовка перекладачів, за визначенням О. Сергєєвої, це процес, у результаті якого майбутні фахівці оволодівають теоретичними знаннями та професійно-методичними уміннями й навичками на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях. Це є необхідним для виконання професійних завдань з урахуванням специфіки мовного потенціалу, культурних і національних особливостей країн, мови яких вивчаються, типових особистісних характеристик комунікантів, вимог щодо адекватності та чіткості перекладу як професійного продукту [8].

Вітчизняний науковець В. Пасинок зазначає, що при підготовці перекладачів необхідно застосувати концептуальний підхід, що передбачає: орієнтацію сучасного навчання на національні та загальнолюдські цінності, гармонію стосунків людини і навколишнього світу; креативне співробітництво педагога і студента з метою формування та розвитку можливостей постійного духовного самовдосконалення, максимального розвитку лінгвістичних, перекладацьких нахилів і здібностей при оволодінні спеціальністю; формування мовознавчого світогляду, належне ставлення до рідної та інших мов; структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу; практичне оволодіння мовою та перекладом згідно з потребами сьогодення; інтеграцію науки та практики перекладу тощо [5].

Існує думка, що професійна підготовка майбутніх перекладачів є процесом формування їхньої комунікативної компетентності, яка передбачає не тільки оволодіння мовою як

засобом спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою на рівні, близькому рівню носія мови [7], а й дає можливість їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для перекладача функціональні обов'язки.

В розробленій концепції підготовки фахівців із перекладу в Україні у XXI ст. підкреслюється важливість мовної компетенції майбутніх перекладачів, а основна мета професійної підготовки зводиться до того, щоб ознайомити студентів із мовною картиною світу, яка складається із концептуальних структур, організованих і відображених у кожній мові по-своєму. Р. Зорівчак наголошує на важливості для перекладача опанувати принаймні дві мови, що призведе до пізнання двох іноземних культур. Учений наводить перелік дисциплін (іноземна мова, курс перекладу, лінгвокраїнознавство, література, країн, мова яких вивчається та ін.), що мають сприяти досягненню високого рівня професійної лінгвістичної компетенції [2].

Відзначимо, що це повністю узгоджується з рекомендаціями Ради Європи, в яких чітко окреслюються завдання формування плюралінгвальної та плюракультурної компетенції студентів. Оволодіння іноземною мовою, і перекладом зокрема, передбачає залучення до іншої культури, до оволодіння новим соціокультурним змістом [10].

Процес підготовки фахівця будь-якого профілю, а тим більше перекладача, має будуватися таким чином, щоб він не став додатковим фактором культурного відторгнення, а створював умови для формування фахівця високого рівня на базі глобальної освіти. Внесення змін у програми підготовки перекладачів є неодмінною умовою інтеграції України в європейський і світовий культурний простір.

Щоб бути конкурентоздатними на вітчизняному ринку праці, перекладачі мають не лише володіти суто мовними знаннями, вміннями та навичками, мати високий рівень перекладацької компетенції, але й бути обізнаними зі специфікою предметної сфери, володіти понятійною базою спеціальності, вміти діяти в швидкозмінному зовнішньому професійному середовищі. У зв'язку з цим уважаємо слушною думку про те, що професійна підготовка мають бути фундаментом людського розвитку і прогресу суспільства та виступати гарантом індивідуального розвитку та формування спеціалістів високої кваліфікації, професійних, мобільних та конкурентоздатних [3].

На наш погляд, у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у ВНЗ позитивним є те, що їх навчання не зводиться лише до вивчення та вдосконалення рідної та іноземної мов, студенти мають змогу поглибити знання з історії України, бути політично обізнаними, знати особливості менталітету та філософію життя представників іншомовних країн. У студентів є можливість не лише підготуватися до плідної професійної діяльності, а й розвинути свій кругозір, здобути базові знання з психології, соціології та інших дисциплін, що є позитивним для майбутнього перекладача, оскільки в своїй роботі він може зіткнутися з різними видами перекладу та в різних сферах науки. Важливим для професійної підготовки студентів є й те, що до програми включено низку предметів, які вчать майбутніх перекладачів навичкам міжкультурної комунікації, бути толерантними до представників різних етносів, релігій та конфесій. Крім того, студенти мають змогу вдосконалити знання з рідної мови, оскільки вони повинні вміти знаходити мовні еквіваленти, грамотно говорити, писати, вживати слова, визначати стиль оратора не лише іноземною мовою, а й рідною. Однак професійна підготовка фахівців з перекладу не позбавлена певних недоліків, оскільки залучення студентів до перекладацької професії під час вивчення дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки та природничо-наукової підготовки майже не відбувається, їх зміст професійно не зорієнтований, звідси – й низька мотивація до їх вивчення в студентів, які не вважають ці предмети професійно необхідними. Це можна пояснити тим, що під час занять викладачі не завжди реалізують міжпредметні зв'язки в професійній підготовці майбутніх фахівців із перекладу.

На жаль, на сьогодні ще не розроблено єдиної типової або рамкової програми з підготовки перекладачів в українських ВНЗ. Однак, ми вважаємо, що професійна підготовка перекладачів має бути спрямована на формування їх конкурентоздатності, а значить визначатися як процес якісного накопичення професійних знань, формування вмінь та

навичок, особистісних якостей, спрямованих на успішне функціонування перекладача в багатонаціональному просторі, нестандартне вирішення професійних завдань та досягнення бажаного соціального статусу в умовах постійного суперництва. У процесі професійної підготовки перекладачів має бути врахований той факт, що амплуа спеціаліста з перекладу може змінюватися, вищезазначене вимагає нових підходів до підготовки перекладачів, які б добре орієнтувалися в предметі (перекладі), вміли ставити і вирішувати професійні завдання; адаптуватися в динамічному професійному середовищі; долали лінгвістичні, соціокультурні та психологічні бар'єри, володіли високою культурою міжособистісного і міжетнічного спілкування, мали б систему загальнолюдських цінностей, знань, умінь, навичок, необхідних для результативного виконання професійних обов'язків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитрієва Л. П. Професійна підготовка вчителя як педагогічна проблема / Л. П. Дмитрієва, Н. В. Кічук // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного університету. – 2006. – № 9. – С. 74.
2. Зорівчак Р. Концепція підготовки перекладачів в Україні у XXI ст. / Р. Зорівчак // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 175–182.
3. Кічук Н.В. Формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів як педагогічна проблема / Н.В.Кічук // Наука і освіта. – 2012. – №5. – С.47 – 50.
4. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Ю. Павлик. – Хмельницький, 2004. – 19 с.
5. Пасинок В.Г. Концептуальні проблеми підготовки перекладачів у вищій школі / В.Г. Пасинок // Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: матеріали III Всеукраїнської наукової конференції. – Х.: Константа, 2005. – С. 12–14.
6. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 21 с.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [Колектив авторів.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – К.: – Держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
8. Сергєєва О. В. Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. В. Сергєєва. – Х., 2012. – 22 с.
9. Тархова Л.А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.А.Тархова – Одеса, 2006. – 29 с.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Абабілова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології і перекладу Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка підготовка перекладачів, граматичні та лексичні аспекти перекладу.

Катерина Шапочка – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології і перекладу Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: професійна підготовка підготовка перекладачів, граматичні та лексичні аспекти перекладу.

УДК 372.8+811.111]:004.946

PEDAGOGICAL APPLICATION OF THE COMPUTER-MEDIATED DISCOURSE

Inesa BAYBAKOVA, Oleksandra HASKO (Lviv, Ukraine)

Стаття присвячена дослідженню інтернет комунікації, її класифікації, схемі педагогічного кола; характеристикі навчально-освітніх застосувань, а саме, мотивації, участі, рефлексії та автономії, що вважаються невід'ємною складовою вивчення іноземної мови, зосередженої на електронному дискурсі віртуального навчального середовища.

Ключові слова: інтернет комунікація, електронний дискурс, динамічна стратегія викладання, критичне мислення, віртуальне навчальне середовище.

The article deals with computer-mediated communication, its classification, CMC pedagogical circle, pedagogical application as well as characteristics, namely, motivation, participation, reflection and autonomy

regarded as part and parcel of the foreign language education focused on electronic discourse of virtual learning environment.

Key-words: computer-mediated communication, electronic discourse, dynamic teaching strategy, critical thinking, virtual-learning environment.

Computer-mediated communication (CMC) offers a number of pedagogical applications. CMC is conducive not only in a number of learning activities such as discussions, role-plays, and games but also in different learning functions. The applications of CMC are hardly limited to any particular topic or discipline. It is seen as dynamic teaching strategy for educators who are keen on improving pedagogical sound activities.

L. Lee [3] points out that it is conventional to divide CMC into two basic modes including synchronous (SCMC) and asynchronous (ACMC) communication capacity with high and multiway interactivity.

Another widely-accepted classification of CMC is whether it is text-based or audio/video-based (fig. 1).

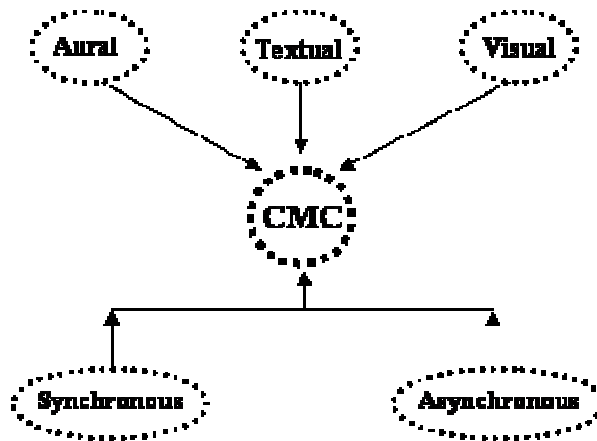


Figure 1 Modes of CMC.

Source: Long V. Nguyen, CMC and foreign language education: pedagogical features, Danang University, New Zealand, 2014, p. 43.

T. Paulus underlines that “text-based CMC still remains most common in education environments. The textual nature of CMC makes language more persistent, visual, and archival” [5: 232]; it has also a significant impact on language study. It has introduced us to the idea of new literacies and language genres, and has blurred the historical division between written and oral communication. Because of this, text-based CMC has been the subject of research in many disciplines from general education to language studies.

According to a socio cultural theory socialization and language acquisition also help students to master their own learning. Another motivating factor of CMC is innovation. The sense of novelty using CMC technologies gives a new push to learning and studying.

Active learning is reported to be the second characteristic via which CMC assists learners to have initiative, gather and analyze the information during learning. Warschauer mentions that only active learning is crucial in language acquisition that is why online CMC can create successful learning environment [8]. It is reminded in Lee’s work on the issue in question that “for online active learning to occur, both effective pedagogical principles including specific instructional goals and procedures, as well as technological tools must be thoughtfully taken into account at the stage of implementation” [3: 37].

Next characteristic related to education is reflective learning, which is much related to critical thinking as it involves evaluating students’ experiences, reflection on each other communication, which in terms of time is very rewarding. The social element of CMC technology regarding communication via blogs, wikis, Skype, chat rooms etc. encourages the most shy and reserved people to participate in creative and reflective experiences.

Learner's autonomy as the most critical feature in CMC learning is characterized as "the notion of taking responsibility for one's own learning and it is also associated with a number of other terms, such as student independence, independent learning, lifelong learning, learning to learn, thinking skills" [7: 24].

There is very positive interrelation between the student and the CMC as it shifts the controlling role of the teacher to the role of an adviser or participant of the learning process; it also enhances communication between learners. Besides, learner autonomy principles can be considerably increased in the context of CMC and pedagogy combination via applying different types of interaction, namely, cognitive, social and participatory-experimental.

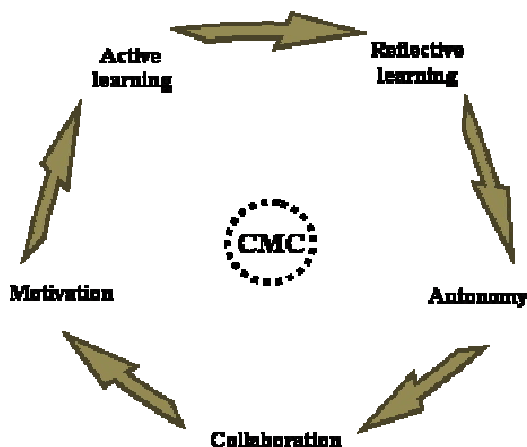


Figure 2. CMC pedagogical circle.

Source: Long V. Nguyen, CMC and foreign language education: pedagogical features, Danang University, New Zealand, 2014, p. 98.

Figure 2 quite vividly illustrates the capacities of CMC pedagogical circle. All the above-mentioned characteristics of CMC pedagogical application including motivation, participation, reflection and autonomy are part and parcel of the online collaborative learning. This type of communication, according to Warschauer, enhances collaboration, via such critical features as: (a) text-based and computer-mediated interaction, (b) many-to-many communication, (c) time/place-independence, (d) long distance exchanges, and (e) hypermedia links [8].

Jay Pfaffman in the article 'Computer-Mediated Communications Technologies' reports recent research on using text-based computer-mediated communication (CMC). The latter being treated as communication between two or more persons with text-based tools e.g. e-mail, instant messaging or computer-based conferencing systems, takes many forms in educational settings. The author states that because CMC is not affected by time or place, it is also used as a means for teacher training and reduction of the isolation that many educators feel' [6: 225-226]. Marta Guarda studies foreign language education through the prism of computer-mediated-communication stating that the latter is a new form of communication which helps overcome the limits of time and space' [2: 15]. In her paper 'Computer-Mediated-Communication and Foreign Language Education' she provides a brief description of CMC, its characteristic features and certain benefits for foreign language learning.

Analyzing the issues of guiding discussion with computer-mediated communication P.K. Gilbert and N. Dabbagh in their paper 'How to structure online discussion for meaningful discourse: a case study' state that 'providing exemplars for discussion to facilitators, posting discussion protocols, and offering evaluation rubrics all increased meaningful discourse with graduate students in education' [cited from 6: 230]. Besides, as it has turned out, 'discourse analysis of a week of discussion indicated that the number of responses to questions about problems or examples given in lecture was also a predictor of the course grade' [6: 228]. Cynthia White, Professor of Applied Linguistics, Massey University, New-Zealand, who has many publications on distance and online learning, online language teaching, learning strategies etc. dwells on technology-mediated language teaching examining 'the nature and influence of globalization on online language teaching through the lens of learner-centred principles, and <...> different positions and practices adopted by participants within virtual learning environments' [9: 321] and online discourse. She identifies four key interpretations of learner-centred language teaching, namely (1) relevance, (2) responsiveness, (3) commitment to knowledge construction and (4) prevailing culture of enquiry. Learner-centredness as relevance reveals learner's needs in terms of the broader goals and language skills application. Learner-centredness as responsiveness deals with individual

learners background, interests, strategies, experiences and perspectives. Educators being flexible and adaptable should take into account different teaching strategies elaborating and using proper methodologies, material and activities related to electronic discourse.

Commitment to knowledge construction as one of the interpretations of learner-centredness according to Cynthia White, means that ‘teaching should create and sustain personally meaningful connection between language content and the lived experience and the world of each learner’ [9: 322] and for that learners must be active participants of meaningful interaction. Finally, learner-centredness as a prevailing culture of enquiry regards both learners and teachers as those involved in parallel processes of ongoing learning.

Making a review covering relevant developments and a remarkable growth of interest in theoretical and practical aspects of autonomy in language teaching and learning as well as its philosophy and role in global educational policy and reform Phil Benson and Jing Huang trace autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. Hence, they propose an alternative conception based on the notion of transition from learner autonomy to teacher autonomy in learning-teaching careers. ‘Teacher autonomy is analogue to learner autonomy, differing from it primarily in respect to the object of responsibility and control [1: 425]. It means that learners must accept responsibility for their learning while their teachers should demonstrate professional freedom of the classroom discourse in one’s own working environment leading to higher levels of professional competence and growth.

Both constant IT advance and modern learner-centered educational trends result in computer-mediated professional discourse functioning focused on self-guided studies and extra-curriculum activities. For example Moodle, a course management system our current virtual learning environment is based on, is an open source platform allowing data storage, file sharing and asynchronous and synchronous interaction. Hence, at present we are mostly interested in learning management systems (LMS) such as Moodle, Blackboard, WebCT i.e. computer-based systems aimed at supporting or replacing classroom-based learning.

We would like to mention some kinds of tasks which can be quite successfully used by teachers in virtual learning environment:

- Individual work. Express your opinion on the information contained in the following text.
- Group activities. Make an independent analysis and prepare for the participation in an interview on the issues indicated below.
- Self-guided activities. Write about your professional activities using your active vocabulary, the list of abbreviations, the following pictures / tables / diagrams.

Aimed at students’ mastering ESP discourse these tasks embrace individual work, group activities and self-guided studies combining teacher’s instructions with students’ creative work and critical thinking, e.g. (a) Comment on the types of scientific publications; (b) Discuss the information of the following text adding your own relevant information; (c) Write an essay in 300 words concerning the issues of professional ethics and standards.

Since computer-mediated communication educational environments are used on a wide scale for a variety of purposes ranging from supplementation of classroom discourse collecting relevant information and broadening audience for students’ work it is highly important to establish a proper correlation between computer-mediated communicational environment, the tools chosen for the activities they must serve and effective pedagogical techniques.

BIBLIOGRAPHY

1. Benson Phil, Huang Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching / Phil Benson, Jing Huang // DELTA. – Vol. 24. – San Paulo, 2008. – P. 421–439.
2. Guarda Marta. Computer-Mediated-Communication and Foreign Language Education / Marta Guarda // Journal of e-Learning and Knowledge Society. – Vol. 8, n. 3. – 2012. – P. 15–27.
3. Lee, L. Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. Language Learning and Technology, 8(1). – 2004. – P. 83–100.
4. Long V. Nguyen. CMC and foreign language education: pedagogical features. Danag University, NZ. – 2014.
5. Paulus, T. CMC modes for learning tasks at a distance. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4). – 2007.

6. Pfaffman Jay. Computer-Mediated Communications Technologies / Jay Pfaffman // Handbook of Research on Educational Communications and Technology. 3-rd Edition. – New York, Taylor&Francis Group, LLC, 2008. – P. 225–231.
7. Sinclair, B. Learner autonomy: The next phase. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. London: Longman, 2000.
8. Warschauer, M. Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – 1999.
9. White, C. Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching / Cynthia White // Language Teaching, 40 (4). – CUP, 2007. – P. 321–326.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Інеса Байбакова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, семантика, методика викладання іноземних мов, англійська мова за професійним спрямуванням, теорія та практика перекладу.

Олександра Гасько – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, семантика, методика викладання іноземних мов, англійська мова за професійним спрямуванням, теорія та практика перекладу.

УДК 378.091.12:811.11

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються питання залежності формування знань від пізнавальних мотивів діяльності, проблеми вибору методів і прийомів у процесі навчання іноземним мовам, а також вплив індивідуальних особливостей на ефективність розумової діяльності.

Ключові слова: розумова діяльність, ефективне навчання, індивідуальні особливості, критичне мислення, мовні компоненти, теоретичне мислення.

The article deals with the questions concerning the dependence of the formation of knowledge on the cognitive motives of the activity, the problems concerning the choice of methods and devices during the process of teaching foreign languages and also the influence of individual features on the effective thinking activity.

Key words: thinking activity, effective teaching, individual features, critical thinking, language components, theoretical thinking.

Змісту освіти та системі наукових знань, якими оволодівають учні, у розумовому розвитку дитини належить провідна роль. Тому, пропонуючи учням те чи те завдання, ми перш за все враховуємо наявність знань з окремого питання, оскільки знаємо, що “порожня голова не мислить” [1]. При цьому буває, що учень десять років заповнює свою пам’ять різною інформацією, а самостійно застосовувати знання не вміє.

Вимоги до знань, які викликають активну розумову діяльність (відповідність закономірностям розумової діяльності, проблемності, структурності, необхідності та достатності), за реальних педагогічних умов залежать від реальних навчальних можливостей учнів. У свою чергу сформовані прийоми розумової вихованості, ставши активними способами навчальної роботи, допомагають досягати нових знань. Якщо учень уміє аналізувати, виділяти головне, порівнювати, доводити та узагальнювати, це означає, що він зуміє виконувати завдання конструктивного й творчого характеру, підніматись від репродукції до творчості. “Будучи наслідком розумової діяльності, знання є разом з тим однією з її умов”, – стверджує Я.А. Пономарьов [14].

На залежність формування знань від пізнавальних мотивів діяльності чітко вказував С.Л. Рубінштейн, наголошуючи на необхідності висвітлювати ці мотиви: “Яким би не був вихідний мотив включення в розумову діяльність, але коли включення відбулося, в ній обов’язково починають діяти мотиви пізнання, бажання дізнатися про ще щось невідоме... Власний хід мислення створює... мотиви, пробудження до нього” [18].

Прийоми будь-якого мислення реалізуються через прийоми розумової діяльності, відповідно й навчити учня мислити на рівні знання означає навчити прийомам розумової діяльності. Арсенал цих прийомів досить значний, а їх використання мотивується конкретними завданнями, які постають перед учнем. О.М. Кабанова-Меллер класифікує ці

прийоми виходячи з можливості їх застосування до конкретної ситуації: “Найчастіше в навчальній діяльності учня за прийомами навчальної роботи заховані прийоми розумової діяльності. За ступенем суміжності та здатності до переносу розрізняють прийоми вузькі та широкі. Прийоми розумової діяльності належать до широких, котрі у подальшому можуть бути перенесені. До них належать абстракція, порівняння, встановлення просторових зв’язків, прийом уявлення [6].

А. В. Брушлинський указує, що мислення – це завжди пошук і відкриття нового. Це стосується попередніх стадій розумової діяльності, як і всього життя конкретного індивіда. Тобто все нове, що відкривається в процесі розвитку розумової діяльності, базується на знаннях індивіда, співвідноситься з ними. Тому розумова діяльність не існує сама по собі. Конкретна людина, суб’єкт мислить, безперервно поновлюючи й розвиваючи свій життєвий досвід. Лише за таких умов відбувається складна взаємодія між новим і старим. Сприймання учня як носія суб’єктивного досвіду, а також врахування його індивідуальних особливостей розумової діяльності є найважливішими умовами ефективного навчання [2].

При виборі методів і прийомів у процесі навчання майбутньому вчителю необхідно враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини, адаптувати завдання до всіх учнів. Індивідуальні особливості учнів зумовлюють глибокі якісні відмінності змісту й структури навчання. Навіть за незначними, на перший погляд, порушеннями в навчанні школяра може критися глибока якісна своєрідність сприймання та осмислення навчального матеріалу, яка в майбутньому призведе до відчутного поліпшення успішності або до її зниження. Так, учень, у діяльності якого мнемічні компоненти тісно пов’язані із сенсорними, матиме в засвоєнні матеріалу якісно інші труднощі, ніж той, у якого переважає зв’язок мнемічних та мовних компонентів (він запам’ятовує не правила дій, а їх графічну схему).

С.Д. Максименко звертає увагу на те, що вплив індивідуальних особливостей на ефективність навчальної діяльності залежить і від загального рівня розумового розвитку того чи того учня [11]. Зазначені труднощі характерні насамперед для учнів з середньою чи низькою успішністю. Сильні учні легко долають подібні труднощі, незважаючи на своєрідність індивідуального способу розумової діяльності. Такі учні (з переважанням словесно-логічних компонентів розумової діяльності) сприймають умову завдання на рівні всього тексту, а не окремих його фрагментів і мають можливість позбутися логічних суперечностей у розумінні, а тому правильно планують його виконання. Вони здатні до узагальненого сприйняття матеріалу, швидкої та правильної його класифікації. Важливою особливістю таких учнів є також гнучкість у розумінні завдань. Виконуючи завдання, вони діють цілеспрямовано, аналізують ситуацію, завжди розумово планують власні дії [11].

Дослідник виокремив три групи учнів з високим рівнем успішності (залежно від індивідуальних особливостей ходу їхньої розумової діяльності). Врахування цих особливостей при побудові процесу навчання дає можливість зробити навчання більш ефективним.

1. До першої групи належать учні, чия аналітична діяльність переважає у розумінні задачі над синтетичною. Читаючи текст, такі учні орієнтуються на ключові слова, але завдяки високорозвиненим сенсорним здібностям здатні уявити всі дані, зіставити їх. Дослідник застерігає, що мовні компоненти розумової діяльності, необхідні для розуміння тексту в цілому, так чи інакше виключаються з активного тренування учнів цієї групи.

2. До другої групи віднесемо учнів, у розумовій діяльності яких графічна схема визначає не тип завдання, а тип предметної ситуації.

3. Учні третьої групи одразу схоплюють структурні елементи завдання, незалежно від представлення (словесно, графічно чи ілюстративно). Вони володіють загальними уявленнями про завдання. В них розвинуті індивідуальні творчі прийоми розуміння та виконання завдань, самостійне володіння матеріалом [11].

Оптимальний педагогічний вплив, на думку С. Д. Максименка, полягає в тренуванні засвоєних засобів дій із наступним переходом до введення в ці способи окремих ланок, операцій, що базуються на недостатньо розвинених компонентах розумової діяльності.

Таким чином, своєчасне виявлення індивідуальних особливостей розумової діяльності учнів уже на початкових етапах навчання і послідовне їх врахування на основі індивідуального підходу дають можливість зробити процес навчання більш ефективним [11].

Проблема розвитку розумової діяльності, завдання, які постають перед школою, детерміновані рівнем соціального прогресу суспільства. Творча особистість – це людина, котрій притаманні певні якості, здібності, особливості психічних процесів, завдяки яким її діяльність відзначається новизною, неповторністю, оригінальністю. Для неї потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності обов'язковим. Основними рисами творчої особистості, як уважають учені-дослідники, є сміливість думки, схильність до ризику, фантазія, уявлення. Уміння долати інерцію мислення, виявляти суперечності, переносити досвід і знання в нові ситуації, незалежність, альтернативність, гнучкість у розумовій діяльності, здатність до самоуправління. Межі творчості такої особистості охоплюють дії від нестандартного розв'язання звичайного завдання до повної реалізації її унікальних можливостей. Зрозуміло, що сучасний стан розвитку інформаційних технологій, прискорення обміну інформацією в суспільстві, ускладнення характеру соціально важливої інформації призводять до певної структуризації та схематичного представлення подій і явищ, відтак постає актуальна проблема розвитку теоретичного мислення [20].

Розумова діяльність – один з основних процесів пізнання. Механізми розумової діяльності мають індивідуальний характер, проявляючись через предметну галузь пізнання. Тому не можна ігнорувати залежність їх побудови від реального, конкретного змісту засвоєваних учнями знань. Рівень розвитку розумової діяльності значною мірою залежить від професійної роботи, яку виконує людина. Завдання теоретичного мислення полягає в тому, щоб спостереження та уявлення перетворити на поняття, а отже, й відтворити систему внутрішніх зв'язків, розкрити її суть.

Теоретичне мислення здійснюється у двох основних формах:

1) на основі аналізу та узагальнення даних виникає змістова абстракція, яка фіксує суть предмета, що вивчається, і виражається у вигляді поняття про його “клітинку”;

2) шляхом розкриття суперечностей у цій “клітинці” і визначення способу їх практичного розв'язання здійснюється перехід від абстрактної суті і нерозчленованого загального розуміння до єдності різноманітних сторін цілого до конкретного.

Такі форми розумової діяльності (аналітична й синтетична) під час розв'язання пізнавальних завдань перебувають в органічній єдності. Наприклад, при переході від абстрактного до конкретного постійно відбувається аналіз, у процесі якого виділяються абстракції для постійного руху думки.

В основі як теоретичного, так і емпіричного типів розумової діяльності лежать певні абстракції, узагальнення, поняття. Для кожного типу розумової діяльності існують особливості, спричинені різними завданнями. Емпіричне розвиває завдання каталогізації, класифікації предметів і явищ. Теоретичне переслідує мету відтворення суті предмета, який вивчається. Емпіричні знання, які спираються на спостереження, відбивають в уявленнях зовнішні властивості предметів. Теоретичні знання, які виникають на основі мисленнєвого перетворення предметів, демонструють їх внутрішні відносини і зв'язки і тим самим виходять за межі уявлень. Теоретичні знання в першу чергу виявляються способами розумової діяльності, а потім уже за допомогою різних символічно-знакових засобів. Емпірично-науковий спосіб мислення (термін ввела Г. Берулава) характеризується тим, що учень робить намір здійснити науковий аналіз виконання завдання, але орієнтується лише на конкретні умови взаємодії об'єктів.

Теоретичне мислення передбачає певний рівень критичності в оцінці результатів, гіпотез, дій, приписів тощо. Розвиток критичності мислення – не менш важливий компонент формування ефективної розумової діяльності школяра, ніж мислення теоретичне. Критичне мислення пов'язане з самостійністю розуму, тобто з умінням формувати й відстоювати власну думку, осмислювати досвід, вибудовувати ланцюг доведень, відчувати нерозривний зв'язок власних принципів і вчинків. К. Д. Ушинський радив вихователям звертати увагу дітей на суперечливі або схожі уявлення, що відкривало перед самим учнем можливість цілком самостійно долати цю перепону і виводити нову істину [23]. Відомий психолог

С.Л. Рубінштейн зауважував, що “перевірка, критика, контроль характеризують мислення як свідомий процес” [19].

За умови розвитку критичного мислення, – вважає С. І. Векслер [4], – учні можуть не тільки впевнено орієнтуватися у вивченні матеріалу, але й висловлювати самостійні оцінні судження, переконливо аргументувати їх.

Людина, яка критично мислить, – зазначає Я. Варенніков [3], – не стане безумно схвалювати або не схвалювати ті чи ті вчинки людей, класів, соціальних груп доти, доки їй не будуть зрозумілі причини, які спонукали їх до виконання певних дій. Така людина не буде визнавати або не визнавати ті чи ті погляди, ідеї, поки не усвідомить, хто і для чого їх висуває.

Одним із основних технологічних засобів формування критичного мислення старшокласників є проведення уроків у формі дискусії. Логіка застосування дискусії як методу розвитку критичного мислення полягає в тому, що вчитель, організовуючи обмін думками стосовно різних поглядів на конкретну проблему, повинен приділяти увагу не стільки процесу отримання знань, скільки задіюванню учнівського інтелекту в розв’язанні проблеми; утримуватися від нав’язування власних думок, оцінних суджень, підштовхування на висновки [26].

Такий підхід створює умови для розвитку культури критичного мислення, результат якого буде валідним лише за умови поваги до думки опонента, та, найголовніше, умінні аргументувати й відстоювати свою думку, а отже, знаходити можливість логічно заперечувати аргументи опонентів. Іншими словами, використання дискусії як прийому навчання критичного мислення сприяє об’єктивній оцінці власної позиції, навчає толерантному, логічно виправданому ставленню до протилежних думок, гіпотез, аргументів, тим самим формуючи підвалини самостійності результативної розумової діяльності [26].

Аналіз сучасних досліджень із питань підготовки вчителя [12; 13; 16] дозволяє зробити висновок, що головною метою професійної підготовки майбутнього вчителя є забезпечення готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності. Варто зазначити, що на разі в психолого-педагогічній літературі стосовно проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності [12; 17; 21; 24; 25] функціонує декілька різних понять, як-от: “готовність до дії”, “підготовленість до діяльності”, “готовність до діяльності”, “психологічна готовність”, “готовність до педагогічної діяльності”, “професійно-педагогічна підготовка”.

О.М. Леонт’єв вважає, що в загальному розумінні готовність – це короточасний стан, який виникає за певних умов на основі набутого досвіду, стосується лише якогось одного з етапів діяльності, а не діяльності в цілому, оскільки вона складається з окремих дій [9; 10].

Під професійною підготовленістю людини розуміють її якості, які визначаються сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок, обумовлюють її здатність виконувати певну діяльність з тією чи тією якістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [5; 7; 8; 11] дозволив нам узагальнити визначення педагогів та психологів стосовно поняття “готовність” (див. табл. 1.1)

Таблиця 1.1

Сутність поняття “готовність” у психолого-педагогічній літературі

Автор	Визначення готовності	Ознаки готовності
Л.В. Григоренко	Професійна готовність – це сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей.	
Л.В. Кондрашова	Морально-психологічна готовність – основа готовності до педагогічної праці.	<ul style="list-style-type: none"> • моральні погляди та переконання; • професійна спрямованість; • витримка; • педагогічний оптимізм; • самооцінка наслідків праці, професійне самовиховання.

М.Д. Левітов	Психологічна готовність до діяльності може бути тривалим або короткочасним станом, який залежить від індивідуальних особливостей особистості. Вона є суттєвою умовою успішної професійної діяльності.	Короткочасна готовність – це відносна стійкість, оптимальні умови до досягнення мети; тривала готовність – це система професійно-важливих якостей особистості, її досвіду, знань, умінь, навичок.
С.Д. Максименко, О.М. Пелех	Психологічна готовність пов'язується лише з цілеспрямованою діяльністю, допомагає людині виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, особистісні якості, дотримуватися самоконтролю.	Готовність є суттєвою умовою реалізації, регуляції, стійкості, ефективності будь-якого виду діяльності.
Р.А. Нізамов		<ul style="list-style-type: none"> • уміння науково організувати свою та колективну працю; • здатність бачити перспективу розвитку; • уміння працювати самостійно.
К.К. Платонов	Готовність – інтегральна властивість особистості, яка є більш загальною щодо психологічної готовності вчителя до діяльності.	(2) знання; (3) уміння; (4) навички.
А.А. Ухтомський	Готовність – це оперативний спокій, механізмом якого є рухливість “нервових приладів”, що забезпечують перехід від “оперативного спокою” до термінової дії.	
В. Д. Шадриков	Готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу.	<ol style="list-style-type: none"> 1. позитивне ставлення до різних видів діяльності, професії; 2. риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; 3. необхідні знання, уміння, навички; 4. професійно важливі якості сприймання (увага, мислення, емоційно-вольові процеси); 5. зацікавленість, зосередженість.

Г.В. Троцько виокремлює такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, морально-орієнтаційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінний, психофізіологічний [22].

Мотиваційний компонент визначає позитивне ставлення до педагогічної професії, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності, інтерес до роботи вчителя. Моральне обличчя педагога, його система професійно-педагогічних і загальноосвітніх цінностей, наявність прогресивних поглядів є змістом морально-орієнтаційного компоненту.

Змістовно-операційний компонент зумовлений професійними знаннями і вміннями, педагогічними здібностями та професійною спрямованістю.

Емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості, як цілеспрямованість, працьовитість, витримка, рішучість, ініціативність, самокритичність, товариськість, емоційна спрямованість тощо. Самооцінка професійної підготовленості є одним із найважливіших компонентів готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. Знання структури та компонентів готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності дозволяє здійснювати відбір змісту підготовки, контролювати та коригувати якість підготовленості студентів, здійснювати професійний відбір абітурієнтів.

Як свідчить дослідження О.Ю. Леонтєвої, яке присвячене питанням підготовки вчителів в Англії, педагогічна практика в цій країні складає третю частину професійно-педагогічної підготовки студентів коледжів. Вона передбачає знайомство зі школою та спостереження за роботою вчителів на уроці, формування вміння складати плани уроків, особисту програму, яка відповідає власним здібностям та інтересам. Структура навчання спонукає студента до вивчення предметів, про які раніше він навіть не знав; допомагає виявленню його нахилів та можливостей.

За даними дослідження О.І. Пономарьової [15], в США існують такі концепції: концепція “звітності” (формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя); концепція “компетентності” (модифікація поведінки учнів у суспільно заданому напрямку).

Роблячи узагальнення вищезазначеного, ми дійшли до висновку, що під підготовкою майбутнього вчителя іноземної мови слід розуміти морально-орієнтаційну, психолого-фізичну, змістовно-операційну оцінку, психофізіологічну готовність студента до майбутньої професійної педагогічної діяльності, яка складається з таких основних компонентів: проектуючий, гностичний, процесуально-діяльнісний та комунікативний.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский; [изд. 2]. – Издательство: ЛКИ, 2007. – 208 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Москва, Воронеж, 1996. – 392 с.
3. Варенников Я. А. Воспитывать культуру критического мышления / Я. А. Варенников // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 140–144.
4. Векслер С. І. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання / С. І. Векслер. – К.: Радянська школа, 1971. – 59 с.
5. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Григоренко Людмила Васильевна. – Кривой Рог, 1991. – 162 с.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
7. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л.В. Кондрашова. – М.: Прометей, 1990 – 160 с.
8. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1982. – 254 с.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – Т.ІІ. – М.: Педагогика, 1983. – 230 с.
11. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3. – С. 68–72.
12. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С.5–10.
13. Особливості організації і підготовки вчителя іноземної мови у країнах з Пономарев Я. А. Знання, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М., 1967. – 90 с.
14. Пономарев Я. А. Знання, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М., 1967. – 90 с.
15. Пономарьова О.І. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх вчителів у США / О.І. Пономарьова // Шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі та педагогічному вузі. – Харків: ХДПУ, 1994. – Ч.ІІІ. – С. 71–74.
16. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 137.
17. Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя: Межвузовский сборник научных трудов. Под ред. П.А Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
20. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодшого школяра / О. В. Скрипченко. – К., 1971. – 48 с.

21. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості / Р.П. Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.
22. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Троцько Ганна Володимирівна. – Харків, 1996. – 421 с.
23. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1988.
24. Фадеева Т.О. Професійна підготовка майбутнього вчителя по роботі з першокласниками / Т.О. Фадеева // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград. – 2001. – Вип. 39. – С.95–97.
25. Хомич Л. Цивілізаційні процеси і професійна підготовка вчителя / Л. Хомич // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 76.
26. Шеремет М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / М. Шеремет // Рідна школа – 2003. – № 9. – С. 29–31.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: фахова підготовка вчителя іноземної мови, інтелектуальний розвиток, розумова діяльність, міжособистісне спілкування.

УДК 372.881.1(045)

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)

У статті розглянуто особливості формування перекладацької компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, надано визначення перекладацької компетенції; описано її структуру та зміст для студентів нефілологічних спеціальностей; окреслено вміння, що входять до перекладацької компетенції; встановлено різний характер взаємодії компетенцій в трьох групах перекладацьких умінь.

Ключові слова: перекладацька компетенція, структура, зміст, перекладацькі вміння, рівень володіння іноземною мовою, рівень перекладацької діяльності.

The article deals with the peculiarities of the translation competence formation for non-philological students, the translation competence is defined, its structure and contents for non-philological students are described, translation skills are characterized, different character of interaction within three groups of translation skills is specified.

Key words: translation competence, structure, contents, translation skills, level of proficiency in a foreign language, translation activity level.

Постановка проблеми. Підготовка студентів різних профілів і напрямків навчання з іноземної мови завжди привертала увагу фахівців-методистів. В ході реформи вищої школи та вдосконалення державних освітніх стандартів, вивчення європейського досвіду навчання мовам була розроблена компетентнісна модель білінгвальної особистості. Однією з компетенцій, які визначені в якості цілей навчання іноземної мови у вищій школі, названа перекладацька компетенція. Загальною сучасною тенденцією оновлення методичних основ викладання іноземної мови в сучасному ВНЗ є введення багатоаспектного і багатопрофільного соціокультурного викладання іноземної мови для спеціальних цілей. Соціокультурний компонент у змісті навчання іноземних мов, а також завдання формування міжкультурної комунікативної компетенції передбачають дещо інше розуміння ролі професійної іншомовної компетенції випускника ВНЗ. Якщо раніше вважалося достатнім вміння читати і розуміти спеціальну літературу, то сьогодні від фахівця потрібні вміння постійного пошуку нової інформації іноземною мовою, її переробки, обміну інформацією, що містить спеціальні знання. Сучасна компетентнісна модель професійного користувача іноземної мови містить не тільки знання іншомовної культури країни досліджуваного мови, але і уміння зіставляти її політичні, економічні, етичні та мовні особливості.

Стаття має на меті проаналізувати зміст та особливості формування перекладацької компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, а також вирішити такі завдання: надати визначення перекладацької компетенції; описати її структуру та зміст для студентів нефілологічних спеціальностей; окреслити вміння, що входять до перекладацької компетенції; встановити різний характер взаємодії компетенцій в трьох групах умінь.

Об'єктом дослідження є процес підготовки студентів нефілологічного профілю. За предмет дослідження обрано перекладацьку компетенцію студентів нефілологічних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема навчання перекладу студентів нефілологічного профілю була поставлена в сучасних методичних дослідженнях відносно недавно. Можна відзначити дослідження Халєєвой В. І. [8], Комісарова В. Н. [5], Штанова А. В. [10] та ін. У зазначених роботах висвітлюються різні аспекти вивчення місця навчання перекладу студентів нефілологічних спеціальностей, досліджуються різні питання формування перекладацької компетенції. Так, у дослідженні В. І. Халєєвой йдеться про важливість перекладацької компетенції та необхідність її формування на різних етапах навчання іноземної мови; у дослідженні В. Н. Комісарова визначається зміст і структура перекладацької компетенції, в роботах А. В. Штанова розглядається соціолінгвістична та соціокультурна складові у системі знань та умінь перекладача.

В. С. Слепович, намагаючись повно охарактеризувати вміння перекладача, зазначає, що для успішного виконання поставлених перед ним завдань перекладач повинен володіти певними знаннями і навичками: «1) мати певний запас слів іноземної мови (у тому числі спеціальній термінології певної галузі знань); 2) знати граматику іноземної мови; 3) володіти технікою перекладу і вміти ефективно користуватися словником; 4) мати уявлення про галузі знання, до якої належить перекладається текст (а в ідеалі – добре орієнтуватися в ній)» [7]. Однак, як бачимо, автору вдається тільки окреслити коло спеціальних питань, які стоять перед фахівцем лише на етапі сприйняття іншомовного тексту. Питання точного визначення змісту і структури перекладацької компетенції як у відношенні до професіонала, так і у відношенні до фахівців інших галузей знання, що використовують іноземну мову в професійній комунікації, досі залишається дискусійним, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілком очевидно, що рівень володіння іноземною мовою, досягнення якого є метою навчання не лише в ВНЗ, але і в повній загальноосвітній школі, передбачає оволодіння вміннями перекладу. Сучасні дослідження визначають перекладацьку компетенцію як сукупність комунікативної, мовної (лінгвістичної) та технічної (технологічної) компетенцій. Останню з названих можна назвати власне перекладацької (у вузькому значенні цього терміна). Структуру компетенції перекладача можна представити як комплекс умінь і навичок, спрямований на інформативний аналіз тексту на одній мові і передачу отриманої інформації шляхом створення тексту на іншій мові.

Зміст власне перекладацької компетенції багаторазово піддавалася аналізу у різного роду дослідженнях [1; 2; 3; 4; 6; 9; 11]. Було виявлено, що у її змісті, представленому як комплекс умінь, виявляється безліч складових, які одночасно входять в інші компетенції, що формуються на даному етапі. Врахування цих міжкомпетентнісних зв'язків і паралелей може істотно оптимізувати роботу викладача з навчання переказу студентів нефілологічного профілю.

При вивченні іноземної мови на гуманітарних факультетах нефілологічних спеціальностей перед студентами і викладачами ставляться цілком конкретні завдання оволодіння вміннями і навичками мовного спілкування в межах традиційних сфер комунікативної діяльності, а також вміннями пошуку і читання літератури за фахом, навичками мовного спілкування в рамках професійної діяльності, вміннями реферування та анотування літератури за фахом як рідною, так і іноземною мовою, вміння вибудовувати іншомовну комунікацію в рамках професійного дискурсу, бути повноправним його учасником. Тому важливість формування у студентів необхідної для майбутньої професійної діяльності перекладацької компетенції, пов'язаної з використанням іноземної мови, є очевидною. Традиційне зміст практичного курсу перекладу пов'язується з дослідженням і вивченням певних теоретичних знань і розвиток власне технологічних умінь, спрямованих, насамперед, на оволодіння синонімічними засобами мови. Приводиться перелік знань нерозривно пов'язаний з комплексом певних умінь, що складають перекладацьку компетенцію.

Найважливішою складовою перекладацької компетенції і одночасно необхідною умовою її формування є комунікативна компетенція певного рівня володіння іноземною мовою, що дозволяє сприймати та передавати когнітивну, емоційну та естетичну інформацію рідною та іноземною мовою, а також лінгвістична компетенція, яка пов'язана з умінями аналізувати та інтерпретувати одиниці мови і мовлення.

Перекладацька компетенція також досить тісно пов'язана з соціолінгвістичною, соціокультурною, дискурсивною та міжкультурною компетенціями, які в сукупності дозволяють розробляти стратегії і тактики перекладу на кожному його етапі. Необхідно відзначити, що, хоча перекладацька компетенція істотним чином відрізняється від комунікативної і являє собою інвентар специфічних умінь і навичок, слід звернути увагу на її певний зв'язок з комунікативною компетенцією, і охарактеризувати даний зв'язок як двосторонній. Безумовно, рівень комунікативної компетенції носить визначальний характер по відношенню до перекладацької компетенції, але і зміст останньої істотно доповнює комунікативну компетенцію, підвищуючи її рівень. Ще однієї складовою перекладацької компетенції є вміння визначати тип, жанр, тематичні та функціонально-стилістичні параметри тексту. Названі вміння лежать в основі дискурсивної компетенції, формування якої стосовно до письмового дискурсу належить до вищого рівню володіння мовою і проявляється також у здатності адекватно передавати комунікативно-функціональний зміст вихідного матеріалу рівноцінними засобами мови перекладу.

Таким чином, вміння, що лежать в основі перекладацької компетенції, складають ядро інших компетенцій, що формуються в процесі викладання іноземної мови у вузі, перш за все комунікативної та дискурсивної, що, безсумнівно, полегшує вирішення завдань навчання перекладу. Перераховані вміння можуть бути використані як основа для постановки і вирішення конкретних завдань, пов'язаних з формуванням перекладацьких умінь студента.

Більш конкретні вміння, які описують так звану техніку перекладу, досить різноманітні, їх можна розділити на три групи в залежності від етапу і виду перекладацької діяльності:

- вміння, що визначають стратегію сприйняття тексту перекладу;
- вміння, що визначають стратегію формування образу тексту перекладу і стратегію відтворення цього образу на мові перекладу;
- вміння, пов'язані зі здібностями адекватного побудови тексту мовою перекладу.

Перераховані вище три групи умінь також не є ізольованими, а безпосередньо пов'язані з певними групами умінь і компетенцій. Так, вміння, що визначають стратегію сприйняття тексту перекладу, нерозривно пов'язані з цілим комплексом лінгвістичних, комунікативних, соціокультурних, соціолінгвістичних та міжкультурних знань і умінь. Як вважає В.С.Виноградов [8], відзначаючи особливості перекладацького сприйняття тексту, для перекладача як рецептора дуже важливо досягти такого рівня знань та естетичної сприйнятливості, який дозволяв би сприймати весь обсяг об'єктивно міститься в тексті смислового та емоційного змісту. Зрозуміло, що складність процесу сприйняття і інтерпретації тексту багато в чому визначаються його жанровими особливостями, внаслідок яких відбувається наповнення його смислової структури за рахунок формування підтексту, відсилань до інших текстів. Студенти, які вивчають іноземну мову у вищому навчальному закладі, повинні вміти розуміти і перекладати тексти певних жанрових форм, які не відрізняються високим ступенем інтертекстуальності. Йдеться про спеціальні наукові і науково-популярні тексти, тексти ЗМІ та навчальної літератури. Для розуміння даних текстів, крім необхідної мовної і мовленнєвої компетенцій, досить специфічного комплексу навичок та умінь, пов'язаних з дискурсивними здібностями в повній мірі охоплювати зміст тексту, виділяти головну думку і комунікативний намір автора, сегментувати вихідний текст з метою вилучення з кожного сегмента домінуючою інформації для створення опорних смислових пунктів перекладу, а також спеціальних перекладацьких умінь, пов'язаних з професійним використанням словників, довідників, банків даних, володінням навиками роботи на комп'ютері з текстовими редакторами, електронними словниками, енциклопедіями і т. д.

При характеристиці другої групи умінь, які визначають стратегію формування образу тексту перекладу і стратегію відтворення цього образу на мові перекладу, необхідний більш

складний комплекс знань, умінь і навичок, які можна визнати власне перекладацькими. Серед них також потрібно відзначити і загальні уміння, що входять до складу інших компетенцій. До мовної компетенції студентів відносяться уміння проводити порівняльний аналіз вихідного тексту і тексту перекладу, застосовувати знання в галузі лінгвістики в ході аналізу конкретного матеріалу, вміння оперативно розбиратися в складних елементах тексту. Знання фахівця в галузі лінгвістики в певній мірі необхідні і перекладачеві, так як саме на їх основі можливо детальне дослідження лексико-граматичних, лексико-семантичних, синтаксичних аспектів перекладу, оволодіння вміннями міжмовних зіставлень. Вміння другої групи загалом відносяться до етапу пофразового перекладу, до етапу пошуку і підбору еквівалентних засобів мови і мовлення для передачі власне інформативних пропозицій, а також і оціночної емотивної інформації. До власне перекладацької компетенції студентів на даному етапі належать уміння володіти технікою перекладу, тобто здійснювати на практиці такі прийоми перекладацької роботи, як членування та об'єднання речень, використання граматичних замінів, володіння технікою транскрибування і транслітерування, калькування морфологічно складних слів, перифразів і мовленнєвих кліше. Для підбору лексичних відповідностей студенту необхідно познайомитися з такими прийомами передачі значень, генералізація, конкретизація, модуляція, експлікація і компенсація.

Оволодіння комплексом технологічних умінь створює умови, необхідні для адекватної передачі змісту засобами мови перекладу, але не є визначальним чинником у вирішенні поставленого завдання, так як сприйняту інформацію необхідно представити не лише як певний зміст, відповідне картині світу носіїв мови перекладу, але й оформити у відповідності з нормами того чи іншого дискурсу, з жанрово-стильовими обмеженнями, які представлені в мові перекладу.

Ці вимоги виражені в переліку умінь третьої групи: уміння, пов'язані зі здібностями адекватного побудови тексту засобами мови перекладу. Слід відмітити, що дана група умінь повинна обов'язково розглядатися у відповідності з рівнем володіння студентами іноземною мовою. При формуванні більш просунутих рівнів володіння іноземною мовою (*upper intermediate, advanced*), повинні ставитися більш складні завдання перекладу текстів рідної мови на іноземну мову, їх реферування та анотування.

Не важко помітити, що зазначені нами вміння відносяться не тільки до технологічної перекладацької компетенції, але і до таких понять, що утворюють зміст навчання перекладу, як міжкультурна, дискурсивна та соціолінгвістична компетенції. При цьому взаємодія компетенцій є різною в різних групах умінь. Так, *на рівні сприйняття і оцінки змісту тексту* перекладу найбільш важливим є взаємодія таких компетенцій, як мовна, комунікативна, дискурсивна. Значення власне перекладацької компетенції тут є невеликим, так як процеси сприйняття є досить універсальними. Перекладацьке сприйняття, як було зазначено вище, відрізняється не лише високим ступенем рефлексії до самого процесу сприйняття, а також оцінкою лінгвокультурної складової тексту, якщо припустити однаковий рівень володіння іноземною мовою спеціалістом і неспеціалістом. На *другому (технологічному) рівні* відбувається первинний переклад на рівні кожної окремої пропозиції. Значно підвищується значущість мовної (лінгвістичної) компетенції, на базі якої відбувається формування основ власне перекладацької компетенції. Однак цей рівень є рівнем трансляції «смишлів», а не «інтерпретації» у формі певного фрагмента дискурсу, тому всі інші компетенції затребувані в меншій мірі, ніж на третьому рівні.

Третій рівень перекладацької діяльності, на якому здійснюється *вибудовування тексту перекладу*, одночасно повинен відповідати вимозі адекватності вихідного тексту, а також вимогам норм і правил побудови тексту у мові перекладу. У відповідності з цим на даному етапі максимально актуалізуються соціолінгвістична, соціокультурна, міжкультурна та дискурсивна компетенції, зміст яких стосовно іноземної мови відповідає вимогам найбільш просунутих рівнів володіння іноземною мовою (*upper intermediate – advanced – professional; B 2 – C 2*).

На підставі цього необхідно встановити певний зв'язок між рівнем володіння іноземною мовою та ступенем сформованості перекладацької компетенції, тобто набором умінь в сфері перекладу. Якщо певні вміння, пов'язані з послівним і пофразовим перекладом можуть

формуватися починаючи з базового рівня володіння іноземною мовою, за умови засвоєння спеціалізованих лінгвістичних знань і умінь аналізу і зіставлення одиниць перекладу, то завдання з перекладу текстів певних жанрових форм повинні бути обов'язково пов'язані з рівнем володіння іноземною мовою, що формується на даному етапі. Так, наприклад, на просунутому рівні – В 2, коли перед студентом стоїть конкретне завдання оволодіння певними жанрами ділового стилю, публіцистичного стилю, що передбачає оціночні висловлювання монологічного типу, жанром спеціалізованого діалогу (ділового спілкування), не можна вимагати від студента адекватного перекладу монологічних текстів великих розмірів та реферування наукової літератури іноземною мовою. Зазначимо, що саме такі завдання ставляться перед магістрантами та аспірантами, що готуються до іспиту з іноземної мови.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, структура і зміст перекладацької компетенції в окремих аспектах збігаються зі структурою та змістом таких компетенцій, як лінгвістична, комунікативна, соціолінгвістична, соціокультурна, дискурсивна, міжкультурна, що створює передумови для оволодіння вміннями професійного перекладача навіть при заняттях іноземною мовою з неспеціалістами. Навчання студентів перекладацької діяльності повинно проводитися з урахуванням вже сформованого рівня володіння іноземною мовою. Це означає, що професійні вміння перекладача пов'язані з визначенням стратегії побудови тексту перекладу, вибором потрібної жанрової форми, її синтаксичним та семантичним наповненням, передачею всіх закладених в тексті смислів і повинні здійснюватися на основі чіткої відповідності зі змістом дискурсивної, соціокультурної та міжкультурної компетенції, що формуються на даному етапі. Постановка даної проблеми вимагає проведення спеціальних методичних досліджень, пов'язаних не тільки зі змістом перекладацької компетенції у відношенні до непрофесійним користувачам іноземної мови, але також і з дослідженням потреб майбутніх фахівців у певних уміннях, з міжкомпетентнісними зв'язками, які, як правило, і лежать в основі формуються перекладацьких умінь і навичок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вербицкая М.В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М.В.Вербицкая, М.Ю.Соловов // Вестник Моск.ун-та. – 2010. – № 4. – С. 9–18.
2. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы: учеб.пособие / В.С.Виноградов. – М: КДУ, 2004. – 240 с.
3. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография / Н.Н.Гавриленко. – М:РУДН, 2008. – 175с.
4. Ганічева Т.В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В.Ганічева. – Харків, 2008. – 182 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Пасічник Т.Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Д.Пасічник. – К, 2011. – 300 с.
7. Слепович В.С. Настольная книга переводчика с русского языка на английский / В.С. Слепович. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2006. – 304 с.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М.: Высш.шк, 1989. – 236 с.
9. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л.М.Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.
10. Штанов А.В. Лингвострановедческая составляющая переводческой компетенции // Лингвострановедение: методы анализа, техника обучения. Сборник статей. В 2 ч.: первый межвуз. семинар по лингвострановедению. Ч.1 – М.: МГИМО-Университет, 2004. – С.128 – 141.
11. Faber P. Translation Competence and Language Awareness // Language Awareness. –Vol. 7, N 1. – 1998. – P. 8–21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ельза Васильєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у вищих навчальних закладах, методика викладання перекладу, методика викладання англійської мови професійного спрямування.

УДК 811.111(07):378.147

ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Олена ГЛАДКА (Кривий Ріг, Україна)

У статті розглянуто питання розвитку критичного мислення студентів на заняттях з іноземної мови на основі таксономії Б. Блума, конкретизовано поняття «критичне мислення», запропоновано приклади завдань для розвитку навичок мислення вищого рівня студентів.

Ключові слова: таксономія, критичне мислення, розвиток, студент.

The article deals with developing students' critical thinking skills at the lessons of a foreign language on the basis of Bloom's Taxonomy. The notion «critical thinking» is concretized. The sample tasks for developing students' higher order thinking skills are suggested.

Key words: taxonomy, critical thinking, developing, student.

Постановка проблеми. Головною метою розвитку освіти в Україні сьогодні є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України [1]. Саме тому сьогодні здійснюється модернізація освітньої діяльності, яка вимагає пошуку та освоєння нових освітніх технологій, прогресивних ідей, форм і методів навчання, що створюють умови для критичного осмислення матеріалу, самостійного розв'язання завдань, розмірковування щодо способу отримання та застосування нової інформації і прийняття зваженого, аргументованого рішення.

Таким чином, навчання сучасного конкурентоспроможного спеціаліста у педагогічному ВНЗ не можливе без використання прийомів розвитку критичного мислення, серед яких чільне місце займає таксономія Б.Блума.

Огляд останніх досліджень і публікацій з проблеми. Серед науковців, які досліджують проблему розвитку критичного мислення у закордонній філософії, психології і педагогіці, необхідно зазначити Е. де Боно, Д. Брунера, Дж. Гілфорда, В. Джемса, Д. Дьюї, М. Ліпмана, К. Меридит, Д. Спіро, Д. Халперн, П. Фрейре та інші. Серед вітчизняних учених, які досліджують технології розвитку критичного мислення, можна назвати К. Баханова, Т. Воропай, Д. Десятова, О. Матюшкіна, С. Мірошник, Х. Тамбовську, С. Векслера, І. Загашева, А. Ліпкіну, О. Марченко І. Мороченкову, О. Пометун, Р. Суровцеву, Л. Терлецьку, С. Терно, О.Тягло та інших.

Незважаючи на те, що у педагогічній науці висвітлено чимало аспектів розвитку критичного мислення тих, хто навчається, проблема використання таксономії Б. Блума на заняттях з іноземної мови для розвитку мислення вищого рівня студентів у вітчизняній методиці викладання іноземних мов не була об'єктом спеціального дослідження і донині не отримала належного теоретичного обґрунтування.

Тому **завданням статті** є дослідити особливості використання таксономії Б. Блума на заняттях з іноземної мови та запропонувати приклади завдань для розвитку критичного мислення студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток критичного мислення - мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [2] – нерозривно пов'язаний із розвитком навичок мислення вищого рівня (Higher Order Thinking Skills). Даний термін широко використовується спеціалістами з психології та педагогіки і розглядається як здатність до «використання когнітивних технік і стратегій, побудови логічних умовиводів, створення узгоджених між собою логічних моделей і прийняття обґрунтованих рішень, що збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату» [3]. Із визначення можна зробити висновок про мислення вищого рівня як про психологічний процес, що характеризується цілеспрямованістю, обґрунтованістю, критичністю та самостійністю.

Протягом багатьох років педагоги намагалися створити теорію, яка б уможливила ефективний і систематичний розвиток критичного мислення тих, хто навчається. Найбільш обґрунтовану модель – Таксономію Блума (Bloom's Taxonomy) було розроблено спеціалістом із технології навчання Бенджаміном Блумом у книзі «Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals» (1956).

Дослідник виокремлює три сфери навчальної діяльності: когнітивну (Cognitive domain), афективну (Affective domain) та психомоторну (Psychomotor). Кожна зі сфер сфокусована на певному аспекті психології особистості, має власну структуру та особливості. Так, когнітивна сфера розглядає категорії, пов'язані із розумовими навичками (Mental skills): знання, розуміння та критичне осмислення певної інформації. Афективна сфера пов'язана із емоційною реакцією (Attitude) на отриману інформацію та здібністю відчувати біль та радість іншої істоти. Психомоторна сфера пов'язана із розвитком фізичних умінь і навичок (Skills), а саме здібністю рухатись, діяти, виконувати фізичні рухи.

Б.Блум наполягає, що успіх організації навчальної діяльності можливий лише у разі задіявання всіх трьох вищеперерахованих сфер. Але основну увагу у своїй роботі дослідник приділив когнітивній сфері особистості, яка є домінуючою у процесі навчання.

У дослідженні педагогічних цілей автор розглядає мислення як ієрархію, що складається з шістьох рівнів, структурованих від базового (Знання) до найбільш просунутого (Оцінювання). Кожен з рівнів характеризується певним змістом, а також тією діяльністю, виконання якої передбачається даним рівнем освоєння змісту.

Так, на першому рівні - Знання (Knowledge Level) – діяльність того, хто навчається, зводиться до запам'ятовування та пригадування інформації. Другий рівень – Розуміння (Comprehension Level) – полягає в умінні розуміти значення, перефразувати основну думку. Третій рівень – Використання (Application Level) – вимагає від того, хто навчається, уміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умовах і новій ситуації. Рівень Аналізу (Analysis Level) формує навички мислення вищого рівня у процесі виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. Рівень Синтезу (Synthesis Level) спрямований на формування навичок узагальнення, об'єднання ідей для створення нового. Рівень Оцінювання (Evaluation Level) покликаний формувати навички мислення, що допомагають тому, хто навчається, робити висновки відносно цінності отриманої інформації.

Кожен із вищеперерахованих рівнів характеризується власним набором дієслів, завдань, питань, що у багатьох аспектах полегшує роботу викладача щодо впровадження таксономії у навчальний процес.

Знання:

Keywords: who, what, why, when, where, which, arrange, choose, define, duplicate, find, how, label, show, spell, list, match, name, omit, relate, tell, recall, select, memorize, name, order, recognize, recall, repeat, reproduce, state.

Questions: What is ... ? Can you select ? Where is ... ? When did ... happen? Who were the main ... ? Which one ... ? Why did ... ? How would you describe ... ? When did ... ? Can you recall ... ? Who was ... ? How would you explain ... ? How did ... happen ... ? Can you list the three ... ? How is ... ? How would you show ... ?

Tasks: Match character names with pictures of the characters. Identify the main characters in a crossword puzzle. Match statements with the characters who said them. List the main characteristics of one of the main characters in a WANTED poster. Arrange scrambled story pictures in sequential order. Arrange scrambled story sentences in sequential order. Recall details about the setting by creating a picture of where a part of the story took place.

Розуміння:

Keywords: compare, contrast, demonstrate, interpret, explain, extend, illustrate, infer, outline, relate, rephrase, translate, summarize, show, classify, describe, discuss, express, identify, indicate, locate.

Questions: How would you classify the type of...? How would you compare...? contrast...? Will you state or interpret in your own words...? How would you rephrase the meaning? What facts or ideas show...? What is the main idea of ... ? Which statements support...? Which is the best answer...? How would you summarize...? Can you explain what is happening...? What is meant by...?

Tasks: Interpret pictures of scenes from the story. Explain selected ideas or parts from the story in his or her own words. Draw a picture showing what happened before and after a passage or illustration found in the book. Predict what could happen next in the story before the reading of the

entire book is completed. Construct a pictorial time line which summarizes what happens in the story. Explain how the main character felt at the beginning, middle, and/or end of the story. Draw a picture and/or write a sentence showing what happened before and after a passage or illustration found in the book. (visualizing). Predict what could happen next in the story before the reading of the entire book is completed. Construct a pictorial time-line that summarizes what happens in the story. Explain how the main character felt at the beginning, middle, and /or end of the story.

Використання:

Keywords: apply, build, choose, construct, develop, interview, make use of, organize, experiment with, plan, select, solve, utilize, model, identify, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, practice, sketch, use, write.

Questions: How would you use...? How would you solve ___ using what you've learned...? What examples can you find to...? How would you show your understanding of...? How would you organize _____ to show...? How would you apply what you learned to develop...? What approach would you use to...? What other way would you plan to...? What would result if...? Can you make use of the facts to...? What elements would you use to change...? What facts would you select to show...? What questions would you ask during an interview?

Tasks: Classify the characters as human, animal, or thing. Transfer a main character to a new setting. Make finger puppets and act out a part of the story. Select a meal that one of the main characters would enjoy eating; plan a menu, and a method of serving it. Think of a situation that occurred to a character in the story and write about how he or she would have handled the situation differently. Give examples of people the student knows who have the same problems as the characters in the story.

Аналіз:

Keywords: analyze, categorize, classify, compare, contrast, discover, dissect, divide, examine, inspect, simplify, survey, test for, distinguish, list, distinction, theme, relationships, function, motive, inference, assumption, conclusion, take part in, appraise, calculate, categorize, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, experiment, question, test.

Questions: What are the parts or features of ... ? How is _____ related to ... ? Why do you think ... ? What is the theme ... ? What motive is there ... ? Can you list the parts ... ? What inference can you make ... ? What conclusions can you draw ... ? How would you classify ... ? How would you categorize ... ? Can you identify the different parts ... ? What evidence can you find ... ? Can you make a distinction between ... ? What is the relationship between ... ? What is the function of ... ? What ideas justify ... ?

Tasks: Identify general characteristics (stated and/or implied) of the main characters. Distinguish what could happen from what couldn't happen in the story in real life. Select parts of the story that were funniest, saddest, happiest, and most unbelievable. Differentiate fact from opinion. Compare and/or contrast two of the main characters. Select an action of a main character that was exactly the same as something the student would have done.

Синтез:

Keywords: create, invent, compose, predict, plan, construct, design, imagine, propose, devise, formulate, arrange, assemble, collect, construct, create, design, develop, formulate, manage, organize, prepare, set up.

Questions: Can you design a ... to ...? Why not compose a song about...? Can you see a possible solution to...? If you had access to all resources how would you deal with...? Why don't you devise your own way to deal with...? What would happen if...? How many ways can you...? Can you create new and unusual uses for...? Can you write a new recipe for a tasty dish? Can you develop a proposal which would?

Tasks: Invent a machine to do a specific task. Create a new product. Give it a name and plan a marketing campaign. Write about your feelings in relation to... Write a TV show, play, puppet show, role play, song or pantomime about...? Design a record, book, or magazine cover for...? Make up a new language code and write material using it. Sell an idea. Devise a way to... . Compose a rhythm or put new words to a known melody. Write three new titles for the story that would give a good idea what it is about. Create a poster to advertise the story so people will want to read it. Create a new product related to the story. Restructure the roles of the main characters to create new

outcomes in the story. Compose and perform a dialogue or monologue that will communicate the thoughts of the main characters at a given point in the story. Imagine that he or she is one of the main characters and write a diary account of daily thoughts and activities. Create an original character and tell how the character would fit into the story. Write the lyrics and music to a song that one of the main characters would sing if he/she became a rock star—and then perform it.

Оцінювання:

Keywords: judge, select, choose, decide, justify, debate, verify, argue, recommend, assess, discuss, rate, prioritise, determine, appraise, attach, compare, defend, estimate, judge, predict, core, support, value, evaluate.

Questions: Is there a better solution to...? Judge the value of... Can you defend your position about...? Do you think ... is a good or a bad thing? How would you have handled...? What changes to ... would you recommend? Do you believe? Are you a ... person? How would you feel if...? How effective are...? What do you think about...?

Tasks: Prepare a list of criteria to judge a Indicate priority and ratings. Conduct a debate about an issue of special interest. Make a booklet about 5 rules you see as important. Convince others. Form a panel to discuss views, eg "Learning at School." Write a letter to ... advising on changes needed at... Write a half yearly report. Prepare a case to present your view about... .

Необхідно зауважити, що традиційно у навчальному процесі викладачі фокусують увагу на розвитку розумових процесів, що відповідають рівням Знання та Розуміння, розглядаючи їх як кінцевий результат навчання. Проте сучасний спеціаліст для майбутньої професійної діяльності потребує розвитку мислення вищого рівня, що обов'язково включають розумові вміння рівнів Використання, Аналізу, Синтезу та Оцінювання.

Це зумовлює розробку серій завдань за темами зокрема з іноземної мови із урахуванням основних принципів розвитку критичного мислення студентів, окреслених у таксономії Б.Блума. Подібні серії необхідно використовувати на кожному занятті під час роботи як над текстами для читання, аудіювання, так і в процесі пояснення теоретичного матеріалу.

Так, розглянемо приклади завдань за темою «On the Move» для студентів 2 курсу англо-німецького відділення [4]. Під час роботи над статтею «Increased Migration Shows World's Stressed»[5, с. 8] пропонуються наступні завдання:

Знання: What is migration? What is global migration? Which countries are known to be the most popular destinations for modern emigrants? Why? What are the trends of worldwide migration today? What do population experts and people such as Joseph Speidel think are the causes of the current trend in migration? What recommendations have been issued?

Розуміння: How would you summarize the changes in global migration patterns? What facts explain this change? What are the implications of this change?

Використання: What questions would you ask during the interview with Joseph Speidel?

Аналіз: Differentiate fact from opinion. What inference can you make about the potential emigrants' destinations in the next few decades ?

Синтез: In 2010 what country would you predict received the largest number of refugees? Give reasons for your prediction. The article has no title. Think of a good title for it. Explain your choice.

Оцінювання: What facts were impressive to you? Why is that important to know them? What kind of rationale do you think can be made for the recommendations of groups such as the Carnegie Endowment for International Peace and Population Action? У *висновках* доцільно зазначити, що використання таксономії Б.Блума на заняттях з англійської мови відіграє вагомий роль у навчальному процесі. По-перше, це дозволяє коректно формулювати навчальні цілі, складати завдання для студентів, ефективно проводити рефлексію за результатами навчання. По-друге, дотримання принципів, викладених автором, має за мету розвиток здібностей студентів милити критично, тобто сприяє формуванню навичок мислення вищого рівня, готує їх до плідної професійної діяльності, а також прискорює процес опанування іноземної мови завдяки комунікативній спрямованості завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект). – К: Стило, 2001. – 342 с.
2. Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник / Олександр Володимирович Тягло. - Х: Основа, 2008. – 187 с.
3. Халперн Д. Психологія критичного мислення / Дайана Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Acklam R. Total English Upper Intermediate: Student's Book / R. Acklam, A. Crace. – Edinburg: Pearson Education Limited, 2013. – 176 p.
5. Sklar A. Critical Explorations / Adrienne Sklar, Mary Lee Wholey. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1996. – 238 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Гладка – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Наукові інтереси: навчання креативного письма та читання, формування комунікативної компетенції у письмі, розвиток критичного мислення студентів на заняттях з іноземної мови.

УДК 811.111'342(075.8)

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING PRONUNCIATION

Stanislava DANYLCHENKO (Kirovohrad, Ukraine)

У статті систематизовано сутнісні характеристики комунікативного підходу в навчанні вимови й представлено етапи формування навичок коректної літературної вимови згідно цієї концепції. Запропоновано план заняття з практичної фонетики англійської мови відповідно до принципів комунікативного підходу.

Ключові слова: комунікативний підхід, навчання вимови, етапи формування вимовних навичок, принципи комунікативного навчання.

The core features of the communicative approach to teaching pronunciation are systematized in this paper. Five stages of a pronunciation lesson with a communicative framework are presented. A pronunciation lesson in accordance with communicative language teaching principles is introduced in this article.

Key words: communicative language teaching, pronunciation syllabus, communicative framework, teaching method.

В статье систематизированы основные характеристики коммуникативного подхода в преподавании произношения и представлены этапы формирования навыков корректного литературного произношения согласно этой концепции. Предложен план занятия по практической фонетике английского языка в соответствии с принципами коммуникативного обучения.

Ключевые слова: коммуникативный подход, обучение произношению, этапы формирования произносительных навыков, принципы коммуникативного обучения.

Communicative language teaching (CLT), or the communicative approach, is an approach to language teaching that emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of study [6, p. 2; 7 p. 7]. CLT was developed in 1970s and early 1980s as a result of many developments in both Europe and the United States. First, there was an increased demand for language learning, particularly in Europe. The advent of the European Common Market led to widespread European migration, and consequently there was a large population of people who needed to learn a foreign language for work or for personal reasons. At the same time, children were increasingly able to learn foreign languages at school. In Britain, the introduction of comprehensive schools meant that almost all children had the opportunity to study foreign languages. This increased demand put pressure on educators to change their teaching methods in the direction of CLT.

The aim of this paper is to systematize the core features of the communicative approach to teaching pronunciation and to introduce possible techniques for teaching pronunciation according to the communicative framework.

CLT is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. As such, it is most often defined as a list of general principles or features. One of the most recognized of these lists is David Nunan's [5] five features of CLT:

- (1) an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;
- (2) the introduction of authentic texts into the learning situation;
- (3) the provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself;
- (4) an enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning;

(5) an attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

CLT makes use of real-life situations that necessitate communication. The teacher sets up a situation that students are likely to encounter in real life. It's best achieved when a learner is attempting to communicate, in order to satisfy his needs he becomes more responsible and involved in the process of learning. It's the learner who should learn how to communicate effectively and use the language comprehensively. Thus, CLT classes shift from teacher-centeredness to learner-centeredness [Richards, p. 6]. In the classroom CLT often takes the form of pair and group work requiring negotiation and cooperation between learners, fluency-based activities that encourage learners to develop their confidence, role-plays in which students practise and develop language functions, as well as judicious use of grammar and pronunciation focused activities.

Different teaching methods have had different opinions about the importance of learning correct pronunciation and about how pronunciation should be taught. Through the years there have been two basic groups of approaches [7, p. 2-3]:

(1) Listen and repeat (The Intuitive-Imitative Approaches) when learners listen to and imitate the rhythms and sounds of the target language and

(2) Analyze and understand (The Analytic-Linguistic Approaches) when the Phonetic Alphabet, descriptions on how to articulate sounds, charts and other aids are used to supplement listening, imitation and production.

The most prominent teaching method today is Communicative Approach to Teaching Pronunciation. It includes the following principles:

(1) learners think about their pronunciation as communication, rather than as a classroom exercise;

(2) learners focus on their interlocutor's needs and perception rather than on their own productive skills;

(3) the material is useful for real communication outside classroom, it reflects learner's needs and interests and creates desire to communicate in the target language;

(4) lessons involve students in actually speaking, rather than just learning facts or rules of pronunciation and performing phonetic drills. The syllabus should focus on enabling learners to express their ideas in a variety of social situations;

(5) samples of authentic language are used to illustrate and practice specific pronunciation features. Learners repeat frequently and have a chance to practice in less-controlled activities;

(6) errors are a natural part of communicative process. It's OK to take risks.

Pronunciation teaching requires a lot of preparation, beginning with work on perception of English sounds and moving forward to actually speaking and listening, thus building learners' communicative competence.

Celce-Murcia, Brinton and Goodwin [7] presented a communicative framework for teaching pronunciation which includes five stages. Morley [3, p. 509] suggests three practice modes for pronunciation syllabus: imitative, rehearsed and extemporaneous speech practices, which actually have the same idea but in a concise form. Thus, we present five stages of a pronunciation lesson with a communicative framework, including some ideas by J. Morley.

A pronunciation lesson with the communicative framework stages:

1. Description and Analysis. This stage involves oral and written illustrations of how the feature is produced and when it occurs within spoken discourse. In general, it's not effective metalinguistic communication to explain pronunciation in terms of the articulation of sounds, even if the explanation is very accurate. This is partly because on one hand learners can't conceptualize information about the movements in the mouth cavity and on the other – teachers can't have an insight into what is really happening inside the mouths. Here visual cues will help to illustrate definite features of pronunciation. Teacher can give the rules and then the examples or vice versa, give some examples, so students have to guess the rules.

2. Listening Discrimination. This stage aims to suggest focused listening practice with feedback on learner's ability to correctly discriminate the feature. This practice is also known as minimal pair activities. Different listening tasks can help learners develop their auditory perception and overall comprehension of English. Attention needs to be given to prosodic features and vocal

features including fast speech phenomena found in authentic speech patterns as well as vowel and consonant sounds and their combinations. At suprasegmental level teacher may pronounce different sentences and students say what tone is used. Another way of doing these exercises is giving the students a transcript with short listening passages for example. They can mark the pauses and notional words they hear. While doing such exercises we should focus on one or two aspects, not all at the same time.

3. **Controlled Practice** (dependent practice, model-given practice, rehearsed speech practice). The purpose of this stage is to work towards stabilization of modified pronunciation/speech patterns, so that the learner can manipulate them easily at will [3, p. 509]. Activities include: reading of short dialogues, poems, dramatic monologues, TV or radio broadcasts scripts, plays, novels, preplanned relatively short oral presentations of wide variety, etc., with special attention paid to the highlighted feature in order to raise learner consciousness. We should teach pronunciation in meaningful contexts. Learning pronunciation requires an enormous amount of practice, especially at early stages. It's reasonable for learners to repeat a particular phrase or sentence twenty or fifty times before being really comfortable with it. Drilling of some useful phrases which can actually be used outside the classroom is highly advantageous to learners. Minimal-pair activity is also useful, but at this stage it combines controlled practice for the speaker (oral reading of minimal-pair sentences) and listening discrimination for the hearer.

4. **Guided Practice** (self-initiated practice). At this stage the learner's focus is on meaning, grammar, communicative intention, pronunciation, rather than just on form. Structured communication exercises, such as information-gap activities and cued dialogues, that enable the learner to monitor for the specified feature. We may use audience-perception activities in the form of question-and-answer and discussion interactions [3, p. 510].

5. **Communicative Practice** (independent practice, extemporaneous speech practice). At this stage the purpose of speaking and listening activities is of working toward integration of modified speech patterns into naturally occurring creative speech in both partially planned and unplanned talks [3, p. 510]. Less structured, fluency-building activities that require the learner to attend both to form and content of utterances are used here. These can include small-group discussions, presentations, audience-interaction dialogues.

We need to keep in mind that these steps should be followed via organized sequence of exercises. The production activities develop systematically with the objective introduced to the learners at each stage.

How We Did It. Let's present a pronunciation lesson for second year students, planned in accordance with communicative approach. We took episode 9 from the series "Big City Small World" available at <http://learnenglish.britishcouncil.org>. This sample of authentic language is supported by audio recording and script to illustrate and practice specific pronunciation features.

As our target group is sophomores, the first Description and Analysis Stage deals with rules of phrasal verbs stressing. The instructor first asks the students to listen to the dialogue and write out phrasal verbs, then plays the recording again, emphasizing the stress patterns. The students come up with the rules themselves.

Listening Discrimination Stage focuses on auditory perception of prosodic features, connected speech phenomena in particular. Students are instructed to find cases of affricatization, linking, reduction, loss of plosion, H-dropping, labialization etc. At suprasegmental level they discuss intonation patterns. Students are asked to find sentences showing warning, interest, personal concern etc. and discuss their intonation patterns. They practice these sentences by saying them after the speakers, paying attention to rhythm and phonetic phenomena. Another possible activity is to give the students rhythmic schemes and ask them to find suitable sentences, e.g.:

Scheme 1	• • ♪ • • ♪ • • ♪ • • ♪	We decided to go to the pub for a drink.
Scheme 2	♪ • ♪ •	That's the problem. Please be careful. What has happened? Body language. Oh my goodness!

Scheme 3	☐ • ☐ • •	That's ridiculous! That's hilarious!
----------	-----------	---

- ☐ - showing stressed syllable
- - showing unstressed syllable

These focused listening practices are followed by feedback on learners' ability to correctly discriminate definite features.

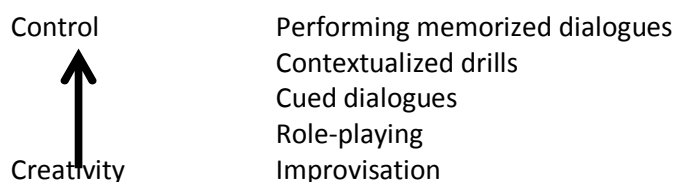
Controlled Practice Stage. At this stage the students are asked to read part of the dialogue of the whole dialogue in order to work towards stabilization of modified pronunciation patterns. They are also asked to drill some useful phrases which can actually be used outside the classroom.

At Guided Practice Stage the students are supposed to work with cued dialogues, i.e. when learners interact on the basis of a series of cues, e.g.:

<p><i>Partner A</i> You meet B in the café A: Greet B B: A: Ask B what has happened B: A: Suggest some help B: A: Accept B's suggestion</p>	<p><i>Partner B</i> You meet A in the café A: B: Greet A A: B: Say you had a sporting injury while you're playing football A: B: Reject A's suggestion. Make a different suggestion A: B: Express pleasure</p>
---	--

Through such activity the language has become increasingly embedded in a context of social interaction. Gradually, the learners' performance has become less controlled by specific linguistic prompts and more controlled by the need to produce language in response to the functional and social demands of social interaction [2, p. 14]. Cued dialogues require the learner to develop a moderate degree of independence in using the target language. A more flexible framework may be created if only one learner is given detailed cues, the other has information that enables him to respond as necessary.

William Littlewood states that the nature of the control exercised by the teacher is the main criterion for grouping the examples of role-playing activities. As this control becomes less tight and specific while moving on through communicative stages, so there is increased scope for the learners' creativity:



All these activities involve simulation, but differ in terms of teacher-control and learner-creativity. Thus in dialogue performance, the teacher's control is at a maximum and the learner's creativity is at a minimum. In contextualized drills, the learner creates sentences that may be new to him, but they have been predetermined by the teacher. In cued dialogues, we are on the borderline between pre-communicative and communicative simulation: the teacher exercises direct control over the meanings that are expressed, but not over the language that is used for expressing them.

At Communicative Practice Stage we suggest organizing a small-group discussion on the topic depicted in the target dialogue, i.e. interview advice, or a presentation with some tips on how to pass an interview successfully, or an audience-interaction dialogue when one student is an interviewer

and the other is an applicant. Students try to use phrases and sentences drilled during the previous stages, paying attention to sound combinations and intonation patterns.

The resource material for this lesson corresponded with the principles of communicative approach: it's useful for real communication outside classroom, reflects learner's needs and interests and creates desire to communicate in the target language. This lesson involved students in actually speaking, rather than just learning facts or rules of pronunciation and performing phonetic drills. It also enabled the learners to express their ideas in a definite social situation. The lesson was planned according to five communicative framework stages: (1) description and analysis, (2) listening discrimination, (3) controlled practice, (4) guided practice and (5) communicative practice stage.

BIBLIOGRAPHY

1. Kenworthy. J. Teaching English Pronunciation / Joanne Kenworthy. – Harlow, U. K. : Longman, 1988. – 176 p.
2. Littlewood W. Communicative Language Teaching / William Littlewood. – Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
3. Morley J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages / Joan Morley // TESOL Quarterly, 1991. – Vol. 25 (3). – P. 481 – 520.
4. Naiman. N. Teaching Pronunciation Communicatively / Neil Naiman // TESL Talk, 1987. – № 17. – P.141 – 147.
5. Nunan D. Communicative Tasks and the Language Curriculum / David Nunan // TESOL Quarterly, 1991. – (25) 2. – P. 279 – 295.
6. Richards J. C. Communicative language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 2006. – 52 p.
7. Teaching Pronunciation : A Course Book and Reference Guide / Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton, Janet M., Goodwin, Bary D Griner. – New York : Cambridge University Press, 1996. – 550 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Станіслава Данильченко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми фонетики і фонології сучасної англійської мови.

УДК [811.111+004.738.5]

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ВЕБ 2.0

Ольга ДАЦКІВ (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається проблема формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами інтернет-технологій Веб 2.0. Визначено і охарактеризовано релевантні до навчання іноземного говоріння сервіси Веб 2.0, обґрунтовано доцільність їх використання у навчальному процесі, виявлено переваги і проблеми у застосуванні цих сервісів.

Ключові слова: вміння говоріння, інтернет-технології Веб 2.0, майбутні учителі англійської мови, відео-конференції, подкасти, веб-квест, Скайп, Вайбер, Флікр, Ютуб.

The article deals with forming of future English teachers' speaking skills by means of Web 2.0 internet technology Web2.0 services relevant to teaching speaking have been determined and characterized, the appropriateness of their use in the study process has been grounded, the advantages and disadvantages of their usage have been enumerated.

Key words: speaking skills, Web 2.0 internet technology, future English teachers, video conferences, podcasts, web-quest, Skype, Viber, Flickr, YouTube.

Інтенсивний розвиток засобів мультимедіа за останні кілька років та їх активне використання у навчальному процесі привели до змін у системі іноземної освіти, впровадження нових технологій навчання. Нині, зокрема у методиці навчання іноземних мов, усебічно досліджується використання інтернет-технологій для розвитку особистості студента і підвищення якості навчання.

У процесі модернізації всіх рівнів освіти в Україні зростає важливість розробки нових підходів до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає оволодіння ними складними комунікативними вміннями й навичками, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, орієнтацію в комунікативних засобах, засвоєння ролевого репертуару в межах професії. Дослідження вітчизняних учених Д. А. Руснак (2009),

І. В. Корейби (2011), Н. В. Майєр (2011), Т. І. Коробейнікової (2013), Ю. В. Британ (2014) та ін. спрямовані на розв'язання цієї проблеми.

Однак, незважаючи на наявність у методиці навчання іноземних мов і культур праць, присвячених формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій іноземних мов і культур, проблема формування вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови засобами Веб 2.0 залишається актуальною і потребує подальшого дослідження.

Метою статті є визначення типових сервісів Веб 2.0, які можна використовувати для формування вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови. Основними **завданнями** дослідження є: 1) визначити релевантні до навчання іншомовного говоріння сервіси Веб 2.0; 2) обґрунтувати доцільність їх використання у навчальному процесі, 3) виявити проблеми у застосуванні цих сервісів.

Веб 2.0 – це платформа соціальних сервісів і служб в Інтернеті, що дає змогу користувачеві мережі не лише отримувати нову для себе інформацію, але й виступати автором або співавтором представлених матеріалів [1, с. 88-89; 4; 5]. Технології Веб 2.0 називають соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів, наприклад, мережевого співтовариства студентів II курсу – майбутніх учителів англійської мови, для спільного використання і створення ними освітніх ресурсів з англійської мови.

Аналіз основних соціальних сервісів мережі Інтернет дає змогу визначити ті з них, використання яких, на нашу думку, буде сприяти формуванню вмінь говоріння майбутніх учителів іноземних мов. Це, як засвідчують практика викладання і наукові розвідки, – відео-конференції, подкасти, веб-квест, Скайп, Вайбер, Флікр, Ютьюб. Коротко охарактеризуємо перелічені вище сервіси з точки зору доцільності їх використання для формування вмінь говоріння.

Відеоконференція включає аудіо-, відео-, комп'ютерні технології для забезпечення спілкування у реальному часі співрозмовників, які віддалені відстанню. Ефективність відеоконференції для навчання іншомовного говоріння підсилює те, що учасники мають змогу бачити міміку і жести співрозмовників. Необмеженість кількості учасників відеоконференції означає, що до будь-якої віртуальної лекції, семінару, круглого столу, тощо може долучитися маса учасників зі всього світу. Такий підхід виводить навчання говоріння на новий рівень, адже робить можливим щоденне спілкування. Відеоконференції у форматі відкритих лекцій дають можливість студентам з будь-якої точки планети потрапити в аудиторію до провідних професорів світу. Важливо, що зв'язок під час відеоконференції двосторонній і кожен учасник може долучитися до обговорення, поставити питання, тощо. Погоджуючись із висновком Т. Герасимчук вважаємо, що дискусія під час відеоконференції сприяє активізації пізнавальної активності студентів і забезпечує мовну практику [2, с. 31].

Подкастинг (Podcast) – завантаження з Інтернету різноманітних цифрових аудіоматеріалів (аудіоподкастів) та відеокліпів (відеоподкастів) для прослуховування (відтворення) за допомогою плеєра i-Pod, комп'ютера, автомагнітоли, мобільного телефону або домашньої стереосистеми [7, с. 55]. Зручність роботи з подкастами полягає в тому, що, завантаживши аудіо- чи відеофайл, студент може прослухати чи переглянути його повторно, у зручній для себе час. З метою раціонального використання часу на занятті і забезпечення стійкої уваги студентів для навчання говоріння рекомендуємо короткі подкасти (до 10 хвилин) для аудиторної роботи і тривалі (від 1 до кількох годин) – для самостійної роботи. Робота з подкастами на занятті чи самостійна робота студентів безперечно сприяє розвитку фонетичних, лексичних та граматичних навичок і вмінь говоріння. Так, для студентів 4 курсу факультету іноземних мов це вміння монологічного мовлення висловлюватися спонтанно, вільно, послідовно і аргументовано зі швидкістю 150-160 слів / хв.; виступати з доповідями, презентаціями на складні теми; передавати та аргументувати ідеї, факти, думки; чітко і логічно відповідати на запитання аудиторії; будувати висловлювання з урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків, а також уміння діалогічного мовлення спілкуватися спонтанно, вільно, аргументовано у темпі 150 – 160 слів/хв); брати активну участь у тривалих дебатах на складні абстрактні теми академічного чи професійного характеру, у дискусії,

інтерв'ю, в обміні фактами, ідеями, думками; будувати висловлювання із урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків [3, с. 67].

Слідом за Я. О. Дьячковою ми розглядаємо веб-квест (web-quest) як професійно орієнтоване проектне завдання, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у професійній сфері, має чітке логіко-композиційне оформлення, виконується із використанням відібраних інформаційних ресурсів Інтернету та націлене на результат, що отримується у процесі ділової гри [7, с. 116].

Програма Скайп (Skype) розроблена для безкоштовного спілкування на віддалі і має багато можливостей для навчання говоріння, оскільки з її допомогою можна розмовляти з носієм мови, спілкуватися цією мовою із друзями, знайомими, потенційними роботодавцями і т.п. Корисними функціями програми є можливість запису відеосесії для повторного перегляду і аналізу та організації телефонних конференцій із кількома співрозмовниками.

Додаток для смартфонів Вайбер (Viber) теж може використовуватися для навчання говоріння, оскільки з його допомогою можна здійснювати телефонні дзвінки, передавати текстові, фото-, аудіо- та відеоповідомлення, проводити відеоконференції з носіями мови, що вивчається. Популярність цієї технології підтверджується швидким збільшенням її користувачів і великою кількістю мов інтерфейсу (29 мов).

Флікр (Flickr) – це соціальний сервіс, передбачений для зберігання й подальшого використання цифрових фотографій та відеороликів. Користувачі можуть розміщувати свої фото, додавати назви, короткі описи.

Сервіс ЮТьюб (YouTube) містить навчальні матеріали, які регулярно оновлюються й надаються безкоштовно із можливістю завантаження з Інтернету. Найбільш очевидним є використання YouTube як джерела матеріалів, що можуть використовуватися з навчальною метою. Викладач та студенти можуть також зберігати й адмініструвати свої власні відеокліпи на YouTube, які після завантаження, стають доступними для користувачів.

Серед основних переваг використання сервісу ЮТьюб для формування вмінь говоріння майбутніх учителів іноземної мови слід відзначити: тривалість відео, доступність записів, автентичність мови відеозаписів, надійність і великий обсяг відеозаписів, можливість їх подальшої модифікації, і забезпечення зворотного зв'язку у вигляді текстових коментарів та відеовідповідей студентів.

Охарактеризувавши перелічені вище сервіси Веб 2.0 як засоби формування вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови, розглянемо найбільш загальні переваги і проблеми, які можуть виникнути у процесі їх використання.

Переваги використання цих сервісів у вивченні іноземних мов зумовлені тим, що вони безкоштовні, не потребують від користувача спеціальної технічної підготовки і забезпечують можливості для усного спілкування з носіями мови. Спільним аргументом науковців на користь організації навчального процесу із застосуванням цих технологій є те, що вони поживляють навчання, роблять його особисто- і практично-орієнтованим та захопливим [5, с. 40; 6; 8].

Серед основних причин існування проблем у використанні сервісів Веб 2.0 слід виокремити суб'єктивні та об'єктивні. До першої групи віднесемо, насамперед, недостатню готовність певної частини викладачів до включення їх у навчальний процес, нерозуміння студентами можливостей цих сервісів саме для формування вмінь іншомовного говоріння, або, навпаки, надмірне захоплення ними з боку суб'єктів навчального процесу, що нівелює цінність спілкування студентів один з одним і з викладачем. Об'єктивною причиною є недостатнє матеріально-технічне забезпечення окремих вищих навчальних закладів, що унеможливує їх використання і відсутність рефлексії і аналізу навчаючої діяльності викладачів після кожного заняття із використанням цих сервісів. Досвід викладання і аналіз наукових розвідок із досліджуваної проблеми переконує нас у тому, що сервіси Веб 2.0 у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов можуть бути ефективними лише за умови їх комплексного використання.

У сучасному світі інформаційно-комунікаційні технології створюють нове глобальне середовище, у якому майбутньому поколінню належить не лише спілкуватися, а й будувати професійні та особистісні відносини. У зв'язку з цим у навчанні іншомовного говоріння

водночас із розвитком відповідної мовленнєвої компетентності необхідним є розвиток інформаційної компетентності, що дозволяє користувачам не лише знаходити потрібний матеріал у мережі Інтернет, а й створювати інформаційні ресурси та обмінюватися ними. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів буде визначатися не лише вмінням спілкуватися іноземною мовою при особистій присутності учасників спілкування, а й через різні сервіси мережі Інтернет. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні переваг і проблем застосування Інтернет-технологій для формування вмінь аудіювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балик Н.Р. Використання соціальних сервісів WEB 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Н.Р. Балик // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. – № 7. – С. 88–90.
2. Герасимчук Т. Перспективи навчання іноземної мови з метою формування професійної компетентності студентів за допомогою інтернет-технологій / Т. Герасимчук. Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. – Випуск 19. – Переяслав - Хмельницький, 2015. – С. 29–39.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
4. Кадемія М. Ю. Використання високотехнологічного інформаційного середовища у вивченні іноземних мов / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопап // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вип. 31. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 279–284.
5. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: уч.-метод. пособие / Е.Д. Патаракин. – Изд.2-е испр. – М.: Интуит.ру, 2007. – 67 с.
6. Стеценко Г. В. Проблеми упровадження веб-технологій вищому педагогічному навчальному закладі / Г. В. Стеценко // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Генезис, 2009. – № 3 (додаток 1). – С. 569–572.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е.Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
8. Шевченко Л. С. Особливості застосування Веб-сервісів у навчальному процесі та науковій діяльності / Л. С. Шевченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Редара. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – № 16 (23). – С. 16–20.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Дацків – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: інноваційні методики навчання іноземних мов, драматизація у навчанні іноземних мов, навчання іншомовного говоріння.

УДК 811.111'36

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

Олександра ЖУКОВА (Кіровоград, Україна)

У цій статті ми пропонуємо граматичні вправи, які допоможуть студентам, які навчаються в різних університетах, вивчити англійську мову. Ми використовуємо різні слова та словосполучення, які є сучасними і їх можна змінювати.

Ключові слова: *вправа, теперішній неозначений час, минулий неозначений час, майбутній неозначений час, артикль, узгодження часів, прийменники.*

In this article we suggest the grammar exercises, which will help students, who study at different universities, to learn English. We use various words and word combinations, which are modern and they can be changed.

Key words: *exercise, Present Simple, Past Simple, Future Simple, Article, Sequence of Tenses, Prepositions.*

В статье мы предлагаем грамматические упражнения, которые помогут студентам, которые учатся в разных университетах, выучить английский язык. Мы используем разную лексику, которая является современной и ее можно изменять.

Ключевые слова: *упражнение, настоящее неопределенное время, прошедшее неопределенное время, будущее неопределенное время, артикль, согласование времен, предлог.*

На немовних факультетах ВНЗ вивчаються граматичні явища англійської мови, якими студенти мають користуватись для вираження власних думок і для розуміння інших думок в

процесі говоріння, або читання. Студентам запропоновані теми з граматики англійської мови, які вони вивчають на практичних заняттях і, які виносяться на самостійне опрацювання. На практичних заняттях студенти вивчають майже всі часові форми англійської граматики, а також такі теми, як "Іменник", "Артикль", "Прикметник", тощо.

Нашою метою є розробка вправ, які б допомогли студентам вдосконалити знання з тієї чи іншої граматичної теми. Лексика вправ є сучасною, вона спрямована на зацікавлення студентів. Вивчаючи граматичний матеріал, ми також ставимо за мету не забувати про моральний аспект. Вправи мають містити інформацію, яка сприяє духовному розвитку молодого покоління.

Розглядаючи тему "Present Indefinite (Simple)", студентам слід звертати увагу на закінчення -s, -es в дієсловах, які вживаються з підметом у 3-ій особі однини. Наступні вправи, які ми пропонуємо розташовані у порядку від легшої до більш важкої.

I. Додайте закінчення -s, -es до дієслова, де це потрібно.

1. My mother like to listen to music on weekends.
2. His sister cook dinner every day.
3. They do this work every month.
4. My brothers read this newspaper every week.
5. Ann sleep till six o'clock in the morning.

II. Поставте спеціальні питання до речень. (Перед виконанням вправ такого типу студентам немовних факультетів іноді слід нагадувати, що спеціальні питання починаються зі слів: who, where, why, what, when тощо. Основною помилкою є пропущення дієслів "do", "does" після who, where, why... А також додавання закінчення -s, -es, навіть, якщо в реченні вже є дієслово "does". Отже, спочатку наводимо приклад таких питань).

Зразок: Kate goes to the shop every day. Where does Kate go every day?

1. Tom plays with his sister.
2. This builders build one house a year.
3. My children like to play computer games.
4. The man buys vegetables, milk and bread every day.
5. I drink this water twice a week.

III. Поставте загальні питання до речень. (При виконанні цієї вправи студентам слід нагадати, щоб вони не плутали часові форми Present Simple та Past Simple. Для цього їм слід звертати увагу на закінчення дієслів та на, так звані, «маркери часу». Розповсюдженою є помилка, коли загальне питання у Past Simple починається з "do", "does", або, навпаки, коли питання у Present Simple починається з "did").

Зразок: We read this text a week ago. - Did we read this text a week ago?

They go to the seaside every year. - Do they go to the seaside every year?

6. My sister likes to spend much time with her son. She reads to him and goes to the theatre with him.

7. We visited our granny at the hospital.

8. They decided to visit the graves of their grandparents. So, they bought flowers and went to the cemetery.

9. My friend always helps her parents. She cooks, cleans the flat and goes to the shop.

10. Her little son always talked with her father. They all were happy at those moments.

11. He always shares money with poor people and those, who needs treatment.

12. Ivan worked hard to get money for his mother's treatment.

13. She often sits down on her old arm-chair and looks through her old photos in the album.

14. Наступна вправа пропонується для закріплення та вдосконалення знань студентів з теми Future Simple. При виконанні цієї вправи студенти згадують, що дієслова shall, will вживаються у майбутньому неозначеному часі. Останнім часом найчастіше вживається дієслово will, але вживання дієслова shall не є помилковим.

15. Вправа.

16. Змініть часову форму на Future Simple. 1. I used Wi-Fi in this cafe.

2. They bought mobile telephone to his birthday.

3. She has "selfies" with her friends and teachers.

4. We fish with my father.
5. Did you have much time for sightseeing in London? [4, с.140]
6. This woman has just sold tomatoes and bananas.
7. This family visited a lot of countries, such as: Hungary, Italy, Poland, China, Turkey and Egypt.

Вправи на артикль є дуже корисними при вивченні граматики англійської мови. Їм слід приділяти багато уваги, через те, що артиклі не вживаються в українській мові. При цьому студенти схильні пропускати артиклі там, де вони потрібні і ставити їх там, де цього не слід робити.

Ми пропонуємо вправу, в якій в деяких випадках артиклі слід ставити, а в деяких артиклі не вживаються.

Вправа.

Поставити артиклі, де потрібно.

1.sun was shining brightly.
2.Tower of London is the oldest castle [4, с.56].
3. We went to river with my friends and relatives.
4. I was inhurry, but decided to buy her present by all means.
5. Mary was crying. When her sister started to talk with her, Mary felt much better.
6. Paris is capital of France.
7. Her new novel was called “ Black Sea”.
8. Petrenkos are our friends. They are real friends, because can always help when we have some problems.
9. He always reads such newspapers as Independent and Herald.
10. telephone was invented many years ago.
11. Robin Hood robbed rich and gave money to poor.
12. Her father is journalist.
13. I opened book at page 100.
14. He is very nice person.
15. She went to United Kingdom. She met ... lot of friends in Great Britain and Northern Ireland.

Після виконання та перевірки цієї вправи студенти мають скласти власні речення, де були б сталі вирази з артиклями “a”, “the”, прізвища у множині, назви міст, країн, імена, назви морів, океанів тощо.

На вдосконалення знань з таких тем, як “Present Simple”, “Past Simple”, “Future Simple” ми пропонуємо наступну вправу.

Викладач читає речення. Студенти уважно слухають і записують, яка часова форма вживається в тому чи іншому реченні. Речення читаються повільно. Викладач читає двічі кожне речення. При цьому студенти не плутають

Present Simple з Present Continuous, а Future Simple з Future Continuous.

Ця вправа полегшить майбутнє спілкування студентів англійською.

Вправа.

1. She has a lot of books, because she likes to read, but sometimes she goes to the library to get some rare books.
2. They will go to the stadium to play football with other children.
3. We played chess several month ago, yesterday my brother found them and we decided to play with him.
4. He will drink tea with milk, but I will drink water, because it is very hot.
5. I like to spend my free time with my family. Usually I go for a walk with my son. We often visit my sister and our children play different games.
6. My son read this book two years ago.

Вивчаючи зі студентами тему Future Simple, слід звернути особливу увагу на складні речення з двох і більше частин. Ми маємо на увазі речення, в яких одна частина головна, а інша (інші) – підрядна. В таких реченнях в українській мові в обох частинах вживається майбутній час, якщо мається на увазі майбутній час. На відміну, в англійській мові, якщо ми

маємо на увазі майбутній час в обох частинах, він вживається тільки в головній частині, а в підрядній вживається теперішній час. Наприклад:

українська мова: Якщо я прийду додому рано, я приготую обід. Англійська мова: If I come home early, I will cook dinner.

Отже, ми пропонуємо вправу на переклад речень з української мови на англійську:

1. Коли я приберу кімнату, я зателефоную подрузі.
2. Коли моя матуся отримає заробітну платню, вона купить мені сукню.
3. Якщо я піду до дідуся завтра, я дам йому грошей.
4. Якщо у неї буде час, вона сходить у кіно з друзями.

Студенти на не мовних факультетах також вивчають тему: “Узгодження часів”. Нижче запропонована вправа, завданням якої є зміна прямої мови на непряму.

Вправа.

1. He says: “My name is Tom”.
2. She said: “ My name is Kate”.
3. They said: “ We wrote the composition two weeks ago”.
4. The teacher said: “ William Shakespeare wrote a lot of plays”.
5. My child said: “ I want to drink”.
6. This boy said: “ My grandmother will come to visit us tomorrow”.
7. The man said: “ I am a doctor”.
8. The girl said: “ I helped my grandmother to plant vegetables”.
9. This woman said:” I bought three books for my children and didn't forget to buy bread, soap and sugar.”

10. He said: “I have just received a letter from my uncle”. [2, с.265].

У нашому дослідженні слід звернутись до такої теми, як «Прийменники». Студенти не мовних факультетів часто плутають вживання таких прийменників, « at, on, in». Вправа, яку ми пропонуємо вдосконалим знання студентів та допоможе позбутись типових помилок в усному та писемному мовленні.

Вправа.

Поставте прийменники at, on, in в речення.

1. His grandfather was born 1915 and died 2015.
2. Christmas they decided to visit their best friends.
3. Christmas Day they went to the theatre
4. April they went to Spain.
5. She is punctual, she always comes time.
6. the beginning of January we usually have rest.
7. They thought about their trip and didn't know where to go. the end they decided to go to Georgia.

На заняттях англійської мови студенти мають також складати діалоги, в яких вони вживатимуть ці чи інші граматичні теми. Після перевірки викладачем діалогів, вони мають репрезентувати їх. Діалогічне мовлення є дуже важливим, оскільки сучасне життя вимагає вільного володіння англійською мовою, не тільки випускниками факультетів іноземних мов, а і всіма іншими випускниками.

Отже, ми розробили низку вправ з граматики, в яких можна змінювати лексичне наповнення, в залежності від теми, яку вивчають студенти. В запропонованих вправах ми торкнулись розповсюджених граматичних явищ, лексика вправ є сучасною.

В статті ми не торкались багатьох граматичних явищ, але цим ми будемо займатись в наших подальших розвідках, де буде запропонована низка вправ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верба Л.Г., Верба Г.В. Граматика сучасної англійської мови/ Л.Г. Верба, Г.В. Верба.- К.: ТОВ «ВП Логос-М», 2008.– 341 с.
2. Голіцинський Ю.Б. Граматика. Збірник вправ/ Ю.Б. Голіцинський.- К.: «А.С.К.», 2005.– 537 с.
3. Murphy Raymond. English Grammar in Use/ Raymond Murphy.- Cambridge.: Cambridge University Press, 1999.– 350 р.

4. Хоменко Е.Г. Граматика англійської мови/ Е.Г. Хоменко.- К.: «Знання- Прес», 2007.– 606 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Жукова – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: колористика в творах українських та іноземних письменників, граматики англійської мови.

УДК 378. 147

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Любов ЗАБЛОЦЬКА (Тернопіль, Україна)

Стаття присвячена аналізу проблеми оптимізації процесу навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей на сучасному етапі, пошуку методів та підходів щодо навчання іноземних мов професійного спрямування задля підвищення іноземної комунікативної підготовки.

Ключові слова: оптимізація, іноземна комунікативна підготовка, професійно-зорієнтоване навчання.

The article is devoted to the analysis of the problem of optimizing the process of foreign languages teaching to students of non-linguistic specialties at the present stage, and to the search for methods and approaches to teaching foreign languages in order to improve foreign language training for special professional needs.

Key words: optimization, foreign languages communicative training, special profession needs training.

Постановка проблеми. Вільне володіння іноземною мовою є показником не тільки освіченості та інтелігентності людини, але й індикатором рівня освіти навчального закладу, освітньої політики держави. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців й їхня готовність бути мобільним в умовах глобалізаційних процесів є першочерговими завданнями, що стоять перед вишами України. Задля реалізації цієї мети постійно ведуться пошуки таких оптимальних методів та підходів навчання майбутніх фахівців, які б уможливили підготовку професійно конкурентоспроможних громадян Європи, здатних обмінюватися важливою інформацією у своїй професійній діяльності не тільки у межах своєї країни, але й за кордоном, не відчуваючи мовних перешкод.

Інтеграційні процеси, пов'язані із входженням України у європейську спільноту, інтенсивний розвиток інформаційних технологій, високі стандарти європейської освіти, науки, культури та економіки загострюють суперечності між сучасними вимогами до знань, умінь і навичок, якими повинні володіти майбутні фахівці й тим недостатнім рівнем володіння іноземною мовою, який є на даний момент.

Мета статті – дослідити сутність процесу оптимізації навчального процесу навчання іноземним мовам; виявити основні чинники, що впливають на результати професійно-зорієнтованого навчання іноземної мови на немовних спеціальностях; виокремити шляхи для практичної реалізації процесу оптимізації навчання іноземним мовам.

Аналіз дослідження проблеми. Огляд останніх методичних джерел та публікацій засвідчив, що наявні вагомні напрацювання як вітчизняних так і зарубіжних дослідників, що стосуються різних аспектів іноземного навчання у вишах. Зокрема, висвітленню проблем професійно-зорієнтованого навчання іноземних мов знаходимо у працях таких зарубіжних учених як Бревстер Е., Гедерер Х., Джекобсон С., Еглоф Г., Кохонен В., Лампола Р., Лунд А., Макош М., Моро Б., Рюшоф Б., Стенберг К., А. Waters, Т. Hutchinson.

Деякі аспекти, що стосуються процесу оптимізації навчання іноземних мов знайшли відображення у працях О.Денисової, Л.Олійник (проблема оптимізації усної мовленнєвої діяльності студентів); Т.Журавльової (мотиваційний аспект як засіб оптимізації навчання іноземної мови); О.Пасічник та О. Пасічник (дидактико-методичний аспект), Н.Химай (застосування сучасних технологій для оптимізації навчання) та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема якості освіти стала однією з домінантних у процесі реформування національних освітніх систем, що розпочалося наприкінці ХХ століття і відбувається нині в багатьох країнах світу. Загальновизнаним є той факт, що саме якісні показники розвитку освіти свідчать про ефективність суспільного поступу держав

в умовах світової глобалізації, а майбутнє країни залежить від якості освіти, оскільки саме в її системі формується найважливіше багатство держави – людський капітал. Тому забезпечення якості освіти при формуванні зони європейського освітнього простору є однією з головних мов привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти та довіри, мобільності й мотивації студентів [5, с. 25].

Однією з вимог, які висуває ринок праці (і не лише зарубіжний) перед випускниками вишів – це володіння іноземною мовою на належному рівні. Очікується, що сучасний фахівець повинен уміти не лише працювати з науковою та технічною літературою, яка нерідко містить нові терміни та поняття, що описують нові явища і процеси, але й брати участь у дискусіях і публічних виступах, робити презентації тощо. Проте дослідження якості іншомовної підготовки випускників немовних спеціальностей засвідчують, що здебільшого вони можуть читати та розуміти науково-технічну літературу зі словником, відтворюють завчені теми з побутової тематики. Водночас відчутними є труднощі у процесі спілкування на професійно-зорієнтовані теми, а якість письмових повідомлень у межах професійних повноважень потребує особливих зусиль.

З огляду на це виникає необхідність пошуку шляхів оптимізації та інтенсифікації процесу навчання, які б якісно мініли підхід до викладання іноземних мов, адже з мінімальною кількістю годин в навчальному плані, протягом нетривалого періоду потрібно підготувати фахівця, який добре володіє іноземною мовою.

«Оптимізація процесу навчання – вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найліпше, найдоцільніше за цих умов) функціонування навчально-виховної системи. Основними його критеріями є: результативність і якість виконання навчальних завдань студентами, витрати часу й зусиль педагогів та студентів, затрачені на їхнє виконання з урахуванням гігієнічних норм. Оптимізація процесу навчання органічно поєднується з його інтенсифікацією» [1, с. 239].

З.Ковальчук, вивчаючи критерії оптимізації навчального процесу, зазначає, що «одними з провідних критеріїв оптимізації педагогічного процесу є: рівень засвоєння знань студентами відповідно до змісту навчальної дисципліни, цілей і завдань покращення професійної підготовки студентів в умовах демократизації та гуманізації освіти, що є результатом; мотивація та пізнавальна активність студентів; витрати часу на досягнення результату» Далі, дослідник зауважує, що «педагогу корисно знати, що оптимізувати навчальний процес потрібно не за двома – трьома критеріями, а за їх сукупністю. Відомо, що навчальний процес можна побудувати так інтенсивно, що на наступних заняттях студенти вже не зможуть належно засвоювати навчальний матеріал. Оптимізація повинна спрямовуватися на звільнення викладачів від багатьох звичних для них дій, – спроб і помилок, зайвих витрат часу, які виникають через недосконалість методик навчання» [4, с. 114-115].

Цікавим і таким, що заслуговує уваги, є дослідження Т.Журавльової та О.Сілінської, які задля вивчення мотиваційного компоненту у процесі навчання іноземних мов, провели анкетування серед 100 студентів-першокурсників Харківської зооветеринарної академії та Інституту сходознавства й міжнародних відносин «Харківський колегіум». У результаті були отримані наступні дані: «Для більшості опитаних (85%) часом першого знайомства з іноземною мовою стало навчання у 5-му класі середньої школи. При цьому особлива увага, за спогадами учнів, приділялась навчанням основних навичок читання та перекладу тексту (82% від загальної кількості отриманих відповідей); значно менше уваги – вмінню говорити іноземною (у нашому випадку – англійською) мовою (42%); знати та урахувати її граматичні норми й правила (40%), і зовсім мало уваги – навчанням аудіюванню (20,4%) та засвоєнню фонетичних особливостей мови, що вивчається (12,7%). Відповідно оволодіння основами граматики англійської мови та подолання страху спілкування чужою мовою виявились найбільш важкими складовими процесу вивчення іноземної мови й у вищому навчальному закладі (за оцінкою відповідно 62% та 49% респондентів). У той же час практично всі (95%) першокурсники усвідомлюють необхідність та престижність знання іноземної мови [3, с. 88-89].

У своїй практичній діяльності викладачам іноземних мов дуже часто доводиться чути нарікання першокурсників на незадовільний стан навчання іноземних мов у середній школі. Та й якісний рівень знань з іноземної мови також, на жаль, свідчить про те, що першокурсники приходять у виш із різним рівнем знань. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів, які охоплюють проміжок від елементарного до практично бездоганного рівня володіння мовою.

Зокрема, викладачами кафедри іноземних мов ТНПУ імені В. Гнатюка на початку навчального року було проведено тестування першокурсників з метою з'ясування рівня володіння англійською та німецькою мовою. Загалом у проекті взяло участь 479 студентів. В результаті тестування було отримано наступні дані:

елементарний користувач: рівень А (інтродуктивний) і нижчий – 112 ст. (23%); А1 – 162 ст. (33%); А2 (середній) – 124 ст. (27%);

незалежний користувач: В1 (рубіжний) – 67ст. (14%); В2 (просунутий) – 14ст. (3%)

Звідси можна зробити висновок про те, що 83% вчорашніх абітурентів не готові до іншомовного навчання у виші. Це у свою чергу зумовлює певні труднощі як для першокурсника, так і для його колег та викладача. Постає проблема – як за незначний період часу з елементарного рівня студенту досягнути, а викладачу навчити, щоб досягти просунутого рівня незалежного користувача (В2)?

Підвищення ефективності професійної іншомовної підготовки неможливе без подолання окреслених проблем. Однією з перших, які потребують негайного вирішення – це збільшення обсягу навчального навантаження. На жаль, завдяки постанові МОН №642 від 09.07.2009 обсяг загального навантаження на предмет «іноземна мова» був зменшений до 5 кредитів ЄКТС. На практиці, на вивчення іноземної мови для студентів немовних спеціальностей відводиться всього 5 кредитів, розрахованих на 1-1,5 навчального року. Із загальної кількості годин (150) кожен факультет виділяє певний відсоток на аудиторну роботу (хіміко-біологічний факультет – 30% (50 год); історичний, географічний та факультет фізичного виховання – 50% (75 год). Фактично аудиторне навантаження – одна пара на тиждень. Через це навчальний матеріал подається стисло, обмежено; виконання вправ і завдань – бігло, повторення або узагальнення – відсутні. Значну частину матеріалу студент змушений опрацювати самостійно, що не завжди означає достатньо і якісно. Як результат, таке навчання не тільки негативно впливає на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, але й руйнує їхні очікування задовольнити пізнавальні потреби повною мірою.

Проблема визначення достатнього обсягу навчального навантаження – це питання про те, як кількість може перерости в якість. Чи не найлегший спосіб знайти відповідь на нього – ознайомитися з досвідом і змістом нормативних документів тих країн, освітні системи яких є орієнтиром для реформування вітчизняної системи освіти. При цьому не варто забувати, що ці показники є узагальненням багаторічної роботи дослідників у галузі іншомовної підготовки. Так, у процесі реалізації освітньої програми у ВНЗ країн Європи іноземна мова є однією з обов'язкових дисциплін із рекомендованим обсягом навчального навантаження 240-270 годин аудиторної роботи для ОКР бакалавр [6, с. 27].

Спілкування із зарубіжними колегами підтверджує такі дані. Для прикладу, як зазначає Й. Урбанікова (Jolanta Urbanikowa), заступник ректора з питань мовної підготовки студентів Варшавського університету, обов'язковий курс іншомовної підготовки студентів становить 240 годин аудиторної роботи [3, с. 91]

Пріоритетна мета іншомовної підготовки на немовних факультетах ВНЗ полягає у формуванні професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів. Вона досягається через навчання, що базується на урахуванні життєвих потреб студентів у певному рівні володіння іноземною мовою та продиктоване особливостями майбутньої професії.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти описують компонентний склад комунікативної компетентності та виокремлюють у ній такі три складові: лінгвістична, соціокультурна та прагматична компетенції [2, с.5]. Такий опис уявляється вичерпним для загальноосвітньої підготовки учнів. Тому від такого компонентного складу відштовхуються

розробники Державного освітнього стандарту та шкільних навчальних програм. Проте вивчення мови для професійних цілей має свої особливості. Саме такий компонентний склад професійної іншомовної компетентності нашою думкою, що навчання іноземної мови має здійснюватися на матеріалах, які пов'язані зі сферою професійного спілкування, тим самим створюючи умови для розвитку предметного компонента компетенції.

Водночас, хочемо нагадати, що майже 70% першокурсників не виконують вимоги шкільної програми з іноземних мов. Так, рівень їх навчальних досягнень визначається у діапазоні А1- А2, як зазначається у вимогах Ради Європи, у той час як згідно з Державним освітнім стандартом і навчальною програмою він має відповідати рівню В1. Ця невідповідність рівня володіння іноземною мовою об'єктивно унеможливує ефективне вивчення професійно-зорієнтованого курсу іноземної мови на першому році навчання. А тому доцільним вважається здійснювати іншомовну підготовку у ВНЗ в декілька етапів: корективний, базовий професійно-зорієнтований і професійно-діловий курс. Зупинимось більш детально на особливостях конструювання їх змісту.

Викладачі кафедр іноземних мов та методисти визнають, що часто вищим навчальним закладам доводиться робити те, що мала б робити школа. Насамперед, це стосується рівня володіння іноземною мовою. Водночас, ніколи не можна бути впевненим, що іншомовний матеріал опановано повністю і назавжди, особливо в умовах відсутності мовного середовища.

Ще одним об'єктивним чинником, який унеможливує професійно зорієнтоване вивчення іноземної мови на першому курсі немовних спеціальностей є те, що на першому році навчання студентам викладаються загальноосвітні предмети та основи курсів за спеціальністю, а не фахові дисципліни. Відтак, у них ще не сформований понятійно-термінологічний апарат своєї спеціальності та не усвідомлені логічні зв'язки між окремими професійними поняттями та технологічними процесами, які вони презентують. За таких умов курс професійно-зорієнтованої іноземної мови «на випередження» може не принести позитивних результатів. Тому перехід до професійно-зорієнтованого вивчення іноземної мови, на нашу думку, має відбуватися поступово, а професійна тематика повинна вводиться «дозовано» [4, с. 115].

Таким чином, основною метою корективного курсу має стати адаптація студентів до умов навчання у ВНЗ. Він передбачає повторення та узагальнення мовного і мовленнєвого матеріалу, який вивчався у середній школі з метою вирівнювання знань, навичок і вмій першокурсників та їх підготовку до оволодіння іноземною мовою для професійних цілей. На нашу думку, доцільно говорити про недоречність повного повторення шкільного матеріалу, в той час як альтернативний чи скорочений його варіант, як показав практичний досвід, може бути корисним. Окрім цього, на цьому етапі доцільно вводити спеціальні терміни та професійну лексику, читати мікротексти, зміст яких пов'язаний з майбутньою спеціальністю, оскільки це поступово сприятиме їхньому «безболісному» переходу на наступний етап. Тобто, корективний курс має забезпечити наближення студентів до володіння мовою на рівні В1 – необхідного для початку вивчення професійно-зорієнтованого курсу іноземної мови.

Якість навчальних досягнень на момент завершення базового професійно-зорієнтованого курсу має відповідати рівню В1–В2+. На цьому рівні, особа може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тематику, брати участь у дискусіях за фахом з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти, слідкувати за правильністю та нормативністю власного мовлення, своєчасно виправляти помилки.

Вивчення іноземної мови на цьому етапі фокусується на оволодінні тими мовними засобами (лексика, граматики, дискурс) і комунікативними функціями, що характерні для конкретної професійної сфери. Як і корективний етап, базовий професійно-зорієнтований курс має передбачати взаємозв'язане вивчення мови в усіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання). Проте він матиме свої особливості, які визначатимуться відповідним напрямом підготовки.

Форми роботи й навчання іноземної мови на етапі базового професійно-зорієнтованого курсу повинні бути максимально наближеними до тих, які властиві для майбутньої професійної діяльності. Тому важливими на цьому етапі є виконання завдань на розвиток осмисленої роботи з текстом. Зокрема, доцільним буде використання різних видів читання: ознайомлювального, вивчального, оглядового, пошукового. Ефективною вбачається організація ситуативного діалогічного мовлення, рольових ігор і дискусій. У перспективі це дасть змогу студентам перейти від інформаційної до соціальної та професійної взаємодії.

Одним із оптимальних видів роботи на немовних спеціальностях є реферативний переклад науково-технічного тексту, який нині стає одним із найбільш популярних видів діяльності фахівця науково-технічної сфери та науки. Він передбачає скорочений переклад текстів, побудований на смисловій компресії викладеного матеріалу. Основна мета такого перекладу – логічне згортання фактичної інформації зі збереженням найбільш змістових аспектів.

Оскільки після завершення навчання у ВНЗ молодий фахівець потрапляє на ринок праці, окрім виключно професійних іншомовних умінь і навичок йому необхідно бути готовим до вирішення проблем, пов'язаних із власним працевлаштуванням й так званим «офісним» варіантом іншомовної комунікації. Таким чином, професійно-діловий курс іноземної мови має передбачати розгляд не лише професійно-зорієнтованих тем, але й тих аспектів, що мають тісний зв'язок зі сферою ділового спілкування. До таких питань можемо віднести участь і співбесіди, формат ділових паперів (резюме, супровідний та мотиваційний листи), структура компанії та повноваження працівників тощо.

Висновки. Таким чином, оптимізація процесу навчання іноземним мовам у ході професійної підготовки фахівців залежить від багатьох об'єктивних чинників, вирішення яких є нагальним. Окрім того, на нашу думку, доцільно дотримуватися наступного розподілу курсу навчання іноземних мов на три етапи: загальний (корективний), базовий професійно-зорієнтований і професійно-діловий.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
3. Журавльова Т.Г. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей: (мотиваційний аспект) / Т. Г. Журавльова, О. І. Сілінська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, Центр міжнар. освіти. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 87–95.
4. Ковальчук З.Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі : Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія і педагогіка», 2013. – Вип. 23. – С.114–115.
5. Кубанов Р.А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – №13 (272). – Ч. II. – С. 25–26.
6. Пасічник О.С. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ» : зацікавлений погляд на проблему / О.С. Пасічник, В.Г. Редько // Рідна школа, 2013. – №11. – С. 21–30.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Заблоцька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика навчання іноземним мовам студентів немовних спеціальностей; порівняльна педагогіка – дидактичні особливості навчання іноземних мов у початкових школах Великої Британії.

УДК 378.147

ЗАСТОСУВАННЯ ТЛУМАЧНИХ СЛОВНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Богдан КАЛИНЯК, Наталія МОРСЬКА (Львів, Україна)

У статті розглядається особливості навчання іноземної мови з використанням одномовних тлумачних словників. Подані приклади труднощів перекладу з використанням різних словників, в тому числі, фахових. Підкреслено необхідність використання для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням тлумачних словників як допоміжного засобу професійного становлення фахівця. ...

Ключові слова: іноземна мова за професійним спрямування, методика, тлумачний словник, двомовний словник, навчання, переклад.

The specific of leaning the foreign language using monolingual explanation dictionaries has been discussed. Samples of the complication of the translation by using different dictionaries types including bilingual ones have been presented. The necessity of its using especially for learning the foreign language for professional purpose was emphasized as an additional method for professional training.

Key words: foreign language for professional purpose, methods, explanatory dictionary, bilingual dictionary, learning, translation.

Рік 2016 оголошений Президентом України роком англійської мови [2]. Цей факт підкреслює важливість знання іноземної мови громадянами України. Розвиток науки і технологій ставить сьогодні перед фахівцями нові вимоги до їх знань іноземної мови. Можливість навчання за кордоном також передбачає тестування сприймання мови на слух, читання, письмові навички, розмовні навички. Суттєвою особливістю таких тестів є вміння виділити основну думку. Це стосується, зокрема таких тестів як TOEFL, IELTS, Cambridge ESOL тощо (англійська мова), DELF, DALF, (французька мова), Das Deutsch Zertifikat des Goethe Instituts (німецька мова) [5-7, 9, 10].

З цією метою у вищих навчальних закладах запроваджено курс іноземної мови за професійним спрямуванням. Опанування такого курсу має певні особливості для студентів і викладачів. До них належать: різний рівень підготовки студентів у середній школі; специфіка предметної області, яка створює складності для викладачів та студентів; специфічні завдання курсу, які передбачають навички читання і розуміння фахової літератури іноземною мовою, виступи на конференціях, навички перекладача з української мови на іноземну та навпаки з врахуванням специфіки предметної області; остання вимога вимагає також певних знань культури народу – носія мови. Підвищений рівень знання іноземної мови для фахівців вищої кваліфікації – носіїв вчених ступенів та звань є також новою вимогою.

У даній роботі зупинимося на таких особливостях курсу іноземної мови за професійним спрямуванням як усний та письмовий переклад з іноземної мови на українську і навпаки. Ці особливості вимагають як мінімум знань іноземної мови на рівні можливості порозумітися на загально побутові теми без словника, елементарне знання граматики і добре володіння фаховими термінами. Такий набір знань іноземної мови з досвіду авторів дуже часто дозволяє набагато швидше встановити контакт з іноземними фахівцями відповідного напрямку, як з допомогою кваліфікованого перекладача-філолога, особливо в економіці, юриспруденції, архітектурі, дизайні, медицині, технічних та фізико-математичних науках, інформатиці.

Варто зазначити, що основною метою курсу іноземної мови за професійним спрямуванням є вміння порозумітися з фахівцями своєї галузі, зокрема, і з тими, для яких англійська мова також не є рідною, вміння підготувати статтю, патент англійською мовою з обраної спеціальності, вміння написати анотацію англійською мовою до україномовної статті, вміння виступити і підготувати ілюстративний матеріал для доповіді на іноземній конференції. Ці завдання дозволяють дещо знизити високі вимоги до граматики і «культурної елегантності» англомовного середовища, що вимагається від фахівців-філологів. Тому переключення з мислення рідною мовою на мислення поняттями іноземної мови є також дуже важливими у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Якщо врахувати, що слова однієї мови не завжди точно відповідають словам в іншій мові, то суттєве значення для покращення взаєморозуміння фахівців різних національностей можуть відігравати тлумачні словники або енциклопедії. Це, зокрема, підкреслено в працях [4, 12, 13], де згадано також важливість ролі тлумачних одномовних словників. Там відзначено, що використання тлумачного словника може бути важкою працею, але є аргументи, які це обґрунтовують:

- Припинення дослівного перекладу. Найважливішою причиною для застосування тлумачного англомовного словника полягає є можливість думати англійською мовою і так прискорити розуміння та **вироблення мовлення** (дослівно *...eventually become possible to think in English and so speed up your comprehension and production of the language*). Використання тлумачного словника не тільки означає, що можна читати англійською мовою без використання рідної мови, але й можливість скопіювати визначення у ноутбучі і таким способом поширити використання англійської мови за межами навчальної аудиторії.

- Одночасне подвійне вправління. Студенти побоюються, що, коли вони дивляться на одне важке англійське слово у словнику, то його пояснення виражаються через інші складні слова, яких вони також не знають. Це трапляється рідко, якщо тлумачний словник підібраний правильно відповідно до рівня знань іноземної мови. Якщо це трапляється часто, то, ймовірно, слід використовувати простіший тлумачний словник, наприклад *Elementary Learners' Dictionary*. Якщо це все трапляється зрідка, навіть, коли наявний відповідний словник, то невідоме слово у визначенні також дуже корисне, бо можна отримувати подвійну практику англійської, дізнавшись, про ще один термін. Узгодженні програм з іноземної мови за професійним спрямуванням та лекцій за фахом дозволяє принагідно повторити пройдений фаховий матеріал та сприяє підвищенню знань за обраною спеціальністю.

- Класифікація за рівнем знань. Як уже згадувалося вище, доступними є тлумачні словники різних рівнів. Наприклад, при використанні *Intermediate Learners' Dictionary*, стане зрозумілим, що будь-які слова, які прочитані в тексті, і які не з'являються в словнику є мало важливими для даного рівня знань мови, і тому їх можна проігнорувати як несуттєві. Якщо у прочитаній статті, є багато слів відсутніх у словнику відповідного рівня, то це також добрий знак занадто високої складності тексту. Отже слід читати текст відповідно нижчого рівня складності. Двомовні словники часто не надають такої можливості. Це ж саме стосується фахових термінів, які не можна зрозуміти через брак фахових знань з предмету. Це наводить на думку, що, можливо, слід змінити навчальні плани (можливо програми) вищих навчальних закладів стосовно іноземної мови, а саме англійську мову за професійним спрямуванням починати вивчати, скажімо, з другого курсу, збільшивши кількість годин на тиждень.

- Слова, які не перекладаються. Це часто зустрічається у фаховій літературі, особливо в суспільних та економічних науках. Тоді тлумачні словники дозволяють студентів збагатити свій фаховий рівень, і часом отримати нові ідеї для досліджень. Це проявляється як правило після звертання двомовного словника, щоб перевірити переклад таких слів. Зазвичай, однак, виявляється, що переклади, насправді не те ж саме, що відповідне англійське слово. Це ще один випадок, в якому припинення перекладу слова допомагає дійсно дізнатися, що насправді означає англійське слово.

- Більше інформації. Добрий англійськомовний тлумачний словник містить набагато більше специфічної інформації, ніж більшість двомовних словників. Сюди належать значення кожного слова, відзначення найуживаніших англійських слів, найчастіших непорозумінь та помилок, фонетичний опис для вимови, декілька тлумачень слова.

- Перевірка з викладачем. Якщо викладач не дуже добре розмовляє рідною мовою учня, то єдиним шляхом, який дозволяє звірити правильне значення слова є пошук його значення у тлумачному словнику.

- Підключення підручника. Деякі підручники містять вправи, які потребують одномовних словників.

- Пояснення мови англійськими словами. Спосіб, яким словник пояснює слово простою мовою є дуже подібним до словника, який ви потребуєте до того, щоб те слово відповідника, якого не знаєте англійською пояснити іншим способом. Читання такого сорту пояснень полегшує пояснення для себе типу «Я не можу згадати слово, але це подібне до ...».

- Зменшення часу використання словника. Використання тлумачного словника потребує більше часу, як двомовного, особливо електронного. Тому студенти з метою «економії часу» на навчання можуть перестати використовувати словник, коли можна слухати викладача або вгадувати слово з контексту.

- Контроль якості. При використанні доброго тлумачного словника для учнів, рекомендованого викладачем, можна уникнути проблем деяких двомовних словників (особливо електронних), які містять велику кількість непотрібних або позбавлених сенсу слів, яких ніхто не використовує і малу кількість визначень кожного слова.

Подамо пару прикладів, які на нашу думку вказують на необхідність використання тлумачних словників. Взяті загальноживані слова з предметних областей архітектури та механіки з праць [1,3,8,11] зокрема з фахових двомовних словників:

жорсткий (строгий) rigid, exacting, rigorous, stringent, strict, severe; (суворий) stem, strict, severe; (про графік, план) stiff, tight; (про бетон, розчин) harsh, dry, stiff; (про вакуум) hard, high; (про воду) hard; (про допуски) close, stringent; (про режим) arduous, severe, tough; (різкий, про світло) harsh; комп. (про програму) wired-in; мат. (про нерівність) nonslack; рад., елн. (про зв'язок) tight; (надто контрастний; про знімок) harsh; (про фокусування частинок у прискорювачу) strong; (про матеріал) inflexible, rigid, stiff; (про шкіру, м'ясо);

design (1) задум; намір, план; 2) творчий задум, проект; 3) креслення, ескіз, конструкція; 4) малюнок, візерунок; 5) дизайн; композиція; 6) твір (мистецтва) – 1. process of planning – the art or process of making a drawing of something to show how you will make it or what it will look like; 2. arrangement of parts – the way that something has been planned and made, including its appearance, how it works; 3. pattern – a pattern for decorating something; 4. drawing that shows how something will be made or what it will look like; 5. intention – a plan that someone has in their mind; "A design" is used for the final (solution) plan (e.g. proposal, drawing, model, description).

hue (колір; відтінок) – a colour or type of colour. *Colour is a phenomenon of light and visual perception that may be described in terms of hue, saturation, and lightness for objects, and hue, saturation, and brightness for light sources.*

of all hues – з усіх відтінків (тонів); **hueless** – безбарвний; блідий;

shade (відтінок, тон) – a particular type of red, green, blue etc. *When a pure, vivid, strong shade of red is mixed with a variable amount of white, weaker or paler reds are produced, each having the same hue but a different saturation.*

strong shade – насичений тон; **light and shade** – світло й тіні.

shade I [ʃeɪd] 1) тінь; півморок, присмерк; прохолода, холодок; невідомість to fall into the shade – відійти на задній план 2) ; сутінки; нічна імла (the shades of evening, the shades of night, evening shades, night's shades) 3) відлюдне місце, притулок, покров. 4) відтінок, тон; відмінність, нюанс; незначна кількість (чого-небудь) ; тінь, натяк 5) ; , безтілесний дух, примара 6) тіні 7) екран, щит; абажур; маркіза, полотняний навіс над вітриною магазину; штора; козирок; сонцезахисні окуляри, темні окуляри; парасолька 8) захисне скло (на оптичному інструменті) ; бленда; (з двомовного словника);

1) [mass noun] comparative darkness and coolness caused by shelter from direct sunlight sitting in the shade this area will be in shade for much of the day * the darker part of a picture * a position of relative inferiority or obscurity her elegant pink and black ensemble would put most outfits in the shade * (usu. shades) a shadow or area of darkness the shades of evening drew on * a portrait in silhouette 2) a colour, especially with regard to how light or dark it is or as distinguished from one nearly like it various shades of blue [mass noun] Maria's eyes darkened in shade * a slight degree of difference between colours * a slightly differing variety of something politicians of all shades of opinion * [in sing.] a slight amount of something the goal had more than a shade of good fortune about it 3) a lampshade * (often shades) a screen or blind on a window * an eyeshade * (shades) sunglasses 4) a ghost * (the Shades) the underworld; Hades (з тлумачного словника).

Слід відзначити вдалий підхід до навчального посібника з англійської мови за професійним спрямуванням для дизайнерів [1], де словники до кожної теми створені за таким принципом. Перед текстом для подальшого опрацювання подаються англійські слова термінологічного характеру або такі, які мають різне тлумачення українською та англійською мовами. Слова мають українське (українською мовою) і англійське (англійською мовою) тлумачення. Поряд поданий дослівний переклад українською, фразеологія англійською, її переклад українською, а також синоніми, які стосуються даної предметної області. Для написання такого робочого словника використовувались як українські так і англійські тлумачні словники та енциклопедії. На прикладах слів **hue** (колір; відтінок) та **shade** (відтінок, тон), які використовуються також як терміни у комп'ютерній графіці і оптиці, видно необхідність тлумачення цих слів двома мовами, незважаючи на

український переклад. Ці слова вказують, зокрема, на інше «застосування» понять світла й тіні у англійській та українській мовах, що збагачує професійно студента, і може служити додатковим стимулом для вивчення іноземних мов студента, який прагне стати кваліфікованим фахівцем.

Висновки. Додатковою метою вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є вивчення фахової літератури, її переклад з іноземної мови на рідну і навпаки, важливість порозумітися з фахівцями, готувати фахові публікації в іноземній пресі, підготовка до виступів на фахових міжнародних конференціях, знайомство з патентною та іншою технологічною документацією. Культурні невідповідності між різним етносами відображені у мові роблять особливо важливим використання тлумачних одномовних словників. Отже використання тлумачних словників іноземної мови та рідної мови та можливо енциклопедій є необхідним під час вивчення іноземної мови, особливо, за професійним спрямуванням. Це обумовлено, зокрема, великою кількістю омонімів у англійській мові, що надає одним і тим же словам різного значення в залежності від предметної області та контексту. Двомовні словники не завжди можуть вирішити цю проблему, оскільки навіть в межах природничих і технічних наук прикметники і займенники можуть по різному перекладатись іноземною мовою. Застосування тлумачних словників дозволяє також опосередковано підказати інші підходи до світосприйняття (*strong shade* – насичений тон), що може стимулювати нові підходи до вирішення фахових проблем. Міжпредметне узгодження навчальних планів і програм могло б стати суттєвим кроком до покращення якості освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іноземна мова професійного спрямування (англійська мова для дизайнерів): підручник / І.І. Бурбан, С.Л. Голощук, Л.В. Дуда, С.Ф. Кравець, Н.О. Морська; за ред. Н.В. Муқан. – Львів : В-во Львівської політехніки, 2013. – 306 с.
2. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні. Указ Президента України №641/2015. /Петро Порошенко. –2015. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>.
3. Саврук М. П. Українсько-англійський науково-технічний словник /М. П. Саврук. – К: Наукова Думка, 2008. – 912 с.
4. Al-Ajrni Hashan. The Use of Monolingual English and Bilingual Arabic- English Dictionaries in Kuwait: an Experimental Investigation into the Dictionaries Used and Reference Skills Deployed by University Students of Arts and Science / Hashan Al-Ajrni. – Submitted in accordance with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Leeds, School of English. –1992. – 286 p. – Режим доступу : http://etheses.whiterose.ac.uk/1389/1/uk_bl_ethos_398470.pdf
5. Baptiste A. Reussir le Delf B2. / A. Baptiste, R. Marty. – Les Éditions Didier, 2006. – 192 p.
6. Bolton S. Goethe-Zertifikat C1. Prüfungsziele. Testbeschreibung /Sibylle Bolton. – Goethe-Institut Zentrale, 2007. – 48 S. – Режим доступу: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_C1.pdf.
7. Cambridge English First. Handbook for Teachers. – Cambridge English Language Assessment, 2015. – 90 p. – Режим доступу: <http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-first-handbook-2015.pdf>.
8. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. – Collins CoBUILD, 2014. – 1968 P. – Режим доступу: <http://www.collinsdictionary.com/>.
9. IELTS. Information for candidates. – British Council, IELTS Australia, Cambridge English Language Assessment, 2013. – 8 p. – Режим доступу: https://www.ielts.org/pdf/Information_for_Candidates_booklet.pdf.
10. TOEFL Test Prep Planner [Електронний ресурс]. – Educational Testing Service, 2012. – 90 p. – Режим доступу: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_student_test_prep_planner.pdf.
11. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. – NY: Oxford University Press, 2010. – 2069 P. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionary.com/>
12. Pikulski J. J. Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success / J.J. Pikulski, Shane Templeton. – Current Research in Reading/Language Arts – 12 p. – Режим доступу: http://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf
13. Ryu Jesun. Dictionary Use by Korean EFL College Students / Jesun Ryu. – Language & Information Society. – 2006. – 7. – P. 83-114. – Режим доступу: <http://homp1.sogang.ac.kr/linguistics/%BE%F0%C1%A4%BB%E77/%C0%AF%C1%A6%BC%B1.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богдан Калиняк – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник Інституту прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України.

Наукові інтереси: механіка деформівного твердого тіла, інтегральні рівняння, математичні методи в різних науках, проблеми української термінології й перекладу, християнське суспільне вчення, педагогіка.

Нагалія Морська – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням, аудіювання.

УДК 317.011.31:81: 243

МІСЦЕ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олександра КАШУБА, Тетяна КРАВЧУК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядається проблема формування перекладацької компетентності для професійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов. Зроблена спроба аналізу значення компетентнісного підходу до підготовки конкурентоспроможного спеціаліста в умовах педагогічного вищого навчального закладу з урахуванням сучасних соціальних процесів. Розглянуто різні наукові підходи щодо особливостей впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту України. Досліджено компоненти професійної компетентності та виокремлено основні аспекти професійної підготовки майбутнього перекладача.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключова компетентність, перекладацька компетентність, перекладач, іноземна мова, освітні стандарти, майбутній учитель.

В статье рассматривается проблема формирования переводческой компетентности для профессионального становления будущего учителя иностранных языков. Сделана попытка анализа значения компетентностного подхода к подготовке конкурентоспособного специалиста в условиях педагогического вуза с учетом современных социальных процессов. Рассмотрены различные научные подходы относительно особенностей внедрения компетентностного подхода в высшее педагогическое образование Украины. Исследованы компоненты профессиональной компетентности и выделены основные аспекты профессиональной подготовки будущего переводчика.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевая компетентность, переводческая компетентность, переводчик, иностранный язык, стандарты образования, будущий учитель.

This paper focuses on translation competence for future teachers of foreign languages. The attempted analysis observes the current approach to the preparation of competitive specialists in educational institutions of higher education with current social processes. Different scientific approaches to the implementation of competence approaches feature a higher pedagogical education Ukraine. We studied the components of professional competence, singling out the main aspects of professional training of an interpreter.

Keywords: competence approach, key competence, translation competence, translator, foreign language, educational standards, future teacher.

Актуальність теми. Зростання уваги суспільства до проблеми навчання іноземним мовам у вищому педагогічному навчальному закладі має ряд специфічних рис, що зумовлені особливостями навчальної програми, яка здебільшого складається з психолого-педагогічних та характерних для певного фаху наук. У сучасній концепції професійної підготовки вчителя іноземної мови методична майстерність педагога розглядається як стрижневий чинник. Разом із психолого-педагогічними та спеціальними фаховими знаннями вона характеризує його професійну компетентність, визначає рівень володіння професією. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на нинішньому етапі її розвитку складається з оволодіння науково обґрунтованим теоретичним курсом, набуття початкового практичного досвіду навчальної діяльності, формування ціннісної професійно-особистісної орієнтації та розвитку пізнавальних, комунікативних, проєктивних, рефлексивних та інших стратегій, котрі забезпечували б самостійне творче вирішення професійних задач.

Педагогічну діяльність сучасного вчителя іноземних мов не можливо уявити без роботи з іншомовними науковими джерелами, методичними доробками, навчальним матеріалом й автентичними підручниками. Передусім така діяльність полягає в їх усному і письмовому перекладі з різними прагматичними та практичними інтенціями, зокрема для підвищення власної професійної, методичної та інформаційної компетентності. Також є необхідність складання анотації або короткого реферату власних статей іноземною мовою для їх публікації. Серед ключових компетентностей необхідних для гармонійного професійного становлення майбутнього вчителя визначають перекладацьку компетентність, яка і включає в себе формування необхідних вмінь перекладу в поєднанні з формуванням особистісних якостей фахівця. Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми, виділення невирішених частин. Проблема ефективного впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту та визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов знайшла відображення у багатьох наукових працях педагогів та психологів стрімкий розвиток міжнародних відносин зумовлює високий попит на професії перекладацького профілю. З кожним роком попит на перекладачів зростає, а тому дедалі більше зростають і вимоги до професійної компетентності цих фахівців. Навчання у вищому

навчальному закладі має бути спрямованим на оволодіння студентами професійною компетентністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. В останні роки з'явилися праці, що розглядають проблему визначення та диференціації термінологічного апарату в межах компетентнісного підходу. Це, зокрема, дослідження І.О. Зимньої, О.М. Мутовської, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомського, А.В. Хуторський та інших, акцент яких спрямований на професійну компетентність педагога розглядали В.М. Введенський, Т.Б. Волобуєва, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, В.О. Сластьонін та ін. Формування загальних основ професійної підготовки вчителя здійснюється на фоні вирішення більш конкретних задач: формування професійної компетентності (В.В. Баркасі), професійної культури (Я.О. Черньонков) та культури педагогічного спілкування (С.О. Рябушко) майбутніх учителів іноземних мов, розвитку їх творчого потенціалу (С.В.Хмельковська) тощо.

Вивченням перекладацької компетенції займалися А.В. Головня, О.А. Ізмайлова, В.М. Комісаров, О.В. Кондратьєва, О.М. Любченко, І.М. Чепурна, І.І. Шахновська та ін. Роботи О.В. Березовської, І.П. Тригуб присвячені вивченню міжкультурної компетентності вчителів іноземних мов. Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить про те, що проблема визначення ключових компетентностей майбутніх учителів іноземних мов залишається актуальною й до тепер, зокрема невичерпаним є науковий інтерес до питання формування перекладацької компетентності як умови якісної фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу проблеми формування перекладацької компетентності як умови якісної фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчені трактують поняття «перекладацька компетентність» по-різному. Наприклад, В. Адольф стверджує, що «перекладацька компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118]. Науковець В. Веснін окреслює перекладацьку компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [2, с. 59]. Дослідники, розглядаючи поняття перекладацької компетентності, виокремлюють основні її складові. Так Н. Кузьміна відносить до перекладацької компетентності такі компоненти: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності [9, с. 45]. А. Маркова, розглядаючи перекладацьку компетентність, виокремила такі її види: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); соціальна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідкладність професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю) [11, с. 34]. Варта уваги і думка Т. Комарницької, що у майбутнього фахівця з іноземних мов повинні бути сформовані такі види компетенцій, як особистісна, яка передбачає усвідомлення значущості ролі наставника, соціальна (здатність затверджувати статус свого предмета в освітній концепції України), спеціальна, яка, у свою чергу, на думку дослідниці, поділяється на мовну (досконале володіння мовою) і філологічну компетенції (володіння найсучаснішими теоретичними знаннями з культурології) та дидактико-методична, до якої належать володіння сучасними принципами комунікативної дидактики, орієнтованої на діяльнісний підхід до мови як інструменту до дії, когнітивний підхід, за якого ученє є суб'єктом навчального процесу, й інтеркультурний підхід [7].

Необхідність розвитку професійної компетентності вчителів, який відповідає запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства є необхідною умовою і пріоритетним напрямком модернізації системи вищої педагогічної освіти. Останнім часом проблема компетентнісного підходу до підготовки працівників педагогічної сфери перебуває в центрі уваги дослідників [4, с. 153].

У процесі становлення компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті гострим стало питання щодо визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя. Зарубіжні та вітчизняні вчені стверджують, що ключові компетентності є змінними, їм властива рухлива і перемінна структура, тобто вони залежать від пріоритетних напрямів соціуму, мети і завдань освіти, особливостей і здатності самовизначення особистості в суспільстві [5, с. 8]. В Україні ключові компетентності визначаються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках. Педагоги створили різні класифікації ключових компетентностей необхідних для вчителя. Європейський центр соціальних та економічних досліджень визначає наступні ключові компетентності вчителя: предметну, педагогічну, технологічну, «навчити навчатись», міжособистісну, міжкультурну, соціальну, громадську, ініціативну та культурну [14, с. 157].

Для здійснення перекладу, професійна компетентність майбутнього перекладача (набір знань, навичок і умінь) має включати такі компоненти: мовна компетенція (як в рецептивному, так і продуктивному плані); комунікативна компетенція; перекладацька компетенція (навички білінгвізму і перекладу) технічна компетенція (уміння кодувати і декодувати інформацію, презентабельність); особистісні характеристики (розвиток пам'яті). При цьому перші три компоненти є характерними для всіх видів перекладу, а останні два є специфічними для усного послідовного перекладу [12]. Розглянувши компетенції, які дослідники відносять до складу професійної компетентності, автор виділяє лінгвістичну компетенцію як складову професійної компетентності для підготовки перекладача. Формування рідною мовою і розвиток цієї компетенції іноземною сприятиме утворенню первинних перекладацьких навичок. Тому, базова лінгвістична підготовка є фундаментом для професійної перекладацької освіти. На сьогодні розглядається формування лінгвістичної компетенції для підготовки майбутнього перекладача. Перед подальшим дослідженням діяльності перекладача, дамо визначення терміну «переклад». А. А. Черняхівська, визначає переклад як «перетворення структури мовного твору, в результаті зі збереженням незмінним змісту висловлюваного, змінюється план вираження «одна мова замінюється іншою» [13, с. 3]. В. С. Виноградов, стверджує, що переклад – «викликаний суспільною необхідністю процес і результат передачі інформації (змісту), вираженої в письмовому або усному тексті однією мовою, за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту іншою мовою» [3, с. 28].

Вітчизняні педагоги досліджують ключові компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Учені зазначають такі з компетентностей, як: комунікативну, лінгвістичну, фонологічну, граматичну, загальноосвітню, професійну, лексичну, дискурсивну, розмовну, функціональну, прагматичну, культурологічну, лінгво-культурологічну, стратегічну, соціальну, соціокультурну, соціолінгвістичну, інтеракціональну та ін. Окрім вищезазначених компетентностей, В.О. Коваль підкреслює значення формування життєвих компетентностей учителя-філолога, а саме: спеціальна і професійна компетентність щодо дисциплін, які викладаються; методична компетентність щодо способів формування знань та умінь студентів; соціально-психологічна компетентність щодо спілкування; диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, орієнтованості студентів; аутопсихологічна компетентність щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності [6, с. 3]. Кожна з вказаних компетентностей, в свою чергу, передбачає формування певних умінь, навичок та особистісних характеристик [6, с. 5].

Так, однією із складових мовленнєвої компетентності, необхідних для гармонійного становлення майбутнього вчителя іноземних мов як спеціаліста, ряд вчених визначають перекладацьку компетентність. Сучасне суспільство переживає епоху суцільної інформатизації. В такому суспільстві відкриваються безпрецедентні можливості для розвитку спеціаліста, ефективнішого вирішення його професійних проблем. Проте використовувати ці можливості можуть лише ті фахівці, які будуть володіти необхідними

знаннями і вміннями оперування різними джерелами інформації, в тому числі іноземною мовою. Принциповим з цього приводу є, на нашу думку, питання про забезпечення таких освітніх послуг, які своєчасно готували б майбутніх професіоналів до інформаційного майбутнього. Формування вмінь перекладу майбутніх учителів іноземних мов дасть змогу їм орієнтуватися в новому інформаційному просторі. Дослідники тлумачать перекладацьку компетентність як сукупність знань, умінь і навичок різних видів перекладу та особистісних якостей перекладача, необхідних для успішного перекладу [8, с. 19].

Переклад – це процес передачі інформації з однієї мови на іншу зі збереженням міжкультурного елементу обох сторін. Перераховані визначення показують основу перекладацької діяльності, що визначає специфіку перекладацьких норм. Першочерговим завданням перекладача є правильне визначення комунікативної установки в тексті-перекладі з подальшим аналізом лінгвістичних характеристик. Без сформованої лінгвістичної компетенції це неможливо зробити швидко та якісно. Наступним етапом для перекладача є вироблення декодування всіх елементів змісту з метою перенесення їх у текст перекладу. Це також є ознакою лінгвістичної компетенції. Перекладач має володіти професійно поставленим голосом, а також знати способи відновлення голосу у разі його перенапруги. Обов'язковою професійною вимогою є чиста дикція, відсутність дефектів мови та володіння технічними прийомами перекладу. До них відносяться: мнемотехніка (прийоми запам'ятовування); навик перемикання на різні типи кодування; навик мовної компресії і мовного розгортання; навик застосування комплексних видів трансформацій описового перекладу, генералізації, антонімічного перекладу, компенсації. Перекладач повинен володіти знаннями іноземної мови на рівні, близькому до білінгвізму, а також знаннями культури народу, який говорить цією мовою. Не менш важливою умовою успішності його професійної діяльності є активне володіння основними мовними жанрами та основними типами тексту як рідної, так і іноземної мови. Перекладач зобов'язаний постійно поповнювати активний словниковий запас обох мов та вміти користуватися словниками та іншими джерелами інформації. Розглянувши професійні вимоги до перекладача, бачимо, що професія перекладача неможлива без формування лінгвістичної компетенції.

Майбутній учитель іноземних мов повинен отримати комплексне уявлення про основні види перекладу (переклад і переспів, художній і науково-технічний, усний і письмовий, синхронний і послідовний, машинний і безмашинний, дослівний і реферативний), зрозуміти їх специфіку, опанувати технології та методи практичної реалізації перекладу, які складаються з прийомів і форм перекладацької діяльності. Ми визначаємо перекладацьку компетентність учителя іноземних мов як складну інтегративну категорію, що включає ті кваліфікаційні характеристики вчителя, які дозволяють здійснювати акт міжмовної і міжкультурної комунікації, знання та вміння перекладу, володіння мовами перекладу та оригіналу з урахуванням їх соціокультурних особливостей. В.М. Комісаров виокремлює п'ять аспектів перекладацької компетентності: мовний, текстоформуючий, комунікативний, технічний, а також особистісні характеристики перекладача [8, с. 22]. Л.К. Латишев розрізняє базові, спеціальні та специфічні складники перекладацької компетентності. Базовими складниками перекладацької компетентності є знання, навички та вміння, що тією чи іншою мірою необхідні перекладачу в усіх видах перекладу незалежно від жанру тексту, який перекладається. До специфічних складників перекладацької компетентності належать знання, навички та вміння, які необхідні в будь-якому одному або в декількох споріднених видах перекладу (письмовому, зорово-усному, абзацно-фразовому, послідовному, синхронному) [10, с.125]. Спеціальними складниками перекладацької компетентності вважаються ті її компоненти, які необхідні при перекладі текстів певного жанру і стилю (науково-технічних, ділових, художніх тощо), тобто цей складник трактується як знання перекладачем предмета висловлювання й володіння термінологією [10, с. 126].

Сучасні соціальні зрушення безперечно впливають на формування освітніх стандартів України. Для конкурентоспроможності випускників на українському та міжнародному ринках праці доцільним є застосування компетентнісного підходу у вищій освіті. Під час теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури було виявлено значення впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. В Україні впровадження

компетентнісного підходу в вищу освіту керується низкою законів та публікацій Міністерства освіти і наук України та Національної академії педагогічних наук України. Наукові доробки зарубіжних і вітчизняних педагогів присвячені проблемам визначення та класифікації ключових компетентностей майбутніх учителів, розробці методики їх формування та оцінки рівня сформованості компетентностей. Зокрема встановлено, формування перекладацької компетентності майбутнього вчителя іноземних мов набуло неабиякого значення в умовах сучасного інформаційного суспільства. Перекладацька компетентність визначена як складна інтегративна категорія, що включає ті кваліфікаційні характеристики вчителя, які дозволяють здійснювати акт міжмовної і міжкультурної комунікації, знання та вміння перекладу, володіння мовами перекладу та оригіналу з урахуванням їх соціокультурних особливостей.

Висновки. Підготовка майбутнього перекладача в системі вищої освіти передбачає оволодіння ним низкою спеціальних професійно-значущих компетенцій, таких як лінгвістична, соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, соціокультурна, методична. Таким чином, на основі аналізу понять «професійна компетентність», які містяться у відомих наукових працях, визначені складові професійної компетентності перекладача. Дослідивши зміст поняття «професійної компетентності» через основні компоненти професійної компетентності, виділено лінгвістичну, професійну, граматичну, соціолінгвістичну, екстралінгвістичну компетенції, спеціальні навички і вміння передачі інформації, девербалізації, перекладу, переформулювання та психомоторні навички, пов'язані з процесом перекладу. Перспективою даного дослідження є аналіз сучасних тенденцій та методики формування перекладацької компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : моногр. / В. А. Адольф. – Красноярск : Красноярский Гос. ун-т, 1998. – 286 с.
2. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : пос. по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М. : Юрист, 1998. – 96 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Волосенко А. Компетентнісний підхід до психолого-педагогічної підготовки вчителів в економічному університеті / А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – С. 151–158.
5. Єльнікова Г.В. Про впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г.В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua>.
6. Коваль В.О. Роль ключових компетентностей у професійній діяльності вчителя-словесника [Електронний ресурс] / В.В. Коваль // Збірник наукових праць. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nauk_praz/2014/1/20.pdf.
7. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : матер. міжнар. наук. конф. : вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161–165.
8. Комиссаров В.Н. Перевод и языковое посредничество / В.Н. Комиссаров // Тетради переводчика. – 1984. – №21. – С. 18–26.
9. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
10. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
12. Назаренко Н. Формування професійної компетентності майбутніх прикордонників-перекладачів на заняттях з перекладу. [Електронний ресурс] / Н. Назаренко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ukrain/2012_9/nazarenko.pdf
13. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура / Л. А. Черняховская. – М. : изд-во ИМО, 1999. – С. 3.
14. Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners. CASE – Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network, Warsaw, 1999. – 148–168 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олександра Кашуба – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: педагогіка, методика професійної освіти.

Тетяна Кравчук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: лінгвістика, методика професійної освіти.

УДК 811.111 243

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ

Валентина КОВАЛЬЧУК (Кіровоград, Україна)

У статті виділені критерії відбору іноземних текстів, які сприяють кращому розумінню змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» студентами немовних факультетів педагогічного вишу.

Ключові слова: критерії відбору іноземного тексту, систематизація, вивчення іноземних мов.

The article outlines the key criteria of the selection of foreign language texts that facilitate a better understanding of the content of the academic discipline “Foreign language” by the students of non-language faculties of pedagogical university.

Key words: criteria of the selection of foreign language text, systematization, foreign language learning.

Уміння читати в усі часи було пріоритетним у вивченні іноземних мов, а сьогодні, у час інтенсивного розвитку інформаційно-комунікативних технологій, набуває нового змісту й значення, що надає навчальній дисципліні «Іноземна мова», як і кожному іншому університетському курсу, статусу інструменту особистісного розвитку. Під час навчання особлива увага приділяється читанню, тому що саме цим комплексом навичок ми закладаємо потужний потенціал взаємодії таких мегавимірів, як мова, культура, індивід, діяльність – важливих чинників сутнісного прояву людини.

Щоб добре навчатися, від кожного студента як суб'єкта освітнього середовища вишу вимагається високий рівень автономності навчальної діяльності, уміння обирати власну освітню траєкторію для професійного й особистісного становлення, а також уміння активно взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього простору. Здійснити це неможливо без опори на міцно сформовані навички читання в сучасному їхньому трактуванні, які були б пропущені через призму кожної з навчальних дисциплін університетського рівня, у тому числі й іноземної мови.

Опановуючи сучасні іноземні мови (принаймні дві) студент набуває вміння сприймати іноземний текстовий матеріал, що надає йому низку можливостей, як-то здійснювати пошук фахово значущої інформації серед іноземних джерел, а також створювати свою власну інформаційну продукцію (есе, доповіді, реферати, курсові роботи), утілювати оригінальні наукові ідеї в дослідницьких проектах. У процесі читання поповнюється словниковий запас (активний і пасивний), удосконалюється вимова, на практичному рівні закріплюється граматики, тобто під час роботи з текстом надається можливість систематизувати засвоєний раніше граматичний матеріал, бачити структуру мови в цілому. І, звичайно, молодь має дізнаватися щось нове, цікаве, актуальне стосовно свого фаху; кожен студент повинен формуватись як особистість, як свідомий громадянин сучасного демократичного суспільства. Стосовно нашої навчальної дисципліни, ці навички становлять базис мовної компетенції студента і зреалізуються у розвивальній, практичній та освітній цілях кожного практичного заняття іноземної мови.

З огляду на високий рівень значущості текстового матеріалу в засвоєнні мови, у тому числі й іноземної, постає проблема відбору якісного текстового масиву, як за змістом так і за формою, котрий би надавав можливість викладачеві ефективно взаємодіяти зі студентською аудиторією впродовж вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» на немовних факультетах педагогічного вишу, що і послугувало метою написання цієї статті.

Загальновідомо, що текст є основою, стержнем в опануванні тієї чи іншої теми іноземної мови і, доповнений комплексом різноспрямованих навчальних завдань, може вважатися фундаментом, на якому вибудовується ієрархічна система тісно переплетених між собою вмінь і навичок під назвою «мовна компетенція» з чотирма опорними векторами мовної діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо, котрі чітко вказують, що потрібно робити, аби засвоїти мову. Навички, сформовані під час роботи з навчальним текстом,

можуть бути спроектовані на інші види мовленнєвої діяльності такі, як говоріння, аудіювання й письмо.

З огляду на ключову позицію, яку обіймає текст у вивченні іноземної мови, постає питання відбору іншомовного текстового матеріалу серед широкого масиву доступної через комп'ютерні мережі інформації іноземними мовами різного гатунку. Спираючись на певний досвід у підготовці навчальних матеріалів, вважаємо за доцільне виокремити наступні критерії відбору текстових зразків для дисципліни «Іноземна мова».

Критерій 1. Текстовий матеріал має повністю відповідати фаху, що опановується студентською аудиторією. Це є запорукою того, що він буде звучати актуально, доцільно й прокуватиме інтерес, спірність поглядів, формування своєї власної позиції як фахівця.

Критерій 2. Матеріал, що пропонується, має нести в собі риси науковості, бути інформативним, тобто спиратися на загальновідомі факти, теоретичні положення й наукові підходи в межах тієї чи іншої спеціальності. Мають бути цитати, статистичні дані, посилання на персоналії, конкретні фахові ситуації, що допоможе студентові діяти більш вмотивовано, аргументувати свій погляд, бути більш професійним і впевненим.

Критерій 3. Текст стає цікавим для аудиторії, коли в ньому є вияв проблемності, тобто формулюються ті широмасштабні питання, які стоять перед фахівцями цього профілю і чекають на своє вирішення. У цьому є «Цікавинка» є там, де йдеться про ще не розв'язані наукою проблеми, де присутні різні погляди, методологічні підходи. Це спонукає до роботи думки, націлює на діяльність.

Критерій 4. З точки зору якості мовного матеріалу, текст має бути презентативним, тобто являти собою високоякісний зразок загальнонаукового чи технічного стилю сучасної літературної мови з відповідним лексичним наповненням, що скеровує студентів на опанування іноземною мовою на рівні B1- B2 (Intermediate/Upper Intermediate).

Критерій 5. Обов'язковим атрибутом навчального фахового тексту є його акцентування на національну культуру, формування у студентів стереотипу про гідне місце української нації в міжнародній спільноті.

Критерій 6. Позитивне психологічне забарвлення тексту має віддзеркалювати особистісне налаштування на життєстверджувальний оптимізм. Це той психологічний месидж, який викладач пропонує аудиторії («Мені це цікаво і я хочу цим поділитися з вами») і саме це забарвлення робить текст вагомим, особистісно значущим, створює підґрунтя для психологічної взаємодії викладача з аудиторією.

У межах одного змістового модуля ці текстові характеристики виявляють себе таким чином:

Розподіл текстового матеріалу для спеціальності «Інформатика» (модуль / тема 1: «Computer hardware»)

Таблиця 1

Назва тексту й вид роботи	Критерій					
	1	2	3	4	5	6
1. Babbage* Glushkov (аудіювання)	+			+	+	+
2. Personal computer (написання диктанту)	+			+		+
3. How computers operate (вступний текст до теми; завдання – переклад)	+	+		+		+
4. Digital and analogue computers (основний тематичний текст 1; завдання – переклад)	+	+	+	+		+
5. Computer memory (основний тематичний текст 2; завдання – переклад)	+	+		+		+
6. Uses of computers (текст на переказ)	+	+		+		+
7. Computer keyboard (самостійно скласти текст за матеріалами електронних енциклопедій)	+	+		+		+

8. Індивідуальні тексти (в середньому – 10) для перекладу: Computer mouse Computer hardware Binary code Transistor Turing Processor Input devices Cache Output devices Printers	+	+		+		+
9. Lebedev (текст для анотування)	+			+	+	+
10. 5 підсумкових текстів до модуля/ теми: Artificial intelligence Supercomputer Modern computer systems computers Logarithm Von Neumann architecture	+	+		+		+

*Англійською мовою зазначені назви навчальних текстів.

Якщо вдається до більш детального аналізу вищезазначених положень, бачимо, що названі критерії утворюють досить чітку, функціональну за своїм змістовим наповненням систему й при їхній насупній класифікації розпадаються на дві категорії (підсистеми) за ознакою обов'язкової чи необов'язкової належності кожному з навчальних текстів. Тобто одні текстові характеристики є постійними, вони присутні у всіх іншомовних текстах, а інші – варіативні й трапляються не в усіх текстових уривках, попри їхню значущість і важливу роль у вивченні іноземної мови.

Наочно це можна уявити так:

Постійні характеристики навчального іншомовного тексту:	Варіативні характеристики навчального іншомовного тексту:
<ul style="list-style-type: none"> фаховість мовна відповідність позитивна психологічна забарвленість 	<ul style="list-style-type: none"> науковість (інформативність) проблемність культурна спрямованість

Аналізуючи текстовий матеріал іноземною мовою для семи спеціальностей педагогічного вишу, а саме: «Математика», «Статистика», «Фізика», «Інформатика», «Історія», «Право» та «Дошкільна освіта», який опрацьовувався впродовж двох змістових модулів 1 семестру 2015 року, відстежуємо наступний розподіл непостійних текстових критеріїв:

Варіативні характеристики іншомовного тексту і їхній розподіл в текстовому масиві за певними спеціальностями

Таблиця 2

Предмет	Критерії відбору текстового матеріалу		
	Науковість (інформативність)	Проблемність	Культурна спрямованість
«Математика»	Mathematical logic*	Modern mathematical models	Fibonacci Archimedes Euclid Ostrogradsky
«Статистика»	Census	Overpopulation	Pearson Mendel

«Фізика»	The Solar System Universe	Antimatter Relativity	Kondratyuk Ivan Pulyu Newton Hawking
«Інформатика»	C Ruby Operating System	Social networks Network security	Lebedev Glushkov Jobs Dennis Ritchie Linus Torvalds
«Історія»	Education in ancient Rome Sparta	War	Ivan Sirko Kleinody
«Право»	Monarchy The Supreme Court of Ukraine	Second class citizens	Washington The Constitution of Pylyp Orlyk
«Дошкільна освіта»	Private kindergarten	Homeschooling	Sukhomlynsky Fröbel Pestalozzi Montessori

* Англійською мовою зазначені назви навчальних текстів.

Працюючи з широким діапазоном текстових зразків, окремо постає питання узагальнення лексики, яка пропонується для засвоєння в цих текстах, що є важливим показником рівня володіння мовним матеріалом у цілому. У відібраних за вищезазначеними критеріями текстах маємо можливість запропонувати студентам для опанування 500 – 700 лексичних одиниць в межах одного модуля з огляду на загальну наповнюваність вокабуляру студента в кінці вивчення навчальної дисципліни в 2 500 – 2 800 слів загальнонаукової і фахової спрямованості. Для модуля 1 спеціальності «Інформатика» (Таблиця 1) цей показник розподіляється так:

Лексична наповнюваність текстового матеріалу для одного змістового модуля

Таблиця 3

Тексти за їхнім призначенням	Лексична наповнюваність іншомовного текстового матеріалу:	
	для одного текстового зразка	кількість текстів цього зразка для одного модуля
Тексти для аудіювання	10 л.о.	2
Тексти для диктанту	10 л.о.	1-2
Тексти для переказу	10 л.о.	1-2
Тексти для усного/письмового перекладу: – тематичний текст для всієї групи; – індивідуальні тексти	20-30 л.о.	1-2
	30 л.о.	≈12
Тексти для анотування	10 л.о.	1
Тексти для самостійного укладання	20-25 л.о.	1
Узагальнювальні тексти до теми	30 л.о.	5

Кількість опрацьованих студентами текстів збільшується, якщо частину матеріалу запропонувати в онлайн-режимі, наприклад, в електронному навчальному середовищі MOODLE.

Висновки

1. Систематизований добір текстового матеріалу дає змогу якісно підвищити результативність засвоєння дисципліни «Іноземна мова» на немовних факультетах педагогічного вишу, що виявляється у наступному:

– кількість засвоєних лексичних одиниць упродовж чотирьох змістових модулів сягає 2 – 2,5 тис. одиниць мови;

– формуються навички двостороннього перекладу фахових текстів;

– краще опановується граматичний матеріал;

– студенти вчаться самостійно добирати текстовий матеріал (у вигляді презентацій, доповідей) і висловлювати свій погляд з фахово значущих питань у письмовій формі (письмова творча робота);

– студентські роботи можуть бути оформлені як доповіді для наукових конференцій.

2. Зростають усі показники динамічності зворотнього зв'язку у взаємодії викладача і студента в межах вивчення дисципліни «Іноземна мова», що наповнює навчальний процес додатковим змістом, роблячи його однаково цікавим як для студентів, так і для викладача.

3. Підвищується якість текстового матеріалу з погляду його мовної відповідності; культурна спрямованість набуває статусу обов'язкового атрибуту навчального тексту.

4. Формується позитивне ставлення до читання як виду мовленнєвої діяльності, зростає рівень мотивації до вивчення іноземної мови, формується більш глибоке розуміння своєї рідної мови й національної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Драч А.С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчання читання майбутніх учителів англійської мови // Іноземні мови. – №3 (83). – 2015. – С.37–44.

2. Ковальчук В.Б. Використання віртуального навчального середовища MOODLE для створення курсу-практикуму з іноземної мови за фаховим спрямуванням // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград:РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2012.

3. Павловська Ю.В. Вправи для індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого мовлення майбутніх аналітиків систем // Іноземні мови. – №1 (81). 2015. – С.39–45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Ковальчук – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: роль вимови у вивченні іноземних мов; місце інформаційних технологій в удосконаленні іншомовних компетенцій.

УДК 811.111:304.4:316.77

ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Алла КОЗАК (Луцьк, Україна)

У статті розглядається роль іноземної мови у процесі формування міжкультурної комунікації у трьох її аспектах: практичному (прагматичному), когнітивному і загальноосвітньому. Розглядаються основні етапи навчання іноземній мові, визначаються прикінцеві вимоги щодо її оволодіння на кожному етапі і завдання, що ставляться для досягнення основної мети навчання.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, іноземна мова, культура, особистість, комунікативна компетенція.

The article deals with the process of formation of the intercultural communication in its three aspects: practical (pragmatic), cognitive and educational and the role of foreign language in it. Main stages of foreign language teaching are considered, final requirements as to the mastering of foreign language at every stage are determined, the tasks are set for the achieving the main goal of teaching.

Key words: intercultural communication, foreign language, culture, personality, communicative competence.

Все більша відкритість нашого суспільства, входження його у світове співтовариство, розвиток і зміцнення міждержавних, політичних, економічних і культурних зв'язків сприяє тому, що реально затребуваними в сучасному суспільстві стають фахівці зі знанням іноземної мови.

Інтеграційні суспільні процеси змінюють не тільки статус іноземної мови у суспільстві, але й функції, які вона виконує у цьому суспільстві. Пріоритетними стають встановлення

взаєморозуміння між народами; забезпечення доступу до різноманіття світової політики і культури, тобто міжнародні контакти, які розширюються, *актуалізують* міжкультурну комунікацію.

Нові умови життя радикально змінили завдання підготовки фахівців у цій галузі. Сучасному суспільству потрібні вже не просто викладачі та перекладачі, а фахівці з міжнародної та міжкультурної комунікації, що виходить за рамки власне знання мови.

Метою статті є дослідження основних етапів навчання іноземній мові у процесі формування міжкультурної комунікації.

У науці до сьогодні накопичено певний теоретико - методологічний фонд знань, необхідний для постановки і вирішення досліджуваної проблеми.

Зміст, форми й методи міжкультурного навчання відображено в роботах Н. Алмазової, В. Костомарова, І. Плужник, М. Байрем, Е. Холл, М. Хаммер, Г. Ховстедте та ін.

Науковий інтерес вітчизняних (Ф. Бацевич, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.) і зарубіжних учених (І. Абакумова, А. Асмолов, В. Біблер, Б. Вульф, В. Золотухін, І. Стернін, Г. Олпорт, С. Хеллер, Р. Вандберг та ін.) становлять питання філософії й психології міжкультурного спілкування та взаєморозуміння, механізми формування толерантної особистості. Серед педагогічних аспектів міжкультурної комунікації більше досліджені проблеми діалогу культур в процесі навчання іноземних мов (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, В. Фурманова, І. Халєєва та ін.).

Педагогічні дослідження показують, що процес формування готовності студентів до міжкультурної комунікації становить неперервне оволодіння культурою, засвоєння й активне відтворення суспільного досвіду, набуття необхідних для життя серед людей знань, умінь і навиків, тобто соціалізації особистості, яку цілком правомірно схарактеризувати як її акультурацію.

Особливу роль у цьому процесі відіграє навчальна дисципліна «Іноземна мова», метою якої є підготовка мовної особистості – медіатора культур. Для досягнення означеної мети необхідне оволодіння студентом не тільки відповідною іншомовною «технікою», але й засвоєння позамовної інформації, необхідної для адекватної комунікації і взаєморозуміння на міжнародному рівні, а також розвиток таких якостей, які дозволяють людині здійснювати спілкування з представниками інших культур. Прагматична цінність вивчення іноземної мови пов'язана з можливістю реального виходу на іншу культуру та її представників, що дозволяє майбутнім фахівцям усвідомити себе особистістю, яка належить до певної соціокультурної спільноти людей, з одного боку, а з іншого – виховує в них повагу і терпимість щодо іншого способу життя.

Отже, цілком очевидними є потенційні можливості іноземної мови у забезпеченні формування готовності до міжкультурної комунікації. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на характеристичі освітнього потенціалу дисципліни «Іноземна мова» у контексті досліджуваної проблеми.

Зауважимо, що система навчання іноземній мові, як відомо, визначається насамперед суспільними й економічними чинниками. В умовах сьогодення включення України у світовий ринок, розширення співпраці із зарубіжними країнами значно збільшує контакти із представниками різних соціальних груп, що розширює функції іноземної мови як навчального предмета – перетворює його в базовий елемент сучасної системи освіти, засіб досягнення професійної реалізації особистості.

Акцентуємо на тому, що специфікою предмета іноземної мови є спрямованість навчального процесу на особистість суб'єкта учіння, детермінантою якої у певному смислі є «вторинна мовна особистість як сукупність вербально-сміслової сутності».

Погоджуючись із думкою Сафіної М. вважаємо, що для досягнення кінцевого результату необхідне оволодіння студентом не тільки відповідної іншомовної «техніки», але й засвоєння значної позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, розвитку якостей, необхідних для комунікації представників різних культур [3, с. 37–38]. Це дає підстави стверджувати, що оволодіння іноземною мовою має «вплітатися» у загальну здібність до спілкування цією мовою (врахування когнітивних, афективних його аспектів). При цьому мова йде, по-перше, про організацію комунікації на

міжкультурному рівні (у широкому культурологічному аспекті). По-друге, про розвиток у майбутнього фахівця потреби і здатності (здібності) брати в ній участь. А результатом цього має бути сформованість у комуніканта рис вторинної мовної особистості певного рівня, що дозволяє йому брати участь у міжкультурному спілкуванні і самовдосконалюватися у діяльності за майбутнім фахом.

До того ж в якості мети навчання висувається іншомовна культура, тобто все те, що здатен принести студентам процес оволодіння іноземною мовою у навчальному, пізнавальному, розвивальному і виховному аспекті як провідне, вихідне джерело змісту освіти.

У контексті вищезазначеного закономірним вважаємо розгляд питання навчання іноземній мові у трьох аспектах: практичному (прагматичному), когнітивному і загальноосвітньому.

Існує думка [3, 4], що прагматичний аспект віддзеркалює специфіку іноземної мови як навчального предмета, а сучасне трактування її пов'язане передусім із формуванням у студентів певного комплексу знань, умінь і навичок, оволодіння якими дозволить їм долучитися до соціокультурних цінностей іншої країни в умовах міжкультурної комунікації, тобто можливістю реального виходу в іншу культуру, іншу комунікацію, мовні контакти у себе в країні та за її межами. При цьому поняття «комплекс знань, умінь і навичок» відображає сукупність знань словникових одиниць та вмінь (навичок) оперування правилами, за допомогою яких ці одиниці перетворюються в осмислені вирази: знання соціокультурної специфіки країни, мова якої вивчається, вміння будувати свою мовну і немовну поведінку відповідно з цією специфікою; вміння передавати інформацію у вигляді зв'язних, логічних, аргументованих висловлювань, аналізувати й оцінювати ситуації спілкування, користуючись власним мовним досвідом (вербальними і невербальними елементами), задовольняючи при цьому свої пізнавальні інтереси, в тому числі і щодо вдосконалення навичок володіння іноземною мовою; вміння використовувати мовні засоби адекватно соціально-професійному статусу партнера з комунікації.

Когнітивний аспект вивчення іноземної мови пов'язаний передусім із формуванням у студентів мовних здібностей, психічних процесів як підґрунтя успішного оволодіння іноземною комунікативною діяльністю. За твердженням психологів (Л. Виготський [1], О. Леонтьєв [2], В. Павлов, Н. Хомський, А. Шахназаров та ін.), здібності людини щодо комунікативної діяльності – поняття динамічне, оскільки будь-яка здібність існує тільки в русі, в динаміці, розвитку, що здійснюється в процесі тієї чи іншої діяльності (як теоретичної, так і практичної). При цьому дослідники виходять із того, що здібності являють собою сукупність психічних властивостей, які мають складну структуру. Мовні ж здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що сприяють оволодінню знаннями, вміннями й навиками в галузі іноземної мови та їх використанню у практичній мовній діяльності.

У теорії навчання іноземним мовам експериментально доведено, що загальними компонентами здібностей до мови є добре розвинена механічна пам'ять, високий рівень розвитку мислення, мовних умінь, вироблених на матеріалі рідної мови, наявність стійкої уваги.

Заслужує уваги позиція Сафіної М. щодо становлення мовної свідомості, підґрунтям якої є загальна база первинного досвіду людини, на основі чого формується когнітивне ядро блоку розумових схем індивідуальної когнітивної системи – динамічної системи знань і вірувань індивіда – як фундаменту когнітивної (ментальної) моделі [3, с. 42].

Цілком закономірно припустити, що основою мовної свідомості є «асоціативні семантичні мережі», які за своєю природою є не лінгвістичними, а пізнавальними. Ми виходимо з того, що пізнання іншої культури здійснюється у процесі сприйняття чужої національно-специфічної «картини світу», її інтерпретації за допомогою образів власної національної свідомості. Подекуди специфічні фрагменти незнайомої культури можуть сприйматися як дивні, чужі, незвичні, викликати соціокультурну відчуженість чи наївне захоплення усім іноземним. І саме вивчення іноземної мови покликане редукувати подібні негативні характеристики міжкультурного спілкування.

Студенти, долучаючись до іноземної мови, повинні пізнати: світову культуру, національні культури і соціальні субкультури народів, їх відображення в образі та стилі життя людей; духовний спадок країн і народів, їхню історико-культурну пам'ять; способи досягнення міжкультурного взаєморозуміння. При цьому когнітивний аспект навчання означає також формування у майбутніх фахівців умінь і навичок використання раціональних прийомів оволодіння іноземною мовою, тобто організувати свою навчальну діяльність (індивідуально, у парах, групі тощо); активізувати інтелектуальні процеси (пізнати мовне явище, аналізувати його, порівняти з аналогічним у рідній мові тощо); підготуватися до навчального процесу і брати активну участь у ньому (робити помітки, складати план, користуватися словником, довідковою літературою тощо); організувати комунікативну діяльність (планувати своє висловлювання, формулювати власну думку за допомогою обмеженого набору мовних засобів, використовувати міміку, жести в усному спілкуванні і т.ін.).

Важливо, щоб становлення й удосконалення означених умінь здійснювалося у тісному взаємозв'язку з розвитком комунікативних умінь, з роботою над різними аспектами мови. За такого підходу когнітивний аспект цілей поєднує навчання іноземній мові як засобу міжкультурної комунікації з інтенсивним використанням його як інструмента пізнання, розвитку і оволодіння самою мовою.

Загальноосвітній аспект навчання іноземній мові, на нашу думку, дозволяє дати відповідь на питання такого змісту: яким чином означений процес навчання повинен і впливає на вирішення загальних освітніх завдань у цілому; які якості особистості студента необхідно формувати, щоб він був здатен брати участь у міжкультурному спілкуванні іноземною мовою?

Щодо відповіді на перше запитання, то мова йде про ті особистісні якості, які сприяють оволодінню іноземною мовою та її практичному використанню як засобу долучення до іншої національної культури й спілкування з її носіями.

Стосовно другого запитання ми вважаємо, що пошук відповіді слід здійснювати у двох площинах: 1) визначення комплексу властивостей особистості, які дозволяють їй реалізувати комунікацію; 2) уточнення особистісних якостей студента, що забезпечують його спроможність спілкування іноземною мовою на міжкультурному рівні.

Перший напрям пов'язаний із формуванням у майбутнього фахівця комунікабельності, толерантності, культури спілкування (здатності слухати / чути співрозмовника), умінь соціально взаємодіяти з партнерами по комунікації.

Спроможність спілкування іноземною мовою на міжкультурному рівні, на нашу думку, забезпечується наявністю у людини таких особистісних якостей, як: відкритість, терпимість (толерантність), готовність до спілкування – суттєвих складових комунікативної компетенції і водночас підґрунтя міжкультурної комунікації. Для цього необхідне вміння бачити відмінність і спільність між культурами, у світосприйнятті їх носіїв, у системах норм, обов'язків, прав тощо, прийнятих у різних соціумах.

Зауважимо, що у студентів має бути сформоване позитивне ставлення до іноземної мови, до культури іншого народу, який говорить цією мовою, а також ґрунтовне уявлення щодо досягнень національних культур (власної і країни мови, що вивчається) у розвитку загальнолюдської культури, ролі рідної мови і культури у «дзеркалі» культури іншої країни.

Отже, загальноосвітня цінність іноземної мови як навчального предмета пов'язана насамперед із розвитком у студентів здібності розуміти цілі і мотиви представників іншої культури, адекватно реагувати на прояви специфіки їхньої мовної і немовної поведінки, зумовленої культурними традиціями та прийнятими в іншому соціумі ціннісними орієнтаціями.

У контексті дослідження вважаємо за необхідне розглянути основні етапи навчання іноземній мові, визначити прикінцеві вимоги щодо її оволодіння на кожному етапі і завдання, що ставляться для досягнення основної мети навчання.

Прикінцевими вимогами щодо *першого рівня* оволодіння іноземною мовою нами визначені: наявність мовної і комунікативної компетенції, достатньої для подальшої навчальної діяльності, а також для здійснення ділових контактів на *елементарному рівні*.

При цьому завдання навчання *на першому етапі* з метою досягнення означеного рівня включають: розвиток умінь іншомовного спілкування студентів у різних сферах і ситуаціях, а саме:

- пошук нової інформації (робота з текстами з навчальної, країнознавчої, науково-популярної і довідкової літератури, періодичних видань);
- усний обмін інформацією (записи, виписки, конспектування, листи, що відображають певні комунікативні наміри);

Зауважимо, до кінця першого етапу навчання у студента мають бути сформовані певні вміння іншомовного спілкування (в галузі читання, говоріння й аудіювання, письма).

Прикінцевими вимогами щодо *другого рівня* володіння іноземною мовою визначені такі: наявність комунікативної компетенції, необхідної для іншомовної діяльності з вивчення і творчого осмислення зарубіжного досвіду у профільючій та суміжній галузях науки, а також для ділового професійного спілкування. При цьому завдання навчання *на другому етапі* з метою досягнення означеного рівня включають такі вміння іншомовного спілкування у різних сферах і ситуаціях:

- пошук і осмислення інформації: робота з оригінальною країнознавчою, науково-популярною, спеціальною літературою (загального характеру), періодичними виданнями (оглядами, науковими статтями);
- усний обмін інформацією у процесі щоденних і ділових контактів, робота на виставці (бесіда навколо стендів).

Прикінцевими вимогами щодо *третього рівня* володіння іноземною мовою є наявність комунікативної компетенції, необхідної для кваліфікованої інформаційної та творчої діяльності в різних сферах і ситуаціях ділового партнерства, у спільній виробничій та науково-професійній роботі.

Провідним завданням щодо досягнення окреслених вимог вищезазначеного рівня є розвиток таких умінь іншомовного спілкування в різних сферах і ситуаціях:

- творчий пошук і опрацювання інформації з оригінальної літератури за спеціальністю, контрактами; патентний і бібліографічний пошук (у тому числі в комп'ютерних мережах); реклама; робота з оригінальною фаховою літературою наукового характеру (вивчення статей, рефератів, монографій, дисертацій);
- усна інформаційна діяльність, що вмщує вміння зустрічати зарубіжних спеціалістів, обміну інформацією загального і професійного / наукового характеру в процесі щоденних контактів, бесід, ділових переговорів і наукової співпраці в ході семінарів / дискусій / полеміки на нарадах / конференціях / симпозіумах / конгресах, при підписанні контрактів, обговорення умов ділового партнерства; ділове спілкування за телефоном.

Суттєвим є те, що на кожному етапі навчання проводиться робота щодо формування й удосконалення мовних навичок – лексичних і граматичних. До того ж, при цьому у студентів формується правильне розуміння мови як суспільного явища, розвиваються їхні інтелектуальні, мовні, емоційні здібності, а також особистісні якості: суспільні ціннісні орієнтації, інтереси, воля тощо. Окрім цього, долучення майбутніх спеціалістів за допомогою іноземної мови до іншої культури дозволяє їм усвідомити себе особистістю, яка належить до певної соціокультурної спільноти людей, з одного боку, а з іншого – виховує в ньому повагу і терпимість щодо іншого способу життя.

Як бачимо, навчальна програма з іноземної мови віддзеркалює її значний освітньо-виховний потенціал з позицій значущості прилучення майбутніх фахівців до культури країни, мова якої вивчається, у контексті формування готовності до міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар О.С. Актуальність навчання міжкультурному спілкуванню під час викладання іноземної мови / О.С.Бондар. // Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_2010/Philologia/73608.doc.htm.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. - М. – 1979. – 54 с.

4. Сафина М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов (на материале изучения иностранного языка) / Минниса Салиховна Сафина: дис...канд. пед.наук: 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2005. – 185с.

5. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С.185 – 220.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Козак – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: актуальні проблеми міжкультурної комунікації.

УДК 811.161.2.373

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Наталья КОЗЫРЕВА (Днепропетровск, Украина)

В статье рассматривается проблемный метод как один из методов активного обучения, который заключается в создании проблемных ситуаций, использовании в обучении заданий повышенной сложности, для выполнения которых требуется творческая мыслительная деятельность; рассматриваются преимущества проблемного метода обучения, который эффективно воздействует на активизацию мыслительной деятельности обучаемых, на формирование у них нестандартных подходов к решению проблемы, развитие творческого мышления; предлагаются некоторые возможные способы организации проблемного метода в обучении РКИ.

Ключевые слова: проблемный метод обучения, активное обучение, проблемная ситуация, проблемный текст, проблемные занятия-дискуссии, ролевая игра, педагогика сотворчества.

Ключові слова: проблемний метод навчання, активне навчання, проблемна ситуація, проблемний текст, проблемні заняття-дискусії, рольова гра, педагогіка співтворчості.

The article deals with the problem method as one of the methods of the active training; the nature of the problem training, consisting in the problem situations, using of the tasks of definite difficulty while for finding solution for them the creative intellectual activity; advantages of the problem method, influencing the activation of intellectual activity of students, the formation of their nonstandard approaches to the problem solution, the development of their creative thinking and some possible ways of problem method organization of teaching Russian as the foreign language within the preparatory department.

Key words: problem method of training, active training, problem text, problem lessons-discussions, role play, pedagogics of the co-authorship.

Объект и предмет исследования. Проблемный метод как один из методов активного обучения РКИ. В настоящее время популярны такие технологии обучения, при которых преподаватель не просто передаёт студентам готовые знания, а зачастую управляет их самостоятельной работой, что ведёт к постепенному переходу от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации и саморегуляции этого процесса студентами в контакте с преподавателем. Признано, что для активизации процесса обучения обучающиеся должны максимально использовать свои психофизические возможности (внимание, память, мышление). Ориентация на активные формы обучения РКИ является необходимым компонентом подготовки студентов-иностранцев.

Как один из методов активного обучения, выделяют проблемное обучение, сущность которого заключается в «проблемных ситуациях, необходимых для выполнения заданий определённой сложности и для преодоления которых требуется творческая мыслительная деятельность, что в свою очередь вызывает у обучающихся интерес к познанию языка, развивает настойчивость и самостоятельность» [6, с. 82].

Цель статьи – показать преимущества проблемного метода обучения РКИ, а также некоторые возможные способы его организации.

Преимущества проблемного метода обучения в связи с его актуальностью неоднократно обсуждались методистами [3; 4; 6 и др.]; остановимся на некоторых из них.

Во-первых, справедливо замечено, что проблемный метод позволяет задействовать все виды речевой деятельности обучаемых:

- 1) рецептивный (чтение и/или слушание);
- 2) репродуктивный (пересказ, письменное изложение);
- 3) продуктивный (дискуссия)» [3, с. 166].

Отмечается, что реализация проблемного обучения предполагает выполнение следующих целей:

- привлечь внимание студентов к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у них познавательный интерес и другие мотивы деятельности;
- поставить студентов перед посильным познавательным затруднением, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;
- обнажить перед студентами противоречие между возникающей у них познавательной потребностью и невозможностью её удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений и навыков;
- помочь студентам определить в познавательном вопросе, задаче, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения, побуждать учащихся к активной поисковой деятельности;
- учить искать направление поиска наиболее рациональных путей выхода из ситуации затруднения [4, с. 73-74].

Замечено также, что в соответствии с особенностями и содержанием материала проблемное обучение предполагает такие уровни:

- преподаватель сам ставит проблему и решает её;
- преподаватель создаёт проблемную ситуацию, а студенты включаются в её разрешение;
- проблемная ситуация создаётся преподавателем, разрешение происходит в ходе самостоятельной деятельности студентов;
- установление проблемы самими студентами на основе представленных преподавателем неупорядоченных знаний [4, с. 74].

Принимая всё вышеизложенное во внимание, преподавателями кафедры ПЛПИ ДНУ используется проблемный метод в обучении РКИ. Скажем, проблемность учитывается при отборе учебных текстов. Как известно, проблемный текст вызывает желание дискутировать, а дискуссия актуализирует языковые средства для адекватного выражения мыслей. Так, в методическом пособии «Основы літератури» [7] тексты подобраны как сюжетно-информационная основа для организации дискуссии. В пособии представлены адаптированные художественные тексты, в которых поднимаются общечеловеческие морально-этические проблемы. Тексты подобраны таким образом, что они вызывают желание высказать отношение к поставленной в тексте проблеме.

Практика преподавания показывает, что важные этические вопросы, которые ставятся русской классической литературой, не могут не влиять на нравственное мышление, чувства и убеждения иностранных студентов. Справедливо мнение, что система проблемного обучения с использованием текстов морально-этической направленности даёт возможность:

- 1) активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- 2) индивидуализировать обучение;
- 3) достичь партнёрства и взаимопонимания преподавателя и студентов во многих мировоззренческих и этических вопросах [3, с. 167].

Проблемные занятия-дискуссии можно отнести к числу наиболее эффективных и целесообразных тактик, поскольку здесь доминирует приоритетный принцип обучения иностранному языку – выход в естественную неподготовленную коммуникацию.

Также, одной из форм работы с иностранными студентами являются игровые задания, содержащие проблемные ситуации. Скажем, ролевые игры, в основе которых лежит организованное речевое общение студентов в соответствии с распределёнными между ними ролями и игровым сюжетом.

Считается, что ролевая игра – методический приём, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком и может быть рассмотрена как частный элемент проблемного обучения. Известно, что использование наряду с традиционными упражнениями ролевых игр, опора на сознательное владение языком, ещё более способствуют формированию речемыслительной деятельности студентов-иностранцев. Среди свойств, делающих игру средством обучения, наряду с возможностью получения опыта принятия решений; возможностью моделировать стратегии поведения в конфликтных ситуациях; возможностью приобретения навыков в совместной деятельности, справедливо выделяют возможность манипулирования игрой с целью создания желаемых проблемных ситуаций [1, с. 13].

В идеале ролевая игра предполагает взаимодействие всех студентов группы и, по нашему мнению, должна базироваться на реальном речевом материале проблемного характера. Именно проблемная ситуация становится важнейшим мотивационным средством в процессе игры. Создавая напряжение «речевой потребности», проблемная ситуация позволяет удовлетворить эту потребность через предъявление и активизацию соответствующего речевого материала. В памяти образуется как бы «ловушка» для слова, благодаря чему оно и запоминается [5, с. 14]. Здесь учитывается определенное сочетание новизны, остроты вопроса с его ясностью и кажущейся доступностью. Игру рассматривают как вариант ситуативное речевое упражнение, в ходе которого иностранные учащиеся приобретают опыт речевого общения [2, с. 75]. Практика преподавания показывает, что с помощью игры лучше активизируется деятельность иностранных студентов в усвоении языкового материала. Игра способствует росту эмоциональности, обостряет процесс умственной деятельности, помогает развивать устойчивый интерес к изучению языка.

Так, на основе методического пособия по развитию речи (для иностранных студентов подготовительного факультета), которое состоит из небольших по объёму дидактических текстов и диалогов [8], иностранным студентам предлагаются подобные игры, включающие такие проблемные ситуации: «Знакомство», «В общежитии», «В деканате», «В столовой», «В банке» и т.д. Работа с подобным материалом позволяет ввести обучающихся в прямой контакт с реальным использованием языка. Студенты играют определённые роли, решают проблемные ситуации. Максимальная приближенность к реальным речевым ситуациям, личностно-ориентированный характер диалогов – стимулируют активность студентов.

Таким образом, преимущества и перспективность технологий обучения, при которых обеспечивается постоянная вовлечённость студентов-иностранцев в процесс обмена информацией, когда преподаватель только инициирует общение между студентами формируют у обучающихся субъективную мотивацию, у студентов-иностранцев появляется уверенность в своих силах и неограниченных возможностях. Подобная педагогика общения основана не на примитивной дидактике распоряжений и контроле за исполнением, а на продуктивном общении преподавателя и студентов, взаимной заинтересованности. Создание педагогики сотворчества, креатива (от лат. *creative* – созидание, сотворчество), которая предусматривает обязательное изменение взаимоотношений: «преподаватель – студент» в сотворческие, получает заряд творческой энергии, снимает психологическое напряжение и поддерживает мотивационную направленность обучения. Акцент обучения, таким образом, переносится на сотворчество студента и преподавателя, и проблемный метод обучения является важным мотивационным и эмоциональным средством в процессе обучения РКИ, который эффективно воздействует на активизацию мыслительной деятельности обучаемых, на формирование у них нестандартных подходов к решению проблемных ситуаций, на развитие творческого мышления.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горбенко А. М. Основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете / А. М. Горбенко, Н. И. Никоненко, С. В. Черняк // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Международная научно-методическая конференция. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 11–15.

2. Дубовая Г. И. Использование игрового материала в процессе обучения иностранных граждан русскому языку / Г. И. Дубовая // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Международная научно-методическая конференция. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 74–76.

3. Иванова Л. В. Активизация речемышлительной деятельности студентов-иностранцев на материале текстов морально-этической тематики / Л. В. Иванова, Н. П. Мацеевская, Л. П. Агемян // Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. – Одесса, 2000. – С. 166–167.

4. Котельникова Т. Ф. Проблемное обучение как средство формирования положительной учебной мотивации / Т. Ф. Котельникова // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы десятой межвузовской научно-практической конференции. – Днепропетровск, 2008. – С. 74.

5. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы обучения психологии речи на иностранном языке / А. Н. Леонтьев // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. – М., 1971.

6. Нефёдова Т. А. Проблемный подход в изучении иностранного языка / Т. А. Нефёдова // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы одиннадцатой межвузовской научно-практической конференции. – Днепропетровск, 2009. – С. 82.

7. Панченко Е. И. Основы литературы. Методичні вказівки для студентів-іноземців / Е. И. Панченко, Н. Ю. Козырева, Н. В. Козачковская. – Дніпропетровськ, 2008. – 132 с.

8. Шкурко Е. В. Методическое пособие по развитию речи (для студентов-иностранцев подготовительного факультета) / Е. В. Шкурко, Н. Ю. Козырева. – Днепропетровск, 2005. – 88 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Козирева – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: лінгвістика, лінгвокультурологія, інноваційні технології в сучасній лінгвістичній освіті.

УДК 37.013.3

ВІДОБРАЖЕННЯ ФУНКЦІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ЕТАПАХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вікторія КОНАРЖЕВСЬКА (Харків, Україна)

У статті висвітлено проблему формування у майбутнього викладача іноземних мов вміння здобувати інформацію, осмислювати її, оцінювати, скеровувати напрями наукового пошуку, обирати адекватні рішення. Виняткової уваги надано функціям критичного мислення, визначенню їхніх особливостей та специфіці їх взаємодії з етапами інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній викладач іноземних мов, інформація, функції, етапи інтелектуальної діяльності.

The ability of future foreign languages teacher to obtain, conceive and estimate information, direct scientific research, make adequate decision exposed in the article. It is concentrated on the critical thinking functions, determination of their peculiarities and specificity of their relation with the phases of educational subject's intellectual activity.

Key words: occupational training, future foreign languages teacher, information, function, phases of intellectual activity.

Завдання якісної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов завжди перебувало в центрі уваги педагогів, але на кожному новому етапі розвитку суспільства воно потребує аналізу під дещо іншим кутом зору. Сьогоднішні особливості вирішення цієї проблеми зумовлені декількома основними соціальними факторами: орієнтацією України на загальноєвропейські та загальносвітові стандарти освіти, значною зміною умов роботи в інформаційному просторі.

Актуальним стає формування у суб'єктів навчання вищої школи вміння не тільки самостійно здобувати інформацію, а й вміння її осмислювати, оцінювати, скеровувати напрями наукового пошуку, обирати адекватні рішення тощо.

У зв'язку з цим виникає комплекс проблем, пов'язаних з формуванням критичного мислення студентів, бо саме воно здатне забезпечити виконання названих вище функцій.

Проблема критичності мислення неодноразово розглядалася в роботах вітчизняних науковців, таких як О.В. Тягло, Т.С. Воропай, О. Белкіної, В.В. Корженко та інших. Однак на сьогодні вона не є вичерпно дослідженою, і в цілому ще не створені умови для практичної роботи в цьому напрямку. Багато питань, пов'язаних з критичним мисленням, викликають розбіжності в поглядах вчених, не говорячи вже про питання щодо його функцій та особливостей формування. Наявність білих плям у вирішенні проблеми свідчить про необхідність подальшої розробки. З огляду на це робота є актуальною.

Мета статті полягає у визначенні специфіки функцій критичного мислення та відображення їх в етапах інтелектуальної діяльності майбутнього викладача іноземних мов. Для досягнення мети необхідно розв'язати такі завдання:

- 1) виділити етапи інтелектуальної діяльності суб'єкта навчання;
- 2) визначити функції критичного мислення;
- 3) з'ясувати взаємозв'язок функцій та етапів інтелектуальної діяльності.

На інтелектуальну діяльність особистості, на процеси цілепокладання, опрацювання інформації, прийняття рішення, прогнозування впливають когнітивні чинники, що пов'язані

з: 1) відбором інформації; 2) розпізнаванням образів; 3) оцінюванням можливостей вибору і трьома типами розумових дій (аналізом умов, вибором прийомів рішення, зв'язкою рішення з умовами задачі). У процесі інформаційно-пошукової діяльності та здатності переопрацювати інформацію особистість звертається до тієї інформації, якою вона оперує. При цьому інформація аналізується, синтезується, оцінюється і застосовується, зокрема увага акцентується на характері обраної індивідом стратегії, де можуть проявлятися здатності орієнтуватися та діставати базові дані інформації, давати цій інформації адекватну оцінку, діяти відповідно до цієї оцінки [2, 3]. Припускається, що на шляху до формування судження відбувається подвоєний вибір: цілепокладання (вибір на основі смислових настанов) і цілеобслуговування (визначення адекватним умовам операцій і ресурсів). Ці ідеї виявляють можливість знаходження альтернативних шляхів свободи вибору та відповідальності [1].

Сучасні реальності вимагають від індивіда такої інтелектуальної діяльності, яка пов'язана з дією та розумінням змісту інформації на основі її тлумачення, аналізу або інтерпретації. Аналіз інформації дозволяє простежити механізми розуміння, принцип контекстуальної інтерпретації, співвідношення смислу і значення тощо.

Л. Киенко-Романок зауважує, що розуміння визначає внутрішній зміст інформації. Цей процес відбувається за допомогою структурування і переструктурування інформації, її стиснення, смислового розмежування. Розуміння є різносторонній процес мислення, який при сприйнятті інформації дозволяє виділяти окремі її елементи (нелогічні, сумнівні, хибні тощо), інтерпретувати отриману інформацію і зіставляти її з особистісним уявленням та досвідом, формувати обдумане, осмислене судження про те, що є істинним, а що – хибним [4]. Акт розуміння характеризується спробою розкодувати значення усієї інформації, що надає їй глибину.

В.С. Новічков акцентує увагу на тому, що робота з інформацією пов'язана з описовими діями, процесом пояснення, прогностичністю та практичністю. Інтерпретація інформації має на меті виявлення проблемних ситуацій, аналіз їх розвитку в ретроспективі, дослідження варіантів ймовірного розвитку цих ситуацій у майбутньому з урахуванням зовнішніх чинників і внутрішніх закономірностей. Передбачається розгорнута рефлексія власних контекстів та інтерпретаційних схем, прогнозування шляхів реалізації проблемних ситуацій, наприклад, розмірів можливих негативних чи позитивних наслідків висловлених суджень тощо [6]. Як тільки сформувався судження, воно підлягає відкритій критиці, за допомогою якої відбувається знаходження помилок при розв'язанні. Це сприяє наступному висуненню гіпотези і прискоренню процесу інтелектуальної діяльності, де важливого значення набуває саме критичний аналіз.

Враховуючи вищевикладене, спробуємо виділити етапи інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання, запропонувавши їх у такій послідовності: ознайомлення з інформацією, узгодження нової інформації з попереднім досвідом, безпосереднє розв'язання проблеми.

Отже перший етап – ознайомлення з інформацією. Стратегічним завданням цього етапу є розмежування відомої і нової інформації. З відомої необхідно виділити аксіоматичне, яке не потребує перевірки, і проблемне, яке потребує перевірки та уточнення. Аксіоматичне сприймається як безсумнівне, оскільки повністю співвідноситься з когнітивним досвідом індивіда. У проблемних положеннях слід розрізняти ті, що легко уточнюються, і ті, що потребують уточнення із залученням нових знань.

З огляду на специфіку першого етапу назовемо його основні завдання:

- розмежування відомого і невідомого;
- виділення аксіоматичного і такого, що потребує перевірки;
- розмежування проблемних положень, які легко уточнюються і таких, що потребують уточнення із залученням нових знань.

Другий етап – узгодження нової інформації з попереднім досвідом, оцінювання сприйняття нового. Завданнями цього етапу є такі:

- розмежування інформації, яка узгоджена з попереднім досвідом (узгоджувальної інформації – УІ) й інформації, яка не узгоджується (не узгоджувальної інформації – НУІ);
- розмежування УІ, яка потребує перевірки, та УІ, яка потребує аргументації;

- розмежування НУІ, яка потребує розв’язання за допомогою додаткового пошуку, та НУІ, яка потребує розв’язання за допомогою зіставлення фактів.

Третій етап інтелектуальної діяльності орієнтує на безпосереднє розв’язання проблеми за допомогою наукового пошуку чи практичної діяльності.

Тепер розглянемо як функції критичного мислення відображаються у вищезгаданих етапах інтелектуальної діяльності.

С.А. Король виділяє як основні оцінно-перевірну, стимулювальну до пошуку нових знань, коректувальну, прогностичну функції [5, 110]. У статті приймається погляд науковця і віддається належне змісту виділеного. Проте, зазначимо, що автор розглядає функції безвідносно до етапів інтелектуальної діяльності, тоді як їхню залежність від змісту діяльності не слід ігнорувати.

Отже з огляду на специфічність першого етапу (розмежування відомої і нової інформації) та його завдання варто вказати на оцінну функцію.

На другому етапі (узгодження нової інформації з попереднім досвідом, оцінювання сприйняття нового) реалізуються три з названих у роботі С.А. Короля функції: оцінна, стимулювальна та прогностична. Застосування вмінь і навичок функції прогнозу дозволяє встановити зв’язок між результатом і можливими перспективами. Якщо рішення не знайшлося, виконується додатковий пошук. У разі знайдення рішення, етап розв’язання завдання закінчено, але не для критичного мислення. Тому, на нашу думку, до названих трьох функцій варто приєднати функцію обґрунтування або аргументації, яка на другому етапі набуває великого значення. Після уточнення і перевірки інформації здійснюється прийняття рішення. Кожне прийняте рішення має бути доведене. В основі цього процесу лежить відбір аргументів і низки доказів на користь прийнятого рішення. Аргументація виграє, якщо вона враховує контраргументи, що можуть бути сприйнятими або відхиленними. Тож додається ще й функція заперечення, не сприйняття з апеляцією на певну інформацію.

Для третього етапу (безпосереднє розв’язання проблеми) характерною є, окрім вищевказаних, ще і функція коректуюча, яка передбачає самоперевірку, контроль та корекцію набутих знань.

Варто звернути увагу на дві особливості в реалізації функцій критичного мислення. По-перше, будь-яка функція реалізується не ізольовано одна від одної, а ніби за способом аплікації: кожна наступна актуалізує, з одного боку, специфічний вид діяльності, з іншого – спирається на попередній досвід і передбачає постійну взаємодію функцій між собою. По-друге, зміст реалізованих функцій на кожному етапі набуває нових ознак. Наприклад, оцінна функція на першому, другому і третьому етапах, залишаючись оцінною, буде вимагати оцінки різного типу.

Узагальнюючи викладене, подамо залежність функцій критичного мислення від його етапів і завдань схематично.

Схема 1.

I етап	II етап	III етап
Розмежування інформації на відому і нову. Виділення аксіоматичного та такого, що потребує перевірки. Розмежування проблемних положень, які легко уточнюються і які потребують уточнення із залученням нових знань.	Розмежування інформації на узгоджену (УІ) з попереднім досвідом та з ним не узгоджену (НУІ). Розмежування УІ, на ту, що потребує перевірки, і ту, що потребує аргументації. Розмежування НУІ, яка розв’язується за допомогою наукового пошуку та за допомогою зіставлення фактів.	Розв’язання проблеми за допомогою наукового пошуку, або практичної діяльності.

Функція	Функція	Функція
Оцінна	Оцінна, стимулювальна, прогностична, аргументації	Оцінна, стимулювальна, прогностична, аргументації, коректуюча

Як бачимо, положення про циклічний розвиток пізнання є релевантним і стосовно критичного мислення, яке теж здійснюється за тими самими циклами тільки на більш високому рівні. Таким чином, варто вказати на нескінченність циклів, а відтак і циклічну повторюваність функції критичного мислення, яка зумовлена етапом пізнання та його завданнями.

Важливим є дослідження питання про зв'язок функцій критичного мислення з типом діяльності суб'єкта навчання, що й становить перспективу подальшого дослідження проблеми критичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука : Основы психологии познания : в 2 т. / Борис М. Величковский. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 2. – 432 с.
2. Гурова Л.Л. Принятие решений как проблема психологии познания [Электронный ресурс] / Л.Л. Гурова. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issnes/1984/841/841125:litm>
3. Дьюи Д. Психология педагогического мышления / Д. Дьюи. – М., 1997. – 204 с.
4. Киенко-Романюк Л. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. Киенко-Романюк // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2004. – № 4(14). – С.109–113..
5. Король С.А. К классификации особенностей критического мышления. // Вопросы психологии. – 1981. – №4. – С. 108–111.
6. Новичков В.Е. Прогнозный анализ и интерпретация информации – методологическая основа деятельности государственного служащего (уголовно-политический аспект) : тез. выст. первой Междун. науч.-практ. конф. [“Государственная и муниципальная служба: состояние, проблемы и перспективы реформирования”], (Курск, 21 февр. 2003г.) / В.Е. Новичков. – Курск, 2003. – С.110–113.
7. Тягло А.В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А.В. Тягло, Т.С. Воропай. – Полтава : Постметодика. – 2001/3. – С. 19–22.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Конаржевська – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Національної академії Національної гвардії України.

Наукові інтереси: проблема формування критичного мислення у процесі фахової підготовки, професійна комунікація.

УДК 378.147.091.2:811.111

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина КОРОТЯЄВА (Слов'янськ, Україна)

Стаття присвячена інноваційним методам викладання іноземних мов в контексті сучасних інтерактивних технологій навчання у вищих навчальних закладах. У статті розкривається суть і зміст моделі «перевернутого навчання» в університетській освіті; аналізуються дидактичні можливості використання технології «перевернутого навчання» у професійній підготовці вчителя іноземної мови.

Ключові слова: перевернуте навчання, інтерактивне навчання, професійна підготовка, студенти-філологи, вчитель іноземної мови.

The article deals with innovative methods of teaching foreign languages in the context of current interactive technologies in higher educational institutions. The essence and content of the «flipped learning» model in university education is disclosed; didactic possibilities of using the technology of «flipped learning» in the professional training of prospective foreign language teachers are analyzed.

Key words: flipped learning, online (interactive) learning, professional training, philology students, foreign language teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування системи вищої освіти в сучасній Україні, яке пов'язане з входженням країни в загальноєвропейський освітній простір, потребує пошуку нових технологій організації навчального процесу в університетах та вищих навчальних закладах країни, переносу акцентів з традиційних, суто академічних форм навчання на більш активні та інтерактивні.

Створення нових педагогічних технологій пов'язано з відмовою від багатьох стереотипів традиційної освіти, але із збереженням усього найкращого, що напрацювала педагогічна наука. У зв'язку з цим актуальними стають проблеми розробки нового змісту, методів і засобів навчання; значного поглиблення теоретичної бази знань; посилення прикладної спрямованості навчання; удосконалення педагогічної майстерності викладачів; відповідного дидактичного і науково-методичного забезпечення навчального процесу та його психолого-педагогічного обґрунтування; розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей [2]. Все вищезазначене безпосередньо пов'язане з питаннями викладання іноземної мови у сучасних вищих навчальних закладах країни, з якісною підготовкою вчителя іноземної мови європейського рівня.

Аналіз останніх джерел і публікацій, присвячених проблематиці роботи. Впровадження сучасних педагогічних освітніх технологій є одним із найважливіших напрямів досягнення якісно нового рівня освіти в цілому, та мовної освіти зокрема.

Багато сучасних дослідників ретельно вивчають та висвітлюють у своїх наукових працях суть, основні завдання та переваги інноваційних технологій у методиці викладання іноземних мов у різних типах вищих навчальних закладів: М.В. Арделян, О.В. Березовська, Н.О. Божок, О.В. Кияшко, О.М. Кохан, Т.А. Кравцова, О.М. Муравйова, І.П. Трегуб, Г.А. Чередніченко, Т.І. Хонда та ін.

Вітчизняні та зарубіжні педагоги, методисти та лінгводидакти аналізують дидактичні можливості використання новітніх педагогічних технологій при викладанні іноземних мов, питання організації інтерактивного навчання на заняттях з іноземної мови, переваги використання smart-технологій та інтерактивної дошки при вивченні іноземної мови, визначають основні етапи впровадження сучасних інформаційних технологій у систему університетської мовної освіти, тощо [2; 3].

У контексті сучасних педагогічних інновацій та підходів не останнє місце займає технологія так званого «перевернутого навчання» або «перевернутого класу».

В останні роки технологія «перевернутого навчання» («flipped learning» або «flipped classroom») привертає все більше уваги сучасних педагогів, методистів та викладачів. «Перевернуте навчання» представляє собою одну з форм так званого змішаного навчання [1; 4]. Традиційна вузівська лекційна форма, яка передбачає передудання певного курсу лекцій практичним заняттям, колоквіумам та семінарам, поступається місцем іншим новітнім технологіям. Сучасні дослідження свідчать про те, що просте прослуховування лекцій і синхронне складання конспектів за лектором стає все менш ефективним; воно перетворює студентів на пасивних слухачів, які нерезультативно витрачають навчальний час протягом трьох-чотирьох лекцій, що можуть мати місце в один академічний день.

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності використання технології «перевернутого навчання» у системі професійної підготовки вчителя іноземної мови та аналізі дидактичних можливостей її використання у сучасних педагогічних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. «Перевернуте навчання» – це форма активного навчання, що дозволяє «перевернути» звичайний процес навчання таким чином: студенти поза аудиторією переглядають відповідні навчальні матеріали, що будуть розглядатися на наступному занятті; самостійно вивчають та конспектують теоретичний матеріал, а в аудиторії під керівництвом викладача здійснюють його обговорення, виконують практичні завдання та вирішують навчальні проблеми.

«Перевернуте навчання» – це така педагогічна модель, в якій типове подання лекції перетворюється в її обговорення, під час якого здійснюється розгляд та аналіз проєктів, дискусії, виконання практичних завдань та інше. Відеолекції часто розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому підході», що створюються викладачем і

розміщуються в Інтернеті. Авторами технології «перевернуте навчання» вважаються американські вчителі Аарон Самс і Джонатан Бергман. У 2008 році Clintondale High School міста Детройт стала першою «перевернутою школою», яка повністю перейшла на принципи «перевернутого навчання». Відомий також цікавий досвід Еріка Мазура, «піонера», так званого «reversed instruction» із Гарвардського університету, який пропонував студентам самостійно вивчати теоретичний матеріал напередодні лекційних занять, що проходили у формі активного діалогу [4].

Відеолекції розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому» підході. Такі лекції створюються безпосередньо викладачем і розміщуються на доступних студентам ресурсах або зберігаються на окремих файлообмінниках [5; 7; 8]. Доступність перегляду відео в наші дні, поряд з попередньо записаними лекціями подкастом або в іншому аудіо форматі, поширилася настільки, що дозволяє зробити його невід'ємною частиною концепції перевернутого навчання. (Подкаст – оцифрований запис або радіопередача, розміщена в Інтернеті для завантаження на персональні аудіоплеєри).

Поняття «перевернутого навчання» спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у спільну діяльність, комбінована система навчання і, звичайно, подкаст. Цінність «перевернутих» класів полягає у можливості використовувати навчальний час для групових занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції, перевірити свої знання і взаємодіяти один з одним в практичній діяльності. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом, заохочуючи студентів до самостійних досліджень і спільної роботи [4].

Не треба плутати технологію «перевернутого навчання» з дистанційним навчанням, яке також набуває популярності останні десятиріччя. «Перевернуте навчання» використовує лише окремі елементи дистанційної технології, залишаючи пріоритетною організацію навчального процесу у стінах виші. Цілком зрозуміло, що відеолекції не повинні автоматично замінювати традиційні вузівські лекції ані за змістом, ані за часом. Вони мають бути дуже економними в часі, чітко детерміновані за структурою та змістом, а також націлені на залучення студентів до подальшої самостійної роботи в складанні власних конспектів і перегляду основних і додаткових джерел, включаючи як паперові, так і електронні ресурси.

Безумовно, використання моделі «перевернутого навчання» у вузі викликає багато дискусійних питань, насамперед:

- На скільки доцільно використовувати Flipped Classroom у вузі і на яких етапах навчання;
- Які можливості і результативність використання даних технологій у навчанні профільних дисциплін (гуманітарних, природничих, технічних тощо);
- Які специфічні особливості використання цієї технології в підготовці спеціалістів різного профілю та ін.

Спираючись на власний багаторічний викладацький досвід у педагогічному університеті, ми бачимо потенційні можливості ефективного використання технологій «перевернутого навчання» у підготовці вчителів іноземної мови, а саме при викладанні дисциплін теоретичного курсу, країнознавства та методики викладання іноземних мов. Дані дисципліни викладаються іноземною мовою, і саме ретельна підготовча домашня робота студента до інтерактивної лекції з окремої дисципліни забезпечує успіх його діалогу з викладачем у університетській аудиторії. Спілкування та дискусія стають предметними, плідними та професійно значущими.

В якості яскравої ілюстрації можна навести наступний приклад. При викладанні спецкурсу «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов» нами підготовлені матеріали відеолекцій з сучасних методів навчання іноземних мов, європейських документів з мовної освіти та актуальних проблем ефективного підготовки вчителів іноземної мови. Після попереднього перегляду відеолекцій та складання власних конспектів за матеріалами лекцій та запропонованими джерелами в якості домашнього завдання студенти відчувають готовність до інтерактивної лекції та діалогу з викладачем з окремої проблеми. В ході семінарських та практичних занять має місце узагальнення та систематизація теоретичного матеріалу, але більшість академічного часу відводиться на виконання практичних завдань та

обговорення дискусійних проблем. Наприклад, в ході вивчення теми «Current Approaches and Methods of Teaching Foreign Languages» студенти-філологи отримують наступні методичні завдання:

1) Make up a comparative table of the most popular methods of teaching foreign languages. Highlight their advantages and restrictions.

2) How will you choose the most appropriate method for your own teaching situation?

3) What invented situation can you think of with which to use the PPP procedure to teach “can” and “can’t” to express ability? What six sentences (three affirmative, three negative) can you get out of your situation?

4) Which of the following tasks would be appropriate for elementary (intermediate) students? How would you use Willis’ task cycle with them (Task-based Learning)?

- a radio commercial
- inviting friends for dinner
- buying a railway ticket at the station
- writing a play

5) Which of the following topics would you be happy to ask students to talk about and why? Add some more topics of your own.

- films they have enjoyed
- girlfriends and boyfriends they have had
- the death of a close relative
- holidays they have enjoyed
- how they feel about their own appearance
- hopes and ambitions for the future

6) List five or six lexical phrases in English. How might you teach them to students (elementary, pre-intermediate, intermediate) [6].

«Перевернуте навчання» передбачає зміну ролі викладача, який уступає свої передові позиції на користь більш тісного співробітництва зі студентами і спільного внеску в навчальний процес. Ці зміни ролей стосуються і самих студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками в процесі традиційного навчання, під час якого знання надаються їм у готовому вигляді. «Перевернута» модель покладає більшу відповідальність за результати навчання на плечі самих студентів, одночасно даючи їм стимул для експерименту. Навчальна діяльність (в нашому випадку, іншомовна мовленнєва діяльність) може керуватися самими студентами, а взаємодія між студентами може стати провідною рухомою силою процесу оволодіння іншомовними знаннями, навичками та вміннями; процесу формування іншомовної комунікативної компетенції. «Перевернуте навчання» дозволяє змінити пріоритети і перенести акцент з простої подачі та пояснення матеріалу з теоретичних курсів іноземної мови та методики її викладання на роботу над його вдосконаленням та практичним використанням.

У контексті «перевернутого навчання» постає питання: як зацікавити студентів вивчати матеріал на впровадження, коли і звичайні завдання студенти виконують не завжди якісно. Мабуть, єдиний спосіб вирішення цієї проблеми полягає в тому, що відео уроки, відеолекції чи електронні підручники, що використовуються у цій методиці мають бути цікавими, насиченими та зрозумілими не лише викладачу, а й студентам. Тому важливим є створення інтерактивних електронних посібників, використання джерел мережі Інтернет, а також моделювання процесів і явищ, що в них розглядаються. Яскравою ілюстрацією вищезазначеного є сучасні дидактичні електронні ресурси, а саме EduCanon, Khan Academy, Zaption та ін. [5; 7; 8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, як свідчить сучасна практика, технологія «перевернутого навчання» має великий потенціал для оптимізації процесу підготовки студентів вищих навчальних закладів в цілому, та студентів філологічних факультетів – майбутніх вчителів іноземної мови, зокрема. Запропонована педагогічна модель потребує створення цілісного банку авторських матеріалів у формі

відеолекцій, відеопрезентацій, візуальних схематичних конспектів та дидактичних таблиць для самостійного опрацювання студентами. Технологія «перевернутого навчання» вимагає від сучасного викладача гнучкого, творчого та нестандартного підходу, а також постійної кропіткої роботи над оновленням відеолекцій та презентаційного матеріалу, які не можуть залишатися актуальними протягом тривалого часу.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у створенні сучасних інтерактивних електронних посібників та мережевих ресурсів з фахових теоретичних курсів та методики викладання іноземної мови для студентів-філологів мовних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова Д. Перевернутый урок. Как объяснить тему так, чтобы все поняли, и чтобы никому не было скучно? / Д. Богданова // Дети в информационном обществе: информационный журнал. – № 11, апрель – сентябрь, 2012.
2. Чередніченко Г.А. Інноваційні технології у методиці викладання іноземних мов / Г.А.Чередніченко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні методи викладання іноземних мов у неможливих вищих навчальних закладах», 27 травня 2015 р. [Електронний ресурс]. – К.: НУХТ, 2015 р. – С. 10–13. – режим доступу <http://library.nuft.edu.ua/inform/inozemni%202015.pdf>
3. Хонда Т. І. Інтерактивні технології навчання / Т. І. Хонда // Англ. мова та л-ра : наук.-метод. журн. – 2014. – № 4/5. – С. 59–62.
4. 7 things you should know about flipped classrooms // Електронний ресурс – режим доступу: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms> – 7 лютого, 2012.
5. EduCanon // Електронний ресурс – режим доступу: <https://www.educanon.com/>
6. Harmer Jeremy. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – Third edition completely revised and updated. – Pearson Education Limited 2001. – 370 p.
7. Khan Academy // Електронний ресурс – режим доступу: <https://www.khanacademy.org>
8. Zaption Gallery // Електронний ресурс – режим доступу: <https://www.zaption.com/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Коротяєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах; інноваційні технології у навчанні іноземних мов.

УДК 811.111'24

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена дослідженню особливостей навчання студентів писемного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. Автор виділяє есе як форму письма, яка найбільш уможливує розвиток творчого потенціалу тих хто навчається та продуктивного, критичного мислення їхньої особистості. Розкриває сутність та структуру есе, наводить етапи роботи над есе, пропонує рекомендації для навчання студентів даної форми писемного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Ключові слова: викладач, навчання студентів, писемне мовлення, уміння і навички, структура есе, етапи роботи, методика, заняття з англійської мови.

The article is sanctified to research of features of studies of students of the writing speech on the English lessons in higher educational establishments. An author distinguishes an essay as form of writing, that most does possible development of creative potential those who studies and productive, critical thinking of their personality. Examines essence and structure of essay, points out the stages of essay work, offers recommendations for the studies of students of this form of writing speech on the English classes in higher educational establishments.

Key words: teacher, studies of students, writing speech, ability and skills, structure of essay, stages of work, method, English classes.

Актуальність теми. Час потребує виховання активної особистості спеціаліста, яка вміє не тільки знайти інформацію, а й грамотно, зв'язно, логічно, дохідливо й чітко сформулювати свою думку щодо будь-якого питання. Найбільш вдалим жанром письмової роботи, що сприяє розвитку креативних умінь студентів, є есе.

Звідси, **мета статті** є визначення сутності поняття «есе», його структури та етапів роботи, зазначення рекомендацій для навчання написання есе на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Дослідимо сутність та походження поняття «есе». Так, з перекладу з англійської есе (essay) означає «нарис», «твір», «спроба самостійного аналізу» та «обґрунтування теоретичної гіпотези» [4; 9].

В енциклопедичних словниках зазначено, що есе ніколи досконало не було визначено; есе не може бути приведеним до будь-якої дефініції; есе – це суб'єктивний, індивідуальний, самостійний простір, де формуються позиції, висловлюються думки, передбачення та демонструється відповідне індивідуалізоване ставлення [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна визначити есе (фр. *essai* «спроба, проба, нарис», від лат. *exagium* «зважування») як літературний жанр прозового твору невеликого обсягу й вільної композиції, який висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми. При цьому есе адресується підготовленому слухачу. Тому автор есе зосереджує увагу на розкритті нового змісту, а не нагромадженні різними службовими деталями викладення матеріалу в письмовому форматі.

Перш за все, це форма вираження теоретичного пошуку творчого студента, який здатний підвестися над формалізованим характером традиційного реферату і запропонувати собі та викладачеві письмову роботу абсолютно іншого рівня культури навчальної діяльності [2].

Таким чином, головне завдання та мета есе – це викладення письмово студентом самостійного бачення проблеми, питання, теми на підставі опрацьованого матеріалу, наведення аргументів, у відповідності до обраного підходу, стилю тощо.

Зазначимо, що есе передбачає визначення мети, завдання роботи, формулювання об'єкта, предмета самостійного дослідження, структурованість, послідовність викладення теоретичного обґрунтування та практичних аргументів, критерії оцінки роботи (певні шаблони-орієнтири) тощо. Методисти відзначають, що есе можна порівняти з науковою статтею й літературним нарисом, філософським трактатом (відносно обсягу й функції).

Визначальними рисами есе, як правило, є невеликий обсяг, конкретна тема, дана в підкреслено суб'єктивному її тлумаченні, довільна композиція, незвичайна манера мислення. Стель есе відрізняється образністю, афористичністю, використанням свіжих метафор, нових поетичних образів, свідомою настановою на розмовну інтонацію та лексику. На перший план виступає особистість автора.

Дослідимо форми написання есе на заняттях з англійської мови. Аналізуючи власний педагогічний, закордонний і вітчизняний досвід навчання написання есе, можна виділити чотири форми його використання:

1) есе – самостійна творча робота із запропонованої викладачем теми або переліку тем для самостійного вибору студентами (виконується як домашня, позааудиторна робота);

2) есе – 30-хвилинна контрольна (або самостійна) робота з вивченого навчального матеріалу та в межах аудиторних умов;

3) есе – 10 – 15-хвилинний вільний твір для закріплення й опрацювання нового матеріалу (звичайно, пишеться наприкінці заняття або наприкінці етапу заняття, в умовах аудиторної діяльності);

4) есе – 5 – 10-хвилинний вільний твір з метою підведення підсумків аудиторного заняття й фіксування сформованих на занятті думок і висновків по темі (найчастіше дається завдання написати, що студенти довідалися по новій темі, або сформувані одне питання, на яке вони так і не отримали відповіді) [7].

Зазначимо особливості структури та етапів написання есе. Нагадаємо, що метою есе – розкриття теми, яке засноване на класичній системі доказів. Щодо самої композиції є різні думки. Одні джерела зазначають, що такий текст є довільним за формою: «Ефект жанрової свободи створюється відсутністю жорстких композиційно-мовленнєвих схем. Рух думки невимушений, з частими переходами від конкретного до абстрактного, що неминує розсуває горизонт дослідження в ім'я пошуку істини. Єдність же цілого досягається кожним автором за не прогнозованою схемою, хоча в підсумку можна говорити про композиційно-мовленнєву гармонію, відмінну від інших жанрів» [6; 9]. Тобто передбачається наявність певних обов'язкових елементів есе: вступу, у якому необхідно обґрунтувати вибір теми,

правильно сформулювати тезу; основної частини, у якій відбувається розгортання думки щодо порушеної проблеми та подається її аргументація; узагальнення висновків відповідно до теми. Таким чином, можна визначити наступну структуру есе:

1. Вступ – суть та обґрунтування вибору даної теми, складається з ряду компонентів, пов'язаних логічно й стилістично. На цьому етапі дуже важливо правильно сформулювати тезу, яку розкриєте в основній частині. Тут ви повинні погодитися з думкою автора повно чи частково або не погодитися. У вступі фокусується увага на проблематиці есе, ставляться ключові питання. Не зайвим буде вказівка на актуальність (значимість для сучасного суспільства) проблеми есе. У вступі необхідно позначити ключову думку, ідею чи проблему, про яку ви будете говорити в основній частині. Краще всього, якщо вона пролунає у вигляді якого-небудь короткого, але лаконічного закінченого висловлювання. До речі, це може бути і цитата англійською мовою, якщо вам вдасться підібрати її відповідно зі смисловим змістом вашого есе англійською мовою.

2. Основна частина – теоретичні основи обраної проблеми та виклад ключового питання. Ця частина передбачає розвиток аргументації та аналізу, а також обґрунтування їх, виходячи з наявних фактів, інших доказів та позицій із цього питання. Основний зміст есе являє собою аналіз початкового, тези-гіпотези, який неможливий без пошуку заперечень, формулювання протилежних точок зору, знаходження парадоксальних рішень, пошуку прикладів із публіцистики, художньої літератури, із досвіду власного життя. Тут мало погодитися або не погодитися з чиеюсь думкою. Необхідно продовжити або доповнити її. Аргументи повинні бути послідовними. Кожна думка має підкріплюватися доказами. Можна навести приклади, які будуть ілюстративно відображати вашу точку зору. При написанні есе англійською мовою намагайтеся уникати незрозумілих або книжкових фраз, які перетворюють вашу роботу на нудне творіння. Вживайте більше прикметників, прислівників, але головне достоїнство написання есе англійською, в цьому випадку – синоніми дієслів і слів у цілому. Ваше есе стане незабутнім, лексично і граматично «красивим»!

У процесі побудови есе необхідно пам'ятати, що один абзац повинен містити тільки одне твердження й відповідний доказ, підкріплений ілюстративним матеріалом.

3. Висновок – узагальнення та аргументація, які підсумовують есе або ще раз вносять пояснення, підкріплюють сенс і значення викладеного в основній частині. У висновку завершіть всі ваші міркування і зробіть висновки, які і будуть фінальною частиною вашого есе англійською мовою. Всі частини есе повинні плавно переходити одна в іншу, всі думки мають бути логічно пов'язаними. У цьому вам допоможе спеціальна лексика, яка й існує для того, щоб ви послідовно і правильно викладали свої думки.

Окреслимо певний порядок роботи над есе.

1. Вибір теми та визначення проблеми.

Зверніть увагу на точне формулювання теми есе, яка, як правило, формулюється так, що передбачає не одну «правильну» відповідь, а кілька рішень. Виявлення проблеми та її рішення становить основний зміст есе.

Перед початком написання есе, обдумайте його структуру та зміст. Найпростіше це зробити, поставивши самому собі декілька питань стосовно тематики. Формулювання відповідей на них допоможе в написанні основній частині. Намагайтеся відразу визначити стилістику свого майбутнього оповідання. Важливо пам'ятати про те, що чим чіткіше та ясніше буде поставлена проблема, то тим легше підібрати матеріал для неї, тим динамічніше й цікавіше буде написана вами робота.

2. Підбір матеріалу.

Як тільки тема стає ясною і сформульована проблема есе, необхідно витратити час на збір матеріалу (книги, статті, Інтернет-ресурси) і його аналіз. Корисно у вільній формі виписати все, що може знадобитися: поняття, протиріччя, асоціації, цитати, афоризми, приклади, тези, думки, аргументи, імена, події, тобто записати все, що здається потрібним, цікавим, що стосується теми.

У роботі важливими є докази. Вони бувають двох типів – якісні й кількісні. У першому випадку тезу необхідно підтвердити двома або трьома значущими і вагомими аргументами.

А в другому випадку – теза аргументується масою різноманітних прикладів, у такому випадку написаний доказ буде всебічним.

Правильно написане есе потребує різноманітних засобів риторичної техніки. Рекомендується використовувати антитези, повторення, риторичні запитання, вигуки. У будь-якому випадку, використовуючи такі засоби, ви значно підсилите вплив на читача, проте використовувати їх потрібно доцільно і правильно.

3. Робота над чернеткою.

Роботу необхідно починати з чернетки, що дає можливість працювати творчо. Писати тільки на одній його стороні. Поля потрібні, щоб вносити виправлення та доповнення в процесі перечитування та редагування первинного тексту. На звороті аркуша залишається місце для запису цитат, прикладів, що конкретизують думку тощо. Обов'язково потрібно перевірити структуру: чи є логічний зв'язок між абзацами, чи в єдиному стилі написано роботу, чи немає зайвої інформації. Есе повинне вийти коротким і лаконічним. Уникайте помилкових емоцій і зайвих слів. Знайдіть щирий тон, не дуже офіційний, але і не надто розмовний. Внесіть до есе нотку оптимізму.

4. Написання есе [1; 3].

Наведемо орієнтовний план есе.

1. ВСТУП – один абзац.

- Використовуйте «пастки» для залучення уваги, такі як: цитата, вірш, питання, роздуми, незвичайні факти, ідеї або цікаві історії.

- Немає необхідності висловлювати в першій пропозиції основну думку.

- Уникайте таких фраз, як «Це есе про ...» або «Я збираюся поговорити про...».

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА – 2-3 абзаци.

- Виражайте свої думки зрозуміло.

- Підкріплюйте основні ідеї фактами, роздумами, ідеями, яскравими описами, цитатами або іншою інформацією чи матеріалами, які інтригують і захоплюють увагу читача.

- Використовуйте довідкові матеріали, щоб усунути тавтологію.

3. ВИСНОВОК – один абзац.

- Продемонструйте вашу позицію щодо порушеної проблеми.

Зробіть узагальнення та аргументацію, яка підсумовує викладене в основній частині.

З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури та власного досвіду навчання писемного мовлення можна виділити наступні рекомендації для навчання написання есе на заняттях з англійської мови у ВНЗ [4; 5; 8; 9]:

1. Будь-який твір есе варто розпочати зі вступу, в якому має бути висвітлено загальний підхід до теми, вступ повинен містити проблемне завдання і відповідь на поставлене питання. При цьому автор есе не має права описувати все, що йому відомо в обсязі заданої теми, а лише те, що буде творчою відповіддю на поставлене питання у темі. Упродовж усього есе необхідно підкреслювати зв'язок поданих фактів з тезою.

2. Основна частина есе вибудовується з метою переконання читача. Для цього автор есе має використати вагомі аргументи. Спочатку варто викласти головні ідеї та факти, які підтверджуватимуть приклади до цих ідей.

3. Есе має містити озвучену кінцівку. При цьому зовсім не важливо, кінець є ствердженням будь-чого, запитанням чи остаточно не завершеними роздумами. Вдалим варіантом завершення есе вважається використання афоризмів і цитат.

4. В есе завжди має бути вступ (1-2 абзаци), де окреслюється його тема.

5. В есе завжди має бути основна частина, де відбувається розкриття теми (від 2 до 3 абзацив)

6. В есе завжди має бути висновок, в якому підбиваються підсумки того, що було описано в основній частині.

При написанні есе англійською мовою потрібно дотримуватися наступних вказівок [2; 7; 8; 9]:

Так, “In the first place” можна замінити на “At first” чи “First”, “In the second place” на “Second” чи “Secondly”, “Lastly” на “Also”, “Third” чи “Finally”.

Якщо ж ви хочете у своєму есе протиставити щось, то використовуйте такі слова як “despite”, “however”, “still” чи “although”, «even though», «on the one hand», «on the other hand», «but», «in spite of», «in contrast».

Бажаєте внести якусь додаткову інформацію, то використовуйте такі слова як “in addition”, “moreover”, “likewise” чи “besides”, «for instance», «for example», «another», additionally, «again», «also».

Якщо ж необхідно підкреслити щось, наголосити на чомусь, то використовуйте такі слова як “in fact”, “according to”, “they say that”, «in other words», «for instance», «that is», «just to reiterate», «in summary».

Коли потрібно вказати схожість, то використовуйте такі слова як “also”, “as...as”, “like”, “in the same way as” чи “similarly”, «likewise».

Якщо ж ви хочете підкреслити окремі речення в есе, то використовуйте такі слова як «in fact», «for this reason», «according to...», «Some people say (that)».

Для завершення та підсумку есе, слід використовувати такі слова як «all in all», «lastly», «as a result», «in summary», «therefore», «finally».

Наступні фрази допоможуть не тільки структурувати весь текст, а й зробити його логічно послідовним, зв'язним, аргументованим: Many people think ... but others do not agree (Багато хто вважає, (що) ..., однак інші люди не погоджуються). Let us consider what the advantages and disadvantages of ... are (Розглянемо, які є переваги та недоліки...). Let's consider some pros and cons of it (Пропонуємо розглянути, які є плюси та мінуси (цього)). Let us start by considering pros and cons of it (Почнемо з розгляду плюсів та мінусів.)

Наступні слова-зв'язки і словосполучення для наведення аргументів допоможуть сформулювати ваші думки логічно і правильно: To begin with, ... Ми почнемо з того, що Firstly, ... / Secondly, ... / Finally, ... По-перше, ... / По-друге, .../Нарешті, One argument in support of ... Одним з аргументів на підтримку цього є... . The first thing that needs to be said is ... В першу чергу, необхідно сказати, що It is true that ... / clear that ... / noticeable that ... Дійсно так, що ... / Ясно, що ... / Варто відмітити, що ... Another good thing about ... is that ... Також позитивний момент ... заключається в ... The second reason for ... Друга причина It is undeniable that... Не можна заперечувати того, що... . For the great majority of people ... Для більшості людей A number of key issues arise from the statement. For instance, Це твердження торкається низки ключових питань. Наприклад, One of the most striking features of this problem is ... Один з позитивних аспектів цієї проблеми First of all, let us try to understand ... Перш за все, спробуємо зрозуміти The public in general tend to believe that ... Громадськість схильна думати, що What is more, ... Більш того, ... Крім того, ... тому що Besides, ... because it is ... Безперечно, Doubtless, ... неможна заперечувати того, що One cannot deny that ... З цих спостережень (абсолютно) зрозуміло, що On the other hand, we can observe that ... З іншого боку, ми можемо спостерігати, що The other side of the coin is, however, that ... Однак, з іншого боку,

Наступні фрази для аргументації та підведення підсумків допоможуть

підкріпити свою думку чисюнь авторитетною думкою або послатися на когось: Experts... Експерти ... believe that ... вважають, що say that говорять, що suggest that пропонують, що are convinced that впевнені, що point out that відмічають, що... . emphasize that підкреслюють, що According to some experts... на думку деяких експертів ...

Наступні фрази уможливають підвести підсумок свого есе, зробити висновки:

From these facts, one may conclude that На основі викладених фактів, ми можемо зробити висновок про те, що... Which seems to confirm the idea that Це, як бачимо, підтверджує нашу думку про те, що. Thus, ... / Therefore,... Тому... / Таким чином The most common argument against this is that Найпоширеніший аргумент проти цього є те, що... . In conclusion, I can say that although ... , Завершуючи, я можу сказати, що ... , To draw the conclusion, one can say that Підводячи підсумки, можна сказати, що

З аналізу вищесказаного важливо зазначити, що такий вид роботи як написання есе, в першу чергу, спрямований на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого потенціалу тих хто навчається та продуктивного, критичного мислення особистості.

Залучаючи студентів до написання есе, викладач розвиває їхнє самостійне мислення, навчає чітко й грамотно формулювати власні думки, структурувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, ілюструвати поняття відповідними прикладами, удосконалювати стиль письма тощо. На відміну від інших методів контролю й перевірки знань, метою застосування есе як форми навчання англійської мови є не тільки діагностика продуктивної, творчої складової пізнавальної діяльності студентів, котра припускає аналіз інформації, його інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів й альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку, а й формування мовних і мовленнєвих умінь для іншомовного спілкування.

Висновки. Застосування написання есе на заняттях з англійської мови у ВНЗ сприяє розвитку в студентів соціального та емоційного інтелекту. Для передання особистісного сприйняття світу автор такого твору навчається наводити приклади, проводити паралелі, добирати аналогії, використовувати різноманітні асоціації, проявляти уяву й фантазію, відтворювати несподівані повороти думки та робити непередбачувані висновки.

Перспективи подальших розвідок напреду. У подальшому планується використовувати цей матеріал для підготовки методичних рекомендацій до навчання студентів немовних факультетів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алхазішвілі А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 2000. – 334 с.
2. Бухаркина М.Ю. Метод проектов в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 24 – 28.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. – М., 2004 – 336 с.
4. Глазова О. Методика підготовки до написання есе www.ippo.org.ua/file/
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: РАО/МПЦИ, 2001. – 248 с.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2000. – С. 49 – 50.
7. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16 – 21.
8. Гальскова Н.Д., Тез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2004. – С. – 224 – 225.
9. Шендеровський К.С. Як написати успішне есе: Методичні рекомендації до написання есе / Укл. Шендеровський К.С. / Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2007. – 34 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костянтин Костюченко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійне становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору, особливості комунікативного підходу в навчанні іноземної мови у ВНЗ.

УДК 378:371.315.7

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Олена КРАВЕЦЬ (Житомир, Україна)

У статті проаналізовано результати експериментальної перевірки результативності застосування технології проектування навчальної інформації на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням, обґрунтовано базовий критерій оцінки результативного інформаційного продукту – інформаційно зорієнтована компетентність. Аналіз отриманих результатів здійснено на основі двох наукових стратегій: лонгитюдної, що дозволило простежити динаміку змін інформаційно зорієнтованої компетентності учасників експерименту на початку та після завершення його формувального етапу, та порівняльної, що дозволило порівняти шляхом зіставлення результатів навчальної діяльності студентів експериментальних та контрольних груп.

Ключеві слова: викладач іноземної мови, проектування навчальної інформації, інформаційно зорієнтована компетентність

The article analyzes the experimental results verification of the technological effectiveness used in the learning content design in a foreign language for professional purposes classroom, reasonably basic criterion of effective informational product – information-oriented competence. Analysis of the results carried out on the

basis of two research strategies: longitude that made it possible to trace the dynamics of changes in information-oriented competence of the participants in the experiment at the beginning and after the completion of the forming stage, and to compare by comparing the results of educational activity of students of experimental and control groups.

Keywords: foreign language teacher, effective informational product, information-oriented competence

Постановка проблеми і її актуальність. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" підкреслено, що "держава повинна забезпечувати належну якість освіти особистості, яка усвідомлює свою належність до певної сфери професійної діяльності в суспільстві, орієнтується в реаліях і перспективах розвитку наукового знання з сфери науки, що вивчається, підготовлена до життя і праці у світі, який постійно змінюється" [3, с. 4].

Одним із шляхів її впровадження є забезпечення якісно нового рівня навчальної інформації, проектуванням якої у вищій школі займається викладач. У зв'язку з цим змінюються і функції викладача ВНЗ, його діяльність орієнтується на створення умов для успішного оволодіння студентами азів професійного спілкування з залученням сучасних знань. За цих умов метою реформи вищої школи на нових законодавчих засадах є досягнення принципово нового рівня підготовки викладача іноземної мови – мобільного, здатного постійно самоудосконалюватись. Такій підхід забезпечить продуктивну взаємодію викладача та студентів у ході навчального процесу, підвищить їх інтерес до іноземної мови, а також виступить важливим засобом формування професіоналу нової формації.

Однак на етапі активної модернізації вітчизняної системи освіти наявний рівень особистої та професійної адаптації викладачів іноземної мови у інформаційному просторі не відповідає сучасним вимогам суспільства щодо використання ними педагогічної інформації у процесі розв'язання навчально-професійних завдань. Тому актуальним є експериментальне дослідження теоретичних та практичних аспектів упровадження технології проектування навчальної інформації викладачем вищої школи в ході викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей.

Мета статті показати результати експериментальної перевірки ефективності впровадження технології проектування навчальної інформації викладачем вищого навчального закладу на заняттях з іноземної мови на різних факультетах вищих навчальних закладів, представити програму реалізації експериментальної роботи, в основу якої покладено розв'язання двох основних завдань: визначити сучасний стан володіння викладачами вищих навчальних закладів теорією і практикою проектування навчальної інформації (констатувальний етап експерименту); впровадити, апробувати розроблену технологію та довести її ефективність (формульвальний етап експерименту).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для опису об'єкта дослідження виділяють ті його характеристики, які достатньо повно його відображають і піддаються виміру [2]. *Базовим критерієм* для визначення кількісних та якісних характеристик досліджуваного явища став результативний інформаційний продукт яким є *інформаційно зорієнтована компетентність*. Вибір окресленого поняття ґрунтується на тому, що його використання дозволить оцінити змістову складову проектування навчальної інформації викладачем іноземної мови в динаміці. Саме ж оцінювання за таких умов передбачає визначення як рівня досягнень (оволодіння сумою знань, умінь та навичок), так і сформованості самоздатності до оптимальних дій [1, с. 68]. Обґрунтування зазначеного критерію як робочого образу досліджуваного явища проведемо, посилаючись на сутнісну характеристику понять "компетентність" та "інформаційно-зорієнтована компетентність". Спираючись на дослідження Н.В. Кузьміної, І.О. Зимньої, А.К. Маркової, Ю.Г. Татура, *інформаційно зорієнтовану компетентність викладача вищого навчального закладу* будемо розглядати як прояв ним прагнення та здатності (готовності) реалізувати власний потенціал (знання, уміння, досвід та ін.) в ефективній, творчій роботі з інформацією у всіх формах її представлення у професійному середовищі, з використанням усіх наявних засобів роботи з нею, усвідомлюючи її соціальну значущість та особисту відповідальність за її результати (підготовка фахівця нової формації).

Відповідно, її основними структурними компонентами є: мотиваційний (потреби, мотиви), когнітивно-інформаційний (знання), діяльнісний (уміння, досвід діяльності,

сформованість способів діяльності, технологічної письменності), ціннісно-змістовий (ставлення до заданого виду діяльності та об'єкта її прикладання (самої інформації), емоційно-вольовий (регуляція процесу та прояву результату; саморегуляція), які стануть підґрунтям для розробки критеріїв та показників оцінки інформаційно зорієнтованої компетентності як робочого образу досліджуваного явища. Виокремлено та

охарактеризовано її компоненти: ціле-мотиваційний (потреби, мотиви), когнітивно-інформаційний (знання), діяльнісний (уміння, досвід діяльності, сформованість способів діяльності), ціннісно-змістовий (ставлення до заданого виду діяльності та її об'єкта – самої інформації), емоційно-вольовий (регуляція діяльності та прояву результату, саморегуляція).

На основі базового критерію визначимо сучасний стан досліджуваної проблеми серед викладачів вищих навчальних закладів.

Для дослідження ми відібрали постійну групу з 217 викладачів англійської мови вищих навчальних закладів різних регіонів України, реалізація професійної діяльності в контексті досліджуваної проблеми яких вивчалася нами упродовж 2013–2014 рр. За таких умов їх характеристика була підтверджена компетентними судьями (завідуючими кафедрами). Обраний підхід до підбору учасників констатувального етапу експерименту став підставою для формування вибіркової сукупності з їх числа.

Отримані результати підтвердили припущення про те, що підготовка викладачів вищих навчальних закладів до проектування навчальної інформації є недостатньою. Цей факт визначає необхідність підвищення ефективності інформаційної взаємодії (навчальна інформація – викладач, викладач – студент, студент – навчальна інформація) шляхом розробки авторської технології, впровадження якої здійснювалося протягом 2010–2013 рр.

Особливістю перевірки ефективності формуального етапу експерименту стала оцінка проектувальної діяльності викладачів ВНЗ у роботі з інформацією за результатами сформованості інформаційно зорієнтованої компетентності студентів. Відповідно, експериментальна робота охоплювала студентів I–III курсів фізико-математичних, філологічних, педагогічних факультетів ряду педагогічних навчальних закладів України, факультету менеджменту організації туристичного та готельно-ресторанного бізнесу Ужгородського навчального центру Київського національного торговельно-економічного університету у кількості 367 осіб (експериментальна група (ЕГ) – 182, контрольна група (КГ) – 185 осіб), з якими працювало 47 викладачів.

Аналіз отриманих результатів здійснено на основі двох наукових стратегій: *лонгітудної*, що дозволило простежити динаміку змін інформаційно зорієнтованої компетентності учасників експерименту на початку та після завершення його формуального етапу, та *порівняльної* шляхом зіставлення результатів навчальної діяльності студентів експериментальних та контрольних груп на заняттях з іноземної мови.

Результати лонгітудного дослідження свідчать про підвищення вияву якісних показників навчальної діяльності студентів експериментальних груп, що здійснювалася на основі використання теорії і практики проектування навчальної інформації. Результати порівняльної експериментальної роботи свідчать про суттєві переваги показників у студентів експериментальних груп порівняно з контрольними: у мотиваційній сфері підвищився ранг проектувальних та інформаційно зорієнтованих мотивів; активно проявляється усвідомлення соціальної значущості та особистої відповідальності за результати своєї діяльності (ціннісно-змістовий компонент), необхідність її постійного вдосконалення у сфері пошуку та перетворення інформації (емоційно-вольовий компонент).

Якісний показник знань студентів контрольних груп після виконання творчих завдань становив 67,4 %, студентів експериментальних груп – 86,9%.

Суттєво змінилися середні значення показників оцінки в структурі системи вмінь в експериментальних групах порівняно з контрольними (рис. 1). У цілому, на початку формуального етапу експерименту показники ознак вольових якостей студентів ЕГ та КГ мають однаковий характер (див. табл. 3.16, дод. К, табл. К.5) та виражають типові тенденції: загальний рівень вольових якостей студентів зменшується від творчого до репродуктивного рівня; самооцінка досліджуваних творчого та конструктивного рівнів занижена, на відміну від самооцінки студентів репродуктивного рівня.

Так, у студентів ЕГ творчого та конструктивного рівнів на завершальному етапі формуючого експерименту найбільш розвиненими вольовими якостями виявилися: ініціативність (4,8 – творчий рівень; 8,7 – достатній), дисциплінованість (відповідно 4,8; 8,7), організованість (відповідно 4,8; 8,7), витримка (4,7; 8,6), самостійність (відповідно 4,7; 8,6), які на початку формувального експерименту були досить слабозвинені: ініціативність (2,4 – творчий рівень; 2,0 – достатній), дисциплінованість (відповідно 3,1; 2,9), організованість (відповідно 3,4; 3,4), витримка (3,4 – високий; 3,4 – середній), самостійність (відповідно 2,9; 2,8). Високі показники у студентів творчого та достатнього рівнів отримали: рішучість (4,6; 8,5); наполегливість (4,2; 8,1 відповідно). Це є свідченням значного розвитку у них відповідних вольових якостей.

Студенти ЕГ репродуктивного рівня також удосконалили вольову сферу: ініціативність (1,2 – на початку; 3,7 – на завершальному етапі); дисциплінованість, організованість, витримка (відповідно 1,6; 1,9; 2,2 – на початку; 3,4 – на завершальному етапі); наполегливість (відповідно 1,0; 3,2); самостійність (1,5; 3,1 відповідно).

Зазначимо, що у студентів КГ на завершальному етапі дещо підвищилися показники вольових якостей порівняно з початком формувального етапу експерименту, але пріоритети їх вольової сфери відображають усереднений рівень традиційної професійної підготовки. Підвищення показників вольових якостей студентів КГ, а також незначні зміни у самооцінці пояснюються, зокрема, тим фактом, що студенти у процесі фахової підготовки безпосередньо опрацьовували навчальну інформацію, що вимагало конкретних рішень та вмінь.

Відповідно до отриманих результатів, можемо зазначити: введена технологія дала можливість значно розвинути вольові якості студентів ЕГ, змінити їх пріоритетність.

Результативність є одним із компонентів структури інформаційно зорієнтованої компетентності. Підвищення показників кожного із досліджуваних компонентів серед студентів є свідченням ефективності впровадження технології проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу та підтверджує правильність висунутої гіпотези наукового дослідження.

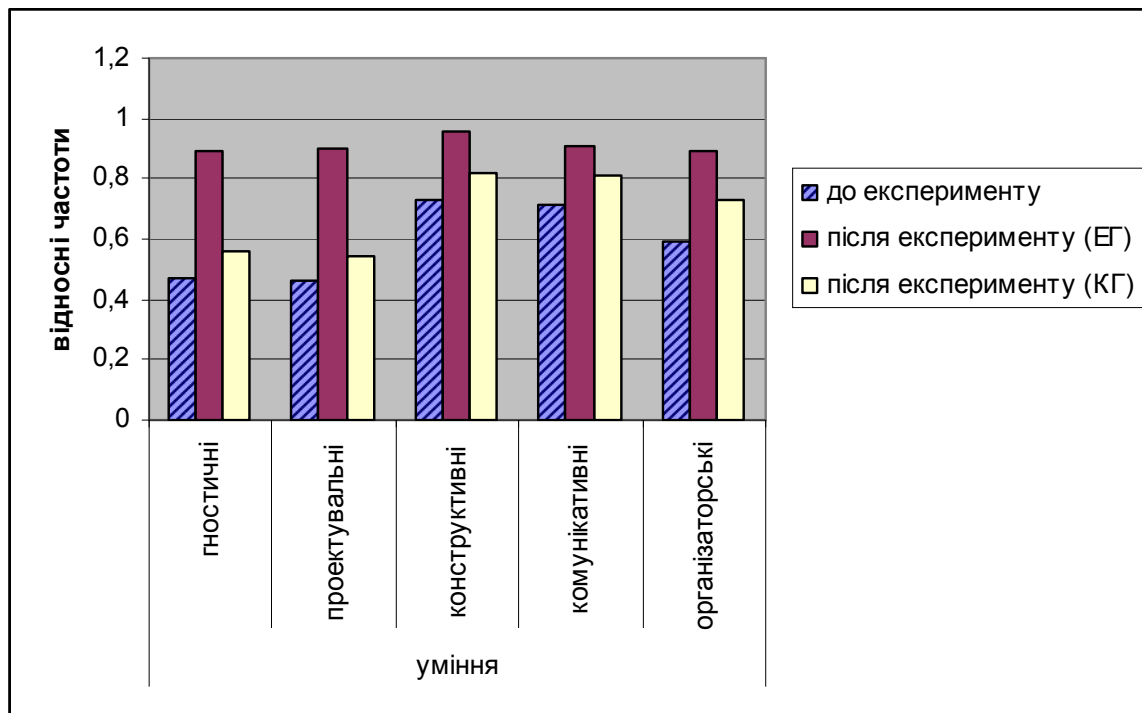


Рис. 1. Динаміка рівня сформованості умінь у студентів ЕГ та КГ (за методикою О. Смірнова)

Відбулися суттєві зміни в ціле-мотиваційній сфері: підвищився ранг проєктувальних та інформаційно зорієнтованих мотивів; серед студентів активно проявляється усвідомлення соціальної значущості та особистої відповідальності за результати своєї діяльності (ціннісно-змістовий компонент), необхідність її постійного вдосконалення в сфері пошуку та перетворення інформації (емоційно-вольовий компонент).

Якісний показник знань студентів експериментальних груп після виконання творчих завдань підвищився у порівнянні зі студентами експериментальних. Суттєво змінилися середні значення показників оцінки в структурі системи вмінь в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості інформаційно зорієнтованої компетентності студентів вищих навчальних закладів доведено за допомогою *H*-критерію Краскелла-Валліса.

Висновки та перспективи подальшої діяльності. Результати експерименту підтвердили правильність висунутої гіпотези та засвідчили ефективність упровадження технології проєктування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ильязова М. Д. О структуре компетентности будущего специалиста / М. Д. Ильязова // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 67–71.
2. Моделирование педагогических ситуаций / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М.: Педагогика, 1981. – 118 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Освіта., 2002. – 24 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Кравець – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови на немовних спеціальностях, використання авторських технологій навчання при вивченні іноземних мов.

УДК 372.881.111.1

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

Марина КРИВИЧ, Світлана ЗАГОРУЛЬКО (Київ, Україна)

У статті висвітлено теоретичні та методичні питання формування англomовної комунікативної компетентності у говорінні фахівців сектору державної безпеки за допомогою автентичних відеоматеріалів та, відповідно, розроблених до них вправ, що ефективно забезпечують здійснення іншомовної підготовки професійного спрямування на заняттях з англійської мови у вищому військовому навчальному закладі.

Ключові слова: англomовна комунікативна компетентність у говорінні, автентичні відео матеріали, фахівці сектору державної безпеки, педагогічні умови, іншомовна підготовка.

The paper highlights theoretical and methodological matter in English speaking communicative competence training of the national security sector employees. That is possible due to the implementation of the authentic video in the class and relevant exercises to provide foreign professional domain language training at the English language modules in the higher military institution.

Key words: English speaking communicative competence, authentic video, national security sector employees, pedagogical environment, foreign language training.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Метою сучасної іншомовної освіти є формування ключових компетентностей на підґрунті нових освітянських концепцій та моделей ступеневої підготовки здобувачів вищої освіти. Спілкування іноземними мовами для фахівців сектору державної безпеки відіграє чи не першочергове значення і полягає в нормативності мовлення (відповідність нормам та узусу іноземної мови), доступності (точність вираження думок, почуттів за допомогою точно дібраних слів і конструкцій, правильний поділ висловлювань на смислові частини, відповідна розстановка логічних

наголосів) й естетичності (реалізація законів милозвучності іноземної мови, дотримання оптимального темпу мовлення) [4, с. 120].

Проблему іншомовної підготовки фахівців сектору державної безпеки, зокрема формування англomовної комунікативної компетентності у говорінні (АККГ), у вищому військовому навчальному закладі на сьогодні вирішено ще недостатньо. Формування АККГ фахівців сектору державної безпеки буде успішним за умови здійснення цілеспрямованої англomовної підготовки з використанням різноманітних автентичних відеоматеріалів, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності фахівців як суб'єкта навчання.

Це й зумовлює **актуальність** статті, що має на **меті** обґрунтувати основні шляхи формування англomовної комунікативної компетентності у говорінні та довести доцільність розроблення методики використання автентичних відеоматеріалів і відповідних комплексів вправ для формування АККГ на практичних заняттях з англійської мови у Національній академії СБ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що у науковій літературі існує низка праць з класифікації відеофонограм – Дж. Лонерган [12]; створено модель побудови відео-, фонограм для аудиторної роботи – Е. Щукіна [10]; визначено алгоритм роботи з відеофонограмою – Н. Бичкова [2], М. Ален [11], О. Барменкова [1], Н. Гальськова [3], С. Ніколаєва, О. Бігич, Н. Бориско [8], О. Соловова [9]. Проте переважну більшість наукових доробок присвячено проблемі навчання говоріння фахівців цивільних спеціальностей.

Окрім дослідження присвячено іншомовному аспекту вищої освіти сектору державної безпеки: Н. Латишевої – стратегії розвитку іншомовної освіти та педагогічним умовам організації навчального процесу з іноземної мови у НА СБ України [7]; М. Кривич – різним аспектам розвитку іншомовної комунікативної компетенції співробітників правоохоронних органів [4–6]; С. Загоруйко, С. Петренко – іншомовній підготовці з використанням автентичних матеріалів для формування мовленнєвої компетентності англійською мовою [6].

Аналіз педагогічної і методичної літератури свідчить, що деякі актуальні питання навчання професійно-зорієнтованого мовлення у вищих військових навчальних закладах, що належать до сектору державної безпеки, залишаються поза увагою науковців і методистів, зокрема питання широкого використання автентичних відеоматеріалів для формування англomовної комунікативної компетентності у говорінні фахівців сектору державної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна підготовка фахівців сектору державної безпеки у НА СБ України здійснюється з урахуванням міжнародних стандартів, сучасних потреб національної безпеки України на основі концепції іншомовної підготовки, моделі її диверсифікації та оптимізації [7]. Іншомовна підготовка фахівців у галузі забезпечення державної безпеки у НА СБ України передбачає високий рівень сформованості англomовної комунікативної компетентності у говорінні, що уможливує здійснення іншомовної комунікації загального та професійного спрямування [6].

Для успішного формування англomовної компетентності у говорінні, що є сумою компетенцій у діалогічному та монологічному мовленні, доцільно створити комплекс педагогічних умов на підґрунті традиційних і новітніх технологій навчання іноземної мови, що реалізуються у ході спільної мовленнєвої діяльності у навчальній групі – взаємодія, обмін інформацією та досвідом, вирішення проблем, моделювання ситуацій, оцінювання дій колег і власної поведінки, занурення в реальну атмосферу ділового співробітництва; постійна зміна режимів діяльності [4, с. 122]. При цьому традиційні засоби залишаються не лише основними методами навчання мови, але й сприяють розвитку нових напрямків методики викладання іноземних мов. У свою чергу новітні засоби навчання, зокрема мультимедійні (гіпертекст, звук, графіка, мультиплікація, «живе відео», інтерактивне відео), дозволяють донести навчальний матеріал у більш повному обсязі [8, с. 133], стимулюють мовленнєву діяльність, сприяють розвитку щонайменше трьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо); підвищують рівень мотивації навчання здобувачів вищої освіти та розвивають їхні творчі здібності.

Ознайомлення з найбільш поширеними авторськими класифікаціями автентичних відеоматеріалів виявило існування великої кількості варіантів, серед яких найбільш

цитованою є класифікація британського професора з прикладної лінгвістики Дж. Лонергана, який виділив чотири види відеоматеріалів для використання у навчанні англійської мови:

- навчальні відеоматеріали, що входять до комплексу сучасних навчально-методичних комплексів (НМК);
- відеоматеріали, що є в наявності (художні, документальні, анімаційні фільми; навчальні програми тощо);
- програми, записані з телевізійних каналів;
- відеофільми, зняті самостійно студентами і викладачем [12].

На думку британського педагога С. Стемплескі, добираючи матеріал, із самого початку необхідно зважити на його мовне наповнення. Автор вважає, що іноземна мова має бути адекватною ситуаціям реального життя [13]; не вирваною з контексту, представленою у значущій ситуації (для опанування, основного змісту); дійові особи повинні говорити природно, але досить повільно й чітко (для повного розуміння).

З методичної точки зору ситуації відеофрагменту мають надавати цікаві можливості для розвитку всіх складових іншомовної комунікативної компетентності (лінгвістичної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної, дискурсивної, прагматичної, інформаційної, предметної, лінгвопрофесійної, когнітивної, міжкультурної) [5]; контекст міститиме певну ступінь новизни або несподіванки; текст відео повинен супроводжуватися чіткою інструкцією, яка націлена на вирішення конкретної та реалістичної навчальної задачі, що є зрозумілою і виправданою логікою заняття. Для формування АККГ фахівців сектору державної безпеки та з метою методичного забезпечення іншомовної підготовки професійного спрямування на заняттях з англійської мови нами зроблено підбір автентичних англомовних відеоматеріалів (художніх фільмів і серіалів, випусків новин тощо), зокрема:

фільми про спецслужби різних країн світу: Мюнхен / Munich, 2005; Ціль номер один / Zero DarkThirty, 2012; Мовчання ягнят / The SilenceoftheLambs, 1999; Еволюція Борна / The Bourne Legacy, 2012; Код доступу «Кейптаун» / Safe House, 2012; Немислиме / Unthinkable, 2009; Школа шпигунів / The SpySchool, 2012;

фільми про закон та порядок: Захисник / Safe, 2012; Закон та порядок / Law and Order, серіал 1990–2010; Час вбивати / A Timeto Kill, 1996; Бухта / The Cove, 2009; Законотриває громадянин / Law Abiding Citizen, 2009; Спіймай мене, якщо зможеш / Catch Me If You Can, 2002;

фільми про роботу організації Інтерпол: Інтернешнл / The International, 2009; Барон зброї / Lord of War, 2005; Турист / The Tourist, 2010.

Під час перегляду зазначених вище автентичних відеоматеріалів створюється у навчальній групі атмосфера спільної пізнавальної діяльності на підґрунті різних форм і методів роботи на усіх етапах навчання англійської мови: індивідуальні, парні, групові; дискусійні, ігрові, тренінгові (наприклад: discussion, presentation, brainstorming, think-pair-square-share, keys method, project method, communicative trainings). Позитивний вплив на міцність засвоєння мовного й лінгвокраїнознавчого матеріалу має використання різних каналів надходження інформації (слухове, зорове сприйняття).

Із значної кількості алгоритмів роботи з відеофонограмою [1–3; 9–12], найбільш ефективним для використання на заняттях з англійської мови вважаємо алгоритм роботи з відео- та аудіо фонограмою і систему вправ для розвитку навичок аудіювання О. Соловової [9]. Зважаючи на те, що аудіювання та говоріння сприяють взаєморозвитку в процесі навчання, і розуміння формується в процесі мовлення, використання наступних вправ сприятиме розвитку цих видів мовленнєвої діяльності:

- повторення тексту диктора (під час паузи; синхронно тією ж мовою) як базова вправа розвиває механізми аудіювання;
- вправи на розвиток мовленнєвого слуху за допомогою та без зорової опори, де відеоматеріали і є одним з різновидів зорової та слухової опори;
- вправи на тренування пам'яті;

— вправи на тренування ймовірного прогнозування.

Послідовність роботи над відеоматеріалом услід за Е. Щукіною поділяємо на етапи, під час яких виконуються спеціальні завдання: до перегляду, під час перегляду та після перегляду відео сюжету [10]. Акцентуємо увагу на таких прийомах роботи з відеоматеріалами як:

- використання відеоряду без звукового супроводу;
- використання відеоряду без зорового супроводу;
- використання кнопки “пауза”;
- розділений перегляд (без звукового / зорового супроводу);
- перегляд уривків (епізодів) відео сюжету з порушенням логічної послідовності.

Для досягнення цілей формування АККГ фахівців сектору державної безпеки нами запропоновано вправи для навчання говоріння професійного спрямування на основі випуску новин Eye Witness News про результати роботи “Neighbourhood watch programme” у боротьбі зі злочинністю [14] (тривалість: близько двох хвилин; передбачено виконання завдань протягом 35–40 хвилин).

Завдання до перегляду. Вправи на антиципацію: курсанти роблять припущення на основі назви відеоматеріалу та відповіді на запропоновані запитання (brainstorming). Зауважимо, що саме цей етап є надзвичайно важливим, адже від нього залежить, яким чином проходитиме робота над матеріалом та очікувані результати наступних етапів.

PREVIEW:

1. Discuss in small groups what safety measures could be taken to prevent burglaries? Prioritise the items shown in the pictures below from most to least important in making your home “burglar-proof”:

- a safe;
- a CCTV;
- a lock;
- a sign: UNDER SURVEILLANCE

2. Which crimes are the most commonly committed in the area you live? What can be done to prevent crime?

Завдання під час перегляду: зазвичай, якщо відео не тривале, курсанти дивляться його повністю один раз або двічі. Рекомендуємо під час перегляду епізоду зробити паузу для виконання вправ на активізацію лексики з теми.

VIEW

1. Watch the piece of news: Neighbourhood watch programme helps capture thieves.

PAUSE

2. Fill in the missing words in the sentences below.

SUSPECT DESCRIPTION		
SUSPECT WANTED FOR		
HAIR COLOUR		
HEIGHT		
FACIAL HAIR	YES	NO
EYE COLOUR		
BUILD		
DRESS		

Повторний перегляд відео епізоду: завдання для перевірки розуміння.

REVIEW

1. Watch the piece of news again and circle the correct item.

- | | |
|---|--|
| 1. Neighborhood watch programme helps the police: | 2. Suspected criminals had in three months stealing: |
| A investigate crimes | A a few houses |
| B arrest the offenders | B five houses |
| C catch alleged crimes | C more than five |

- | | |
|--|--|
| <p>2. The initiative was started by:</p> <p>A local resident</p> <p>B police and local community</p> <p>C local government</p> | <p>3. The suspects were charged with:</p> <p>A burglary</p> <p>B burglary and breaking entering</p> <p>C armed robbery</p> |
|--|--|

2. In one of the homes the suspects stole:

- A jewelry and belongings
- B agun
- C money

Після перегляду: аналіз та обговорення; рольові ігри або інтерв'ю.

COMMUNICATION

1. In pairs act out a dialogue talking about joining a programme Citizens On Patrol. It calls for individual responsibility to keep our home neighbourhood safe. Talk with the member of the programme on joining certain group and its aims.

Student A asks questions on joining the programme.

Student B provides the necessary information.

Information for student B

Street Watch – be visible in your own community and providing reassurance to others.

Become a volunteer – possessing the right skills, abilities and qualifications you are invited to come forward and help to take our projects forward.

*Check if there is a scheme in your area. If there isn't, you might like to think about *setting one up yourself*.*

Assist the police in detecting crime by promoting effective communication and the prompt reporting of suspicious and criminal activity.

Описані вище вправи апробовано на показовому практичному занятті із англійської мови за темою “US Law Enforcement Agencies”. Отримано схвальні відгуки колег (філологів, методистів, педагогів). Завдання сприйняті з великим зацікавленням, оскільки в ході їхнього виконання зроблено акцент на поєднанні новітніх і традиційних форм і методів роботи з використанням автентичних відеоматеріалів. Це значно підвищувало рівень мотивації на занятті, сприяло створенню атмосфери доброзичливості, взаєморозуміння, взаємодії та емпатії під час вирішення проблемних ситуацій.

Перспективами подальших розвідок у межах даного дослідження є:

- теоретико-методичне обґрунтування необхідності формування англомовної комунікативної компетентності у говорінні як обов'язкового компонента професійної діяльності фахівців сектору державної безпеки;
- здійснення порівняльного аналізу концепцій іншомовної підготовки вищих військових навчальних закладів сектору державної безпеки України;
- експериментальна перевірка педагогічних умов формування англомовної комунікативної компетентності у говорінні фахівців сектору державної безпеки.

Висновки. Використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з англійської мови для формування англомовної комунікативної компетентності у говорінні фахівців сектору державної безпеки сприяє:

- створенню афективної атмосфери співучасті у подіях, що відбуваються на екрані, зануренню у “мовне середовище”;
- розумінню мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях англомовного спілкування;
- формуванню комунікативного ядра, що практично забезпечує усні форми спілкування;
- розвитку фонематичного слуху й мовної здогадки;
- зростанню пізнавального та комунікативного інтересу, мотивації до опанування англійською мовою;

удосконаленню англомовної підготовки професійного спрямування.

Запропоновані вправи для навчання говоріння професійного спрямування на основі автентичних відеоматеріалів є ефективними для формування АККГ фахівців сектору державної безпеки України, а також можуть бути корисними на заняттях з англійської мови для здобувачів вищої освіти немовного профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барменкова О. В. Видеозаняття в системі навчання іноземної мови [Текст] / О. Барменкова // Іностр. яз. в шк. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
2. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх фільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н. Бичкова // Наук. вісник кафедри ЮНЕСКО. – Серія «Філологія-педагогіка-психологія». – 2000. – № 3. – С. 596–600.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Кривич М. Л. Формування німецькомовної компетенції в мовленні / М. Кривич, В. Настрадін // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : Мат-ли VIII Міжнар. наук.-практ. конф. – 1-2.03.2013 р. – К. : НТУ «КПІ». – 208 с. – С. 120–124.
5. Кривич М. Л. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции / М. Кривич // Вестник Евразийского университета имени Л. Н. Гумилева / – Хабаршысы Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің баспасы. – Гуманитарлық ғылымдар сериясы / Серия гуманитарных наук. – 2014. – № 3 (100). – Астана : ЕҰУ. – 608 б. – С. 153–162.
6. Кривич М. Л. Використання автентичних відеоматеріалів для формування мовленнєвої компетентності / М. Кривич, С. Загорюлько, С. Петренко // Мат-ли III Міжнар. наук.-практ. конф. «Шляхи подолання мовних та комунікативних бар'єрів : методика викладання гуманітарних дисциплін студентами немовних спеціальностей», 11–12.06.2015. – К. : КНАУ. – 372 с. – С. – 234–236.
7. Латишева Н. Є. Стратегія іншомовної освіти в Національній академії СБ України / Н. Латишева // К. : Вища школа. – 2012. – № 9. – С. 30–34.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / під загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
10. Щукіна Е. І. Теорія і практика використання відеофонограми для формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей thieves [Електронний ресурс] / Е. Щукіна. – Режим доступу : <http://ir.kneu.edu.ua:8080/bitstream/2010/8427/1/650-655.pdf>.
11. Allan M. Teaching English with Video / M. Allan. – London, 1992. – 400 p.
12. Lonergan J. Video in Language Teaching / J. Lonergan. – Cambridge : Cambridge University, 1983. – 247 p.
13. Stempleski S. Short takes: Using Authentic Video in the English Class / S. Stempleski – 1987. – The educational resources centre ERIC. – 17 p.
14. Neighbourhood watch programme helps capture thieves [Електронний ресурс]. – URL : http://www.youtube.com/watch?v=U_YH3fXmzjQ.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Марина Кривич – кандидат педагогічних наук, т. в. о. директора навчально-наукового центру мовної підготовки НА СБ України.

Наукові інтереси: педагогічні та методичні умови формування іншомовної комунікативної компетентності.

Світлана Загорюлько – заступник завідувача кафедри романо-германських мов навчально-наукового центру мовної підготовки НА СБ України.

Наукові інтереси: педагогічні та методичні умови формування іншомовної комунікативної компетентності.

УДК 81'36-112

КОНТРОЛЬНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ «ІСТОРИЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

Ольга КРИЖАНІВСЬКА (Кіровоград, Україна)

В Україні сьогодні актуальна розробка новітніх технологій навчання.

У статті запропоновано авторське бачення контролю якості знань студентів з історичної граматики української мови при вивченні її за тематичними модулями. Наводяться тести з однієї теми, які можуть бути використані для швидкої та якісної перевірки і підсумкових знань студентів, і на практичних заняттях.

Ключові слова: історична граматика, змістовий модуль, контрольні рівні (відтворення, розрізнення, уміння, інтерпретації).

Contemporary effective technologies of education are developing in Ukraine.

The article presents the author's approach to monitoring the quality of students' knowledge of historical grammar of the Ukrainian language taught by thematic modules. The Tests spread one the theme of Historical Grammar of Ukrainian and it is possible to use them for student knowledge acquisition quick and thorough comprehensive checking on whole year lecturing as well as separate theme.

Key words: historical grammar, thematic module, control level (reproduction, differentiation, skills, interpretation).

Постановка проблеми. Останнє десятиліття примітне суттєвими змінами в царині методик вищої школи. Оскільки змінилося співвідношення аудиторних/самостійних/індивідуальних годин, то не може бути непорушним підхід до читання лекцій, проведення семінарських, практичних та консультаційних занять. Зазнають видозмін і контрольні заходи, які набувають нових форм, виконуються в нових форматах, у тому числі й комп'ютерних.

У викладанні всіх вишівських дисциплін, навіть таких класичних, як мовознавчі історичні, назріла потреба розробки й апробації новітніх технологій навчання, адже їм належить засадниче місце серед навчальних курсів підготовки словесника, бо саме вони формують уміння концентрувати увагу на надскладному матеріалі, розуміння якого неможливе без здатності лінгвістично мислити, уявляти мовні процеси в їхньому розвитку і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки мовних видозмін. Навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю «Українська мова та література» ядерну позицію відводять історичній граматиці української мови, що й зрозуміло, адже тільки історія мови вчить, що «будь-які явища і факти потрібно розглядати на всіх етапах розвитку в їх взаємозв'язках, що дозволяє бачити їх не статично, а в історичній перспективі [1, с.4]. Історія мови не тільки описує минуле й засвідчує сучасне, а й уможливує визначення тенденцій подальшого розвитку мови, її історичних перспектив. Для сучасного фахівця з вищою освітою перспективність мислення – одна з провідних професійних характеристик.

Саме тому в методиці вищої школи все більше уваги приділяють формуванню компетентнісних параметрів фахової досконалості. Особливо важливо це в підготовці майбутніх учителів, які згодом і самі будуть не стільки передавати знання (вони змінні), а навчати мислити. Уміння здобувати нові знання впродовж усього життя повинна сформуватися в молоді роки, а тому змінюється й підхід до підготовки вчительських кадрів: «Суть підготовки педагогічних кадрів полягає не у збагаченні тих, хто навчається, певною кількістю інформації, а в розвитку уміння оперувати інформацією, проектувати та моделювати свою діяльність» [6]. На сьогодні **проблема** видозміни методичної парадигми підготовки вчительських кадрів є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх 10-15 років не спостережено активного обговорення проблем викладання історичної граматики у вищій школі загалом і в педагогічних навчальних закладах – зокрема. Разом з тим, на наукових конференціях відбуваються обговорення зазначеного питання, що й віддзеркалюють публікації матеріалів цих зібрань [наприклад, 3; 5].

Разом з тим, до теоретико-практичних засад тестування в останні роки звертається досить багато спеціалістів, які працюють в різних галузях освітніх технологій. Правда, філологів серед них небагато, а їхні напрацювання часто відомі лише у власному виші. Найбільш апробованим на теренах України є збірник О.І.Бондаря «Тестові завдання з історичної граматики української мови», який містить понад 250 завдань, що охоплюють усі розділи навчального курсу і можуть використовуватися при поточному й контрольному оцінюванні знань [2].

Мета статті. Пропонована стаття присвячена проблемі контролю якості знань за результатами осягнення студентом навчального матеріалу на прикладі змістового модуля «Історична морфологія». Вибір модуля є довільним, оскільки нас цікавить передусім не певна тема, а форма і структура контрольного заходу по її завершенні. Вирішення такого питання є невеликою частиною формування сучасного освітнього середовища у вищій школі, воно ставиться в контексті «модернізації змісту освіти, створення системи моніторингу її якості» [4, с.1]. Актуальність постановки питань моніторингу якості знань загострилася в останній час, коли частина вчителів у середній школі і викладачів у вищій часто віддають перевагу тільки тестовим за формою контрольним роботам. Не заперечуючи самого факту зручності використання тестів при замірах залишкових знань, уважаємо, що підсумкова контрольна робота повинна носити комплексний характер і за формою, і за очікуваним результатом: вона обов'язково повинна показати не тільки те, що вивчив учень/студент, а й продемонструвати якісні параметри таких знань. Для цього пропонуємо контрольну роботу на чотири рівні такої структури:

Перший рівень – рівень відтворення знань. На ньому пропонуються завдання, які передбачають відтворення вивченого. Це можуть бути дефініції, наведення конкретних фактів за вимогою тощо. Наприклад, *дайте тлумачення поняття «зовнішня граматична аналогія», проілюструйте його прикладом з історії витворення відмінкових закінчень іменників другої відміни.*

Другий рівень – рівень розрізнення контрольних одиниць. Передбачає уміння порівнювати, знаходити спільне й відмінне в контрольних одиницях, вибирати, групувати. Наприклад, *виберіть із групи запропонованих дієслів іменні форми: несучи, читаль есмь, печи, носити, могль, ходити иму.* Вкажіть назву іменної дієслівної форми.

Третій рівень – рівень практичних умінь і навичок фахового рівня. Тут перевіряється здатність студента робити різні види мовних розборів з урахуванням хронології тих чи тих змін, постановки чи зникнення певних мовних явищ тощо. Наприклад, *зробіть морфологічний аналіз усіх слів повнозначних частин мови із речення, поставте слова у певній відмінковій (особовій) формі.*

Четвертий рівень – рівень інтерпретації. Очікується вияв здатності узагальнювати, коментувати ті чи ті зміни, послуговуючись напрацюваннями класичного і сучасного мовознавства. Наприклад, *доведіть або спростуйте думку про те, що шлях уодноманітнення граматичних форм став провідним при перебудові іменникової системи відмінювання. Підкріпіть свої твердження цитуванням думок із авторитетних мовознавчих розвідок, вказавши найвідоміших дослідників становлення системи іменникового відмінювання.*

Наводимо зразок одного з варіантів контрольної роботи, яка структурована чотирма рівнями. Підсумкова контрольна робота зі змістового модулю «Історична морфологія»

Варіант 1

Рівень 1 (відтворення). Дайте відповіді на питання або продовжте речення, наведіть, де це можливо, приклади.

1. Назвіть і проілюструйте прикладами шляхи вдосконалення граматичної системи мови
2. Внутрішня аналогія виявляється в
3. Назвіть усі старі типи відмінювання іменників, до яких уходили іменники жіночого роду:
4. Граматичні ознаки коротких прикметників середнього роду:
5. Займенники 3-ої особи витворилися з
6. Неособові невідмінювані дієслівні форми староукраїнської мови:
7. Відчислівникові прислівники -це
8. Дайте визначення:
 - 8.1. детермінатив –
 - 8.2. атематичні дієслова –
 - 8.3. двоїна

Рівень 2 (розпізнавання)

1. Іменники ВОЛЬ, МЕЪ, ДОМЪ належали до
 - А)* -ѡ- основи;
 - Б) *-ja- основи;
 - В) *-j- основи;
 - Г) *-s- основи;
 - Д) *-i- основи.
2. Іменники I відміни БУКВА, ЗЕМЛЯ, ПІСНЯ належали до
 - А)* -ѡ- основи;
 - Б) *-ja- основи;
 - В) *-j- основи;
 - Г) *-s- основи;
 - Д) різних основ.

3. **БРАТА, МЕДОУ , ГОЛОУБИ-** це форми
 А) Р.в.однини;
 Б) Д.в. однини;
 В) Р.М. в, двоїни;
 Г) Н.в. множини;
 Д) різних відмінків.
4. В сучасній українській мові закінчення -у(-ю), -а(-я) в Р.в. одн. ім. чол. р. маємо внаслідок
 А) витворення категорії істот/неістот;
 Б) впливу середнього роду на чол.;
 В) впливу ж.р. на чол.
 Г) важко пояснити;
 Д) змішання колишніх -ѡ- та -ѣ- основ.
- Увага!!! Правильну відповідь на питання 5 формуєте шляхом добору відповідей з банку даних:
- А) *-ѡ-, -јѡ- основи;
 Б) *-а-, -ја- основи;
 В) *-ѣ- основи;
 Г) *-і- основи.
Д) *-ѣ- основи
 Е) *-s- основи;
 Є) *-t- основи
 Ж) *-n- основи
 3) *-г-основи.
5. II відміна іменників СУЛМ сформувалася зі старих відмін:
6. Знайдіть відповідності:
- | | |
|--|---------------------|
| 6.1 .Вказівні займенники | А тобѣ, вѣ |
| 6.2.Означально-вказівні(анафористичні) | Б кѣждь, самъ, вьсь |
| 6.3 .Означальні | В нѣкии, нѣчии |
| 6.4.Присвійні | Г нашъ,свои |
| 6.5.Питальні, відносні | Д сикъ, тои , онъ |
| 6.6.Заперечні | Е ничьто, никьи |
| 6.7.Неозначені | Є и, љ, ѡ |
| 6.8.Особові | Ж чьто, котрь |
7. **МУДРУЄМУ** - це форма
 А) членного стягненого прикметника;
 Б) нечленного прикметника в Р.в. одн.
 В) Н.-К.в. двоїни;
 Г) Д.в. однини чол.роду;
 Д) інша відповідь.
8. За допомогою суфікса -jes- творилися форми вищого ступеня
 А) Н.-З. однини прикметників середнього роду;
 Б) Н.-З.в, однини прикметників чоловічого роду;
 В) Н.-З.в. однини прикметників жіночого роду;
 Г) Н.-З.в. однини прикметників чол. і середнього роду;
 Д) прикметників усіх родів і у всіх відмінках.
9. Числівники відмінювалися
- | | |
|------------|--|
| 9.1.ДЪВА | А) як іменники на приголосний у множині; |
| 9.2.ТРИЄ | Б) як іменники в двоїні; |
| 9.3.ЧЕТЫРЕ | В) як іменники-і-основ у множині; |
| 9.4. ЄДИНЬ | Г) як вказівні займенники |
| | Д) за одним типом. |
10. Остаточне оформлення числівника як окремої частини мови відбулося

- А) в праслов'янській мові;
 Б) в протоукраїнський період;
 В) в староукраїнський період;
 Г) в середньоукраїнський період;
 Д) триває й досі.
11. Особовими дієслівними формами в староукраїнській мові були
 А) інфінітив;
 Б) перфект;
 В) умовний спосіб;
 Г) дієприкметник;
 Д) аорист.
12. Знайдіть відповідності
- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 12.1. ДАВАЛЫ СУТЬ | А) 1 майбутній; ИМУ ДАВАТИ |
| | Б) супін; |
| 12.2. ДАВАЛА БѢАХЪ | В) плюсквамперфект; |
| 12.3. ДАВААХЪ | Г) імперфект; |
| 12.4. ДАВАТЬ | Д) перфект. |
13. Знайдіть відповідності
- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 13.1. Аорист | А) походить із 1 майбутнього; |
| 13.2. Імперфект | Б) занепав у кінці XII -поч. XIII ст. |
| 13.3. Перфект | В) занепав у XIV ст. |
| 13.4. Плюсквамперфект | Г) перетворився в сучасн. мин. час; |
| 13.5. Форма майбутнього синтетичного | Д) залишився як складена форма |
14. Активні нечленні дієприкметники теперішнього і минулого часу в СУЛМ
 А) існують зараз у повному складі;
 Б) частково втрапилися;
 В) повністю втрапилися як окремі лексеми;
 Г) перейшли в розряд дісприслівників;
 Д) перейшли в прикметники.
15. Активні членні дієприкметники теперішнього часу в СУЛМ
 А) існують зараз у повному складі;
 Б) значною мірою втрапилися;
 В) повністю втрапилися як окремі лексеми;
 Г) перейшли в розряд дісприслівників;
 Д) перейшли в прикметники.
16. Знайдіть відповідності
- | | |
|---------------|-----------------------|
| 16.1. кѣде | А) відіменниковий |
| 16.2. шкода | Б) відчислівниковий |
| 16.3. двоичи | В) віддієслівний |
| 16.4. дочиста | Г) відзайменниковий |
| 16.5. нехотя | Д) відприкметниковий. |

Рівень 3 (уміння та навичок). Виконайте завдання

1. Покажіть шлях витворення таких українських слів:

Мудра (прикм.)

п'ятдесят

ходитиму

2. Поставте давньоукраїнські іменники в заданій відмінковій формі, прокоментуйте витворення сучасних закінчень

Р.в.

Д.в.

ВОЛЬ

ДРУГЪ

СТЕПЬ

3. Надпишіть частиномовну належність, вкажіть старий і новий типи відмінювання іменників, форми дієслів, прикметників, розряди займенників. Виділене слово розберіть морфологічно.

Камо Търъ поскачяше своимъ златымъ шеломомъ посвѣчивая, тамо лежать поганья головы *половецкыя*

Рівень 4 (інтерпретації).

Доведіть або спростуйте думку про те, що давньоукраїнський дієприкметник став джерелом витворення нових дієслівних форм і поповнення інших морфологічних класів слів новими словами.

Разом з тим вважаємо, що залишкові знання під час проведення внутрішньоуніверситетського, акредитаційного тощо контролів можна проводити й у форматі власне-тесту, коли пропонується тільки вибір правильної відповіді чи логічних відповідностей. На наш погляд, такі варіанти тестових завдань повинні містити питання, відповіді на які демонструють рівень фахової майстерності майбутнього філолога, тобто його вміння інтерпретувати факти сучасної мови. Зазвичай такі контрольні роботи об'ємні, виконуються впродовж двох годин, оцінюються 100 б. Ми ж наводимо лише фрагмент одного з варіантів, який уможливує порівняння завдань контрольної роботи при вивченні навчальної дисципліни і при перевірці залишкових знань.

МОНИТОРИНГОВА КОНТРОЛЬНА РОБОТА (фрагмент : історична морфологія)

Виберіть найбільш повну або правильну відповідь

1. Причинами морфологічних змін в історії мови є:

- А) уніфікація граматичних форм і диференціація морфологічних значень;
- Б) фонетичні зміни, граматична аналогія, злиття кількох слів в одне, явище морфемного перерозкладу;
- В) внутрішня і зовнішня аналогія;
- Г) перерозклад детермінатива до закінчення в праслов'янській мові;
- Д) дія зовнішніх факторів.

2. На час появи писемних пам'яток система частин мови об'єднувала:

- А) іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, частку, вигук;
- Б) іменник, прикметник, займенник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, частку, вигук;
- В) іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, частку,
- Г) іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, дієприкметник, супін, прислівник, прийменник, сполучник, частку, вигук;
- Д) іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, частку, вигук, дієслівну зв'язку.

3. Основним каталізатором змін у системі іменникового відмінювання став розвиток:

- А) лексико-граматичної категорії істот/неістот.;
- Б) граматичної категорії числа;
- В) категорії роду;
- Г) значення речовинності;
- Д) великої групи абстрактних іменників.

4. Зневизначення старих суфіксів іменної основи відносять до

- А) середньоукраїнського періоду;
- Б) праіндоєвропейських часів;

- В) спільнослов'янської мови раннього й середнього періодів;
Г) староукраїнської мови;
Д) часу появи писемних пам'яток.

5. Поява паралельних закінчень у Д.в. одн. ім. чол. р. II відміни викликана:

- А) об'єднанням в одну відміну іменників старих *-о- коротке та *-й-основ і є виявом зовнішньої аналогії;
Б) впливом М. в. на Д.в. в межах одного типу відмінювання;
В) об'єднанням в одну відміну іменників старих *-о-, *-й- та *-і-основ;
Г) впливом інших мов;
Д) проникненням старослов'янських форм.

6. Сучасна ІУ відміна іменників є:

- А) об'єднанням новітніх власне українських іменників;
Б) групою нових староукраїнських іменників;
В) залишком колишнього типу відмінювання на приголосний, а саме: *-n-, *-t-;
Г) осколком колишнього типу відмінювання на приголосний *-s-, *-r-;
Д) виокремленням ім. с.р. із II відміни, коли ті набувають суфіксів при відмінюванні.

7. Система особових дієслівних форм в староукраїнський період об'єднувала;

- А) інфінітив, дієприкметник, супін;
Б) теперішній і майбутній час дійсного способу, наказовий спосіб;
В) умовний спосіб та минулий час;
Г) всі дієслова;
Д) дієслова дійсного, наказового й умовного способів.

8. Сучасні родові дієслівні форми історично утворилися з:

- А) активного дієприкметника минулого часу на – ль, -ла, -ло;
Б) від основи інфінітива додаванням суфікса –В(-Л-);
В) складених особових форм перфекта й умовного способу;
Г) з родових форм віддієслівних іменників;
Д) запозичені зі старослов'янської мови.

9. Дієприслівник, як окрема дієслівна категорія, виник у:

- А) праслов'янській мові з дієслова та прислівника;
Б) середньоукраїнській мові з дієслова та прислівника;
В) староукраїнській мові з дієслова та прислівника;
Г) середньоукраїнський період із нечленних активних дієприкметників, хоч початки його формування сягають староукраїнської мови;
Д) наші часи.

10. Повними нестягненими формами прикметників у СУЛМ є:

- А) ад'єктиви чоловічого роду;
Б) форми жіночого роду;
В) ад'єктиви вереднього роду;
Г) форми множини;
Д) усі прикметники.

11. Прочитайте текст, відшукайте в ньому всі дієслівні форми, виконайте тест на відповідність: сучасна форма – її походження.

Психологія художньої творчості початково була розвивалася як галузь медицини (sic!): художня творчість розцінювалася в тодішній європейській культурі, згрубіла кажучи, як явище «хворобливе». ...Цілий сюжет смерті Гриця інтерпретується як «підмінене самогубство»: Гриць випив отруту, яку Маруся була приготувала для себе. В.Агеєва, правда, ще трохи зупинилась була на Українчиній деструкції міфа куртуазного кохання, ...вона полемізує радше з його пізнішою патріархальною адаптацією, не вдаючись до періоджерел.

Перед тим, одначе, знов мушу втрутити одне застереження методологічного характеру. ...Відгуків у пресі обминути увагою аж ніяк не могла. ...Такої казки в українському фольклорі нема. ...Цю паралель було б помічено... (Оксана Забужко)

- | | |
|--|------------------------------------|
| А) була розвивалася, була приготувала, зупинилась була | 1. інфінітив |
| Б) розцінювалася, випив, (не) могла | 2. умовний спосіб |
| В) кажучи, (не) вдаючись | 3. короткий активний дієприкметник |
| Г) інтерпретується, полемізує | 4. плюквамперфект |
| Д) втрутити, обминути | 5. перфект |
| Е) було б | 4. особові форми теперішнього часу |

12. У тексті завд. 11 форми іменників **творчости, смерти** є

- А) авторською стилізацією під старовину;
 Б) орфографічною помилкою;
 В) вибором історичної флексії іменників –*і- основ, повернення якої дебатується в мовознавчих колах;
 Г) діалектним явищем;
 Д) запозиченням з польської мови.

13. У тексті завд. 11 слово **міф** має закінчення – а, яке

- А) відповідає нормам сучасної літературної мови;
 Б) не відповідає чинному Правопису;
 В) має паралельні закінчення –А/-У;
 Г) є допустимим.

Безперечно, різні види контрольних тестів потребують неодноразової апробації, що буде сприяти виробленню більш досконалих методик укладання такого типу завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історична граматики української мови/ [Жовтобрюх М.А., Волох О.Т., Самійленко С.П., Слинко І.І.]. – К.: «Вища школа», 1980. – 318 с.
2. Бондар О.І. Тестові завдання з історичної граматики української мови: для студентів філологічного факультету/ О.І.Бондар. – Одеса: «АстроПринт», 2000. – 44 с.
3. Колоїз Ж.В. Роль «Історичної граматики української мови» в підготовці вчителя-словесника/ Ж.В. Колоїз// Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного університету.- Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Випуск 5. – С. 239–249.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/[під. заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека освітньої політики).
5. Крижанівська О. Формування лінгвістичних компетенцій на заняттях з історичної граматики української мови/Ольга Крижанівська// Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Випуск 121 (ч. II). – С. 235 – 238.
6. Тархан Л.З. Компетентнісний підхід до створення професійно-педагогічних програм підготовки інженерів-педагогів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту: <http://vuzlb.com/content/view/293/84/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Крижанівська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми історії української мови та методика її викладання.

УДК 811.111'243

ВИКОРСТАННЯ КОМПЗИТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЛУХАЧІВ МОВНИХ КУРСІВ

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається проблема використання композитної педагогічної технології у процесі викладання англійської мови для слухачів мовних курсів. Автор також приділяє увагу теоретичним основам композитної педагогічної технології викладання англійської мови.

Ключові слова: педагогічна технологія, композитна педагогічна технологія, інформаційний підхід, фрактальні системи, метод інформаційного моделювання, метод створення тематичної мережі.

The paper deals with the problem of usage of composite pedagogical technology for the English language teaching in the process for listener of language course. The author pays special attention to the theoretical basis of the composite pedagogical technology for teaching English language.

Key words: pedagogical technology, composite pedagogical technology, informative approach, fractional system, informative model method, creating of topic web method.

Постановка проблеми. В умовах входження української держави у спільний Європейський економічний та освітній простір, що реалізується у послідовному впровадженні спільно європейських фінансово-господарських та освітніх стандартів, ідей Болонського процесу, володіння англійською мовою стає не тільки ознакою загальної освіченості та фахової компетентності особистості, але й життєво необхідним компонентом конкурентоздатності особистості на ринку праці.

До того ж, зрозумілим є і той факт, що певний відбиток на протікання всіх соціально-економічних і культурно-освітніх процесів в Україні накладає і глобалізація, як тенденція до всесвітнього охоплення, взаємовпливів та взаємозв'язків між різними соціальними феноменами.

З огляду на сказане, перед кожним із сучасних науковців все більше постає питання широкого переосмислення всіх цих непростих процесів у світі й Україні, але вже виходячи із цілей та завдань певної конкретної навчальної діяльності, що здійснюється в даний період розвитку соціуму.

В той же час, системний аналіз ситуації, що переживає освітня галузь в аспекті вивчення іноземних мов, особливо англійської, чітко показує нам, що освітній процес потребує не косметичної, а глибинної трансформації як на теоретико-методологічному, так і методико-практичному рівні.

Іншими словами, освітні інновації, які приходять у середню та вищу школу повинні опиратись, з одного боку, на світові освітні процеси, а з іншого пропонувати такі механізми імплементації глобальних педагогічних тенденцій в освітній простір України, які б якнайповніше враховували конкретну ситуацію пов'язану із розвитком освітньої галузі в державі, у регіоні, в місті, у ВНЗ тощо.

Більше того, нова освітня реформа, як відомо, надає освітнім закладам та викладачам набагато більше свободи і можливостей для модернізації та впровадження осучаснених технологій навчання, ніж попередня, оскільки оновлення дійсно може бути зумовлене реальними потребами демократичного суспільства, а не видуманого у кабінетах чиновниками.

Це, у свою чергу, дає можливість багатьом науково-педагогічним працівникам активніше розробляти та впроваджувати новітні педагогічні технології навчання іноземним мовам у свою повсякденну освітню діяльність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у висвітлення та розуміння основних шляхів модернізації української системи освіти у процесі її входження в Європейський простір зробили такі вчені як В.Кремень, В. Андрущенко, М.Згуровський, В.Журавський та ін. Вивченню проблеми інтеграції певних компонентів культури у процес навчання іноземній мові присвячені дослідження Н.Бориско, В.Калініна, Ю.Пасова, Г.Томахіна,

G. Hughes, M.Meyer, A.Wright та ін.

Шляхи вдосконалення методів вивчення іноземної мови розкрито у працях таких вчених як І.Бім, А.Климентенко, В.Ляховицький, Е.Шубін та ін[10].

У свою чергу, сутність поняття “педагогічна технологія”, “освітня технологія” досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. До них належать такі відомі науковці як В.Беспалько, В.Монахов, В.Євдокимов, І.Прокопенко, Є.Полат, Т.Назарова та ін [1,5,7]. При цьому ряд авторів зазначає (Т.Назарова, Є.Полат та ін.), що поняття “педагогічні технології” з часом трансформувалися у нові: “освітні технології”, “технології навчання” тощо[7].

Проте, окремо хотілося б зазначити, що із усіх проаналізованих нами визначень, поняття «педагогічна технологія» найкраще сформульовано у праці В.Монахова, оскільки адекватно відображає її сутність в сучасних демократичних умовах розвитку української освіти та суспільства і трактує феномен “педагогічна технологія” як ретельно сплановане проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача і студента [5]. І, як справедливо зазначає його автор В.Монахов, саме таке розуміння “педагогічної технології” дає можливість учасникам навчального та управлінського процесу добитися того, щоб постійно зростала продуктивність і результативність спільної педагогічної діяльності викладача і студентів [5].

Крім цього, важливо відзначити, що “педагогічна технологія”, як правило, складається із декількох важливих компонентів: а) *науково-теоретичного*, оскільки педагогічні технології є частиною педагогічної науки, яка відповідно розробляє цілі, зміст, методи навчання та проектує педагогічні процеси; б) *процесуально-описового*, оскільки науковцями здійснюється опис (алгоритм) процесу, визначаються цілі, зміст, методи і засоби досягнення раніше запланованих результатів навчання; в) *процесуально-діяльнісний*, оскільки він і є, власне безпосереднім здійсненням технологічного (педагогічного) процесу як злагодженого функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів [7].

В той же час, аналіз опрацьованої наукової літератури свідчить також і про те, що проблема створення композитних педагогічних технологій викладання англійської мови ще досить чітко не поставлена і остаточно не вирішена.

З огляду на сказане, **метою написання статті** є висвітлення певних теоретичних аспектів та досвіду використання композитної педагогічної технології викладання англійської мови у роботі із слухачами мовних курсів.

Виклад основного матеріалу. Як ми знаємо з історії розвитку людства, композитні матеріали застосовуються у житті суспільства вже досить давно. Яскравим прикладом може бути залізобетон – один із найстаріших і найпростіших композитних матеріалів. Крім цього, , як відомо, в авіації і космонавтиці ще з 1960-х років ХХ століття композити широко застосовуються для виготовлення силових конструкцій літальних апаратів, штучних супутників Землі, теплоізолюючого покриття для відомих “шатлів”, “буранів”, космічних зондів тощо.

Завдяки своїм характеристикам (міцності, легкості, гнучкості і т.д.) композитні матеріали часто використовуються і у військовій справі, наприклад, для виробництва різних видів броні: бронезилетів (кевлар), броні для військової техніки тощо. Та й взагалі, мабуть буде дуже важко назвати якусь галузь народного господарства України, де б не використовувалися б, у тій чи іншій мірі, композитні матеріали.

Проте, якщо конкретизувати саме поняття “композитний матеріал” так, як його розуміють на виробничо-технічному рівні, то це “штучно створений неоднорідний суцільний матеріал, який складається із двох і більше компонентів з чіткою межею поділу між ними .” [4] У більшості композитів компоненти можна розділити на **матрицю** (або те, що зв’язує) і **армуючі елементи** (наповнювачі).

При цьому, особливо хотілося б відмітити той факт, що характерною особливістю композитних матеріалів є те, що при суміщенні армуючих елементів і матриці утворюється **композиція із матеріалів**, яка володіє набором якостей, які відображають не тільки вихідні характеристики її компонентів, але й отримуються нові якості, якими окремі компоненти, якщо їх взяти по одинці, не володіють.

Виходячи із зазначеної вище інформації, очевидно, слід окремо відзначити і те, що матеріалознавці [3] самі композити відповідно класифікують: або за видом армуючого

наповнювача (волокнисті, багатошарові, насипні тощо), або за матеріалом матриці (композити із полімерною матрицею, композити із керамічною матрицею, композити із металевою матрицею, композити оксид-оксид тощо).

До речі, потрібно відразу ж звернути увагу й на те, що композитні матеріали створюються для виконання певних завдань де потрібна чи міцність матеріалу, чи легкість його, чи з високим модулем гнучкості тощо. Тобто, композити апріорі проектуються інженерами до використання не як якийсь штучно створений *ідеальний матеріал*, але як артефакт, який володіє якнайкращими якостями у певному вузькому аспекті механічних характеристик, які як найкраще підходять для того чи іншого їх використання.

Іншими словами, композитні матеріали, які виробляються та застосовуються у народному господарстві мають також і певні недоліки: наприклад, висока вартість, анізотропність (залежність якостей композиту від вибору напрямку вимірювання), гігроскопічність, низьку ремонтпридатність тощо.

Таким чином, композитні матеріали, якщо подивитися на них з погляду технічних характеристик, не є ідеальним матеріалом, який підходить, так би мовити, “на всі випадки життя”. До речі, історія знає лише один такий подібний матеріал “оріхалк”, який, як свідчать легенди, був створений і широко використовувався в Атлантиді, оскільки володів настільки універсальними якостями композиту, що був придатним, наприклад, і для побудови будинків, і для виготовлення прикрас. Цікаво, що характерною особливістю цього композитного матеріалу було те, що коли мало трапитись із його власниками щось не хороше у найближчому майбутньому, то він свій колір блакитного неба змінював на різні відтінки рожевого, залежно від ступеня загрози, попереджаючи, таким чином, атлантів про наближення небезпеки.

Отже, з огляду на проаналізовану інформацію про композитні матеріали і освітні технології, нами поступово, в процесі навчальної діяльності створювалась і, до певної міри, апробовувалась *композитна педагогічна технологія викладання англійської мови* для слухачів мовних курсів, яка поєднує в собі, у певній пропорції, як теоретико-практичні надбання інженерів-матеріалознавців, так і теоретико-практичні надбання “інженерів людських душ” – педагогів-науковців і яка є, по-суті, певною *спробою науково-дослідного композиту між гуманітарною і технічною науковою думкою*.

Отже, у загальному вигляді, відповідно до рекомендацій провідних науковців [3, 5, 7] дана композитна педагогічна технологія викладання англійської мови складається із декількох важливих **компонентів**:

I. Науково-теоретичний:

1. Мета технології: поповнити та систематизувати як лексичний запас слухачів курсів (туристичного характеру), так і граматичний відповідно до рівня А-І групи (відповідно до класифікації British Council Levels).

2. Використання інформаційного підходу, оскільки слухачі, як майбутні туристи, повинні бути готовими ввійти до англомовного спільно європейського культурно-інформаційного простору.

3. Зміст матеріалу: лексичний матеріал туристичного спрямування (топіки, діалоги тощо), граматичний матеріал підібрано відповідно до рівня А-І групи (відповідно до класифікації British Council Levels).

4. Методи навчання: Для систематизації та поповнення лексичного запасу використовується *метод створення тематичної мережі*, а також *фрактальні лінгвістичні системи*.

Для систематизації та поповнення знань із граматики англійської мови використовується *метод інформаційного моделювання*.

II. Процесуально-описовий: Основний алгоритм роботи із студентами під час занять передбачає досягнення мети даної освітньої технології на основі належного засвоєння слухачами матеріалу туристичного характеру із використанням відповідних методів навчання англійської мови із опорою на інформаційний підхід, що дає можливість під час вивчення будь-якої теми туристичного спрямування в першу чергу виділяти її інформаційні аспекти (наприклад, збір слухачами корисної інформації через мережу Internet про майбутню

країну, куди планується подорож, тобто, коли уточнюється можливий маршрут подорожі, відбувається знайомство із культурою країни, розміщенням готелів (рівень обслуговування, величина оплати за послуги), особливостями національної кухні тощо).

III. Процесуально-діяльнісний: Педагогічний процес викладання англійської мови спроектовано і реалізується як різновид композитного, тобто його функціонування здійснюється на основі взаємодії своєрідної **педагогічної матриці** та **педагогічних армуючих елементів** (наповнювачів). При цьому роль **педагогічної матриці** виконує викладач, а точніше затверджений навчальний план та робоча програма викладання іноземної мови для слухачів мовних курсів групи рівня А-1, які втілює у життя викладач на кожному занятті та протягом всього курсу, надаючи належної міцності певному інформаційному композиту із знань, умінь та навичок слухачів із англійської мови.

Відповідно **педагогічними армуючими елементами** композитної педагогічної технології викладання англійської мови для слухачів курсів у даному випадку слугують:

1. Любов до слухачів (за В.О.Сухомлинським).

- Створення доброзичливо-стимулюючої атмосфери під час занять.
- Застосування музичних творів (переважно класичного характеру: В.Бетховен “Елоїзі”, “Місячна соната”(№14), “Апассіоната (№23)”; “Полонез Огінського”; І.Бах “Скерцо-жарт” із сюїти Сі Мінор та ін.). При цьому, музичний супровід підбирається і застосовується із врахуванням побажань самих слухачів, наприклад, для активізації чи, навпаки, релаксації їх розумово-психічної діяльності на певному етапі навчання (Цікаво відмітити той факт, що в цій групі ні вітчизняний, ні англомовний шансон “не пройшов”).
- Розуміння викладачем того, що слухач це не просто студент, а клієнт, а тому потрібно робити все можливе, щоб забезпечити комфортні умови для нього, як наголошує відомий вітчизняний педагог і науковець В.Монахов[5].

Динаміку як педагогічному процесу, так і загалом даній композитній педагогічній технології викладання англійської мови задають:

а) на рівні конкретного заняття – застосування відповідних методів, засобів та прийомів навчання у певній послідовності згідно з етапами роботи над темою;

б) на рівні навчального курсу – виконання навчального плану та робочої програми даних курсів, спрямованих на поступове засвоєння слухачами конкретного запланованого об’єму знань, умінь та навичок з англійської мови.

Результатом застосування композитної педагогічної технології викладання англійської мови для слухачів курсів є певний **композит із знань, умінь та навичок**, які отримали і засвоїли слухачі мовних курсів (відповідно до рівня А-1 за класифікацією British Council Levels).

До речі, у цьому світлі на особливу увагу заслуговують декілька аспектів, які, на думку слухачів, надавали композитній педагогічній технології викладання англійської мови певної оригінальності та незвичності. Це застосування у ході композитного педагогічного процесу таких артефактів як метод інформаційного моделювання, метод створення тематичної мережі та фрактальні (англомовні) лінгвістичні системи, а тому ми теж звернемо на них певну увагу у своєму дослідженні.

Так, **метод створення тематичної мережі (creating of topic web method)** був запропонований викладачем, а потім широко використовувався слухачами мовних курсів на заняттях для певного логічного зв’язку тих чи інших фактів пов’язаних із туристичною діяльністю чи відповідної інформації із даної тематики.

При цьому, слухачі за завданням викладача, а згодом, до речі, і з власної ініціативи, з метою поповнення лексичного багажу з відповідної теми **формують спеціальну сітку із слів, виразів та речень** для того, щоб краще засвоїти та поглибити свої знання про певні інформаційно-культурні та лінгвістичні аспекти теми, що цікавить майбутніх мандрівників. Для прикладу наведемо створену слухачами лексичну мережу, пов’язану із темою: “**Getting**

about town". Вона склалася поступово і має декілька основних напрямків під час складання мережі:

- Topical words.
- Topical phrases.
- Topical sentences.

Для прикладу наведемо по декілька слів (словосполучень), виразів та речень, які простежувались у майже всіх студентів:

Topical words: fare (плата за проїзд), go straight (йдіть прямо), turn to the right/left(поверніть праворуч/ліворуч), turn around the corner (поверніть за ріг) та ін.

2. **Topical phrases:** follow the signs for...(прямуйте відповідно до знаків руху...), go to the intersection...(ідіть до перехрестя...), is it far from here...?(це далеко звідси...?) та ін.

3. **Topical sentences:** where can we get some snacks?(де ми можемо перекусити?), could you, please, show us where it is on the city map(покажіть нам, будь ласка, це на карті міста), I don't know the way, help me, please (я не знаю дорогу, допоможіть мені, будь ласка), excuse me, where can I get a taxi? (вибачте, де я можу спіймати таксі?) та ін.

На основі інформаційного підходу (опираючись на здобутки англо-американської наукової школи), було сформовано також науково-педагогічне поняття "слухач мовних курсів", щоб потім "відштовхнувшись" від нього можна було легше зрозуміти і сутність діяльності із застосування **методу інформаційного моделювання**.

Отже, використовуючи здобутки провідних вчених світу [12], ми можемо дати наступне визначення поняття "**слухач мовних курсів**" – **це інформаційна самоосвітня біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим хаосом**. В той же час, як, наприклад для порівняння, *пенсіонер – це інформаційна самоосвітня біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим порядком*. Відразу «кидається в очі» у цих двох визначеннях головна відмінність між цими типами людей: у слухача – *надлишковий інформаційний хаос* (невпорядкованість знань, поглядів, принципів життя тощо), а у літньої людини – навпаки: *надлишкова інформаційна впорядкованість*. Іншими словами, якщо студент ще практично повністю відкритий для засвоєння якоїсь нової інформації, нових знань, бо більшість його "файлів" у голові є динамічними, «живими», а заповненість або впорядкованість коли і є, то вона у більшості випадків носить фрагментарний, несистемний характер. В той же час, у пенсіонера вже всі складові його розуму ніби психо-емоційно "закристалізовані", малорухливі, все заповнено або майже все: світогляд, переконання, лінгвістичні знання тощо вже склались, систематизувались певним чином і ,наприклад, переконати таку людину вчити що-небудь, як свідчить досвід, буває або досить тяжко, або неможливо.

До речі, інформаційний хаос чи, навпаки, порядок, які є в кожній особі в певній пропорції, стосуються не тільки якихось політичних, релігійних, побутових переконань тощо, але й, як свідчить досвід, *лінгвістичних*.

З огляду на сказане, ми можемо, сформувані і наше сучасне розуміння поняття "**«метод інформаційного моделювання»**". В даному випадку – **це спосіб належного впорядкування хаотичної англomовної (лінгво-культурної) інформації у слухачів мовних курсів з допомогою відповідних міні-програм чи когнітивних моделей**.

Якщо розшифрувати наше розуміння методу інформаційного моделювання на рівні його практичного застосування у навчальному процесі із вивчення англійської мови слухачами курсів, то можна вичленити, як говорить наш досвід роботи за цим методом, **основний напрямок педагогічної діяльності**, пов'язаної, зрозуміло, із загальновідомими *видами мовної діяльності*. Коротко опишемо його.

Для засвоєння слухачами **граматичних конструкцій** використовуються підстановчі **таблиці-моделі**. Комбінуючи взаємозамінні елементи, які подаються у відповідних завданнях у потрібній формі, слухачі складають аналогічні словосполучення чи речення. Проте, ми віддаємо перевагу, зрозуміло, реченню як основній граматичній та комунікативній одиниці. З кожним заняттям вправи виконуються, до речі, у все наростаючому темпі, оскільки можливість помилок майже виключена (правда, вони інколи все ж, як свідчить практика, трапляються, проте носять, на нашу думку, механічний характер, тобто коли

слухач неухажний або просто обмовився). Для прикладу наводимо таблицю-модель, яка використовується нами для того, щоб слухач запам'ятав структуру англійського речення та міг порівняти з українською. Див. табл. №1

Табл.№1. Структура англійського розповідного речення.

Підмет (The Subjekt)	Присудок (The Predicate)	Додаток (The object)	Обставини (The adverbial modifiers)
I	met	him	in the bank
The boy	ate	the apple	in the garden
The apple	ate	the boy	in the garden

У процесі порівняння двох останніх речень між собою викладач особливо наголошує на тому, що на відміну від української мови, в англійській існує **правило порядку слів**, тобто в кожного слова є своє місце, яке допомагає, до речі, визначити, яким членом речення це слово є. Якщо змінити порядок слів в українському реченні, його зміст не зміниться. Якщо те саме зробити з англійською фразою (3), то одержимо нісенітницю, як в останньому реченні поданому в таблиці: *яблуко з'їло хлопчика в саду*. Зрозуміло, що таких таблиць-моделей можна придумати і застосовувати практично безліч у процесі вивчення англійської мови слухачами мовних курсів. І тому ми слідом за Ч. Фрізом та Р. Ладо теж повторюємо: “ знати мову – це уміти користуватися структурами (в нашому випадку інформаційними моделями), наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування.” [10 : 297]

Іншими словами, на наше глибоке переконання, засвоєння і використання граматичних моделей студентами це – основа основ всього граматичного курсу англійської мови, оскільки ці інформаційні структури будуть своєрідним фундаментом і для письма, і для усного мовлення, і для аудіювання.

Для прискорення оволодіння усним мовленням, аудіюванням та з метою поповнення лексичного запасу слухачів мовних курсів ми широко використовуємо у практиці роботи із лексикою і такі лінгво-інформаційні структури як **фрактали**.

Сам термін “фрактал” походить від латинського слова *fractus* (зламаний, розбитий), від якого, очевидно, походять і загальновідомі англійські терміни *fraction, fractional* – дріб, дробити. З математичного погляду фрактал – це , перш за все, множинність із дрібною розмірністю. Або, по іншому, фрактал – це геометрична структура, частини фрагментів якої в певній мірі подібні самій структурі.

Проте, слід, очевидно, відразу ж зауважити, що для лінгвістичної науки **лінійні** (математичні, геометричні) **фрактали** не зовсім, на нашу думку, підходять для використання, тим більше у методиці викладання англійської мови внаслідок нелінійності самого людського спілкування, яке характеризується, як відомо, великим ступенем непередбачуваності, а то й хаотичності, навіть якщо є наперед задана тема спілкування. В свою чергу, лінійні фрактали – це фрактали, які визначаються *лінійними функціями*, тобто рівняннями першого порядку. При цьому *самоподібність* вони проявляють у звичайному простому «прямолінійному» вигляді: будь-яка частина фракталу є точна копія цілого.

В той же час, **нелінійні фрактали**, це вже такі, які визначаються *нелінійними функціями*, тобто де рівняння ступенів вище першого порядку. Відповідно більш різноманітною є і самоподібність нелінійних фракталів: у них частина фракталу це вже не точна, а лише схожа хоч і деформована (видозмінена) копія цілого. Саме нелінійні фрактали як найбільше підходять, на нашу думку, для того, щоб їх використовувати у начальному процесі з вивчення слухачами мовних курсів англійської мови у вигляді так званих *лінгвістичних фракталів*.

До речі, з огляду на сказане, ми можемо виділити і характерні риси **нелінійного лінгвістичного (англомовного) фракталу**:

1. Він несе у змісті закінчену або повторювану із змінами (ітераціями) думку.
2. Частина його певним чином подібна цілому (при цьому відбувається певна ритмічна зміна послідовностей, виражених через фрактальні ітерації).

3. Сприйняття лінгвістичного фракталу відбувається послідовно, відповідно до певних наявних у ньому рівнів чи видозмін.

4. Лінгвістичний фрактал має певну лінійну структуру, оскільки повинен читатись від початку до кінця .

Самими відомими лінгвістичними фракталами в літературі є такі тексти, які складаються із певної кількості дублюючих елементів, де повторюваною частиною є “хвіст” твору: той же текст із будь-якою кількістю викинутих чи добавлених слів чи куплетів. Тобто, одиниця тексту – фраза, строфа, речення, а то й ціла розповідь починається , розвивається і закінчується повертаючись в початковий стан. Як правило, існує і певне місце переходу до наступної одиниці тексту, який десь повторює початкову.

Серед таких безкінечних творів у вигляді лінгвістичного фракталу можна навести приклади віршів для дітей, народних пісень тощо, які існують як у слов'янських, так і в інших, в тому числі, й англомовних народів.

Так, наведемо для прикладу відому поезію для дітей Р.Сефа «Нескінченні вірші»:

“Кто вечно хнычет и скучает –
Тот ничего не замечает,
Кто ничего не замечает –
Тот ничего не изучает,
Кто ничего не изучает,
Тот вечно хнычет и скучает.
Если скучно стало – почитай сначала" [2:5]

У свою чергу, в англійській мові, ми, як уже зазначалось вище, теж можемо зустрітись із лінгвістичними фракталами в літературі. До таких творів належать, наприклад, пісенька про десять зелених пляшок (“Ten green bottles hinging on the wall...”), в якій куплети відрізняються між собою лише числом пляшок, які висять на стіні: в кожному наступному – на одну менше, ніж в попередньому. Подібна до цієї є і пісенька про п'ять сосисок

(“ Five fat sausages sizzling in a pan ...”), які поступово, зрозуміло, зникали із сковорідки. Або ж загальновідома мабуть чи не у всіх мовах та на всіх континентах пісенька про десять негрят (“ Ten little nigger boys went out to dine...”), де фрактальні відмінності між куплетами пісеньки виражаються вже більше на рівні подій. [2 : 7]

Для прикладу, до речі, наведемо декілька варіантів застосування лінгвістичних фракталів, як певних інформаційних моделей, які застосовуються нами у вправах по формуванню фонетичної компетенції, для збагачення словникового запасу тощо.

Як відомо, до мовного центру слухачі приходять із твердим переконанням у важливості вивчення англійської мови, проте це не значить, що вони приходять досить ознайомленими із звуками англійської мови, а тому вони ще досить серйозно потребують вправ на безпосереднє вправління у вимові тих чи інших англійських звуків для того, щоб добитись автоматизації правильної вимови.

З цією метою використовуються: а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію / продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

З цією метою можна запропонувати слухачам, наприклад, вправи на диференціацію звуків із застосуванням **лінгво-інформаційних фрактальних структур** у вигляді скоромовок, щоб тренувати вимову.

You can have:

Fried fresh fish,

Fish fried fresh,

Fresh fried fish,

Fresh fish fried

Or fish fresh fried. [9:155-156] і т.п.

Як уже раніше відмічалось, фрактальні лінгво-інформаційні структури можуть застосовуватись також і для поповнення словникового запасу слухачів, але на що хочеться звернути особливу увагу, *фрактальна лінгвістична система створює*, на відміну від штучної тематичної мережі, *природну тематичну мережу із слів (словосполучень)*

англійської мови, що дасть, у свою чергу, можливість для слухачів навчатися бачити будь-яке слово іноземної мови не “плоско”, одновимірно, а багатовимірно, як картинку у фільмах із застосуванням 3- D technology. Це, до речі, потрібно, на нашу думку, ще й для того, щоб слухач поступово відходив від радянських (пострадянських) моделей одновимірного (лінгвокультурного) мислення і приходив до розуміння суті багатовимірної філософії життя “західної людини”, закладеної у його словесності. У даному контексті познайомимось із фрактальним рядом досить простого слова “зелений” (“green”), яке теж, з одного боку, відображає багато вимірність життя, а з іншого, з ним пов’язана і значна кількість туристичних понять :

green – зелений;
 greenback – банкнота;
 green cheese – молодий сир;
 green fingers – садове мистецтво;
 green goods – свіжі овочі;
 greengrocer – продавець фруктів;
 greengrocery – зелень, фрукти, фруктова крамниця;
 greenhorn – новачок, недосвідчена людина;
 green house – теплиця, оранжерея;
 green light – зелене світло світлофора; (розм.) дозвіл на безперешкодне проходження проекту, плану тощо;
 greenroom – артистичне фойє;
 greenstone – камінь нефрит та ін. (даний фрактальний ряд, до речі, нараховує 36 слів та словосполучень, відповідно до відомого словника В.К.Мюллера [6], проте, навіть цей не закінчений перелік показує багатство та багатовимірність понять, які пов’язані із даним словом).

Крім того, щоб ще збільшити досить небагатий словниковий запас слухачів мовних курсів, можна запропонувати для системного вивчення на кожному занятті певні *фразові єдності* у вигляді інформаційно-фрактальних структур. Для прикладу візьмемо «Phrasal verb to Passive Voice» і дамо слухачам

завдання : скласти із даними фразовими словосполученнями речення.

It is /was said that... кажуть / казали, що...

It is /was known that... звісно, що ...

It is /was believed that... гадають / гадали, що...

It is /was expected that... очікується / очікувалося, що...

It is /was reposted that... інформують / інформували, що...

It is /was understood that... зрозуміло, що...

It is /was considered that... вважається / вважаємо / вважали, що... і т.п.

Отже, навіть ті декілька наведених нами прикладів застосування інформаційно-лінгвістичних фрактальних структур під час навчання англійській мові слухачів мовних курсів засвідчили: по-перше, наявність фракталів та фрактальних систем в англійській мові та літературі; по-друге, продемонстрували їх потенційну структурно-інформаційну потужність; по-третє, показали можливість, а скоріше, навіть, необхідність їх застосування для навчання слухачів мовних курсів.

Висновки. Таким чином, навіть побіжний погляд на застосування композитної педагогічної технології викладання англійської мови слухачам мовних курсів засвідчує наскільки важливо у наш час демократичного трансформування українського суспільства та входження його у спільний європейський соціально-економічний простір створювати та впроваджувати у педагогічну діяльність освітні інновації, які допомагали б нашій молоді швидше і ефективніше адаптуватися у новому загально європейському домі та стати більш конкурентоздатними на світовому ринку праці.

Перспективи подальших досліджень.

Педагогічний догматизм, який перейшов нам у спадок від комуністичної системи освіти, в тому числі й на рівні викладання англійської мови, не дає, на нашу думку, багатьом вченим-методистам по-новому поглянути на навчальний процес. Щоб він, наприклад,

нарешті вийшов із полону радянського міфу про незмінність теоретико-методологічних та методичних засад педагогічної діяльності і дійсно став когерентним більш природному розумінню теоретико-практичного освітнього процесу як до певної міри *непередбачуваного і нестабільного*. Це, у свою чергу, дасть нам всім можливість застосовувати у викладанні іноземної мови інноваційні педагогічні технології, які, на нашу думку, сприятимуть покращенню знань нашої української молоді з іноземної мови. При цьому, зрозуміло, що вчені повинні створювати, а потім опиратись у своїх подальших дослідженнях вже на нові, адекватні часу, методологічні та методичні засади трансформування освітнього процесу, пов'язаного із викладанням іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Бонч-Осмоловская Т. Фракталы в литературе. – Режим доступа: <http://textonly.ru/>
3. Кербер М.Л. Полимерные композиционные материалы. Структура. Свойства. Технологии. – СПб.: Профессия, 2008. – 560 с.
4. Композиционный материал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий / В.М. Монахов. Волгоград: Перемена, 2006. – 175 с.
7. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь / Сост. В.К. Мюллер, А.Б. Шевнин, М.Ю. Бродский. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – С.498–499.
8. Назарова Т.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. М.: Изд-во УРАО, 1998. – 204 с.
9. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М. Пехота та ін.. За заг. Ред. О.М. Пехоти.- К.: А.С.К., 2001.– 256 с.
10. Плигин А., Максименко И. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005.– 272 с.
11. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, доп. і перероб./ Кол. авторів під керів. С.Ю. Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2004.– 360 с.
12. Федоров А. Фрактальные системы. Введение в теорию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asuper.nm.ru/c.fsistems.com/page.php?al=st_modeli.
13. Thomas T.L. Like adding wings to the tiger [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Chinese information war theory and practice // call.army.mil/fms/fmsopub/issues/chainaiw.htm](http://Chineseinformationwartheoryandpractice//call.army.mil/fms/fmsopub/issues/chainaiw.htm)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: методика вивчення англійської мови, екологічна освіта.

УДК 811:378.147`276.6

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Наталія ЛАЗЕБНА (Запоріжжя, Україна)

В статті йде мова про розвиток фахової компетентності сучасного перекладача, наведено її теоретичне обґрунтування, надано практичні поради щодо розвитку базових професійних компетенцій. Спираючись на Європейську магістерську програму з перекладу (EMT), виявлено, що технічна орієнтованість перекладача та різноспрямованість його підготовки є нагальним рішенням проблеми глобального посередництва, мультимедійної та мультимедійної комунікації.

Ключові слова: фахова компетентність перекладача, технологічна компетенція, усний переклад, письмовий переклад.

The article deals with professional competence of the modern translator, its theoretical background and practical implementation. Based on the European Master's in Translation (EMT), the research underlines that technological competence of the translator and his diverse professional education is a key solution to the problem of the global mediation, multilingual and multimedia communication.

Key words: professional translator's competence, technological competence, interpretation, translation.

Сучасні перекладачі є посередниками в процесі спілкування між людьми і цілими державами. “Слово – не горобець ...”, – ось дієве попередження для всіх перекладачів. Одне невірне слово або вислів, і під загрозою не лише авторитет самого перекладача, але ще й переговори або навіть репутація компанії, зароблена роками. Діалоги, переговори, конференції, семінари ... – все це і багато іншого було б неможливим без участі перекладачів. Місія, яку несе перекладач, здійсненна, але до неї потрібно готуватися завчасно і ретельно.

Для підготовки сучасних перекладачів, здатних інтегруватися до глобального суспільства, недостатньо вивчення праць теоретиків і практиків усного перекладу таких як Л. Віссон [2], Л. К. Латишев [4], С. Є. Максимов [5], В. Natim [12] та інших. Сучасна освітня інституція має виховати справжніх професіоналів, ефективно зорієнтувати майбутніх перекладачів, надати їм поради щодо ефективного та успішного працевлаштування, вказати на можливості штатної та позаштатної праці, проінформувати про вимоги до перекладачів на ринку перекладу, спрямувати майбутніх перекладачів до їх потенційних роботодавців.

З метою уніфікації вимог до навчання майбутніх перекладачів Єврокомісія створює Європейську магістерську програму з перекладу (ЕМТ), розроблювану за ініціативи Генерального директорату Єврокомісії з питань перекладу і в тісній співпраці з визнаними академічними експертами в галузі перекладу. У процесі створення програми більше ста університетів та інших зацікавлених сторін, причетних до освіти перекладачів, на міжнародній конференції в Брюсселі погодили критерії, яким повинні відповідати навчальні програми, щоб отримати знак якості Європейської магістерської програми з перекладу [11]. Відповідні стандартні компетентності може ввести будь-який університет, який здійснює професійну підготовку перекладачів. Така мережа покликана сприяти обміну передовим досвідом між університетами-учасниками і, як наслідок, підвищенню стандартів викладання, професіоналізму майбутніх перекладачів та створення справжнього європейського ринку кваліфікованих перекладачів. *Актуальним* видається огляд основних компетентностей та компетенцій перекладача, їх формування та подальший розвиток протягом усього життя (life-long learning, so to say). Отже, запропонована програма включає шість компетентностей:

— компетентність з надання послуги перекладу (розуміння соціальної ролі перекладача; його відповідність вимогам ринку праці; вміння вести переговори з клієнтом; планування та управління часом, стресом, бюджетом роботи; співпраця у команді, професійна етика, “професійна гнучкість” та інше);

— мовна компетентність (знання граматичних, лексичних, структурних, графічних особливостей мови текстів оригіналу та перекладу; творчість та пристосовуваність до певних змін у мові тощо);

— міжкультурна компетентність (розуміння соціолінгвістичного та текстового вимірів: мовна варіативність, макроструктура та когерентність тексту, імпліцитність, алюзії, стереотипи; формування тексту перекладу згідно з жанровими та риторичними стандартами і таке інше);

— інформаційна компетентність (ідентифікація достовірної інформації, пошук релевантних документів та термінології; використання баз пошуку інформації та інших електронних ресурсів);

— тематична компетентність (підбір необхідної інформації за тематикою перекладу; розвиток компетентності у певних галузях науки і техніки, критичне мислення, аналіз і узагальнення);

— технологічна компетентність (інтеграція технічних засобів у процес перекладу: програмне забезпечення, редагування, бази даних; створення баз даних і файлів, використання нових технічних засобів для перекладу мультимедійних та аудіовізуальних матеріалів; підготовка різних форматів перекладу для різних технічних медіа) [11].

Професор Л. М. Черноватий говорить, що фахова компетентність перекладача (ФКП), або експертна система, не є автоматично притаманною будь-якому білінгву, а потребує особливого формування, що відбувається у процесі спеціально організованого навчання. Вчений виокремлює п'ять компетенцій перекладача: *білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну* [9].

Зважаючи на розглянуті компетентності та компетенції сучасного перекладача, доцільним є розробка їх практичної реалізації у процесі навчання. По-перше, на нашу думку, в умовах науково-технічного буму перекладач має бути *технічно орієнтованим* фахівцем, знатися на сучасних технічних засобах (апаратне та програмне забезпечення, словники, електронні бази пошуку інформації, тематичні та вузькогалузеві словники, архіви науково-технічних текстів та наукових журналів, двомовні науково-технічні видання та інше).

У процесі підготовки майбутніх перекладачів слід наголошувати на програмному забезпеченні, за допомогою якого може бути здійснено переклад, починаючи з програм пам'яті перекладу (Trados, OmegaT, Transit, Wordfast та інші), електронних словників (Lingvo, Multitran), закінчуючи офісними пакетами (MS Office, Open Office) і іншими спеціалізованими програмами для обробки зображень, форматування документів, роботи з аудіо-та відеофайлами (Adobe Acrobat, Adobe Photoshop, AutoCAD, Dreamweaver, FrontPage, PowerPoint). Перекладачі повинні мати змогу працювати із різними типами операційних систем (Windows Vista / XP, Linux, Mac OS), а також мати мікрофон, відеокамеру, принтер, сканер, цифровий фотоапарат, факс та інші допоміжні технічні засоби [3, с. 18; 10].

Отже, технічно-орієнтований перекладач – зразок проактивного глобального посередника між країнами, суспільствами, культурами.

Також, сучасний перекладач має вміти працювати із базами фіксації лексичних новотворів для пошуку тлумачення вузькогалузевих термінів інноваційних науково-технічних галузей (additive technologies, eco-friendly technologies etc). Через поширення англійської мови у світі, перекладач текстів англійською мовою має зважати на особливості англомовного науково-технічного і академічного письма (структурні, граматичні, лексичні, стилістичні).

Звичайно, вимоги до підготовки усного та письмового перекладача різняться. Для послідовного перекладу на переговорах, семінарах, конференціях, лекціях, презентаціях, роботі на міжнародних конгресах, необхідно розвивати запам'ятовування інформації, тренувати вимову і таке інше [1; 6; 7]. Також, через глобальну взаємодію Сходу та Заходу, необхідно зважати на мовні та мовленнєві особливості їх представників. Для цього можливо прослуховування та перегляд аудіо-відео матеріалів, їх послідовний переклад. Особливої уваги потребує розвиток міжкультурної компетентності сучасного перекладача у глобальному світі (етика, політкоректність, психологічна стійкість тощо) [1, с. 54].

Для усного перекладача важливим є розвиток темпу мовлення, тренування роздвоєння уваги (перекладати усно і одночасно малювати, розглядати малюнки і т.д), синоніміка (перекладати текст, а потім повторювати його, уникаючи повторного використання вживаних слів), робити примітки під час перекладу, тренувати дихання, культуру мовлення, артикуляцію [2; 7; 8; 13].

Письмові перекладачі, особливо перекладачі науково-технічної літератури, повинні бути готовими до виконання тестового перекладу під час прийому на роботу. Тестовий переклад – це «лакмусовий папірець», що дозволяє працевластувачеві оцінити професійний рівень перекладача, а перекладачеві – показати себе з найкращого боку. Орієнтуватися в тематиці та розумітися на вузькоспеціалізованих термінах – нелегка справа для випускника-перекладача. Розглянемо два варіанти перекладу речення з української мови англійською із тексту авіаційної галузі, де перший виконано перекладачем-початківцем, а другий – професіоналом своєї справи:

Паралельно з двигуном AI-25, у 1966 р. було сконструйовано допоміжну силову установку AI-9, яка мала здійснювати живлення повітряних систем запуску літаків серії Як-40.

1) At the same time in 1966, the auxiliary power unit AI-9, which had to power the aircraft Yak-40 pneumatic launch systems was designed.

Адекватним перекладом цього речення є:

2) At the same time, in 1966, the AI-9 auxiliary power unit intended to power the Yak-40 pneumatic starting systems was designed.

Без знання відповідних термінів та стилістичних норм англомовної наукової літератури галузі авіабудування перекладач-початківець невірно передав терміни англійською мовою, порушив орфографічні, граматичні та стилістичні норми англійської мови, яких прийнято дотримуватися у текстах такого типу.

Ще однією складністю, з якою можуть стикатися перекладачі-початківці, є інноваційні терміни новітніх галузей науки і техніки. У більшості випадків вони не мають словникових еквівалентів. Наприклад, щоби перекласти тексти галузі адитивного виробництва, яка почалася розвиватися на початку 21 сторіччя, необхідно дивитися тлумачення термінів у

англо-англійських глосаріях, коментарях до наукових статей. Розглянемо варіант перекладу терміну досліджуваної галузі.

Powder cake (досл. злежала маса порошку) і позначає всю кількість ущільненого запеченого та незапеченого порошку після конструювання. Розглянемо цей приклад у контексті: *Sometimes for 3D printing the powder with the part in it also is called powder cake, although it is not compacted by heat.* – Інколи для 3D друку порошок з частиною в ньому також називається злежалою масою порошку, хоча він і не ущільнюється під дією тепла.

Через відсутність словникових відповідників інноваційних термінів новітніх галузей науки і техніки, необхідно звертатися до фіксованих баз лексичних новотворів, форумів перекладачів, глосаріїв та словників досліджуваних галузей, а також коментарів, двомовних періодичних видань та інших допоміжних довідникових матеріалів.

Отже, майбутні перекладачі мають пройти тернистий шлях глобальними просторами, постійно працювати над самовдосконаленням, професійним розвитком, та навчатися впродовж усього життя. Покроковий розвиток фахових компетентностей та компетенцій сучасного перекладача є обов'язковою передумовою майбутнього професійного успіху. Письмово чи усно, послідовно чи синхронно, які б тексти не відтворювали майбутні глобальні посередники, вони завжди мають застосовувати цілісний підхід до процесу перекладу, де кожна компетенція доповнює попередню. **Перспективною** подальших наукових розвідок є практичне розроблення відповідних стратегій щодо розвитку фахової компетентності сучасних перекладачів, яке стосуватиметься різних навчальних дисциплін, спрямованих як на технічну орієнтованість перекладача, його мовну компетентність, так і на інші інтегруючі професійні компетенції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: [учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / И. С. Алексеева – СПб. : Союз, 2004. – 288 с.
2. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский и практикум по синхронному переводу / Линн Виссон / Р. Валент. – 2002. – 274 с.
3. Лазебна Н. В. Конспект лекцій з дисципліни : «Чинники успішного працевлаштування» для студентів спеціальності 0203 Гуманітарні науки, 6.020303 "Філологія" з подальшим навчанням за спеціальністю 7.02030304 "Переклад" усіх форм навчання / Укл. Н. В. Лазебна. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2014. – 62 с.
4. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: [учебное пособие для студ. перевод. факультетов высш. учеб. заведений] / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Максимов Е. С. Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання. Навчальний посібник / Максимов Е. С. – К.: «Ленвіт», 2007. – 416 с.
6. Миньяр-Белоручева А. П., Миньяр-Белоручев К. В. Английский язык. Учебник устного перевода: Учебник для вузов / А. П. Миньяр-Белоручева, К. В. Миньяр-Белоручев. – М. : Издательство «Экзамен», 2003. – 352 с.
7. Мирам Г. Э. Переводные картинки. Профессия: переводчик / Г. Э. Мирам. – К. : Ника Центр, Эльга. 2001. – 336 с.
8. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации (от речей президентов до переговоров с террористами) [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М. : Центр, 1998. – 352 с.
9. Черноватий Л. М. Зміст поняття "фахова компетентність перекладача" як складової методики навчання [Електронний ресурс] / Л. М. Черноватий. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/11743/1/16.pdf>
10. Шевчук В. Электронные ресурсы переводчика / В. Шевчук. – Либрайт, 2010. – 136 с.
11. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
12. Hatim B., Mason H. The Translator as Communicator / B. Hatim, H. Mason. – London: Routledge, 1997. – 307 p.
13. Marschark M., Peterson R., Winston E. A. Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice / M. Marschark, R. Peterson, E. A. Winston. – New York: Oxford UP, 2005. – 322 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Лазебна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу Запорізького національного технічного університету.

Наукові інтереси: фахова компетентність перекладача, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності, сучасні лінгвістичні студії англійської мови (когнітивістика, розвиток словникового складу, лексикологія, термінологія).

УДК 811.161.2'24

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» СТУДЕНТАМ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Тетяна ЛИШТАБА (Кіровоград, Україна)

У статті розкрито методу реалізації програми курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» на мистецькому факультеті (з урахуванням музичної термінології, відповідного словесного дидактичного матеріалу).

Ключові слова: професійна комунікація, мовні засоби, нормативність мовних одиниць, навчально-виховний процес, мовна особистість, мовний курс, типологія вправ і завдань творчого характеру.

The article deal with methodology realization of program course «Ukrainian language (professional trend)» on art department (take into consideration musical terminology, according to verbal didactic material).

Key words: professional communication, language means, standardization of language units, school-educated process, linguistic personality, linguistic course, typology of creative exercises and tasks.

Першочерговою потребою високоорганізованого суспільства є виховання сильної мовної особистості, яка має фундаментальні знання і багатий інформаційний запас, прагне їх поповнювати, володіє основами конструювання тексту відповідно до комунікативного задуму і мовленнєвої культури. Тому завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які досконало володіють мовою як в усній, так і в писемній формі в професійній сфері спілкування. Майбутні вчителі, причому не лише словесники, повинні оволодіти сучасними теоретичними знаннями, набути ґрунтовних практичних навичок, творчих якостей та високої професійної майстерності, адже «формування мовної свідомості учнів залежить від культури мови усіх без винятку вчителів» [5, с.5].

Не втратили актуальності й сьогодні думки І. Огієнка щодо мовної освіти вчителя: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю» [2, с. 130]. Виправданою і в сучасній школі є вимога до вчителів усіх предметів «як у школі, так і поза нею, ... говорити тільки взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення, ... і завжди звертати пильну увагу, щоб на їхніх годинах панувала чиста літературна мова» [2, с.130].

У зв'язку з цим у КДПУ імені Володимира Винниченка на нефілологічних факультетах викладається дисципліна гуманітарного циклу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», метою якої є «підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні» [6, с. 2].

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні особливостей реалізації програми мовного курсу в процесі комунікативної підготовки студентів мистецького факультету.

У викладанні мовного курсу на мистецькому факультеті основний акцент робиться на комунікативному аспекті мови. Основою викладання є передусім звернення до мовленнєвої діяльності, оволодіння стійкими навичками усного монологу, діалогу, полілогу. Мова майбутніх учителів музики, танцю, образотворчого мистецтва повинна бути бездоганною, вони мають уміти чітко й зрозуміло висловити свою думку, адже навчання здійснюється через мову, за її допомогою. Педагог, який не може висловитися, не може й навчити. Тому одним із завдань мовного курсу є не тільки забезпечити студентів знаннями термінології спеціальностей «Музичне мистецтво», «Хореографія», «Образотворче мистецтво», а й розвинути їхнє продуктивне усне мовлення в усіх функціональних стилях сучасної української літературної мови (у першу чергу науковому та офіційно-діловому). Крім означених першочергових, виділяємо ще й такі завдання, що ставляться до студентів: досконало оволодіти нормами сучасної української літературної мови, не допускаючи калькування, змішування мов; уміти користуватися різноманітними лексикографічними

джерелами, у тому числі інтернет-ресурсами; навчитися складати ті ділові папери, що функціонують у широкій сфері діяльності різних фахівців (заява, автобіографія, резюме, характеристика, звіт, діловий лист, оголошення, адреса, акт, доручення, трудова угода, інструкція, протоколи тощо); логічно, точно й послідовно подавати стисло інформацію з того чи іншого питання; розвивати комунікативні компетенції, потрібні в професійному спілкуванні.

Мовний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» включає три змістові модулі:

1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного мовлення.
2. Професійна комунікація.
3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності.

Упродовж кожного практичного заняття основну увагу зосереджуємо на «оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку», що, на думку Любові Мацько, слід упроваджувати в кожному ВНЗ [3, с. 26].

Пропонуємо таку типологію завдань і вправ:

1. Завдання, спрямовані на формування власне мовленнєвих навичок:
 - уміння контролювати і вдосконалювати своє мовлення;
 - уміння працювати над мовленнєвими вадами;
 - уміння користуватися лінгвістичною і довідковою літературою.
2. Завдання, спрямовані на формування професійних мовленнєвих навичок:
 - уміння будувати власні висловлювання на фахову тематику;
 - уміння виступати публічно;
 - уміння орієнтуватися в мовленнєвій навчальній ситуації;
 - уміння оформляти ділову документацію.

Завдання до практичних занять передбачають такі види діяльності студентів:

- опрацювання основної і додаткової лінгвістичної літератури з виучуваної теми;
- підготовку усних і письмових відповідей на запитання, що стосуються теоретичного матеріалу;
 - вправи аналітичного і конструктивного характеру з використанням різного типу словників;
 - складання основних видів ділових паперів (за зразками);
 - творчі вправи: написання творів різних типів мовлення; складання текстів, що належать до різних стилів; складання монологів, діалогів, полілогів;
 - написання конспектів, рефератів, тез, анотацій (довідкових і рекомендаційних) на основі опрацьованої літератури; складання планів; виступи з рефератами і повідомленнями; обговорення і коментарі до виступів.

Подасмо завдання і вправи творчого характеру, пропонувані студентам мистецького факультету спеціальності «Музичне мистецтво», у яких зосереджена увага на оволодінні відповідними цьому фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку.

Завдання 1. Прочитайте подані нижче фразеологізми. Складіть зв'язний текст, узявши як назву один із них:

Ведмідь на вухо наступив, грати першу скрипку, закопати талант в землю, іскра Божя, майстер на всі руки, розвішувати вуха, співати дифірамби, танцювати під чужу дудку, фальшива нота, вуха нагострити.

Завдання 2. Диктант-переклад:

Испортить всю музыку, надела эта музыка, положить на музыку, музыкальнйй инструмент, поклонник, сочинение, пение, давайте займемся пением, исполнительская деятельность, музыкальнйй интеллект.

Завдання 3. Серед поданих слів знайдіть русизми і доберіть до них українські відповідники:

Міроприємство, зупинка, предєл, перевірка, слідуєчий, змусити, бажуючі, ведучий, додати, настройка, строк, замічати, через хворобу, приймати до уваги.

Завдання 4. Відредагуйте речення:

1. І все-таки наш виступ зазнав поразку. 2. Студентство також беруть участь у цьому концерті. 3. Хлопець любив грати на баяні, часто жартувати, а також пісні. 4. Захоплений хлопець грою на гітарі ділився враженнями зі своїми друзями. 5. Щоденно репетируючи, нас не покидала віра в перемогу. 6. Соліст ансамблю заявив, що я віддам усі зусилля для перемоги. 7. Цей виступ приніс великі вітання з боку глядачів. 8. Дівчина закінчила музикальну школу.

Завдання 5. Прочитайте тексти. Визначте, до якого із стилів належить кожен із них. Дайте відповіді на запитання:

1. У якій мовленнєвій ситуації може звучати кожен із цих текстів?

2. Яке завдання мовця (обмінятися враженнями, дати чітку інформацію, пояснити якесь питання, створити образ, спонукати читача або слухача до дії)?

3. Яким є висловлювання (офіційним чи неофіційним, емоційним чи неупередженим, конкретним чи узагальненим)?

4. Які мовні засоби використані в текстах?

1) Музика – вид мистецтва, що відбиває дійсність і впливає на людину за допомогою осмислених і особливим образом організованих звукових послідовностей, що складаються в основному з тонів. З іншими різновидами її поєднує здатність виражати думки, емоції і вольові процеси людини в чутній формі і служити засобом спілкування людей і управління їх поведінням. Разом з тим вона істотно відрізняється від всіх інших різновидів звукової діяльності людей. Зберігаючи деяку подобу звуків реального життя, музичне звучання принципово відрізняються від них строгою висотною і часовою (ритмічною) організованістю. Ці звучання входять в історично сформовані системи, основу яких складають тони. У кожному музичному творі тони утворюють свою систему вертикальних з'єднань і горизонтальних послідовностей – його форму.

2) О! Музика! Яке це справді диво,

*Вона підносить в сині небеса,
Ти невагомий і летиш щасливо,
А навкруги простори і краса.
І стільки щастя, радості легкої,
Любові, світла, ласки навкруги.
Краси божественної, неземної,
Реальність враз втрачає береги...
А хвиля музики тебе несе, гойдає.
Відносить в загадковій світи.
І вабить душу, ніжно пригортає.
Частинкою її стаєш і ти.*

*І все земне уже неактуальне,
А лише музика в душі твоїй луна.*

*То спрагла, лагідна, а то печальна,
Але тобою випита до дна.*

Завдання 6. Запишіть речення в логічній послідовності, утворивши текст. Доберіть заголовок.

Величною постаттю в українському музичному мистецтві є Микола Віталійович Лисенко – український композитор, піаніст, педагог, хоровий диригент. Подружжя Ольга Антонівна та Микола Віталійович Лисенки навчали музиці Лесю Українку. Багато пісень М.В.Лисенко написав на тексти Т.Шевченка, І.Франка, М.Старицького, Лесі Українки. Ним були написані опери "Чорноморці", "Наталка Полтавка", "Тарас Бульба", "Енеїда". Ці вистави першими побачили київські глядачі. Він є основоположником української класичної музики. М.В.Лисенко зібрав та обробив кількасот українських народних пісень, зокрема "Веснянки", "Колядки - Щедрівки" та багато інших, вони були видані в декількох збірниках. Ці пісні стали відомі в усій Україні, їх співали всюди, захоплюючи слухачів красою і

мелодійністю української мови. Він створив близько 80 вокальних та фортепіанних творів, дитячі опери "Пан Коцький", "Зима і весна", "Коза-дереза". У постановці опери "Коза-дереза" брала участь Леся Українка.

Таким чином, вправи і завдання на готовому матеріалі (аналітичні, репродуктивні, класифікаційні) допомагають у сприйнятті і репродуктивному відтворенні мовних засобів. Вправи і завдання на створення власного мовного матеріалу (синтетичні, продуктивні, мовленнєві (передкомунікативні), комунікативні) сприяють формуванню вмінь будувати і вживати мовні засоби, добираючи мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту; використанню засвоєного мовного матеріалу в непередбачених висловлюваннях.

Серед загальних завдань, які є актуальними для слухачів курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», пропонуємо розглянути особливості укладання найуживаніших документів, навчитися усувати типові помилки, які трапляються при їх оформленні, та самим скласти відповідний документ. Специфічним є те, що студенти отримують на редагування документи своїх попередників цієї ж спеціальності, які вивчали дисципліну раніше. Крім того, такі документи, як заява, доповідна та пояснювальна записки, вони зобов'язані адресувати до свого деканату, прогнозуючи можливі ситуації звільнення від занять чи порушення дисципліни. При написанні звіту, доручення, витягу з протоколу тощо прогнозують можливі ситуації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Відповідно до робочої програми дисципліни, перші заняття, як правило, стосуються розгляду особливостей стилів сучасної української літературної мови. Серед зразків стилів у завданні на розпізнавання кожного з них обов'язково подаємо уривки з підручників викладачів мистецького факультету КДПУ [1; 4; 7], також пропонуємо студентам спробувати самостійно скласти короткий текст у публіцистичному та науковому стилях зі словом *музика* (*танець, малюнок*), попередньо вивчивши всі специфічні риси названих стилів.

Окремий цикл занять присвячуємо вивченню специфіки наукового стилю сучасної української літературної мови. Особливу увагу звертаємо на стандарт оформлення списку використаних джерел та посилань на них у тексті наукової роботи. У завданні на редагування позицій списку використаних джерел відповідно до вимог стандарту серед таких позицій пропонуємо підручники, наукові праці та статті із музикознавства (хореографії, образотворчого мистецтва). Зауважимо, що деякі з позицій були занотовані як такі, що необхідні для написання курсової роботи. Це дало змогу розвинути тему, щодо пошуку необхідної літератури в бібліографічних відділах і подальшої самоосвіти студентів.

Двомовність українського суспільства сприяє розхитуванню мовних норм на всіх рівнях мовної будови. Тому студенти виконують завдання на виявлення й усунення типових порушень орфоепічних, акцентуаційних, орфографічних, морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних, фразеологічних та стилістичних норм, визначають тип мовної помилки в текстах наукового, офіційно-ділового, розмовного та публіцистичного стилів. Адже важливе значення для методики української мови має зв'язок теорії з практикою. Студенти повинні засвоїти основи мовознавчої науки, щоб добре володіти усним і писемним мовленням, бути орфографічно і стилістично грамотними.

Упродовж кожного практичного заняття основну увагу зосереджуємо на оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами і текстами. При вивченні теми «Термінологія в професійному спілкуванні» звертаємо увагу на значення специфічних для музикантів (хореографів, художників) термінів та професіоналізмів, подаємо поняття «терміни-дублети» та «терміни-синоніми» (*музика веселого тону – мажор, нотний стан – нотоносець, інструментування – оркестровка*), «терміни-антоніми» (*вступ – фінал, тональність – атональність, професійний ансамбль – аматорський ансамбль, головні голоси – супровідні голоси, звучання – беззвучність, одноголосся – багатоголосся*); класифікуємо музичні терміни за словотвірною структурою (прості непохідні: *звук, нота*, прості похідні: *затакт, розробка*, складні: *інструментознавство, музстудія*, складені: *вокальна партія, сильний акцент*); виявляємо граматичні ознаки музичних термінів (самостійно і як елементи складених термінів вживаються іменники (*бандура, хроматична гама*), дієслова (*співати, акомпанувати*) та прикметники (*гармонічний, альтовий ключ*); особливістю музичної

термінології є наявність прислівників (що не характерно для інших терміносистем), які позначають темпи, характер і прийоми виконання, динамічні відтінки (*престо, кантабіле, фортисимо*); у межах складених термінів використовують числівники (*перша октава*)).

Для успішної роботи з науковою термінологією музичної галузі рекомендуємо студентам звернутися до «Словника музичних термінів» [8] – одного з найповніших тлумачних термінологічних словників музичної термінології. Загалом праця над лексикою і словникова робота має велике значення для збагачення словникового запасу майбутніх фахівців.

Таким чином, ми намагаємося формувати мовлення майбутнього фахівця на всіх рівнях мовної будови, сприяти ознайомленню його зі спеціалізованою лексикою та особливостями її вживання й написання, навчаємо оформлювати різні види наукових робіт, а також ділові документи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кривохижа А. М. Гармонія танцю / А. М. Кривохижа. – Кіровоград, 2006. – 236 с.
2. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / [упоряд.: Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
3. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 24–26.
4. Стратан-Артишкова Т. Б. Музичне мистецтво в контексті художньої культури / Т. Б. Стратан-Артишкова. – Кіровоград, 2012. – 284 с.
5. Струганець Л. Формування мовної особистості як культуромовна проблема / Л. Струганець // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного інституту. – 1997. – № 1. – С. 3–6.
6. Українська мова (за професійним спрямуванням). Програма навчального курсу для вищих навчальних закладів України / [уклад. С. В. Шевчук, І. В. Клименко]. – Київ, 2009. – 25 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград, 2014. – 528 с.
8. Юцевич Ю. Є. Словник музичних термінів / Ю. Є. Юцевич. – К., 1971. – 142 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ліштаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: ономастика, українська антропоніміка, проблеми культури та стилістики української мови.

УДК 373.3:811.161.2

РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Людмила ЛУК'ЯНИК (Рівне, Україна)

У статті трактується сутність понять «лінгвоукраїнознавча компетенція», «лінгвоукраїнознавство», «лінгвоукраїнознавчий підхід» у змісті початкового навчання; визначаються проблеми інтегративного характеру упровадження етнокультурознавчого або соціокультурного компонентів у навчальний процес початкової освіти.

Ключові слова: лінгвоукраїнознавча компетенція, лінгвоукраїнознавство, лінгвоукраїнознавчий підхід, соціокультурний компонент, початкова освіта.

The article reveals the meaning of the concepts "competence of linguistic and Ukrainian studies", "linguistic and Ukrainian studies", "approach of linguistic and Ukrainian studies" in primary education; the integrative problems of introducing ethnocultural or sociocultural components in learning are defined.

Key words: competence of linguistic and Ukrainian studies, linguistic and Ukrainian studies, approach of linguistic and Ukrainian studies, sociocultural component, primary education.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. З моменту набуття Україною статусу незалежної держави українська мова стала мовою навчання та виховання у дошкільних та загальноосвітніх закладах. Від цього часу важливим завданням педагогічної освіти стало оволодіння учнями мовними вміннями, які зумовлені пріоритетними напрямками, викладеними в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції загальної середньої освіти щодо гуманізації освіти, що передбачає формування комунікативної компетенції на рівні, необхідному для нормативного спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях.

Оскільки Україна взяла курс на гуманізацію освіти через реалізацію компетентнісного підходу, то виконання соціального замовлення – виховання національно свідомої мовної особистості ставить перед собою лінгвоукраїнознавство, яке через ознайомлення з історією

та культурою країни забезпечує практичне оволодіння рідною мовою у всіх сферах людської життєдіяльності.

Головним завданням вивчення української мови є навчити учнів спілкуватися рідною мовою у різноманітних життєвих ситуаціях. Спроможність учнів невимушено спілкуватися літературною мовою реалізується через формування лінгвоукраїнознавчої компетенції, зміст якої передбачений мовною, мовленнєвою і соціокультурною змістовими лініями.

Як підтверджує спостереження за навчальним процесом на уроках рідної мови, реалізація лінгвоукраїнознавчого підходу – це новий напрям роботи у педагогічній освіті. На сьогодні належним чином ще не з'ясовані способи керівництва, методи та прийоми лінгвоукраїнознавчого спрямування, до кінця не визначено зміст лінгвоукраїнознавчої роботи, не розкрито значення терміну «лінгвоукраїнознавча компетенція».

Це свідчить про актуальність обраної теми у виконанні державного замовлення – формування національно-мовної особистості, яка вільно продукує висловлювання будь-якого характеру в різноманітних ситуаціях спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботі з дослідження проблеми реалізації лінгвоукраїнознавчого підходу було опрацьовано законодавчі акти, концепції навчання державної мови в Україні, наукові праці провідних дидактів та лінгвістів щодо проблеми вивчення мовленнєвого розвитку особистості (А.Богущ, М.Вашуленко, Л.Варзацька, А.Грищенко, М.Плющ, О.Пономарів, М.Пентилюк, О.Савченко, М.Стельмахович, Л.Скуратівський, О.Хорошковська).

Лінгвоукраїнознавча компетенція є однією з головних характеристик особистості. Особлива роль у процесі формування лінгвоукраїнознавчої компетенції належить початковій школі, де планомірно відбувається розвиток умінь та навичок, формуються здібності дитини, створюються позитивні умови для всебічного розвитку особистості.

О.Селіванова визначає лінгвоукраїнознавство як мовознавчу галузь, що ставить предметом вивчення духовну та матеріальну культуру певного народу та фіксацію в мовній системі історичної інформації [4, с.302]. У довіднику з української лінгводидактики під редакцією М.Пентилюк лінгвоукраїнознавство названо спеціальною технологією «подання українознавчих знань культурного й мовного планів на уроках української мови, що орієнтує на творчий підхід, пошук відповідних текстів, створення методичного апарату. На уроках української мови це знаходить відбиток у демонстрації потенційних можливостей мови. Така технологія дає змогу розвивати мовлення й мислення учнів, формувати та збагачувати їхню образно-емоційну пам'ять [5, с. 80].

Науково-пізнавальною у цьому ракурсі є праця Г.Онкович «Українознавство і лінгводидактика», в якій автор чітко обґрунтовує сутність термінів «українолінгвознавство» та «лінгвоукраїнознавство» і доводить, що перше поняття стосується культурологічного пояснення українознавчого матеріалу, а друге розкриває мовний підхід подачі українознавчих знань [2].

Постановка завдань. Метою роботи є дослідження методичних особливостей реалізації лінгвоукраїнознавчого підходу у змісті початкової освіти. Для досягнення мети роботи необхідно розв'язати такі **завдання**:

1. Охарактеризувати різницю між поняттями «українознавство» та «лінгвоукраїнознавство».
2. Визначити методичні основи реалізації лінгвоукраїнознавчого підходу у змісті початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Лінгвоукраїнознавство органічно поєднує два об'єкта: вивчення мови та ознайомлення з особливостями культури країни.

Проте потрібно чітко усвідомлювати різницю між поняттями «українознавство» та «лінгвоукраїнознавство». У першому випадку це суспільнознавча дисципліна, у другому – філологічна, що вивчається у процесі роботи над семантикою слова.

При такому підході до вивчення мови на основі етнокультурознавчого компонента першочерговим завданням є засвоєння не культури, а мови та формування лінгвоукраїнознавчої компетенції. У процесі спілкування відбувається оперування аналогічними мовними нормами між носіями однієї мови.

Метою лінгвоукраїнознавчої роботи є вивчення національно- специфічних лексичних одиниць, що відображають особливості культури народу та забезпечення формування комунікативних умінь, які необхідні учням для спілкування у навчальній та соціокультурній сферах нашої держави.

Лінгвоукраїнознавство забезпечує розуміння всіх мовних реалій на основі тексту. Тобто тексти на українознавчу тематику (усні та письмові) ми вважаємо інтегрованою вправою, в ході якої комплексно реалізуються мовленнєва, мовна та соціокультурна змістові лінії.

Державний стандарт початкової освіти передбачає виховання в учнів патріотичного ставлення до української мови, культури народу, історії, традицій України, усвідомлення ролі української мови у порівнянні з іншими мовами.

Звернення до проблеми вивчення мовних явищ у поєднанні з елементами українознавства є не лише засобом формування комунікативних умінь та навичок, а й можливістю пізнати нову дійсність. Такий підхід до вивчення рідної мови у загальноосвітніх закладах сприяє ефективному вирішенню практичних, розвиваючих та виховних завдань, забезпечує подальшу мотивацію до навчання.

Українознавчий матеріал надзвичайно цінний для роботи над мовленнєвою компетентністю, одні «скоромовки та лічилки рекомендуються як вправи для розвитку мовленнєвого апарату, формування чіткої дикції. Ігри, ребуси, кросворди сприяють закріпленню знань учнів про будову слова, правопис дзвінких та глухих приголосних, ненаголошених голосних, вживання апострофа, применників» [1, с.12].

Сьогодні шляхом аналізу наукової літератури та нормативних документів визначається інтегративний характер упровадження етнокультурознавчого або соціокультурного компонентів у навчальний процес на уроках рідної мови. Перевага надається комплексному характеру вправ, за допомогою яких можна поєднати всі види мовленнєвої діяльності на основі текстів українознавчої тематики.

На відміну від інших дисциплін, лінгвоукраїнознавство тлумачить значення мовних одиниць ширше, до уваги береться не лише семантика його пояснення у словнику слова, а й асоціації, образи, символи, усвідомлення значення лексики через призму уяви, порівняння.

У дослідженні ставимо акцент саме на засвоєнні лексичних та фразеологічних мовних одиниць, тому що саме в них найбільш яскраво відображено національно-культурні відмінності, що відрізняються від інших культур світу.

Лінгвоукраїнознавство – це різновид методики викладання української мови через реалізацію етнокультурознавчого компонента у виучуваному мовному матеріалі.

Лінгвоукраїнознавство спрямоване на кінцеву мету навчання – здатність нормативного спілкування, адже без засвоєння літературних норм орфоєпії, фонетики, граматики, лексики, синтаксису неможливо сформувати україномовну комунікативну особистість.

Основу лінгвоукраїнознавчої компетенції складають два центри: українознавчий та лінгводидактичний. Предметом лінгвоукраїнознавчої компетенції є аналіз словникового складу української мови на предмет виявлення лексичних одиниць національно-культурної семантики; предметом лінгводидактичної компетенції є пошук оптимальних методів, прийомів щодо активізації словникового запасу учнів нормами української літературної мови на основі опрацювання українознавчих текстів.

Оволодіння українською мовою як засобом спілкування сприятиме всебічному розвитку учнів, підвищує їх комунікативну здатність у різних сферах життєдіяльності, підвищує результативність усього процесу навчання.

Кінцевою метою реалізації лінгвоукраїнознавчої змістової лінії є формування лінгвоукраїнознавчої компетенції, а саме « ... розширення уявлень учнів про культуру українського народу, про її особливості в різних регіонах України. Ця робота має органічно поєднуватися з іншими аспектами навчання і реалізовуватись за допомогою дібраних текстів, використання тематичних груп слів, стійких виразів, у яких відображуються особливості матеріальної і духовної культури народу, національного характеру. Назва цієї змістової лінії акцентує необхідність приділяти особливу увагу мовним аспектам проблеми: тлумаченню значення, особливостей використання слів, фразеологізмів і прислів'їв, приказок; розвитку

уміння доречного використання їх у мовленні; роботі над текстами; написанню творчих робіт з використанням етнографічних елементів змісту тощо» [3, с. 10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, лінгвоукраїнознавчу компетенцію молодшого школяра визначаємо як цілісну інтегральну характеристику учня-комуніканта, який органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (фонетико-орфоепічну, лексичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну).

Можна зробити висновок, що компетенція – це обов'язкова норма, вимога до підготовки школяра, а компетентність – це набута компетенція, це результат «надбання» учня.

Якщо мати на увазі лінгвоукраїнознавчу компетенцію, то під «колом питань» є обізнаність з українознавством (звичаями, традиціями, святами...) та нормами сучасної української мови в різноманітних ситуаціях спілкування, вивчення яких починається у початкових класах і поглиблюється в середній та старшій ланках освіти.

Результативна складова лінгвоукраїнознавчої компетенції передбачає сформованість знань, умінь та навичок з усіх видів означених компетенцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ігнатенко Т. Творчі завдання на уроках розвитку мовлення / Т. Ігнатенко // Почат. шк. – 2006. – №2. – С. 11–12.
2. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика / Г. В. Онкович. – К. : Логос, 1997. – 105 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи. – К. : Почат. шк. – 2003. – 296 с.
4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2006. – 320 с.
5. Словник-довідник української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів ; за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 80.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Лук'яник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: корекція мовленнєвих деформацій в усному та писемному мовленні учнів початкових класів, проблема впливу близькоспорідненого білінгвізму на мовлення учнів. особливості говіркового оточення.

УДК 347.635

FREMDSPRACHENLERNEN AN WALDORFSCHULEN

Олександра МАРТИНОВИЧ (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються питання викладання іноземних мов у Вальдорфських школах. Особливої уваги заслуговує дослідження методики викладання іноземних у старших класах. Фундаментальний принцип вальдорфської педагогіки – «художнє переує інтелектуальному» - виявляється як у побудові багаторічного шкільного курсу, так і в межах одного уроку. Це саме стосується і занять з іноземної мови, на яких увага вчителя зосереджена на духовний розвиток учнів.

Ключові слова: викладання іноземних мов, вальдорфські школи, мовний інструмент, навчальний матеріал, духовний розвиток, самостійне навчання.

The article deals with the questions of teaching foreign languages in Waldorf-schools. Important question is study of methods teaching foreign languages in senior forms. Leading principle of Waldorf-Pedagogic is – “artistic precedes the intellectual” - is revealed in structure of many years school course and in the one lesson. Like this is in the lessons of foreign languages, where gives a teacher his attention to spiritual development of pupils.

Keywords: teaching of foreign languages, Waldorf-schools, language instrument, educational material, spiritual development, independently studying.

Die Reformimpulse Rudolf Steiners entfalten heute in vielen kulturellen Bereichen eine außergewöhnlich starke praktische Wirksamkeit, besonders auf den Gebieten der Erziehung, der Medizin, der Landwirtschaft und der bildenden Künste. Läßt man sich intensiver und längerfristig auf diese lebensreformerischen Impulse ein, so wird die Auseinandersetzung mit den Grundgedanken der hierin vertretenen Lehre über den Menschen und seine Stellung in der Welt unvermeidlich. Dann stößt man im Hintergrund auf das gigantische schriftstellerische und rednerische Werk Rudolf Steiners (1861 - 1925), das durch seinen Umgang von bisher ca. 350 Bänden und durch seine oft fremdartig-esoterisch anmutende Terminologie für den Alltagsverstand sowie für die fachwissenschaftliche und philosophische Diskussion nahezu unüberwindliche Hürden errichtet. Die von Rudolf Steiner ins Leben gerufene Anthroposophie ist bis heute im Grunde eine „Ein-Mann-Wissenschaft“ [2, S.253] geblieben; sie beruht fast gänzlich auf den

Schriften Steiners, die bis heute in den zahlreichen Publikationen seiner Schülerschaft immer wieder aufs Neue ausgelegt werden. Der Ansatzpunkt der Anthroposophie, ihre zwiespältige sowohl erkenntnistheoretisch-philosophische als auch okkult-esoterische Begründung und ihre Ausdifferenzierung als Wissenschaft, Kunst und Religion – dies alles ist nur zu verstehen vom Lebensgang Rudolfs Steiners her, dessen hauptsächliche Phasen wir mit den Begriffen Goetheanismus und Anthroposophie bezeichnen wollen.

Die Analyse der Forschungen und Publikationen zum erforschten Thema zeigt, dass in den letzten Jahren eine Reihe mit Beiträgen zum Thema „Fremdsprachenunterricht an der Waldorfschule“ veröffentlicht ist. Unter den ausländischen Pädagogen und Wissenschaftlern haben sich mit diesem Thema Birgit Schmerfeld (Fremdsprachenlernen in der Unterstufe), Irmgard Klaffinger (Fremdsprachenlernen in der Mittelstufe), Erhard Dahl (Fremdsprachenlernen in der Oberstufe), Sonja Berger, Dietrich Esterl beschäftigt. Obwohl das Problem des Fremdsprachenlernens an Waldorfschulen von großer Bedeutung ist, ist diese Frage in wenigen Publikationen veröffentlicht. **Das Ziel** unseres Artikels ist die Frage des Fremdsprachenlernens an Waldorfschulen anhand der Grundideen der Rudolfs Steiners Pädagogik aufzuklären.

Die Wissenschaftler behaupten, dass man seit Jahren in den Diskussionen der Fremdsprachenlehrer an Waldorfschulen von den Mühen hört, sich einer vornehmlich pragmatischen Orientierung des Fremdsprachenunterrichts zu erwehren. Deshalb halten sie eingangs fest, dass sich der Fremdsprachenunterricht in seiner pädagogischen Funktion ganz und gar im Einklang mit allen anderen Fächern der Waldorfschule befindet. Dieser Fachbereich hat seinen Platz im Fächerkanon der Waldorfschule gefunden, weil er die Erziehungsziele und Aufgaben der Waldorfpädagogik fördert. Rudolf Steiner verweist auf die im Menschen wirkenden Polaritäten von Denken und Wollen und führt aus: „Die richtige Verbindung zwischen ihnen kann verfehlt werden. Beim Menschen geschieht die Zusammenschaltung von Denken und Wille nicht von selbst. Beim Menschen muss sie eine sittliche, eine moralische Handlung werden. Und deshalb kann der Mensch ein moralisches Wesen werden, weil er hier auf Erden Gelegenheit hat, erst sein Denken mit seinem Willen zusammenzuschalten. Darauf beruht der ganze menschliche Charakter, dass die richtige Harmonie hervorgerufen wird durch menschliche Tätigkeit zwischen Denken und Wille [4, S.15].“

Bei Erziehung handelt es sich also um „die Harmonisierung der im Menschen wirkenden Polaritäten.“ Alle Unterrichtsfächer der Waldorfschule stehen dazu als Helfer bereit. Sie bieten dem Heranwachsenden künstlerisch ausgesuchte Möglichkeiten zur Harmonisierung der Polaritäten an; durch diese Lernmöglichkeiten, und nicht durch die Belehrung des Lehrers wollen wir helfen. Die Wissenschaftler behaupten, dass die Erzieher tragen heran, die einzigartige Individualität des Heranwachsenden auszuwählen. Diese Hilfe ist keine Didaktik, sie ist eine Mathematik (Lernhilfe).

Die Pädagogen [1; 7] sind der Meinung, dass die Schüler zu Beginn der Oberstufe ambivalent und janusköpfig sind. In den 9. Klassen sieht man im Unterricht so viele Jacken, Mäntel, Anoraks – da ist offenbar ein körperliches Bedürfnis, sich zu hüllen und zu schützen; man entdeckt Zurückhaltung und Ängstlichkeit.

Der junge Mensch ringt in diesem Lebensalter – und leider nicht immer erfolgreich – darum, „sein ganzes Subjektives, sein Ich und seinen astralischen Leib (seinen Seelenraum) in ein Verhältnis zu bringen zu einem Objektiven [1, S.7].“ Diese Verbindung soll nun im Sinne der Waldorfpädagogik nicht zur Außenwelt als solche hergestellt werden, sondern zu Kräften, welche diese Außenwelt innerlich ordnend durchdringen können. Mit 14 – 15 Jahren herrscht noch Chaos im Innern des Jugendlichen. Die Pädagogen müssen ihm helfen, dieses erwähnte und für das Kräftigen seines Ichs so wichtige Verhältnis herzustellen. Welche Hilfe für die Biographie ist es, wenn er in diesen Jahren u. a. durch das, was wir im Fremdsprachenunterricht an ihn herantragen, Selbständigkeit im Denken, im Gefühlsleben und im Wollen entwickeln kann und er zur Klarheit im Denken, Innigkeit im Fühlen und Besonnenheit im Wollen kommt.

Die Wissenschaftler behaupten, dass formend an der Sprache und da unsere Sprache unser Denken bestimmt, formend am Denken wirkt alles, was an Exaktheit beim Sprechen, bei der Beschreibung äußerer Phänomene, beim Unterscheiden von fremdsprachlichen Phänomenen und beim Bemühen, nichtsprachliche Wirklichkeit sprachlich differenziert zu ergreifen, erlernt wird.

Wissenschaftler Erhard Dahl stellt die Frage: „Wo ist absolute Exaktheit unabdingbar?“ Die Antwort ist – zum Beispiel im Rechtsleben. Es wäre ein folgenschwerer Fehler, würden die Schüler im Text die Wörter „just“, „governed“ und „abolish“ unerwähnt lassen oder durch andere ersetzen: „That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of he governed. That whenever any form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or abolish it.“

Die Lehrer stellen fest, wenn sie mit den Neuntklässlern Texte rezitieren, die nicht die geringste Veränderung erfahren dürfen, in denen Exaktheit unabdingbar ist für deren Bedeutung und Wert. Aber es gibt Klassen, die noch mehr Anstrengungsbereitschaft zeigen, wenn man ihnen erklärt, dass der folgende Text nicht aus der oben verwendeten, über 200 Jahre alten Declaration of Independence stammt, sondern noch vor kurzer Zeit zwischen zwei großen Wirtschaftsunternehmen zu einem Vertrag geführt hat. Auch hier gilt: Jedes vergessene Wort kann finanziell katastrophale Folgen haben – das kann einige unserer Schüler zum exakten Sprechen anstacheln. „Dass wir hiermit auch noch aktives Hinhören pflegen – der Gebrauch dieses Sinnes muss in der Oberstufe noch einmal neu gelernt werden – ist ein erfreuliches Nebenprodukt [1, S.8].“

Die Lehrer bieten folgende Ratschläge beim Beschreiben äußerer Phänomene. „Zeichnen wir ein Gebäude an die Tafel, während ein Schüler hinter einem Tafelteil steht, der ihm die Sicht auf die Skizze des Lehrers versperrt. Bitten wir dann die Klasse, dem Schüler das Gebäude in der fremden Sprache so zu beschreiben, dass nicht ein einziges Fenster fehlt, nicht ein Fenster an der falschen Stelle sitzt, die Haustür nach links statt rechts ist, das Dach nicht wie ein Dreieck, sondern wie ein Rechteck erscheint und dass zwei Fenster im Dachstuhl symmetrisch angeordnet sind. War die Beschreibung exakt, müssten die Zeichnungen des Schülers und des Lehrers übereinstimmen. Oder verstecken wir zusammen mit einem Schüler vor dem Unterricht einen Gegenstand. Der Schüler muss dann zu Beginn der Fremdsprachenstunde den Fundort so genau beschreiben, dass ein anderer Schüler auf den Weg geschickt werden kann und mit dem Gegenstand in der Hand zurückkommt. Weder beim Beschreiben der Zeichnung noch des Verstecks sollten wir sprachliche Hilfe leisten. Die Schüler sollten die Exaktheit oder Unzulänglichkeit ihrer Beschreibung erfahren. Wiederholtes Tun im Laufe eines Schuljahres führt schon zu immer präziseren Beschreibungen [7, S.11].“

Unsere Muttersprache müssen wir nicht ausdrücklich lernen. Wir benutzen sie nicht bewusst, fühlen uns sicher und sehen keinen Grund, unserem Sprachverhalten gegenüber kritisch zu sein. Was nun die Fremdsprachen in der Menschenbildung auszeichnet, ist, dass der Lernende sie bewusst gebraucht; das macht ihn zunächst unsicher, dann aber kritisch und produktiv. Ein Fremdsprachenunterricht, der auch noch in der Oberstufe nur auf Imitation und Habitualisierung fußt, verfolgt ein falsches Prinzip. „Good“ und „well“ zwingen die Schüler, zwischen „gut“ als Adjektiv und „gut“ als Adverb zu unterscheiden. Dass ein Blatt nicht auf einem Teich schwimmt (to swim), sondern dieses Subjekt das Verb „to float“ nach sich zieht, zwingt uns, uns von der spezifischen Kategorisierung von Wirklichkeit in unserer Muttersprache zu trennen und insofern auch die andere Weltsicht, den anderen Denkstil anzunehmen. Fremde Sprachen bewusstseinsmäßig zu durchdringen, macht unser Denken genauer und reicher, unsere eigene Sprache klarer und treffender. Jede fremde Sprache öffnet neue Zugänge – kognitiv, emotional und wahrnehmungsmäßig – zur uns umgebenden Welt. Das Lernen fremder Sprachen stärkt den Heranwachsenden in seiner Beziehung zur Welt.

Zur Frage des Bemühens, nichtsprachliche Wirklichkeit sprachlich differenziert zu ergreifen behauptet Dietrich Esterl, dass jede Sprache ist nicht nur für den neugeborenen Menschen eine weltgebende Instanz. Jede Sprache schafft auch erst für den einzelnen Menschen Selbstbewusstsein – ohne sie kein Denken – und sie ist ein Instrument, ihm Wirklichkeit sichtbar, durchschaubar zu machen. Seiner Meinung nach ist die Sprache ein Werkzeug, durch das der Mensch sich in seinem Bewusstsein Klarheit über einen Gegenstand der Welt verschafft. Versuchen wir im Fremdsprachenunterricht, Texte zu besprechen, die ein entsprechendes Vokabular enthalten. Die Lehrer können selbst zu einem Vokabular hinführen, was hilft, Versteckendes, Undeutliches sichtbar zu machen, und zwar in einem Gespräch mit den Oberstufenschülern über Themen wie „Toleranz aus Gleichgültigkeit“, „Was man ständig sieht, entzieht sich unserem Blick“ oder „Die Leistung der Medien, uns das Leben im Denken zu ersparen“. Die Auswahl ist groß; geben wir den

Schülern sprachliches Werkzeug, damit sie Wirklichkeit gedanklich durchdringen und damit für sich sichtbar machen.

Die historische wie die zeitgenössische Weltliteratur bietet den Fremdsprachenlehrern eine Vielzahl von Meisterstücken an, mit denen man im Unterricht mit Hilfe der reichen Bilder, der dramatischen Abläufe und der innerliches Engagement fordernden fiktiven Lebenssituationen das erwachende Urteilsvermögen anzuregen vermag. Von Text zu Text erfassen die Heranwachsenden bewusster, was sie noch mehr geahnt als gewusst haben. Die Lehrer behaupten, dass man durch literarische Perlen und aktuelle Beispiele aus der Literatur den ästhetischen Sinn der Jugendlichen schult.

Der literarische Text soll kein distanzierendes Verhältnis zwischen sich und dem Leser sein. Die Lehrer sollen keine Distanz zwischen Schüler und Literatur durch Scheinfragen, philologische Interpretationen schaffen. „Helfen wir lieber dabei, sich als Leser in die Geschichte zu verwickeln. Wir wollen nicht wissenschaftliche Geisteskalte, sondern Geisteswärme; wir stoßen vor ins Herz der Geschichte und erreichen darüber das Herz des Schülers. Der beste Lehrer vertraut seine Absicht nicht dem Bewusstsein, sondern dem Herzen an. Ein guter Pädagoge „verführt“ zum Lesen“ [1, S.7].

Ein Fremdsprachenunterricht, wie er an den Waldorfschulen gepflegt wird, der im Erwerb einer fremden Sprache nicht das Lernen eines anderen Zeichensystems, das sich nur in Lexik, Syntax und Phonetik von der Muttersprache unterscheidet, sondern das Eintauchen in das Wesenhafte der Sprache eines anderen Kulturkreises sieht, birgt Anlässe genug zur Entfaltung einer Innigkeit im Fühlen.

Schule soll Glücksmöglichkeiten eröffnen. Im Fremdsprachenunterricht sollte es möglich sein, Oberstufenschüler an kleinen, aber durchaus anspruchsvollen Aufgabenstellungen erfahren zu lassen, welches Glück es bereitet, seine Sache zu meistern und anderen nützlich zu sein. Da kommt einem Kollegen die Idee, eine Kurzgeschichte der englischen Autorin Penelope Lively, Trägerin des anerkanntesten Literaturpreises Englands, mit einer 12. Klasse zu lesen. Jedoch erhalten die Schüler nicht den gesamten Text, die so entscheidenden letzten zwei Seiten fehlen. Als das Ende der Geschichte erreicht ist, ist bei vielen Schülern die Enttäuschung darüber, dass das Ende fehlt, an ihren Gesichtern abzulesen. Stirnrunzeln tritt auf, als der Lehrer den Vorschlag macht, das Ende der Kurzgeschichte zu schreiben. Nach einigen Tagen kommen die ersten Resultate. Die Zeit und Mühe, die verwendet wurden, unterscheiden sich erheblich, aber bei einigen Schülern scheint beim Schreiben die Lust am Fabulieren entstanden zu sein, die sie, wie das immer wieder festzustellen ist, auch sprachlich beflügelt. Die Freude über die Ergebnisse auf Seiten des Lehrers ist so groß, dass sich eine zweite Idee einschleicht, nämlich einige dieser Hausarbeiten mit Genehmigung der Schüler an die Autorin nach England zu schicken. Dann kommt der Tag, an dem den betreffenden Schülern der ausführliche Brief Penelope Livelys überreicht werden kann. Ihre Anerkennung und Lob spiegeln sich in den glücklichen Gesichtern der jungen „Autoren“. Werkliebe, sie führt zum Seelenfrieden und schafft kleinen aber sichere Inseln im turbulenten Gefühlsleben der Heranwachsenden. Es darf vermutet werden, dass die Erfahrung von Werkliebe der Beginn einer menschlichen Qualität und gleichzeitig Lebensnotwendigkeit sein kann: dem life-long learning. Noch wichtiger – der Jugendliche hat dabei seinen eigenen Seelenraum entdeckt und hat erfahren, was es heißt, Verantwortung für das eigene Glück zu haben.

Infolgedessen sind wir zu folgenden **Schlussfolgerungen** gekommen. Die Lehrer an der Waldorfschule behaupten, man soll versuchen in der gesamten Oberstufe, Material für die Urteilsbildung zu finden, und die Schüler zu fragen: „What do you think?“, damit sich die erwachende Seele – das Subjektive – mit der Welt – dem Objektiven – im Urteil verbindet. Nun könnte vielleicht die Frage entstehen, ob man denn nicht als Lehrer überfordert ist, wenn man den Grundlagen der Waldorf-Pädagogik gemäß unterrichten möchte. Der Lehrer wird zum Lernenden wie der Schüler und dadurch zum Vorbild. So verknüpfen sich Lehren und Lernen, und der gesamte Erziehungsprozeß kann zu einem künstlerischen, schöpferischen Vorgang werden, zur Erziehungskunst.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dietrich Esterl. Gedanken zum Deutschunterricht an der Oberstufe / Esterl Dietrich // Zur Menschenkunde der Oberstufe, Pädagogische Forschungsstelle. Stuttgart. – 1981. – S. 83.

2. Heiner Ulrich. Rudolf Steiner und die Waldorfschule /Reformpädagogik und Schulreform in Europa : Grundlagen, Geschichte, Aktualität / Michael Seyfarth-Stubenrauch, Ehrenhard Skiera. – Hohengehren : Schneider Verlag, 1996. – 505 S.
3. Helmut Sembdner. Warum erziehen wir überhaupt? / Sembdner Helmut // Erziehungskunst. – 1997, – S.503.
4. Rudolf Steiner. Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung / Steiner Rudolf. – GA 307, Dornach, 1986, – S.88.
5. Röhrs Hermann. Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ursprung und Verlauf in Europa / Hermann Röhrs. – [2. unveränd. Aufl.]. Hannover, 1983. – 355 S.
6. Röhrs Hermann. Die Schulen der Reformpädagogik heute : Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit / Hermann Röhrs. – Düsseldorf : Schwann, 1986. – 420 S.
7. Sonja Berger. Sprachpflege in der Oberstufe / Zur Menschenkunde der Oberstufe, Pädagogische Forschungsstelle. Stuttgart. – 1981. – S. 87.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Мартинович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: реформаторська педагогіка, методика викладання іноземних мов, теоретична фонетика німецької мови, практична фонетика німецької мови.

УДК 378.091.33:811.111'24

ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ АНАЛІЗУ АВТЕНТИЧНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕКСТУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Аліна МАСЛОВА (Мелітополь, Україна)

У статті наведено результати навчання студентів створенню наукових текстів англійською мовою, досягнуті вітчизняними вченими; представлено підсистему вправ для навчання магістрантів аналізу автентичного англомовного науково-педагогічного тексту; розглянуто її основні особливості; визначено типи і види вправ, що відповідають поставленим цілям навчання; запропоновано приклади.

Ключові слова: автентичний англомовний науково-педагогічний текст, аналіз тексту, інтерпретація, підсистема вправ, англійське наукове мовлення, магістранти.

The article analyses the peculiarities of teaching students to create English scientific texts researched by various domestic scholars. Activities' subsystem aimed to develop Master students' skills in English scientific pedagogical text analysis are presented. Its general features are introduced. The activities, their types, kinds, and corresponding teaching goals are determined. The examples of activities are given.

Key words: English authentic scientific text in Pedagogy, text analysis, interpretation, sequence of activities, English scientific speech, Master students.

Постановка проблеми. Міжнародна інтеграція України та системи вищої освіти у Європейський освітній простір висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, забезпечення відкритості їх наукових доробків, розвитку наукової взаємодії із зарубіжними фахівцями в галузі педагогіки, вивчення сучасних англомовних досліджень педагогічної спрямованості та написання власних наукових праць англійською мовою. Саме тому, здатність магістрантів педагогічних спеціальностей успішно здійснювати професійне спілкування залежить від їх вміння читати, інтерпретувати й аналізувати англомовні наукові статті на педагогічну тематику. З огляду на це, створення підсистеми вправ для навчання аналізу автентичних науково-педагогічних текстів набуває особливої актуальності.

Під аналізом англомовного наукового тексту на педагогічну тематику ми розуміємо написання власної рецензії на прочитану наукову статтю, що складається з визначення актуальності прочитаної роботи, а також переваг та недоліків у викладі автором думок; висловлення свого ставлення як до позитивних, так і до негативних характеристик наукового твору; надання рекомендацій щодо нівелювання зазначених недоліків та висловлення загальних висновків щодо рецензованої роботи. При цьому написанню рецензії передую виконання навчальних дій, що поступово ускладнюються, а саме: читання наукового тексту, письмовий переказ його змісту та різнотипна письмова інтерпретація прочитаного, яка передбачає підтвердження, спростування та уточнення думки автора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему навчання студентів створенню наукових текстів англійською мовою розглядали в своїх роботах багато вчених. Так, Е. Васильєва, О. Шишигіна та Т. Яхонтова довели необхідність запровадження академічного письма в процес іншомовної підготовки студентів старших курсів і магістрантів [4; 11; 12].

Л. Курило обґрунтувала методичну доцільність розвитку вмінь іншомовного наукового мовлення на основі попередньо засвоєного типового мовного матеріалу й подальшого його використання у створенні власних наукових текстів [7]. О. Синеккоп визнала правомірність використання комп'ютерних технологій для пошуку наукових тематичних текстів у мережі Інтернет, їх аналізу та створення вторинних науково-технічних доповідей [10]. А. Акмалдінова та Т. Рибіна виокремили жанри наукового мовлення такі, як стаття, доповідь, анотація, рецензія, та запропонували методики щодо їх навчання [1; 9]. Інші дослідники розробили принципи організації процесу навчання іншомовного наукового мовлення для різних цілей його застосування: для сприйняття наукової інформації (Ю. Гапон [5]), для читання англійських наукових першоджерел і їх аналізу (О. Малюга [8]), для створення власних наукових текстів (Л. Алексеева [2], Н. Аносова [3]). Незважаючи на суттєву базу наведених досліджень, вважаємо, що подальшого уточнення потребує методика навчання магістрантів англійського наукового писемного мовлення, а саме: аналізу автентичного науково-педагогічного тексту англійською мовою.

Тому **мета цієї статті** – охарактеризувати підсистему вправ для навчання магістрантів аналізу англійського автентичного наукового тексту на педагогічну тематику.

Виклад основного матеріалу. Під системою вправ, услід за Н. Гез, ми розуміємо організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру існуючих актів мовлення [6, с. 31]. При цьому виконання таких послідовних методичних дій призводить до досягнення поставленої мети навчання. Систематичність цих дій полягає в тому, що вони підпорядковані досягненню конкретної мети і виконуються в такій послідовності, що кожна наступна дія базується на попередній і передбачає наступну. Крім того, кожна наступна дія не тільки на крок складніше попередньої, а й включає попередню, що нівелює забування того, що вивчається, і гарантує поступове ускладнення навчальних дій.

Об'єктом нашої уваги є створення підсистеми вправ щодо навчання магістрантів аналізу англійського автентичного науково-педагогічного тексту. Така підсистема вправ містить вправи, спрямовані на досягнення наступних п'яти цілей навчання: 1) набуття знань наукової лексики, відібраної з автентичного науково-педагогічного тексту; 2) вживання цих мовних одиниць у поєднанні з раніше вивченою науково-педагогічною лексикою в окремих і зв'язних за змістом реченнях; 3) читання автентичного наукового тексту та виклад прочитаної інформації в усній і письмовій формі; 4) інтерпретація змісту автентичного наукового тексту у формі його перефразування, тлумачення основних наукових понять і написання коментарів щодо прочитаного; 5) здійснення аналізу автентичного наукового тексту у вигляді: а) визначення актуальності теми наукової праці; б) оцінки способів вирішення автором педагогічних проблем і написання власних рекомендацій щодо їх удосконалення; в) реалізації кожної наступної письмової дії з опрацювання тексту з обов'язковим повторенням усіх попередньо засвоєних дій.

Для досягнення *першої* мети навчання виконуються такі вправи.

Вправа 1. Тип: мовна, репродуктивна. Мета: сприяти засвоєнню мовного матеріалу з оригінальних першоджерел. Інструкція: а) Прочитайте слово-сполучення й речення, наведені в кожному абзаці, окремо й перекладіть їх рідною мовою; б) Закрийте підручники й перекладіть на слух рідною мовою вимовлені англійською словосполучення та речення з цього абзацу вашим однокласникам; в) Закрийте підручники й перекладіть на слух англійською мовою вимовлені рідною мовою словосполучення та вирази з цього абзацу вашим однокласникам.

Для досягнення *другої* мети навчання виконуються такі вправи.

Вправа 2. Тип: мовленнєва, репродуктивна. Мета: навчити викладати інформацію на основі самостійного завершення речень. Інструкція: Прочитайте речення, завершуючи їх таким чином, щоб вийшла зв'язна розповідь. Наприклад:

1. Logical thinking is an indispensable skill that promotes instruction in ... 2. Logical thinking connotes ... 3. However, it has nothing to do with fortune telling: it is based on sequencing ... 4. Many educators relate the ability to think logically with ...

Вправа 3. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Інструкція: Прочитайте автентичний науковий текст і скажіть, які педагогічні ідеї, висловлені в ньому: а) імпонують; б) не імпонують вам. Обґрунтуйте свою думку за допомогою наступних виразів: The author is certainly correct when he says that ..., I support the researcher's viewpoint in the part ..., It is only partly true that ..., We cannot accept this point in conjunction with ..., A reason for rejecting this idea is

Для досягнення *третьої* мети навчання виконуються такі вправи.

Вправа 4. Тип: лінгвомовленнєва, рецептивно-репродуктивна. Мета: навчити переказувати прочитану інформацію в послідовності її викладу. Інструкція: а) Прочитайте кожну частину автентичного тексту й дайте відповіді на питання; б) Перекажіть текст, використовуючи питання як план.

Вправа 5. Тип: мовленнєва, репродуктивно-продуктивна. Мета: навчити відтворювати прочитане з власними коментарями. Інструкція: Прочитайте той самий автентичний текст і перекажіть його з власними коментарями.

Вправа 6. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити аналізувати прочитану інформацію педагогічного характеру. Інструкція: а) Прочитайте той самий неадаптований текст і доведіть або спростуйте його актуальність; б) Викладіть практичне значення вміщеної в ньому інформації.

Для досягнення *четвертої* мети навчання виконуються такі вправи.

Вправа 7. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити письмово інтерпретувати наукові статті педагогічної тематики. Інструкція: а) Прочитайте уривки з автентичних наукових статей різних авторів; б) Знайдіть протиріччя в їх висловлюваннях і письмово викладіть свою думку щодо кожного з представлених поглядів.

Для досягнення *п'ятої* мети навчання виконуються такі вправи.

Вправа 8. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити викладати актуальність прочитаного наукового тексту (доповіді). Інструкція: Прочитайте уривок із доповіді Lee Williamson "Developing an Augmented Learning Environment" на он-лайн конференції VLEs: Pedagogy and Implementation, the theory and practice of learning platforms and virtual learning environments (16 – 19 October, 2006) і викладіть його актуальність.

Вправа 9. Тип: мовленнєва, продуктивна. Мета: навчити висловлювати переваги прочитаної наукової роботи. Інструкція: Прочитайте наукову статтю Н. Schnackenberg "Tablet technologies and education" і письмово викладіть переваги цієї роботи. Обґрунтуйте свою думку.

Вправа 10. Тип: інтегрована, продуктивна. Мета: сприяти вихованню патріотизму та активної громадської позиції до власної країни на основі тверджень таких зарубіжних учених, як J. Kahne та E. Middaugh. Інструкція: Напишіть методичні рекомендації щодо виховання активного ставлення до політичних подій, що відбуваються у власній країні, використовуючи педагогічні ідеї українських і зарубіжних дослідників. Наприклад:

“Educators can do a great deal to foster understandings of patriotism that support democratic values and practices. Teachers need to help students to build an explicit connection between their “love of country” and democratic ideals ... – informed analysis, critique, the importance of action, and the danger of blind loyalty to the state” (J. Kahne & E. Middaugh, 2006).

Висновки. Запропонована підсистема вправ є частиною системи вправ щодо навчання магістрантів англійського наукового писемного мовлення у процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки [13] і характеризується такими особливостями:

1) структурним програмуванням процесу навчання (навчання розпочинається із здобуття знань нових мовних одиниць наукового мовлення; продовжується формуванням лінгвістичних умінь вживання нового й раніше вивченого мовного матеріалу в зразках наукового мовлення; і завершується розвитком рецептивних і репродуктивних умінь читання, переказу й інтерпретації наукових текстів різних рівнів складності, а також розвитком продуктивних мовленнєвих умінь самостійно створювати письмові наукові тексти. При цьому кінцева мета навчання – навчити аналізувати зміст науково-педагогічного тексту);

2) послідовністю, доступністю та міцністю набутих знань і вмінь, оскільки в процесі навчання відбувається поступове ускладнення не тільки мовленнєвих умінь (кожне наступне вміння розвивається на основі становлення попереднього), а й навчального матеріалу (кожна наступна частина нового навчального матеріалу містить у собі найбільш суттєву інформацію з попередньої частини);

3) оволодінням англійським науковим мовленням на основі вивчення автентичного мовного матеріалу, відібраного з таких реальних англомовних наукових першоджерел, як статті на педагогічну тематику та доповіді зарубіжних учених на наукових конференціях із педагогіки;

4) наявністю різнотипних мовних вправ, спрямованих на засвоєння нової наукової лексики, і мовленнєвих завдань на розвиток умінь вживання цих одиниць у монологічному мовленні й письмі;

5) інтеграцією науково-педагогічних та іншомовних знань.

Вважаємо, що виконання запропонованих вправ сприятиме ефективному вдосконаленню вмінь іншомовного наукового писемного мовлення магістрантів та готуватиме їх до майбутньої професійної діяльності. Перспективою подальших досліджень вважаємо підготовку методичних рекомендацій щодо виконання розробленої підсистеми вправ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмалдинова А. Н. Английский язык в научно-профессиональной деятельности специалиста / А. Н. Акмалдинова, О. А. Письменная. – К. : КМУГА, 1994. – 92 с.
2. Алексеева Л. Б. Методика формирования коллокационной компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе обучения английской научной речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. Б. Алексеева. – СПб, 2011. – 25 с.
3. Аносова Н. Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. Э. Аносова. – СПб, 2009. – 19 с.
4. Васильева Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. В. Васильева. – К., 2005. – 20 с.
5. Гапон Ю. А. Система умовно-мовленнєвих вправ для навчання аспірантів читання науково-технічної літератури англійською мовою / Ю. А. Гапон // Иноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 26–28.
6. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. - №6. – С. 29–40.
7. Курило Л. В. Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. В. Курило. – К., 2014. – 22 с.
8. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. С. Малюга. – К., 2007. – 26 с.
9. Рыбина Т. Н. Методика обучения научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. Н. Рыбина. – СПб, 2005. – 24 с.
10. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. С. Синекон. – К., 2011. – 25 с.
11. Шишигина О. С. Технология обучения иноязычной научной коммуникации магистрантов технического профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.С. Шишигина. – СПб., 2014. – 218 с.
12. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генетика наукової комунікації / Т. В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2009. – 420 с.
13. Maslova A. General features of activities' sequence for teaching English academic writing to masters / A. Maslova // Canadian Journal of Science, Education and Culture. – 2014. – Vol. III, No 2(6). – P. 275–281.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Аліна Маслова – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської мови Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: навчання англійського наукового мовлення, використання автентичних матеріалів під час навчання іншомовного мовлення, інтегроване навчання професійного спілкування засобами англійської мови.

УДК 378.14:811

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інна МІЩУК (Луцьк, Україна)

У статті висвітлено основні аспекти професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Вказано на необхідності оновлення процесу професійної підготовки вчителя іноземної мови. Проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців вищих навчальних закладів. Визначено шляхи підвищення рівня професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: майбутній учитель іноземної мови, компетентність, аспекти професійно-методичної підготовки, педагогічна практика, Інтернет-ресурси.

The article deals with the main aspects of professional-methodological training of future foreign language teachers. The research has shown the necessity to renew the training process of future foreign teachers. The features of training future professionals in higher educational establishments have been analyzed. The ways of raising the level of future foreign language teachers' professional activities have been determined in this article.

Keywords: future foreign language teacher, competence, aspects of methodological- professional training, teaching practice, Internet resources.

Участь України в світових процесах інтеграції, розширення її міжнародних зв'язків значно підвищило статус іноземних мов і сприяло усвідомленню вдосконалення процесу підготовки професійно-компетентних фахівців. Сучасні суспільні зміни висувають нові вимоги до підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів наголошується в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти.

Модернізація освіти і відповідно гостра потреба суспільства в ініціативних, всебічно освічених фахівцях, здатних до подальшого вдосконалення зумовлюють актуальність теми даного дослідження. На сучасному етапі це питання ще недостатньо розроблене як у теоретичному, так і в методичних аспектах. Тому виникає потреба і в більш широкому дослідженні основних аспектів професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки щодо професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Іванова, Н. Кузьміна); теоретичних основ підготовки вчителів до комунікативної діяльності (Н. Бутенко, Н. Волкова, В. Кан-Калик, А. Капська, Б. Ломов, А. Мудрик, Л. Савенкова, та ін.), діяльності і розвитку особистості (І. Бех, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); методики навчання іноземної мови (Й. Берман, В. Бухбіндер, Л. Калінін, О. Кузнецова, М. Ляховицький, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, І. Рахманов, Л. Щерба); психологічних, психолінгвістичних основ навчання іноземної мови (Л. Виготський); теорії мовленнєвої діяльності (І. Зимня, О. Леонтєв); організації та удосконалення педагогічної практики (С. Білоконний, Ю. Дацько, Н. Загрязкіна, М. Козій, Н. Казанішена, Л. Кулікова).

Мета статті – висвітлити основні аспекти професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Як показує практичний досвід, у вищих педагогічних навчальних закладах ініціюється професійна підготовка на основі інноваційних підходів.

Успішному розв'язанню шляхів оновлення змісту освіти вищої педагогічної школи є реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на особистісну самореалізацію студента. Особливе значення надається формуванню ключових компетентностей учителя іноземної мови, оскільки від його майстерності, людських якостей значною мірою залежить успіх подальшого розвитку, навчання й виховання майбутнього покоління.

На основі студювання науково-лінгвістичних джерел з'ясовано, що сутність дефініції “компетентність” є предметом досліджень багатьох науковців (Г. Баєва, Є. Бачинська, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна). Проаналізувавши різні підходи щодо вивчення цього поняття, ми можемо зробити висновки: компетентність – це складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну.

Змінюється і зміст вимог до процесу професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи, а саме кваліфікованого працівника відповідного рівня, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного та готового до професійної комунікації.

Поділяючи точку зору науковців О. Палія та Г. Чекаля ми вважаємо, що професійна підготовка вчителя іноземної мови включає теоретичну та практичну мовну, психолого-педагогічну і методичну підготовку [6].

Вважаємо, що теоретичний аспект методичної підготовки студентів полягає у формуванні базових знань теоретичних основ методики навчання іноземної мови про цілі, зміст, принципи і засоби навчання, про методи і прийоми формування навичок і вмінь мовленнєвої діяльності, про форми і способи контролю, планування і організації класної та позакласної роботи з іноземної мови. А практична частина методичної підготовки передбачає розвиток творчого методичного мислення студентів і формування професійних компетенцій вчителя іноземної мови, спрямованих на здійснення у навчально-виховному процесі комунікативно-навчальної, розвивальної, виховної, гностичної, конструктивно-плануючої, організаторської функцій.

Зміст підготовки на освітньо-кваліфікаційних рівнях “бакалавр” та “магістр” передбачає оволодіння фундаментальними, психолого-педагогічними і методичними знаннями інноваційного характеру. Під час опанування курсів студенти виконують завдання самостійної роботи та завдання, передбачені науково-дослідною діяльністю, а також застосовують отримані знання, уміння і навички під час навчальних і педагогічних практик. Науково-дослідна діяльність студентів реалізується через підготовку рефератів, анотацій, тез конференцій, наукових статей. обов’язковим є написання курсових та дипломних робіт.

Відповідно до програми курсу методики навчання іноземної мови студенти вищих навчальних закладів ознайомлюються з теоретичними основами навчання іноземної мови, проблемами формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, організацією та плануванням навчального процесу з іноземної мови.

Цікавим, в рамках нашого дослідження зарубіжного досвіду, є компаративний аналіз О. Кузнецовою особливостей підготовки вчителів у європейських країнах [3]. Автор наголошує на тому, що в Україні, яка прагне повноправного членства у ЄС, має бути модернізовано зміст підготовки вчителів з точки зору оптимізації поєднання теоретичної і практичної складових педагогічної підготовки, обов’язковим є посилення підготовки вчителів іноземних мов до використання ІКТ у навчальному процесі та включення курсів, що акцентували б європейський вимір, соціокультурні та інтеркультурні аспекти програми підготовки вчителів фаху. Майбутні учителі мають здобувати підготовку як найменше з двох іноземних мов [3].

Також викликають підвищений інтерес знахідки американських фахівців з питань комунікативної підготовки майбутніх фахівців. Акцент у процесі підготовки робиться не тільки на оволодінні знаннями, а й на виробленні системи цінностей, формуванні активної життєвої позиції, власної філософії навчання. З цією метою студентів залучають до різних видів активної практичної діяльності (створення проєктів, написання есе і рефератів, проведення дискусій, вирішення проблемних ситуацій, спрямованих на підвищення якості мовлення майбутніх педагогів, володіння вербальними й невербальними засобами комунікації (досвід Дж. Дьюї у Лабораторній школі підготовки педагогів Чиказького університету).

В еру інформаційних технологій учитель змушений не тільки використовувати їх, але й жити, співробітничати, конкурувати з ними, працювати з необмеженими інформаційними ресурсами, користуватися комплексом послуг, передбачених інформаційно-освітнім середовищем; попереджувати і розв’язувати конфліктні ситуації; активно використовувати можливості комунікацій через комп’ютерні мережі для організації плідного спілкування між учасниками навчального процесу.

Важливими для нашого дослідження є наукові напрацювання О. Палія та Г. Чекаля. Дослідники розглядають техніко-дидактичні можливості використання персонального комп’ютера (комп’ютер як інструмент, як засіб спілкування, як технічний засіб навчання) і наводять приклади комп’ютерних навчальних програм з іноземних мов [6].

З огляду на це слід зауважити, що акцент підготовки майбутніх учителів іноземної мови зміщується на застосування інформаційних технологій в якості комунікаційного інструменту. Використовуючи інформаційні технології, можна працювати з більшою кількістю студентів, організувати диференційований тренінг зі студентами з різною підготовкою. Саме так звільнюється час на більш ефективну і творчу роботу викладача, з'являється можливість залучитися до дистанційних семінарів, конференцій тощо.

Особливістю інформаційних технологій у навчанні є орієнтація на індивідуальний підхід до навчання. Викладач буде змушений працювати (і вже працює) з необмеженими інформаційними ресурсами, активно використовувати можливості комунікації через комп'ютерні мережі для організації плідного спілкування між учасниками навчального процесу. Відбувається встановлення викладачем “суб'єкт-суб'єктних” стосунків із суб'єктами комунікації (колегами, керівництвом, студентом та ін.).

Отже, для повноцінної педагогічної комунікації майбутній учитель іноземної мови має володіти вміннями використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог “людина–комп'ютер”: працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук, відбір необхідних даних із різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації; працювати з текстовими файлами – Web-сторінками); інформаційно-комунікативними технологіями для організації навчально-виховного процесу (використовувати інформаційні ресурси Інтернет та локальної мережі для організації навчального процесу; управляти навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій); комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог “людина-комп'ютер-людина”); володіти культурою діалогу (сетікетом) із всесвітньою мережею).

Важлива роль у системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови відводиться педагогічній практиці студентів. Мета – формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

На думку М. Козія, педагогічна практика – це особливий вид діяльності, що визначений як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього учителя, вихователя. Педагогічна практика для студента – це процес пізнання багатоаспектної, багаторівневої, багатоякісної інтеграційної системи. При цьому практика є системоутворюючим фактором у загальнопрофесійній підготовці педагога-майстра своєї справи [2].

Практика передбачає залучення студентів до виконання конкретних завдань школи, класу, ознайомлення з діяльністю класного керівника, системою роботи навчального закладу, вивчення учнів і колективу класу, участь у поточній навчально-виховній та методичній роботі вчителя і класного керівника. Завдання педагогічної практики – розвиток у студентів професійних творчих, дослідницьких здібностей, комунікативних умінь, створення умов для самоактуалізації, саморозвитку, професійного самовизначення, виявлення якісних характеристик індивідуального педагогічного стилю, створення діалогічного комунікативного простору.

Зміст, програми педагогічної практики, форми звітності обумовлюються “Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України”[5], освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців, що передбачені Галузевими стандартами вищої освіти України, навчальними планами філологічних спеціальностей. Практика студентів передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні потрібного обсягу практичних навичок і умінь відповідно до кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра.

Після завершення педагогічної практики студенти повинні вміти: проектувати, організувати й аналізувати свою педагогічну діяльність; розробляти та проводити різноманітні за формою навчання заняття; під час уроків використовувати засоби Інтернет; організувати навчальну діяльність учнів, керувати нею та оцінювати її результати.

Заключний аспект підводить нас до думки, що навчання має ґрунтуватися на гуманістичних і демократичних засадах, емпатії, толерантності, беззастережній повазі до особистості студента, зосередженні на його позитивних якостях, активізації комунікативної

діяльності, формуванні культури рівнопартнерської взаємодії. Успіх у навчанні пов'язаний з творчістю викладача, пошуками нових форм, ефективних методів роботи та створенням позитивно-комфортного комунікативного середовища, а також обов'язкове використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання.

Здійснений аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду засвідчив, що спостерігається тенденція невинного пошуку нових концептуальних підходів щодо удосконалення змісту навчання майбутніх учителів іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України "Про вищу освіту" // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1 – 43.
2. Козій М. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики: [метод. посібн.] / Микола Кузьмич Козій. – К. : В-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 140 с.
3. Кузнецова О. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах/ Вісник Житомирського державного університету. Випуск 47. Педагогічні науки / О. Кузнецова. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/3462/1/13_47_.pdf
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002, - №6. – 24 квітня – 1 травня.
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України" № 93 від 8 квітня 1993 р., м. Київ.
6. Чекаль Г. Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Г.Чекаль, О. Палій та ін./ – Ніжин: вид-во Ніжинського державного університету. – 322 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Міщук – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: методичне удосконалення майбутніх учителів іноземної мови; особливості перекладу американського молодіжного сленгу.

УДК 37.013:070

ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Людмила НАГОРНЮК, Ірина ЦАР (Тернопіль, Україна)

Стаття присвячена проблемі гуманізації процесу викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України. Визначено та обґрунтовано шляхи гуманізації педагогічної освіти на факультетах іноземних мов.

Ключові слова: гуманізація освітнього процесу, гуманістичний підхід, педагогічна освіта, викладання іноземних мов, міжпредметні зв'язки, творчий потенціал особистості.

The article deals with the problem of humanization of teaching foreign languages in higher educational institutions of Ukraine. Defined and reasonable ways of humanization of teacher education at the Faculty.

Key words: humanization of the educational process, humanistic approach, teacher education, teaching foreign languages, interdisciplinary communication, creativity of the individual.

На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває формування і розвиток духовних і моральних основ особистості, рівня самосвідомості, творчої активності, відповідальності. В зв'язку з цим виникає необхідність розробки нових педагогічних орієнтирів, які б визначали нову стратегію і тактику освітньо-педагогічного процесу.

Гуманістична спрямованість педагогічної освіти визначається пріоритетною, оскільки саме згідно цього напрямку відбувається утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, забезпечення загальнолюдських цінностей.

Освіта майбутніх педагогів потребує гуманістичної орієнтації на всіх її щаблях. Ми вважаємо, що гуманістична спрямованість освіти сприятиме більшому суспільному динамізму й, відтак, швидшому подоланню суспільних протиріч. Педагог, що є активний в самореалізації, буде менш схильним до створення деструктивних актів, а більш – до підтримання гармонії в суспільстві. Гуманізація освітнього процесу сприятиме формуванню у майбутніх педагогів соціального оптимізму, чого на думку фахівців, не вистачає вітчизняній освіті.

Розробка проблеми гуманізації педагогічної освіти, незважаючи на її важливість, глибоко не досліджувалась ні в науково-теоретичному, ні в методичному плані. Проте в її вирішенні можна спиратися на принципово важливі ідеї загальної гуманізації освіти. Вони

розкриті у працях вітчизняних науковців і педагогів А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського та зарубіжних – М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера та інших. Різні аспекти гуманістичного навчання та виховання знайшли також відображення у працях Ю. Бабанського, Г. Балла, І. Єрмакова, І. Зязюна, Г.П. Пустовіта, С.У. Гончаренка, О.В. Сухомлинської, В.А. Киричук, І.С. Якиманська і інших. Деякі проблеми гуманізації вищої освіти висвітлені у працях В.І. Носкова, Л.І. Гелюха, А.І. Щелкової, Н.В. Крайньої, С.А. Макеєва тощо.

Ми вважаємо, що гуманізація повинна торкатися всіх напрямків і процесів педагогічної освіти, оскільки оптимального ефекту можна досягти через реалізацію цілісного комплексного підходу.

Таким чином *метою статті* є виявити та обґрунтувати шляхи гуманізації процесу викладання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

І. Родигіна розглядає гуманізацію “як процес становлення гуманістичних ідеалів – утвердження світу і людини як вищих цінностей, котре потребує здійснення комплексу заходів, які спрямовані на моральне і соціальне забезпечення прогресу і передбачає використання всіх науково-технічних можливостей і інтересів людини, заради її блага” [5, с.9]. М.Семенов вбачає суть гуманізму в освіті – в орієнтації навчання та освітнього процесу на учня чи студента; у створенні максимально сприятливих умов для його оволодіння соціально накопиченим досвідом, який реалізується в змісті навчання, у розвитку й прояві творчої індивідуальності [6, с.7].

Г.О. Балл виділяє такі дві сторони гуманізації:

- перша забезпечує задоволення базових потреб учнів через створення умов для їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально-психологічному планах, ретельне врахування у її організації їхніх вікових та індивідуально-типологічних особливостей, а також передбачає повагу до уподобань і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для прояву самостійності та творчості;

- друга сторона передбачає прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури. У пізнавальній царині – становлення проблемного світосприйняття, прагнення до знань, які стають здобутком особистості [2, с.2-4].

Л. Гелюх трактує процес гуманізації вищої освіти не просто як забезпечення передавання знань, умінь, навичок від педагога до студента, а як процес спільного особистісного зростання і особистісного розвитку педагога і студента [3, с.208].

Спеціальні дослідження Т.В. Гриня показали, що вирішальну роль у гуманізації освітньо-педагогічного процесу відіграють педагогічно доцільні морально-етичні стосунки вчителя і учня. Через них, на думку автора, забезпечується гуманна система спілкування [4, с.12]. К.Д. Ушинський писав про те, наскільки великий виховний потенціал має викладач: “У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вчителя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе” [7, с.123]. Він зауважував, що особистий приклад учителя – “це плодотворний промінь сонця для молоді душі, який нічим замінити не можна” [8, с.254].

Опираючись на праці науковців та відомих педагогів, а також на результати власних досліджень та спостережень, ми вважаємо, що головними шляхами гуманізації педагогічної освіти є міжпредметні зв'язки, максимальне розкриття творчих інтенцій студентів і самостійності, домінування інтересів особистості, комфортний морально-психологічний клімат, ситуації успіху на заняттях.

Для чіткості та ясності викладу наших думок, розглянемо кожен запропонований шлях гуманізації окремо.

Проблема *міжпредметних зв'язків* досить глибоко вивчена у вітчизняній педагогічній науці. Вчені стверджують, що реалізація міжпредметних зв'язків є можливою при викладанні будь-якої дисципліни. Якщо ми беремо до прикладу заняття з іноземної мови, то неминучим є використання знань студентів з спеціальних дисциплін. Наприклад, у підготовці майбутніх журналістів, на заняттях з іноземної мови, опрацьовуючи на заняттях іншомовні продукти журналістики, викладач неодмінно повинен торкатись низки проблем, які вивчають студенти

з дисциплін “Теорія і практика журналістики”, “Зарубіжна преса”, “Проблематика ЗМІ”, “Практична стилістика”, “Журналістська майстерність” тощо. Найціннішим є використання зв’язків з дисципліною фундаментальної підготовки журналіста “Журналістська етика”, оскільки саме ця наука проповідує гуманні цінності. Доцільно було б розглядати зі студентами кожен журналістський матеріал з точки зору професійної етики журналіста, критично оцінювати його. Виконуючи систематично такий вид роботи, студенти сприйматимуть це як звичку, і в майбутньому, при продукуванні власних журналістських матеріалів, уникатимуть антигуманістичних тем і поширюватимуть гуманістичні цінності. Важливим є взаємозв’язок з дисциплінами гуманітарного циклу такими як “Історія України”, “Релігієзнавство”, “Етика й естетика”, “Філософія”. Ми вважаємо, що такий взаємозв’язок уможливило тематичний підбір друкованого, радіо - чи телематеріалу. Якщо, до прикладу, в німецькомовних аудіальних ЗМК йтиметься про певний фрагмент з історії України, то використання його на занятті “Німецька мова” з подальшим обговоренням сприятиме не лише формуванню іншомовних комунікативних навичок, а й формуватиме цілісну картину світу, планетарне мислення, духовність та культуру особистості, що є пріоритетним у процесі гуманізації освіти.

Ш.А. Амонашвілі стверджує, що активна самостійна навчальна діяльність студента можлива тільки при організації процесу навчання, спрямованого на розвиток його особистості [1]. Тобто весь освітній процес повинен орієнтуватись на студента, на створення *комфортного морально-психологічного клімату*, який сприятиме розвитку і прояві творчої індивідуальності студента. Такий клімат створить атмосфера взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності. Практика показує, що ставлення студентів до навчання залежить від характеру самого процесу навчання, від стилю спілкування між педагогом і студентами, від системи оцінювання успішності. Доцільним є у цьому зв’язку створення ситуацій успіху на заняттях. Подаємо порівняльну таблицю освітнього процесу майбутніх педагогів у традиційному підході і у гуманістично зорієнтованому (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця освітнього процесу майбутніх педагогів у традиційному підході та гуманістично зорієнтованому

Показники	Традиційний підхід	Гуманістично орієнтований підхід
Студент	Об’єкт педагогічного впливу	Суб’єкт педагогічної взаємодії
Стосунки “викладач – студент”	ДИКТАТОРСЬКІ	Морально-етичні стосунки взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності
Позиція студента	Наслідування вказівкам викладача, відтворення інформаційно-операційного поля	Творчість, самостійність у розв’язуванні освітніх завдань
Позиція викладача	Авторитарна	Демократична
Методи	Спрямовані на репродукцію матеріалу	Креативні методи

З наведеної таблиці видно, що освітній процес спрямований на особистісний розвиток студента, що призводить до самодетермінації, самовиховання, саморозвитку студентів, викликає бажання вчитись.

В основі гуманізації лежить принцип *домінування інтересів особистості*. Якщо взяти до прикладу підготовку майбутніх істориків, то доцільно пропонувати студентам завдання, які торкаються сфер їхніх інтересів: любителям музики запропонувати проаналізувати музичне оформлення теле- чи радіопередачі, любителям кіно – оперативну роботу і т. п. Студенти можуть і самостійно підбирати матеріал для опрацювання відповідно до своїх інтересів і уподобань, але узгоджуючи, звичайно, з викладачем.

Актуальним і важливим з точки зору цілей гуманізації освіти нам бачиться шлях максимального використання творчого потенціалу і самостійності студентів. Адже саме в творчості якнайширше проявляються здібності студентів, здійснюється їхня самореалізація. Ми пропонуємо використовувати творчі завдання на основі опрацьованих джерел по спеціальності. Це можуть бути і рольові ігри, і розв'язання нестандартних задач і дебати, брифінги тощо. Самостійність варто затребувати через проведення студентами пошукової та дослідницької роботи на основі опрацювання різноманітних матеріалів.

Отже, основними шляхами гуманізації освітнього процесу майбутніх педагогів є всебічне комплексне використання міжпредметних зв'язків, пріоритетними є інтереси особистості, в освітньому процесі повинен панувати комфортний морально-психологічний клімат, здійснюється максимальне затребування творчого потенціалу та самостійності.

Перспективи подальших розвідок пріоритетів і проблем гуманізації вищої педагогічної освіти полягають в комплексному інтегрованому вивченні і цілісному прикладному втіленні психолого-педагогічних, психологічних і духовно-світоглядних аспектів гуманізації педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Балл Г.О. Особистісна свобода і гуманізація освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - №1. – С.2–4.
3. Гелюх Л.І. Гуманізація вищої освіти як фактор розвитку творчої особистості менеджера // Педагогіка, психологія та мед. – біол. Пробл. Фіз. Виховання і спорту. – 2005. - № 22. – С. 206–211.
4. Гринь Т.В. Про деякі аспекти гуманізації виховного процесу // Початкова школа. – 1996. - №9. – С.11–13.
5. Родигіна І.В. Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів. – Автореф. Канд. Пед. наук., Луганськ, 2000. 13.00.01. – 18 с.
6. Семенов М.А. Гуманізація навчально-виховного процесу в старших класах загальноосвітніх середніх шкіл в умовах інформаційних технологій. – Автореф. Канд. Пед. наук. 13.00.01. – Луганськ, 2001. – 14 с.
7. Ушинський К.Д. Три елементи школи // Твори в 6 т. К., 1952-1954, т. I. – С.123.
8. Ушинський К.Д. Проект учительської семінарії // Твори в 6 т. К., 1952-1954, т. I. – С.254.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Людмила Нагорнюк – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: новітні освітні технології та методика їх реалізації у навчанні іноземних мов, розвиток комунікативних умінь та навиків студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами медіаосвіти.

Ірина Цар – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: комунікативні технології у викладанні іноземних мов, актуалізація мотивації студентів немовних факультетів на заняттях з іноземної мови.

УДК 373.5.046-021.65.016:811

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людмила НАТОЧИЙ (Кремінна, Україна)

У статті розглядається проблема диференціації ключових понять таких як „письмо” та „писемне мовлення”. Досліджено сучасні стратегії формування навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів ефективного навчання письму. Визначені принципи, що сприяють ефективному формуванню навичок письма в учнів в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: письмо, писемне мовлення, навички письма, принципи навчання письму.

The article deals with the problem of distinguishing the key notions such as writing and writing speech. The current strategies of developing pupils' writing skills have been researched in the process of foreign language learning on the basis of efficient writing teaching principle. The effective principles have been determined for valuable forming pupils' writing skills in the process of foreign language learning.

Key words: writing, writing speech, writing skills, principles of writing learning.

Особливістю розвитку системи освіти на сучасному етапі є інтеграція в міжнародний освітній процес. Реалізація системою освіти України ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи у вивченні і викладанні сучасних мов вимагає орієнтації підготовки учнів на розвиток активної творчої особистості, тобто пріоритет в освіті

віддається творчим видам діяльності, зокрема, письму як виду мовленнєвої діяльності [2, с. 4].

Тривалий час навчанню письма приділялася недостатня увага у вітчизняній методиці навчання іноземних мов, а це є однією з причин невідповідності рівня сформованості вмінь писемного мовлення учнів вимогам існуючих програм з іноземної мови. Актуальність проблеми, що розглядається, обумовлена недостатньою ефективністю традиційного навчання писемного мовлення іноземною мовою учнів, викликаною, перш за все, відсутністю достатньо розроблених методик систематичного та системного навчання письма у загальноосвітніх закладах.

Питання методики викладання письма як виду мовленнєвої діяльності були освітлені в роботах І. Бім, Н. Гальскової, Н. Гез, Т. Глазунової, О. Долгіної, Л. Заєвої, М. Захаренкової, Л. Каплич, Н. Кізріної, С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського та інших вчених та методистів. Більшість наукових робіт обмежуються методичними рекомендаціями в області навчання іноземних мов в контексті навчання конкретного жанру письмового тексту.

Як стверджує О. Москалець, основне призначення іноземної мови як предметної галузі – сприяти опануванню учнями умінь і навичок спілкування в усній і писемній формах відповідно до завдань і соціокультурних норм мовленнєвої поведінки у типових іншомовних сферах і ситуаціях. Слід відзначити, що на сьогодні, широкі верстви населення здійснюють писемне спілкування з представниками інших мов та культур не тільки у професійній сфері, а й публічній та особистій сферах. Цьому сприяє не лише розширення міжнародних контактів українців на державному рівні, але і доступність Інтернету як засобу комунікації [3, с. 482].

Щодо вимог суспільства у навчанні іноземних мов, то вони були враховані методистами та фахівцями з іноземних мов при розробці програм з навчання іноземних мов на різних етапах, а також знайшли своє відображення у нормативних документах стосовно вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі. Реалізація поставленої мети залежить від ступеню наближеності навчальних комунікативних ситуацій до ситуацій реального писемного спілкування мовою, що вивчається.

Мета статті полягає у визначенні сучасних стратегій формування навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів навчання ефективного письма.

Перш ніж визначити сучасних стратегій розвитку навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови, ми вважаємо за потрібним розкрити та диференціювати такі ключові поняття нашого дослідження як „*письмо*” та „*писемне мовлення*”. В сучасній методичній літературі розрізняють поняття „*письмо*” та „*писемне мовлення*”.

На думку вітчизняного дослідника і методиста С. Ніколаєвої, в методиці викладання іноземних мов використовують лише термін „*письмо*”, підкреслюючи його вузьке чи широке значення. Цей розділ пов'язаний з особливостями механізму письма, що складається з двох фаз: 1) складання слів з допомогою літер; 2) формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо [4, с. 206].

Якщо в основі реалізації *першої фази* лежить оволодіння графікою та орфографією, то для реалізації *другої фази* необхідно оволодіти мовленнєвим умінням.

Щодо трактування поняття „писемне мовлення”, то в широкому розумінні цього терміна – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку. Писемне мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфікою, але й ступенем розповсюдження його в побуті. Використання писемної мови вужче в порівнянні з усним мовленням.

Інший вітчизняний методист О. Тарнопольский запропонував принципи навчання ефективного письма, які повинні бути покладені до системи навчання іншомовного письма як виду мовленнєвої діяльності. Науковець обґрунтував такі принципи:

1. Принцип отримання учнями всіх необхідних пояснень стосовно формату письмового тексту, який потрібно навчитися писати, його структури, композиції, складових частин, засобів висловлювання думки, забезпечення єдності, логічної та мовної зв'язності тексту.

2. Принцип використання різних прийомів, які допомагають учням логічно композиційно розміщувати ідеї для написання різних видів письмових текстів.

3. Принцип сполучання кооперативного навчання з індивідуальним.
4. Принцип урахування та раціонального використання основних методичних підходів до навчання письма як виду мовленнєвої діяльності.
5. Принцип урахування у самій методиці навчання жанру текстів, яких учнів навчають писати [5, с. 100 – 101].

Відзначимо, що на різних ступенях навчання іноземних мов роль письма змінюється. На першому етапі реалізується мета оволодіння технікою письма, формування навичок, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння необхідні для розвитку вмінь читання та усного мовлення. Так, першим і основним етапом навчання писемного мовлення є вивчення алфавіту до автоматизму і відпрацювання фонетики та позначок транскрипції.

На другому етапі основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного. На цьому етапі основним є таке правило: все, що учні вчать усно, вони повинні вміти писати. Велику роль у глибокому засвоєнні матеріалу мають диктанти та ігрові види роботи. Важливим моментом слід зазначити – регулярне повторення вивченого. Під час роботи із школярами у середніх класах щоденні невеличкі диктанти мають бути правилом. Вдома учні повинні складати питання для вчителя та однокласників, використовуючи лексичний матеріал, що вивчається, а в кінці вивчення лексики або до уроку доречно пропонувати учням тести, коли вчитель диктує лексику чи фрази рідною мовою, а учні пишуть їх іноземною.

На третьому етапі набуті раніше навички письма удосконалюються поряд удосконаленням усного мовлення. Певне місце займає також робота, спрямована на засвоєння орфографії нових мовних одиниць. Крім того, писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотації та планів до прочитаних текстів [4, с. 206 – 207].

На цьому етапі завдання вчителя полягає у розвитку навичок учнів складання оповідань з використанням вивченої лексики та граматичних конструкцій. Тематика оповідань може різноманітно, оскільки учні в цьому віці із задоволенням розповідають цікаві історії із елементами фантазії. Ці історії можуть оцінювати учні з класу і виставляти, навіть, оцінку.

На думку Т. Гусак, важливим у навчання письмового мовлення є аудіювання, оскільки дитина не тільки може слухати мікротекст, а й письмово переказати його зміст. Більш того, в класі іноді можна побудувати діалог, що базується на прослуханому матеріалі. Для школярів також цікавим завданням є опис картинок за різною тематикою: в класі усно, а вдома письмово. У старших класах під час вивчення теми доцільні діалоги за темою, моно висловлювання, а на завершення – письмовий твір на вивчену тему [1, с. 63].

Оволодіння писемним мовленням також вимагає від учнів певного рівня соціокультурної компетентності, оскільки володіння писемним мовленням означає досягнення учнями елементарної комунікативної компетентності, яка передбачає розвиток певних вмінь.

Як зазначається в Європейському освітньому стандарті з іноземних мов володіння письмом на базовому рівні передбачає досягнення елементарно комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма: 1) заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; 2) написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до одного із: свят, що відмічається у країні, мова якої вивчається, а також до дня народження; 3) написати листа зарубіжному ровеснику; 4) скласти нотатки для себе або для інших людей, написати коротке повідомлення тощо.

Учень досягає елементарної комунікативної компетенції, якщо його рівень володіння письмом відповідає вищезазначеним вимогам. Можливі окремі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, які не порушують змісту висловлювання, але учень має дотримуватися правил оформлення листа, картки. Допускається обмежений діапазон мовних засобів, що вживаються при цьому, і користування словником. Особисті листи та поздоровлення можуть складатися з чотирьох-п'яти простих речень, які дозволяють реалізувати відповідні комунікативні наміри.

При цьому слід враховувати, чи досяг учень елементарної комунікативної компетентності в спілкуванні іноземною мовою, аудіюванні, читанні, та письмі в рамках програмних вимог.

Таким чином, в запропонованій статті було визначені сучасні стратегії формування навичок письма учнів в процесі навчання іноземної мови на основі принципів навчання ефективного письма. Розглянувши поняття „письмо” та „писемне мовлення”. Так, поняття „письмо” розкриває особливості механізму письма, що складається з двох фаз: складання слів з допомогою літер; формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення. Поняття „писемне мовлення” – це специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку. На основі визначених понять нами також було розглянуті принципи, які сприяють ефективному формуванню навичок письма в учнів, а саме: принцип отримання учнями всіх необхідних пояснень стосовно формату письмового тексту; принцип використання різних прийомів, які допомагають учням логічно композиційно розмішувати ідеї для написання різних видів письмових текстів; принцип сполучання кооперативного навчання з індивідуальним; принцип урахування та раціонального використання основних методичних підходів до навчання письма як виду мовленнєвої діяльності; принцип урахування у самій методиці навчання жанру текстів, яких учнів навчають писати.

В контексті визначення сучасних стратегій оволодіння писемним мовленням, ми дійшли висновку, що оволодіння писемним мовленням вимагає від учнів певного рівня соціокультурної компетентності, оскільки володіння писемним мовленням означає досягнення учнями елементарної комунікативної компетентності, яка передбачає розвиток певних вмінь.

До перспективних напрямків подальшого дослідження слід віднести розробку питань щодо системного навчання писемного мовлення учнів загальноосвітніх шкіл на різних етапах навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гусак Т. Навчання письмовому мовленню іноземних мов на початковому етапі / Тетяна Гусак // Рідна школа. – 2008. – №1 – 2 (937 – 938). – С. 63 – 65.
2. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання письмового мовлення майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ф. Кривчикова. – К., 2005. – 22 с.
3. Москалець О. О. забезпечення ситуативності у навчанні англійської мови / О. О. Москалець // Наукові записки. Серія „Філологічна”. – Острог: Вид-во нац. ун-ту „Острозька академія”. – Вип. 19. – 2011. – С. 482 – 486.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вип. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою : навч. посібник / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Наточий – кандидат педагогічних наук, тимчасово не працює.

Наукові інтереси: проблеми формування соціокультурної компетентності учнів в процесі навчання іноземної мови, соціокультурний підхід до викладання іноземних мов та сучасні освітні технології навчання іноземної мови.

УДК 378:81'27=111

НАВЧАННЯ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Мар'яна НАЦЮК (Тернопіль Україна)

У статті проаналізовано лінгвосоціокультурний аспект навчання домашнього читання майбутніх учителів англійської мови, який передбачає навчання культури країни, мова якої навчається, у процесі читання художньої літератури. Досліджено доцільність використання творів художньої літератури для навчання культури. Розглянуто теорії, котрі пояснюють процес розуміння твору художньої літератури, й проаналізовано етапи навчання домашнього читання.

Ключові слова: домашнє читання, лінгвосоціокультурний аспект, дотекстовий етап, текстовий етап, післятекстовий етап, теорія фонових знань.

The article analyses linguosociocultural aspect of home reading teaching of the future English language teachers what means teaching foreign culture in the process of reading fiction. The importance of the use of fiction for teaching foreign culture has been studied. The theories which explain the process of fiction understanding and three stages of home reading teaching have been analysed.

Key words: home reading, linguosociocultural aspect, pre-reading stage, while-reading stage, post-reading stage, schemata theory.

У навчанні іноземних мов усвідомлення іншомовної культури займає важливу роль, а читання художніх творів є одним із засобів ознайомлення з нею. Лінгвосоціокультурний аспект навчання домашнього читання передбачає формування у майбутніх учителів англійської мови усвідомлення, розуміння іншомовної культури та вмінь поведінки у ній.

Різні аспекти навчання домашнього читання досліджували Т. О. Вдовіна, О. Б. Бігич, К. Г. Галустава, Л. С. Журавлева, З. І. Кличникова, Л. Г. Кожедуб, О. В. Малькова, О. В. Прокуророва, Л. П. Рудакова, Л. П. Смелякова, E. Burwitz-Melzer, J. M. Valdés. О. В. Малькова, Л. П. Рудакова, Л. П. Смелякова вивчали можливість художньої літератури для розуміння культури країни, мова якої вивчається.

Питання спільного вивчення мови і культури була розглянута у працях Є. М. Верещагін, Г. В. Єлізарова, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Мінасова, М. Байрам, М. Беннета, Л. Самовара, Є. Г. Фалькової.

Проблема навчання лінгвосоціокультурного аспекту домашнього читання потребує подальшої конкретизації.

Мета статті – проаналізувати навчання лінгвосоціокультурного аспекту домашнього читання

Домашнє читання передбачає читання рекомендованого чи самостійно відібраного твору позааудиторно, обговорення сюжетних ліній, психологічної основи вчинків, думок та поглядів персонажів, аналіз мовних, синтаксичних та стилістичних особливостей тексту та тих ефектів, що виникають завдяки цим особливостям [6, с. 118] на спеціальних заняттях. аналіз творів носить культурологічно спрямований характер, що передбачає пояснення дій, думок, почуттів персонажів, авторської позиції з погляду культури, в якій написаний твір.

Учені зазначають декілька переваг домашнього читання, зокрема збагачення словникового запасу, розвиток мовлення, лінгвістичний та літературознавчий аналіз тексту, перенесення іншомовної дійсності в аудиторію, демонстрація ситуацій використання лексичних одиниць [2, с. 89].

Для домашнього читання використовуються твори художньої літератури, які визначаються як текст, у якому використовуються мовні засоби в їх естетичній функції з ціллю передачі емоційного змісту і є не лише відображенням дійсності, а й вираженням ставлення людини до світу [1, с. 6-7].

Важливість художньої літератури для навчання іноземної мови і для вивчення культури країни, мова якої вивчається, беззаперечна і добре досліджена, про що свідчать праці вітчизняних та зарубіжних авторів [1; 2; 3; 4]. Твори художньої літератури дозволяють удосконалювати мовну та мовленнєву компетентності, розвиватися студенту як особистості, отримувати естетичне задоволення.

Проаналізувавши наукові джерела щодо переваг художньої літератури для навчання іноземної мови і культури [1; 2; 3; 4], ми виділили три аспекти, які визначають доцільність використання художньої літератури для вивчення культури:

1) інформаційний – художня література є доступним джерелом інформації про країну і культуру, перш за все, про факти історії, географії, релігії, мистецтва, традицій, а також про норми, переконання, цінності іншомовної культури;

2) контактний – при розгляді читання художніх творів як опосередкованого міжкультурного спілкування література сприяє проникненню в іншомовну культуру, створює можливість для вступу у контакт з нею, для використання поглядів різних культур, обміну культурним досвідом, порівняння явищ рідної й іншомовної культур;

3) емоційний – створена письменниками дійсність в художньо-образній формі сприяє розумінню іншомовної культури, проникненню в іншомовний світ, розвитку толерантності,

емпатії, активізує життєвий досвід, викликає емоційну реакцію, що уможлиблює сприйняття духу народу, його світогляду, цінностей, стереотипів.

Існує декілька теорій, котрі пояснюють процес розуміння тексту. Теорія читання "знизу вгору" передбачає розпізнавання букв, слів, фраз, речень, тексту. А нерозуміння тексту пояснюється незнанням мовного матеріалу. У читанні "зверху вниз" акт конструювання значення розглядається як тривалий, циклічний процес передбачень, перевірки, підтверджень передбачень. Більш правильні передбачення читача потребують менше підтверджень з тексту, менше візуальної інформації [7, с. 73].

Створення передбачень і, відповідно, розуміння всього тексту тісно пов'язане з фоновими знаннями читача. **Теорія фонових знань** ("schemata theory"), яка об'єднує обидва згадані підходи [7, с. 73–92], базується на твердженні, що кожен акт розуміння тексту включає також попередні знання читача, що розуміння є об'єднаним продуктом вхідної інформації і попередніх знань [7, с. 74]. Згідно з теорією фонових знань, читач розуміє те, що опирається на його попередні знання і досвід, іншими словами на його когнітивні схеми. Одним з основних положень теорії є те, що значення не міститься у тексті, а створюється читачем. Центр вивчення зміщується з тексту на читача, а розуміння тексту є інтерактивним процесом між фоновими знаннями читача і текстом [7, с. 76].

Ідеї теорії фонових знань не є абсолютно новими. Необхідність знання широкого контексту, куди включались знання епохи, про яку розповідається в тексті, уявлення про культуру, побут країни, мова якої вивчається, знання про героїв, автора відзначали вчені Н. Д. Гальськова та Н. І. Гез, які розглядають розуміння тексту як процес, що складається з двох частин: першу становлять структура і семантика тексту, друга пов'язана зі свідомістю й пам'яттю людини. Лише коли обидві частини вступають у взаємодію, відбувається процес повного сприйняття й розуміння іншомовного тексту неносієм мови [3, с. 113]. О. Б. Тарнопольський пояснює це терміном "прогнозування", коли розуміння у читанні йде через постійний процес висування, підтвердження або зміну гіпотез про зміст того, що читається [6, с. 65].

Теорія фонових знань актуальна для навчання лінгвосціокультурного аспекту домашнього читання, оскільки вона пояснює, як здійснюється розуміння текстів, як культура впливає на цей процес, чому відбувається неправильне розуміння або чому при розумінні лінгвістичного матеріалу зміст тексту залишається нерозкритим. Для сприйняття творів читач застосовує свої попередні знання чи схеми, які поділяються на формальні (фонові знання про структурну будову текстів різних видів, про різницю у жанрах) і змістові (знання теми, описаної в творі) [7, с. 79]. Вважається, що культура читача впливає на все: на те, що читач розуміє під поняттям читання, на розуміння змісту твору, на усвідомлення його формальних ознак.

Відповідно, автор – представник іншомовної культури – створює твір згідно зі своїми формальними схемами, організацією своєї мови, власними фоновими знаннями. Читач, який вивчає іноземну мову, намагається застосувати відповідну схему, щоб надати зміст текстові, але ці зусилля будуть безрезультатними, якщо він не може віднайти потрібну схему чи коли вона не існує. Таким чином, згідно з теорією фонових знань розуміння тексту відбувається тоді, коли необхідна схема існує в читача і може бути активована. Неіснуючі схеми – це часто культурно-специфічні схеми, якими може не володіти неносій мови [7, с. 80–85].

Згідно з теорією фонових знань, труднощі усуваються шляхом побудови нових культурно-специфічних знань – нових схем або активізацією вже існуючих, що пропонується здійснювати за допомогою дотекстових завдань [7, с. 86]. Це прийнято називати формуванням фонових знань, які у широкому розумінні означають практично всі знання, які має комунікант до моменту спілкування [4, с. 20]. Услід за Л. П. Голованчук, ми включаємо в поняття "фонові" знання, якими володіють тільки члени певної етнічної й мовної спільноти [4, с. 21].

Побудова культурних схем за допомогою фонових знань здійснюється на трьох етапах навчання домашнього читання, які притаманні різним видам читання, зокрема це дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи [5, с. 383]. Розглянемо їх детальніше, щоб продемонструвати можливості побудови культурних схем за допомогою фонових знань.

На *дотекстовому етапі* читання здійснюється аналіз мовних і смислових труднощів тексту, введення у проблему [5, с. 383]. Враховуючи лінгвосоціокультурний аспект навчання домашнього читання, на дотекстовому етапі створюється образ іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, привертається увага до теми як до певного аспекту іншомовної культури, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування. Відповідно, на цьому етапі засвоюються знання і формуються навички, зокрема навички виділяти соціокультурну інформацію (цінності, переконання), соціолінгвістичну інформацію (безеквівалентну та фонову лексику), соціальні явища (стереотипи, прояви егоцентризму, норми поведінки). На цьому етапі ставляться цілі сформуванню фонові знання про особливості життя країни, мова якої вивчається, відповідно до конкретної теми; надати теоретичну інформацію про культуру; пояснити основні формальні ознаки національно маркованої лексики, семантизувати національно марковану лексику, яка присутня у конкретному творі; сформуванню фонові знання про особливості міжкультурної комунікації та її бар'єри.

На *текстовому етапі* формулюється комунікативне завдання, яке орієнтує студентів на цілеспрямоване й свідоме розуміння інформації [5, с. 383], і передбачає читання текстів самостійно студентами поза аудиторією. Метою текстового етапу загалом є розуміння художнього твору, продовження формування навичок. Цілі формування знань та навичок на текстовому етапі: навчити виділяти соціокультурну інформацію в тексті, розуміти цінності, переконання в контексті оповідань; навчити виділяти і співвідносити зі змістом твору національно марковану лексику; навчити виділяти соціальні явища іншомовної культури у творі і бачити їх вплив на події у ньому.

Процес читання завершується *післятекстовим етапом*, на якому здійснюється контроль розуміння тексту, аналіз змісту прочитаного, смислова переробка інформації тексту [5, с. 383]. Конкретизуємо цілі післятекстового етапу: навчити аналізувати події твору з позицій двох культур, усвідомлювати особливості іншомовної культури; помічати її вплив на події у художньому творі; порівнювати явища рідної та іншомовної культур; використовувати соціокультурну інформацію у власних висловлюваннях; навчити зіставляти національно марковану лексику з контекстом художнього твору; використовувати її у висловлюваннях відповідно до норм і ситуацій спілкування; навчити використовувати соціальну інформацію для міжкультурного спілкування, усвідомлювати бар'єри міжкультурного спілкування.

Отже, навчання лінгвосоціокультурного аспекту домашнього читання передбачає навчання культури країни, мова якої навчається, у процесі читання художньої літератури. Згідно з теорією фонових знань, культура читача впливає на його сприйняття художнього твору. Подолання труднощів культурно спрямованого читання можлива за допомогою побудови культурних схем за допомогою фонових знань. Це завдання здійснюється на трьох етапах читання художніх творів: дотекстовому, текстовому, післятекстовому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белянин В. П. Основы психолінгвистической диагностики. (Модели мира в литературе) / Валерий Павлович Белянин. – М. : Тривола, 2000. – 248 с.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 282 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. языков высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Изд. центр "Академия", 2004. – 336 с.
4. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13. 00. 02 / Голованчук Людмила Павлівна. – К., 2003. – 346 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма "ІНКОС", 2006. – 248 с.
7. Carrell P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy / J.C. Eisterhold, P. L. Carrell // P. L. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey. Interactive approaches to second language reading. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – P. 73–92.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Нацюк – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: врахування лінгвосоціокультурного аспекту у процесі навчання майбутніх вчителів іноземній мові.

УДК 378. 147:81'243

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ КУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Наталія НІКІТІНА, Олена МАЛЯР (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов в умовах міжкультурної інтеграції, коли особливої уваги набуває соціалізація мовної освіти. Доведено, що технологія міжкультурного навчання є визначальною у культурознавчій соціалізації мовної освіти, формуванні міжкультурної компетенції полілінгвістичної особистості.

Ключові слова: культурознавча соціалізація, мовна освіта, міжкультурне навчання.

The article presents the methodic aspects of the professional training of a modern teacher of foreign languages on the conditions of intercultural integration, when socialization of language education is of a particular attention. It is proved that the technique of intercultural education is crucial in cultural learning socialization of language education, in forming intercultural competence of a multilingual personality.

Key words: cultural learning socialization, language education, intercultural education.

Постановка проблеми. У фаховій підготовці сучасного вчителя іноземних мов в умовах міжкультурної інтеграції особливої уваги набуває проблема культурознавчої соціалізації мовної освіти. Складність мовних процесів у тому чи іншому суспільстві не є відображенням внутрішньої організації єдиної однорідної системи, але її можна зрозуміти і в термінах відносин між декількома системами, що кількісно відрізняються одна від одної.

Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни „іноземна мова” з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки „джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу” [1, с. 21]

Формування міжкультурної компетенції полілінгвістичної особистості потребує відповідної організації навчального процесу. На нашу думку такою є технологія міжкультурного навчання, яка сприяє культурознавчій соціалізації мовної освіти і формуванню міжкультурної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми. Аналіз педагогічної, психолінгвістичної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, лінгводидактичної літератури дозволяє узагальнити досвід формування полікультурної (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, А. Сущенко та ін.), міжкультурної (Е. Верещагін, Л. Гришаєва, Д. Гудков, Ю. Караулов, Ю. Сорокін та ін.), соціокультурної (І. Бім, Г. Єлізарова, Ю. Прохоров, П. Сисоєв, Г. Томахін та ін.) компетенцій, що є складовими комунікативної компетенції (Ф. Бацевич, Д. Гудков, Д. Хаймс, А. Щукін та ін.) полілінгвістичної особистості.

Проте, на думку багатьох науковців (Н. Алієва, М. Баретт, О. Грива, І. Калисецька, І. Кряж, Н. Маркова та ін.) для соціалізації білінгвальної особистості неабияке значення має сформованість міжкультурної комунікативної особистості, яка розглядається вченими як необхідна умова успішної інтеграції у поліетнічний соціум, дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігти негативним впливам процесу глобалізації.

Метою статті є визначення аспектів технології культурознавчої соціалізації мовної освіти та виявлення характерних особливостей міжкультурного навчання іноземних мов в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Неможливо уявити функціонування іноземної мови за межами соціуму. Суспільство вносить власні корективи у спілкування як на рідній, так і на іноземних мовах. Саме тому комунікативна компетентність набуває особливого значення для теорії та практики викладання іноземних мов.

Більшого значення набуває прагматична функція мови. Мову розглядають як засіб комунікації. Пріоритетними стають досвід, знання, уміння і навички, а також мотиви тих, хто вивчає мову. Мову почали вивчати не для оволодіння її системою, а заради умінь використовувати у повсякденних ситуаціях спілкування. Саме ця особливість стала предметом наукових дискусій навколо проблеми взаємопов'язаного навчання мови та культури. Окрім того, не менш важливим стала дилема: на чому треба робити більший акцент у викладанні іноземної мови – на спільностях чи розбіжностях у „своїй” і „чужій” культурах. Безпосередній зв'язок навчання іноземної мови і культури сьогодні вже не викликає заперечень ні в лінгвістичній, ні в педагогічній сферах. Більш того, він перейшов у політичну сферу: у результаті міграції населення та виникнення мультикультурних суспільств процес навчання іноземних мов набуває іншого статусу.

Іноземна мова є одним з основних інструментів виховання особистості, що володіє загальнопланетарним мисленням. Вивчаючи іноземну мову і іноземну культуру, студенти отримують можливість розширити свій соціокультурний простір, а також культурно самовизначитись, тобто прийти до усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів у спектрі культур країни як рідної, так і виучуваної мови.

Домінує так зване динамічне розуміння культури як способу життя і системи поведінки норм цінностей. Динамічне поняття культури припускає строгої стабільності культурної системи вона до певної міри може змінюватись і модифікуватись залежно від соціальної ситуації.

Міжкультурна комунікація – це процес взаємного зв'язку і взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням і навичкам різних типів культури.

Комунікативна компетентність – це вміння використовувати мовні засоби з урахуванням національної мовної специфіки відповідно до ситуації спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

В процесі соціалізації відбувається не тільки залучення особистості до норм традицій цінностей створених у результаті розвитку етносу в одному соціокультурному середовищі але й вироблення умінь навичок формування соціальних установок індивідів що відповідають соціальним ролям.

Діалог культур припускає взаєморозуміння і спілкування не тільки між різними народами, а й потребує духовного зближення величезних культурних регіонів, які сформували свій комплекс відмінних рис. У зв'язку з цим особливого сенсу набуває проблема розуміння загальнолюдських цінностей, а також відмінностей між народами та їх культурою. Нагальною стає потреба формування людини, яка не тільки володіє іноземними мовами, а й готова до цілісного сприйняття світу, до його розуміння на основі культурного плюралізму та поваги до людської особистості.

Когнітивний розвиток особистості припускає розвиток мовної свідомості, яка складається не тільки з образів свідомості, що утворюються мовними знаками рідної мови, але й їх „привласнених” іншокультурних образів, які постійно включаються у сприйняття і виробництво мовних повідомлень у процесі міжкультурного спілкування. Необхідно відмітити, що у міжкультурній комунікації відбуваються процеси, пов'язані з перетином різних ментальних просторів у їхньому колективному або індивідуальному вимірі і, що головним критерієм ідентичності є ментальність як особливий засіб світобачення та світосприйняття. Таким чином, залучення до іншої мовної картини світу припускає розширення когнітивного простору через перевід ментальності у поняття і терміни іншої культури, порівняння культурних універсалій і стандартів, розвиток когнітивної здібності розуміти та засвоювати концепти іншої культури.

Принципово важливим є то, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення студентів до „мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні

зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається.

Основним принципом навчання іноземним мовам є особистісно-орієнтована спрямованість навчання, тобто спрямованість на мовну особистість студента. Мовна особистість є багатшаровий і багатокomпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовність до здійснення мовних вчинків різного ступеня складнощів.

Реалізація даного положення можлива лише в тому випадку, якщо система навчання предмету буде максимально орієнтована на особистість студента, його реальні мотиви й потреби, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку. Тому побудова навчального процесу має здійснюватися з точки зору логіки розвитку особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його суб'єктивного внутрішнього стану, його індивідуальної програми засвоєння мови. Щоб реалізувати це положення, необхідно впровадити в практику дидактико-методичні технології, метою яких є постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації особистості кожного студента. Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність). то навчання іноземної мови, націлене на формування у студентів мовної особистості, являє собою свідомий, тобто когнітивний і творчий процес, а не „запрограмована поведінка”.

Особистісно орієнтоване навчання іноземної мови припускає, з одного боку, використання навчального спілкування, співпраці та активної творчої діяльності студента на занятті, а з іншого боку викладачу необхідно знайти спосіб „включити” студента в реальну мовну комунікацію, в інформаційний обмін, не виходячи з аудиторії змодельовати реальний процес входження в культуру.

Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість вивчати практику життя засобами іноземної мови в реальному інформаційному просторі. Об'єктивно існуюче інформаційне середовище включає в себе наступні області: книги (художні, навчальні, довідники, науково-популярна література), періодична преса, радіо- і телемовлення, мультимедійні апарати і програмні засоби, глобальні та локальні мережі освітнього призначення.

Іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (М. Вугат, W. Nieke, G. Grosch, W. Apelt, K. Harpot, H. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання.

Дослідження означеної проблеми дозволяє дійти думки, що найбільш адекватним є визначення поняття „міжкультурне навчання” надане Європейською Федерацією Інтеркультурного навчання як „нової навчальної ситуації, під час якої учневі допомагають побачити відмінності та усвідомити їх не просто як перешкоди та відхилення від установлених норм ; ситуації, в якій кожна культура пояснюється в контексті іншої у процесі самопізнання та розуміння під час їх взаємодії. Такий процес повинен втягувати учнів і розумово, і емоційно”[2, с.64].

У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою такого підходу. При цьому першочергової уваги заслуговує культура народу, мова якого вивчається. Міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Відповідно міжкультурне навчання можна визначити як розвиток здатності учня розпізнавати іншокультурні ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації

Можна також погодитись з точкою зору А.Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки розуміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображення орієнтаційної системи власної культури. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку,

розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбудеться взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культуру. Такий досвід дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розуміння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не ігнорування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозна, оскільки вона досліджує нові можливості, які не були відкриті у власній культурі [3, с. 34].

Отже можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається, формування його міжкультурної компетенції. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою та усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами. У зв'язку з тим, що міжкультурне навчання не може бути постійно й обов'язково гармонійним процесом, учителям іноземних мов навчальних закладів України необхідно звернути увагу на те, що взаємодія двох культур з різними системами цінностей часто спричиняє конфлікт. Природа цього конфлікту – в нерозв'язанні багатьох складнощів. Серед них перед усім треба виокремити різне ставлення до багатьох, притаманних тій чи іншій культурі, цінностей. Міжкультурне навчання – процес двобічний, який потребує пізнання чужого, а, відповідно, й свого власного. Це допомагає відчутти та усвідомити чужу культурну ідентичність, а, отже, краще зрозуміти і свою. Відповідно міжкультурне навчання можна визначити як розвиток здатності учня розпізнавати іншокультурні ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином технологія міжкультурного навчання є фундаментом культурологічної соціалізації мовної освіти, формування міжкультурної компетенції полілінгвістичної особистості. Подальшого пошуку потребує врахування вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного рівнів його формування. Методичними та навчальними одиницями організації міжкультурного спілкування, які надають можливість комплексно реалізувати означені підходи та моделювання, виступають проблемно-тематичні комплекси, що будуються на основі проблем та проблемних питань, що виникають у діалозі культур країн рідної мови та мови, яка вивчається, у конкретній ситуації спілкування та які інтегруються у певні культурні, мовні та соціальні аспекти міжкультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1988-1997рр.) / А. В. Василюк : Автореф. дис. кан. пед. наук. – К., 1998. – 21 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання : Пер. з англ. – К. : Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken Fort Lauderdale : Verlag Breitenbach, 1988. – 189 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, завідувач кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: технологія формування міжкультурної комунікації.

Олена Маляр – студентка 3-го курсу філологічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

УДК 378+81-246.3=581=111=161.2=161.1+371.13

САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Олександра ПОПОВА (Одеса, Україна)

У статті розглядається проблема визначення місця самостійної роботи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ. Досліджено сутність і класифікації означеного педагогічного феномена; проаналізовано основні завдання самостійної роботи студентів – майбутніх східнознавців. Специфіковано види самостійної роботи студентів і надано приклади типових завдань для самостійного виконання студентами в межах вивчення перекладознавчих дисциплін.

Ключові слова: самостійна робота, майбутні перекладачі китайської мови, професійно-мовленнєва підготовка.

The article deals with the problem regarding the place of independent (autonomous) work within the system of professional and speech training intended for the future translators of Chinese at institutions of higher education. The kinds of independent (autonomous) work are specified; there are given some samples of typical tasks which students are to fulfil independently while mastering Translation Studies.

Key words: independent (autonomous) work, future translators of Chinese, professional and speech training.

Наразі запорукою успішності функціонування в професії є самостійність її суб'єктів із збереженням їхнього індивідуального стилю під час реалізації професійних обов'язків. Сучасна освічена людина вміє самостійно визначати та досягати цілі, приймати рішення, має навички самоосвіти та самовдосконалення відповідно до її покликань, інтересів і здібностей. Провідна умова формування самостійності майбутніх фахівців створюється вищим навчальним закладом через просування академічної свободи здобувачів вищої освіти, тобто самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом» [1].

Вищезазначене зумовлює **мету** дослідження – визначення місця самостійної роботи в системі професійної підготовки у виші, що передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) вивчити сутність і критерії типологізації педагогічного феномена «самостійна робота»; 2) проаналізувати зміст типових завдань, призначених для самостійного опрацювання студентами – майбутніми перекладачами китайської мови.

Отже, питома увага в підготовці майбутніх фахівців у вищій школі приділяється змістовому компоненту та організації самостійної роботи студента.

Звернемося до етимологічних витоків сутності поняття «самостійна робота». Європейські та американські енциклопедично-інформаційні видання корелюють означене поняття із словами «independent» (незалежний), «autonomous» (автономний). Семантика слова «independent» в різних словникових джерелах ідентична: - «незалежна (людина) від інших людей в плані грошей, допомоги... преференція робити що-небудь самостійно» [6, с. 768]; - «поза контролем інших людей чи речей, незалежна (людина) від інших людей та речей, не знаходиться під впливом інших людей... демонструє небажання бути під контролем чи сприймати допомогу інших» [5, с. 134]; - «незалежний від поглядів, поведінки інших людей чи інших речей, той; хто не підпорядкується жодній юрисдикції чи владі – автономний; той, хто не розраховує на допомогу чи підтримку інших (відмовляється від допомоги, підтримки), діє сам» [4] та інші. У дефініціях збігаються семи «незалежний», «не підпорядкується», «діє самостійно», «поза контролем інших».

Синонімічним до поняття «independent» виявляється поняття «autonomous», яке визначається в словниках, як-от: - «не підлягає контролю ззовні; незалежний; той, що сам керує свою діяльність» [4];

- «незалежний; спроможний самостійно приймати рішення» [6, с. 86];

- «той, що сам керує свою діяльність; незалежний» [5, с. 87] та інші. Отже, значення слова «autonomous» передається через сему «незалежний».

Аналіз понять «independent» (незалежний) та «autonomous» (автономний) дозволяє дійти висновку, що зміст другого поняття «вбирає» семантичний спектр першого поняття. Поняття «autonomous» акцентує на образ дії – самостійно (незалежно від будь-чого чи будь-кого), проте поняття «independent» спрямовано на уточнення суб'єктів та об'єктів незалежності.

Сутність поняття «самостійна робота (студентів)» (СРС) у вітчизняних словникових джерелах психолого-педагогічного напрямку розглядається в широкому смислі (як активна пізнавальна діяльність студента) та в більш вузькому смислі (як один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача на момент здійснення студентом навчально-пізнавальної діяльності), тобто **самостійна робота** у вітчизняному розумінні асоціює з «діяльністю індивіда, що здійснюється ним своїми власними силами без сторонньої участі», у форматі навчання самостійна робота є «специфічною формою навчальної діяльності, що виконується на класних, позакласних заняттях чи вдома під безпосереднім або опосередкованим керівництвом учителя, який передбачає конкретну мету, завдання, способи і методи її організації; робота, що забезпечує потреби особистості в діяльності без участі дорослих, яка є добровільною, виконується в позаурочний час і розглядається в контексті самоосвіти, самовдосконалення, самоствердження» [2, с. 803].

У фаховій літературі поняття «самостійна робота (студентів)» (СРС) потлумачено науковцями неоднозначно: - як форма і метод навчання, у якій залучені суб'єкт (викладач) й об'єкт (студент) навчання (О. Малихін, М. Мешков, Н. Садовнікова, В. Нагасв та ін.); - як різновид групової чи індивідуальної пізнавальної діяльності в аудиторний і позааудиторний час (Н. Голуб, В. Казаков, Р. Нізамов, В. Ортинський, Н. Сагіна та ін.); - як система організації роботи в межах навчально-виховної діяльності, що відбувається за відсутності вчителя або викладача (В. Граф, І. Іллясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж та ін.); - як спеціальні завдання (типи завдань), призначені для самостійного виконання студентами з опосередкованою участю викладача (С. Архангельський, М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.).

Вітчизняні науковці (З. Бакум, О. Горошкіна, О. Караман, О. Копусь та ін.) узагальнюють сучасне трактування сутності досліджуваного багатогранного поняття та зазначають, що «самостійна робота спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність до пошукової роботи, співвідноситься з творчими здібностями та формується в процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців» [3, с. 197-203].

З огляду на вищезазначене, можна дійти висновку, що **самостійна робота** – це продуктивно-аналітична діяльність студента, зміст і форми якої науково-педагогічний працівник планує, але студент її виконує під методичним керівництвом і контролем педагога; результатом такої діяльності є засвоєнні знання в певній галузі, набуті вміння та навички систематично працювати-навчатися, конструктивно й індивідуально мислити.

У ході навчання в закладі вищої освіти питома вага самостійної роботи студентів значно збільшується. Так, опанування теорії і практики перекладу на першому курсі супроводжується формуванням загальнонавчальних умінь і навичок конспектування та подальшою роботою з конспектом; передбачається підготовка аргументованої відповіді з прикладами адекватних перекладацьких рішень на практичних заняттях, здійснення лексикографічного пошуку відповідників та еквівалентів у межах рідної та іноземних мов. Наприкінці курсу теорії і практики перекладу в студентів формуються вміння критично та уважно сприймати лекційний матеріал, конспектувати його та робити висновки завдяки грамотному плануванню викладачем самостійної роботи за принципами наступності та перспективності.

У педагогічній практиці вітчизняними і зарубіжними вченими (В. Буряком, Б. Єсіповим, М. Казаковим, Б. Коротяєвим, П. Підкасистим, Н. Половніковою, О. Савченко та ін.) розроблено багато класифікацій типів і видів самостійної роботи. У вищому навчальному закладі самостійна робота студентів розподіляється на види за різними критеріями:

1. За дидактичною метою:

а) підготовчою, спрямованою на актуалізацію набутих знань, умінь для успішного оволодіння новими; б) усвідомлюючою, яка забезпечує формування уявлень, відтворення понять, узагальнених уявлень про сутність явищ, предметів; в) тренувальною, що сприяє

закріпленню навчального матеріалу, оволодінню способами діяльності; г) узагальнююче-повторювальною, контрольною.

2. За формою організації:

а) індивідуалізована – виконання навчального завдання без взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу; б) фронтальна

(одночасне виконання всіма учнями / студентами одного й того самого

завдання під керівництвом педагога); в) колективна (передбачається взаємодія учнів / студентів, у процесі якої здійснюється розподіл функцій, обов'язків з урахуванням інтересів, здібностей кожного суб'єкта діяльності, що дозволяє проявити себе у спільній діяльності); г) групова (кожний член групи виконує конкретну функцію в межах вирішення навчальної проблеми); д) парна (форма є оптимальною при проведенні дослідів, на заняттях у лінгафонному кабінеті).

3. За плановістю:

а) планова – передбачена навчальним планом та робочими навчальними програмами (контрольні, курсові, дипломні роботи, магістерські проекти, навчальні заняття, экзамени, заліки тощо); б) позапланові – написання статей, участь у міжнародних проектах на отримання гранту, підготовка рецензій та анотацій, виконання завдань за межами запланованої тематики, перегляд і аналіз кінофільмів і т. д.

4. За місцем здійснення:

1) аудиторна – у навчальних кабінетах під час занять; 2) позааудиторна – за межами навчальних кабінетів після занять: а) домашня (за місцем проживання); б) бібліотечно-інформаційна (у бібліотечних та комп'ютерних залах).

5. За джерелом:

а) робота з навчальною книгою: навчальними посібниками, підручниками, монографіями; лексикографічними джерелами (спеціалізовані тлумачні одномовні і двомовні словники, тезауруси); бібліографічними каталогами; методичною літературою (вказівки, рекомендації); періодичними фаховими виданнями (збірники наукових праць, журнали, газети); довідково-енциклопедичною літературою (хрестоматії, довідники) і т. ін.; б) робота з графічними документами: схемами, графіками, таблицями, діаграмами тощо; в) робота з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій: програмами автоматизованого перекладу; мережеві, мультимедійні технології та телекомунікації, Інтернет ресурси і т. ін.; г) дослідно-експериментальна робота: спостереження за навчально-виховним (виробничим) процесом (діяльність різнорівневих закладів освіти, психологічних та соціальних служб і центрів, перекладацьких агенцій і т. д.); виконання експериментальної частини роботи.

На нашу думку, найбільш поширеною є класифікація типів самостійної роботи, запропонована П. Підкасистим за критерієм **характеру діяльності учнів / студентів** (репродуктивна, реконструктивна, евристична, творча. Специфікуємо її в сучасній інтерпретації:

А. Зразково-репродуктивний тип самостійної роботи передбачає виконання різноманітних вправ за зразком / моделлю, типових вправ (без елементів творчості, спрямовано на опанування матеріалу, автоматизацію певних умінь і навичок).

Б. Реконструктивно-варіабельний тип комбінує копіювання та варіативний вибір студентом способів діяльності, прийомів, конкретно ситуативних дій, функціональне відтворення (перенос) здобутих знань в навчально-пізнавальний контекст.

В. Евристичні самостійні роботи спонукають студентів до самостійного аналізу проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних та практичних заняттях, сприяють формуванню навичок їх формулювати, розробляти план і шляхи їх розв'язання, добирати докази тощо.

Г. Пошуково-дослідницькі роботи набувають творчого характеру, залучають студентів до створення нового водночас з використанням

набутих знань і / або із засвоєнням нового через вивчення фактів, явищ, наукових здобутків.

Самостійна робота, як допоміжний фундаментальний засіб формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього перекладача китайської мови, спрямована на розвиток його ключових, загальнопрофесійних та предметно-фахових компетенцій, тобто знань, умінь і навичок. Швидкість, об'ємність та якість розвитку цих компетенцій визначаються індивідуальними психофізіологічними особливостями студента, рівнем його самосвідомості, ініціативністю / активністю вихованців, наявністю / відсутністю креативного стрижня у майбутніх фахівців перекладу, здатності самокорегування та самовдосконалення та інших факторів.

Отже, під час вивчення перекладознавчих дисциплін виокремлюють такі **види самостійної роботи** студентів:

а) слухання і конспектування лекцій; *б)* відпрацювання лекційного матеріалу; *в)* виконання практичних і лабораторних робіт з проблем теорії і практики перекладу (усного, писемного, комплексного), участь у семінарських заняттях; *г)* робота з різноплановою літературою в друкованому та електронному форматах (виконання пошуково-аналітичної роботи з картотеками, базами даних; робота з бібліографічними, лексикографічними, довідково-енциклопедичними, періодичними джерелами з різногалузевих питань тощо); *д)* опанування сучасних систем автоматичного / машинного та комп'ютеризованого перекладів; індивідуальна робота з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Перевод та ін.); використання програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Trados, Google Translate та ін.); *е)* виконання самостійних завдань з використанням сучасних текстових процесорів (програм набору, оформлення текстів, текстового редагування перекладів, програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, MultiTerm, Termex, та ін.); електронних програм; *є)* підготовка рефератів, усних доповідей і наукових статей, написання курсових проектів, дипломних і магістерських (кваліфікаційних) робіт; *ж)* підготовка до поточного, рубіжного (модульного) та підсумкового контролю (іспитів, заліків).

Відповідність вимогам, що висуваються до професії перекладача, є критерієм професійної придатності фахівця, саме тому в межах виконання самостійної роботи провідними **завданнями** для студента – майбутнього перекладача стають такі:

- постійно поповнювати свій багаж знань (фонові знання) в галузях політики, дипломатії, культури, економіки, освіти, науки в світовому вимірі та в контексті взаємодії рідної країни (України) й країн, мова яких вивчається (Китаю, Великої Британії / США);

- систематично поглиблювати знання та розвивати вміння й навички в межах перекладознавчих дисциплін (майбутньої спеціалізації);

- планомірно вдосконалювати навички володіння іноземною (китайською, англійською) та рідною (українською, російською) мовами як засобом крос-культурної комунікації на всіх лінгвістичних рівнях з урахуванням культурно-традиційної конотації іноземного дискурсу;

- безперервно «шліфувати» навички використання інформаційно-технологічних ресурсів в професійних цілях;

- систематично тренувати невід'ємні професійні якості перекладача – пам'ять, увагу, реактивність мислення, психічну стійкість тощо.

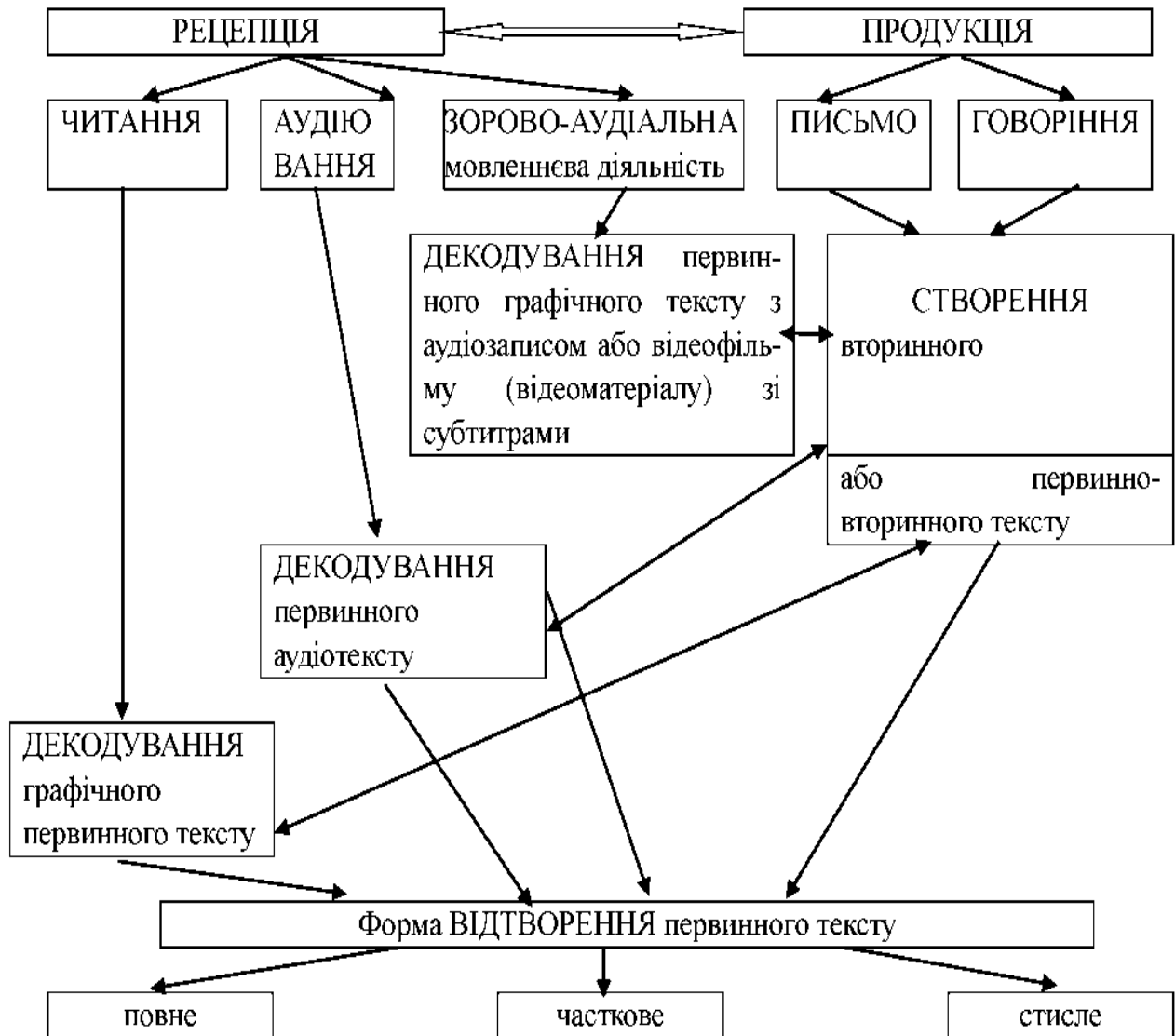
Професійна підготовка здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Переклад» передбачає формування професійно-мовленнєвої компетентності в аудиторний та позааудиторний час, проте саме самостійна робота уможливіє неперервність цього процесу та виконує функцію механізму постійного закріплення, полірування та прогресивно-го поповнення набутого фахового резерву студента.

З огляду на вище наведені факти, в основі самостійної роботи студентів – майбутніх перекладачів китайської мови лежить сприйняття й аналіз будь-якого тексту у форматі китайської, англійської, української та російської мов та створення вторинного тексту (тексту перекладу (повного, анотованого, реферованого), опрацьованого тексту мовою оригіналу / перекладу – анотацій, тез, доповідей, рефератів, статей, рецензій тощо) на основі оригінального тексту. Працюючи над текстом певного функціонального стилю та жанру,

студенти залучаються до таких видів мовленнєвої діяльності, як читання, письмо, аудіювання. Схематично (див. Схему 1) це виглядає так:

Схема 1

Роль читання, письма, аудіювання під час створення вторинного (трансформованого) тексту



Розтлумачимо схему. Сприйняття інформації (рецепція) здійснюється безпосередньо через зоровий, аудіальний та зорово-аудіальний канали. Обробка-дешифрація повідомлення уможливиться завдяки таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і аудіювання. Створення (продукція-трансформація) вторинного або первинно-вторинного тексту реалізується через писемне мовлення та говоріння. Відтворення-презентація переробленого матеріалу (тексту перекладу) за його повнотою розподіляється на повну, часткову (вибіркову реферативну) та стислу (анотований переклад); за формою пред'явлення – усну і письмову.

Різновиди однієї ланки механізму перетворення інформації стисло можна описати так:

ПИСЬМОВИЙ ПЕРЕКЛАД:

а) побачив → записав; б) почув → записав; в) побачив та почув → записав.

УСНИЙ ПЕРЕКЛАД:

а) побачив → висловив; б) почув → висловив; в) побачив та почув → висловив.

Назвемо основні блоки, які визначають зміст самостійної роботи майбутніх перекладачів китайської мови: лексика (словник), скоропис, аудіотексти (відеотексти) та письмові тексти різної жанрово-стильової спрямованості, а також фонові знання.

Архіскладовою завдань для самостійного опрацювання студентами є робота над їхнім активним та пасивним **словником** (вокабуляром). Рекомендується в цьому зв'язку майбутнім перекладачам-полілінгвам:

- виконувати пізнавально-пошукові завдання з використанням бібліографічних, лексикографічних, довідково-енциклопедичних, періодичних одномовних та двомовних джерел з різногалузевих питань;

- складати та регулярно перечитувати (і самостійно перекладати) картотеки та глосарії за певною тематикою рідною та іноземною мовами і/або двомовні: перелік термінів, словосполучень, фразеологізмів та ідіоматичних виразів, прислів'їв, приказок, крилатих висловив;

- підбирати різностильові синонімічні та антонімічні висловлювання до вищезазначеної лексики в межах китайської, англійської, української та російської мов;

- складати речення, міні-ситуації та тексти на базі складених картотек та глосаріїв китайською, англійською, українською та російською мов.

Скоропис є допоміжним засобом реалізації усного перекладу (послідовного і синхронного), який дозволяє уловити головні моменти висловлювання, зафіксувати дати подій, кількісні показники, власні назви, географічні факти і таке інше. Доцільними вважаємо такі завдання з оволодіння скорописом: - прослухати аудіотекст (різної жанрово-стильової спрямованості), який містить цифрові показники, власні назви, реалії, та зафіксувати його зміст засобами скоропису; перекласти його письмово або усно (стисло, реферовано, анотовано); - переглянути запропоновані зразки скоропису та розтлумачити їх зміст; порівняти варіант студента з оригіналом; - скласти власний перелік знакових фігур (скоропису) за тематикою перекладу.

Самостійна робота з оволодіння навичок усного перекладу передбачає додаткове ознайомлення студентів із функціонуванням технічних засобів та Інтернет-мережі. Тематику **аудіотекстів (відеотекстів)** рекомендується обирати згідно із змістом лекційного матеріалу та інтересами студентів.

Робота з **аудіотекстами** стосується таких аспектів: - ідентифікація труднощів перекладу та повторне прослухання аудіотексту-оригіналу; - переказ основного змісту аудіоповідомлення мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах); - вибіркового переказу змісту аудіоповідомлення мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах); - стислий (анотований) змісту аудіоповідомлення мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах).

На початковому етапі обираються оригінальні (китайські) **відеотексти** із субтитрами. Завдання до відеотекстів висуваються такі:

- робота зі скриптом передбачає: а) ідентифікацію труднощів перекладу; б) роботу з незнайомою лексикою; в) прослуховування тексту одночасно з перекладом; - детальний переказ тексту мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах); - реферований (вибірковий) переказ тексту мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах); - анотований переказ тексту мовою оригіналу та мовою перекладу (в письмовій та усній формах);

Усна форма репрезентації змісту тексту оригіналу передбачає залучення диктофону (або іншого звукозаписувального засобу) для подальшого аналізу власного перекладу, тренування пам'яті та уваги студентів, формування вимовно-артикуляційних навичок майбутніх перекладачів. Додаткового тренування потребує робота над:

- декодуванням інтонаційного оформлення іншомовного (китайського, англійського) мовлення; - декодуванням інтонаційного оформлення рідного (українського, російського) мовлення; - чітким вимовлянням слів, речень, текстів іноземною (китайською, англійською) та рідною (українською, російською) мовами; - дешифруванням імпліцитного значення фемінних та маскулінних висловлювань.

Письмовий переклад текстів різної жанрово-стильової спрямованості практикується в таких формах: - аналіз перекладів кваліфікованих спеціалістів; - порівняння свого особистого перекладу з перекладами відомих перекладачів (в особливості перекладачів художніх творів); - здійснення передперекладацького аналізу тексту; - детальний (повний) переклад тексту оригіналу з наданням аналізу; - неповний (вибірковий) переклад тексту оригіналу; - стислий (анотований) переклад тексту оригіналу.

Накопичення **фонових знань** майбутніх перекладачів-східнознавців виступає міцним фундаментом для подальшого опанування професії. Під час самостійної роботи над текстами рекомендується виконання таких завдань: - виявлення незнайомих (зокрема етнічно-значущих) слів-феноменів, надання їх тлумачення за одномовними та двомовними словниками, ситуативно-контекстна репрезентація цих слів мовою оригіналу та мовою перекладу, доповідь в межах тематики незнайомих феноменів мовою оригіналу та мовою перекладу; - вивчення літератури про діяльність відомих осіб в межах таких країн, як-от: Китай, Велика Британія / США, Україна; - регулярне ознайомлення з поточними суспільно-політичними подіями країн, мова яких вивчається.

Як позитив відзначимо, що всі вищезазначені форми та зміст самостійної роботи сприяє успішному написанню студентами курсових, дипломних та магістерських проектів, наукових статей, рефератів, доповідей, критичного аналізу текстів-оригіналів, оволодінню методикою дослідження та експерименту, пов'язаних з темою проекту (роботи) і т. д. Саме самостійна робота уможливорює закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, що проявляється в момент комплексного вирішення майбутніми перекладачами конкретного фахового завдання. Завдяки самостійній роботі здійснюється закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності «Переклад» та їх вдале застосування при вирішенні конкретних наукових, технічних, економічних виробничих й інших завдань.

Отже, значущість самостійної роботи в процесі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови є вагомою, оскільки вона (самостійна робота) полегшує формування навичок самостійної перекладацької практики, самоосвіти, пошуково-аналітичної діяльності (в межах друкованої продукції та електронних ресурсів із застосуванням сучасних інформаційних технологій). Важливим уважаємо паралельне вдосконалення рідної та іноземної (іноземних) мов у ході виконання студентами самостійних та індивідуальних завдань, в результаті чого накопичуються знання лінгвістичного та екстралінгвістичного плану.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004).
2. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – К. : «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с.
4. Словник-тезаурус. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://dictionary.reference.com/browse/independent>
5. Hornby A. S., Gatenby E. V., Wakefield H. The Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby, E. V. Gatenby, H. Wakefield. – Том 2. – Ставрополь : Сенгілей, 1992. – 511 р.
6. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Second Edition, 2007. – 1748 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Попова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, директор Освітньо-культурного центру “Інститут Конфуція” при Державному закладі “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Наукові інтереси: професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів у полікультурному середовищі; лінгво-когнітивні аспекти академічно-офіційної кореспонденції в межах міжнародної діяльності закладів освіти; гендерно-марковане мовлення.

УДК 81'271+159.955:81'243

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людмила ПОТАПЕНКО (Черкаси, Україна)

У статті аналізується поняття критичного мислення, розглядаються основні його характеристики. Акцентовується необхідність розвитку критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови

Ключові слова: критичне мислення, розумова операція, опрацювання інформації, прийняття рішень, логічність, креативність.

The article examines the concept of critical thinking. The main characteristics of critical thinking are analysed. The necessity to develop critical thinking in the process of a foreign language learning is underlined.

Key words: critical thinking, mental operation, information processing, decision-making, consistency, creativity.

Постановка проблеми. Успішним в усі часи вважалось суспільство, у якому особистість була здатною приймати відповідальні рішення в екстремальних умовах, обирати стратегії виживання та розвитку. Наше сьогодення відзначається значними змінами в бік глобалізації, технологічної революції та інформаційно-комунікаційного прогресу. Головним завданням сучасної вищої школи є розкриття здібностей кожного студента, виховання особистості, готової до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Умовою реформування ринку праці є соціально-економічні перетворення, що відбуваються у всіх сферах українського суспільства й тісно пов'язані з вирішенням проблем адаптації випускників вузів до умов їхньої майбутньої професійної діяльності. Сучасному суспільству, а значить, і сучасній освіті, потрібна вільна, творча особистість, яка володіє новими гнучкими якостями мислення, що мають критичну спрямованість й орієнтовані на творчу та конструктивну діяльність.

У суспільному розвитку критичне мислення найбільш виразно проявляється у формуванні компетентностей фахівця, пріоритетності прояву творчого потенціалу особистості, подоланні стереотипів у екстремальних умовах. Як важливий чинник забезпечення успішності формування особистості як фахівця, професіонала, зародилася і розвивається тенденція до розвитку критичного мислення під час освітнього процесу у ВНЗ.

Аналіз публікацій. Дослідженню феномена критичного мислення присвячено праці багатьох науковців (В. Біблер, Т. Бізенков, С. Векслер, М. Вертгеймер, Д. Вількєєв, Дж. Гілфорд, Д. Джумалієва, І. Ільєсов, З. Калмикова, С. Король, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, Ф. Мінкіна, Є. Полат, С. Рубінштейн, В. Синельников, Б. Теплов, О. Тихомиров, О.Тягло, Д. Халперн та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні необхідності розвитку критичного мислення на заняттях із іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж приступити до аналізу можливостей розвитку критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови, варто дослідити тлумачення самого терміну «критичне мислення». Ще на початку ХХ століття Д. Дьюї досліджував критичне мислення, ототожнюючи його з рефлексивним (рефлекторним) мисленням. Він вважав, що його основою є затримане судження, а сутністю цієї затримки є необхідність дослідження для визначення природи проблеми, перш ніж приступити до спроб її вирішення. Його ідея полягала в тому, що шляхом вправ можна навчити людину мислити конструктивно, і в цьому має полягати головне завдання освіти. Завдання виховання, на глибоке переконання Д. Дьюї, полягає саме в тому, щоб розвивати інтелект і формувати «дисциплінований» розум. Слід все-таки підкреслити необхідність засвоєння фундаментальних знань, оскільки думка ґрунтується на попередньому досвіді та засвоєних знаннях [1, с. 54].

Критичне мислення досліджується під кутами зору різних наук. У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо [5].

У сучасній літературі з педагогіки та психології можна зустріти велику різноманітність визначень критичного мислення. Одне із найповніших визначень, на нашу думку, дає Американська Національна Рада з навчання критичному мисленню (National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction), яка характеризує критичне мислення як інтелектуальний процес концептуалізації, застосування принципів і понять, аналізу, синтезу та оцінки інформації, отриманої на основі досвіду, за допомогою спостереження, роздумів або спілкування, як керівництво до дії або переконання. Іншими словами, критичне мислення – це раціональне, рефлексивне мислення, яке спрямоване на вирішення того, чому слід вірити або які дії необхідно застосувати [6].

Американський психолог і педагог Даяна Халперн у праці «Психологія критичного мислення» дає наступне визначення цього поняття: «Критичне мислення – це використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату» [3, с. 15].

На думку Л. А. Києнко-Романюк, критичне мислення – це специфічний мисленнєвий процес, який існує одночасно з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами й вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості [2, с. 132]. Для успішної життєреалізації майбутні фахівці мають здобути не лише відповідний рівень академічних та професійних знань, вмінь, навичок, виховання, а й отримати певні вміння навчатися самостійно на місці праці (безперервна освіта), критично мислити, передбачати наслідки, приймати відповідальні усвідомлені рішення відповідно до ситуації. Гуманізація і гуманітаризація освіти покликані допомогти здійснити в характері мислення людини переорієнтацію від фрагментарного до цілісного сприйняття світу в широкому культурному контексті.

Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів: сприйняття інформації з різних джерел; аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору; зіставлення з іншими точками зору; добір аргументів на підтримку обраної позиції; прийняття рішення на основі доказів.

Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (М.Вейнстайн, Т.Воропай, М.Кларін, Н.Кравченко, М.Ліпман, К.Мередит, Р.Пауль, Ч.Темпл, О.Тягло, М.Чошанов, Д.Халперн та ін.), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих міркуваннях та визнавати їх у своїх [4, с. 28].

Основними ознаками критичного мислення є самостійність та індивідуальність, інформація є відправним, а не кінцевим пунктом, критичне мислення завжди починається з постановки та усвідомлення проблеми, прагне до переконливої аргументації і є перш за все мисленням соціальним.

У процесі підготовки фахівця зі знанням іноземної мови у сфері професійної діяльності необхідно враховувати специфіку його майбутньої роботи так, щоб він зміг працювати з інформаційними матеріалами, отриманими з різних джерел як рідною, так і іноземною мовою. Випускник вишу повинен уміти швидко адаптуватися до мінливих обставин, самостійно здобувати знання, креативно працювати з інформацією, тобто знаходити інформацію, необхідну для вирішення поставленого завдання, аналізувати її, узагальнювати, зіставляти, робити аргументовані висновки та на їх підставі приймати рішення. Іншими словами, майбутній фахівець повинен самостійно критично мислити, вміти бачити проблему й шукати шляхи її вирішення, використовуючи сучасні технології, застосовувати отримані знання, а також генерувати нові ідеї, мислити творчо.

Мислення завжди починається з формулювання питання чи проблеми, які необхідно вирішити, пізнати невідоме, зрозуміти його, усвідомити. При цьому необхідно застосувати наявну систему знань, використовувати поняття з різних областей. Механізм критичного мислення включає розумові операції, що визначають процес міркування і аргументації: постановка мети, виявлення проблеми, висунення гіпотез, приведення аргументів, обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору. Цей процес включає здатність застосовувати базові інтелектуальні вміння (знання і поняття) для синтезу, аналізу та оцінки складних і неоднозначних ситуацій і проблем. Сюди можна віднести вміння: виявляти проблему, прояснювати ситуацію, аналізувати аргументацію, всебічно вивчати питання, розробляти критерії для оцінки рішень і надійності джерел інформації, уникати узагальнень.

Серед багатьох умов, що впливають на розвиток критичного мислення у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням, можна виділити мотивацію мовленнєвої діяльності завдяки новизні і проблемності матеріалу, який підлягає осмисленню.

Розглянемо основні принципи, що характеризують процес розвитку критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови (саме ці чотири принципи формують основу критичного мислення та дозволяють критично осмислити будь-яку інформацію):

1. Виявлення і обстоювання припущень. Для виявлення необхідно задуматися про те, яке припущення робить автор. Можна спробувати задати спеціальні питання, які прояснюють деталі. Слід вивчити, на основі чого був зроблений висновок, і проаналізувати чи є різні сторони даного висновку фактами або припущеннями.

2. Перевірка фактичної точності й логічної послідовності. Включає відповідь на два основних питання: а) наскільки фактично точна інформація? б) чи є доказ логічним і послідовним, або чи є в міркуванні помилка?

3. Розгляд контексту. Цей принцип вважається найважливішим у критичному мисленні. Отримуючи нову інформацію, критично мисляча людина завжди задає собі питання про те, в якому контексті дана інформація має сенс, та аналізує, чи може ця інформація бути застосована в будь-якій ситуації чи тільки в особливих умовах.

4. Вивчення альтернатив. Як і попередні компоненти критичного мислення, даний принцип може бути досягнутий тільки при його тренуванні. Для цього рекомендується користуватися низкою стратегій: спрощення складної інформації, нова постановка проблеми, «мозковий штурм» тощо.

Кожен із цих принципів, на наш погляд, можна розглядати як розумовий навик, тому їм варто приділяти велику увагу в процесі навчання студентів.

Важливо підкреслити, що представлені принципи та характеристики (ознаки) критичного мислення безпосередньо співвідносяться між собою. Кожен принцип ґрунтується на всіх вищевказаних ознаках критичного мислення. У інтегрованому вигляді вони є своєрідними «стадіями», спираючись на які, маємо можливість використання того чи іншого принципу критичного мислення при навчанні студентів іноземної мови. Формування навиків критичного мислення нерозривно пов'язане з формуванням мовних умінь у процесі навчання всім видам мовної діяльності, оскільки предметом мовної діяльності є думка.

Слід звернути увагу на відмінності між продуктивними і рецептивними видами мовленнєвої діяльності і, відповідно, на розвиток різних інтелектуальних умінь при навчанні того чи іншого виду МД. Дослідники розрізняють «критичне читання», «критичне письмо», «критичне аудіювання» і «критичне говоріння». При читанні й аудіюванні ми повинні сприйняти та оцінити думки та позицію автора, порівняти зі своїми і вибрати те, що вважаємо важливим і потрібним для нас. Це вимагатиме аналізу та оцінки чужої аргументації і за структурою буде відрізнятися від того, як ми будемо аргументувати свою точку зору або позицію в процесі говоріння або письма.

Застосовують наступні типи вправ для розвитку критичного мислення студентів у процесі навчання іншомовного спілкування:

– у ході обговорення викладач навмисно конструє ситуацію, коли із очевидно неправильного посилення шляхом коректних логічних роздумів робиться умовивід, який

суперечить наявним у студентів знанням і уявленням, і пропонує студентам знайти причину цієї невідповідності;

– спеціально моделюються ситуації, коли з справедливого твердження шляхом некоректних логічних операцій отримано абсурдний висновок, а студентам пропонується виявити причину його невідповідності;

– створюється ситуація, коли шляхом критичного осмислення коректний результат спершу піддається сумнівам, а надалі студенти самостійно здійснюють роздуми у процесі дискусії, що стимулює їх мовленнєво-розумову активність і розвиває критичне мислення.

Висновки. Отже, при навчанні іноземної мови розвиток критичного мислення можна розглядати як один із чинників формування комунікативної компетенції. Формування критичного мислення лежить в основі роботи з іншомовною інформацією в найширшому розумінні, як при оволодінні так і при практичному використанні різних видів мовленнєвої діяльності. Оскільки основною метою навчання іноземної мови є мовно-розумова діяльність студентів, а основним джерелом мотивації, тобто джерелом думки є протиріччя, або проблемна ситуація, то навчальний матеріал повинен мати проблемний характер, а навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб у студентів було постійне бажання висловити свою точку зору, свою думку. Це дає можливість особливу увагу приділяти змісту, роботі думки, і дозволяє не лише засвоювати знання, але самостійно досліджувати проблему і в ході пошуку рішень самостійно здобувати знання. Уміння формулювати проблему, знаходити відповіді на поставлені питання, залучаючи додаткову інформацію, формувати власну позицію з того чи іншого питання, підкріплюючи її аргументами і самостійно знайденими фактами, робити висновки є метою проблемного навчання, а це і є не що інше, як уміння критично мислити. Таким чином, проблемні методи є і метою, і засобом навчання. Робота над проблемою передбачає також спілкування в колективі, оскільки в умовах проблемного навчання основний акцент робиться на самостійну роботу студентів у групах, у команді. У процесі роботи учасники обмінюються знаннями, досвідом, ідеями, отриманою інформацією і в результаті приходять до спільного рішення. Повне осмислення іншомовної інформації, тобто витяг глибинної інформації, припускає наявність не тільки фактичних знань. Щоб дослідити відносини і залежності між явищами або подіями і висловити їх вербально, необхідний певний рівень сформованості лінгвістичної компетентності: володіння лексику, поняттями, реаліями, ідіоматичними висловами, термінами. Уміння оцінити мовні засоби, що використовуються автором для досягнення поставленої ним мети, і вміння використовувати ці засоби для формулювання своїх думок також відносяться до умінь критичного мислення. Отже, для формування умінь критичного мислення необхідно формувати лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну компетенції.

Мета вивчення іноземної мови полягає у формуванні комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та полікультурної компетенції студентів, які допоможуть їм стати ефективними користувачами мови в різних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування; допоможуть долучитися до культури народів – носіїв цієї мови; розширити світогляд, загальну ерудицію; сприятимуть формуванню світогляду на основі загальнолюдських цінностей та розвитку особистості; сприятимуть розвитку толерантного ставлення до представників різних культур, мов, релігійних уподобань; розвитку здатності студентів до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс вищої освіти і стане передумовою їх подальшого професійного вдосконалення протягом усього життя; формуванні умінь використовувати здобуті знання для розв'язання конкретних проблем.

Тільки за умови формування критичного мислення студентів на високому рівні відбувається удосконалення механізмів адаптації до їх подальшої професійної діяльності, зростання їхньої самостійності, креативності. Розвиток критичного мислення сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, дає можливість створювати такі умови, коли всі студенти залучаються до активної, творчої навчальної діяльності, до процесу самонавчання, самореалізації та самовдосконалення, вчаться спілкуватись, співпрацювати, креативно мислити та відстоювати свою позицію.

Перспектива подальших наукових досліджень полягає у розробці завдань та вправ для розвитку критичного мислення студентів у процесі вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) : пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
2. Киенко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення як загальнопедагогічна проблема: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киенко-Романюк Лариса Анатоліївна. – К., 2007. – 235 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Хачумян Т. І. Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. Вип. 24, частина 2. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С. 171–177.
5. Чаплак Я. В. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертону душі» особистості. Научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации». Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516>
6. Scriven M, Paul R. Defining Critical Thinking. A statement by Michael Scriven and Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Потапенко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Університет банківської справи».

Наукові інтереси: порівняльне літературознавство та інноваційні технології викладання іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей.

УДК 81'276,3:51

ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ПОРІВНЯЛЬНО-ГЕНЕТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Оксана РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються методичні аспекти інтегративного вивчення фахової математичної термінології, її утворення та особливості перекладу.

Ключові слова: інтеграція, термінологія, термін, переклад.

The article considers methodological aspects of integrative study of professional mathematical terminology, its formation and specifics of translation.

Keywords: integration, terminology, term, translation.

Сьогодення вимагає від освітян підготовки фахівців найвищого рівня, яким необхідно не стільки засвоїти певну суму знань протягом навчання, скільки оволодіти необхідною сукупністю методів і прийомів по самостійному знаходженню та засвоєнню цих знань, що призвело до пошуку нових та переосмислення традиційних методів навчання у вигляді реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів [4].

Важливе місце серед таких нових підходів до навчання займає інтеграція знань. Нагадаємо, що під інтеграцією (від лат. *integratio* - відновлення, поповнення, від *integer* - цілий) зазвичай розуміють як процес і результат цього процесу взаємодію елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [3, 340].

В цьому напрямку, на наш погляд, вдалим може бути введення на нефілологічних спеціальностях курсу, в рамках якого можливе поєднання окремих мовних знань в єдиному лінгвістичному погляді на предмет вивчення. В запропонованому нами варіанті курс має 72 години (12 лекційних, 6 практичних, 54 години самостійної роботи). Приблизна тематика лекцій - *Спеціальна (професійно-термінологічна) лексика. Латинська мова – основа наукової термінології. Порівняльна характеристика російської та української мов. Основи перекладу. Проблеми перекладу спеціальної лексики. Редагування перекладу.* На практичних заняттях розглядалися питання загальної характеристики латинської мови та формувалися практичні навички перекладу. Для самостійної роботи запропоновані наступні завдання - *Перекласти текст з фахового видання (російського) українською мовою (15-20 речень). Виділити*

терміни, спеціальну та професійну лексику, визначити окремо терміни латинського походження, відзначити особливості перекладу. Виконати редагування тексту за нормами рідної мови. Один абзац тексту оформити як цитату. Написати анотацію до іноземного тексту рідною мовою (6-8 рядків). Вказати словники та інтернет-ресурси, якими користувалися під час перекладу.

Пояснимо вибір тем. Відомо, що один із розділів навчального курсу "Українська мова професійного спрямування" називається "Термінологічна система української мови". Він є дуже важливим, але недостатнім для студентів, оскільки для успішної діяльності в будь-якій галузі науки фахівцеві необхідно правильно розуміти й грамотно застосовувати відповідну спеціальну термінологію. Обсяг знань людства подвоюється фактично кожні 18 місяців, це призвело до того, що в розвинених мовах близько 90% нової лексики становлять терміни в таких галузях науки, як комп'ютерна техніка, біохімія, кібернетика, мікробіологія, хімія тощо. Поняття, які з'являються в науці, вимагають появи нових термінів. Довгий час українська мова запозичувала необхідні лексеми з інших мов (починаючи з античної термінології), що не могло не привести до певних термінологічних розбіжностей. Та вже з 90-х років ХХ сторіччя відбувається низка всеукраїнських, регіональних, міжнародних наукових конференцій, присвячених українській науково-технічній термінології (наприклад, Міжнародні наукові конференції "Проблеми української науково-технічної термінології", Львів, 1992-1994 рр.), у багатьох вузах і науково-дослідних закладах України створюються центри стандартизації наукової та технічної термінології (наприклад, у Національному Київському університеті ім. Тараса Шевченка, Національному технічному університеті України "КПІ"), перевидаються старі та створюються нові словники та ін.

Тим не менш велика частина роботи над розвитком української математичної термінології, її удосконаленням, ліквідацією прогалин та неточностей термінологічної системи лежить безпосередньо на вчителях і викладачах математики.

Серед усіх проблем, що виникають перед студентами при вивченні фахових дисциплін, питання вибору мови сайту чи підручника, на перший погляд, здається неістотним і навіть штучним. Але викладачі-практики добре знають скільки додаткових ускладнень і навіть непорозумінь виникає через «мовне питання», пов'язане з історично обумовленим білінгвізмом. Розглянемо найбільш суттєві і типові явища інтерференції, що виникають під час перекладу практично на всіх мовних рівнях, на прикладі математичних термінів.

I. Широко розповсюджені типові помилки, які не впливають на якість математичних знань:

орфографічні: *сума – сумма, усно – устно, фігура – фигура* та ін.. Помилки такого типу виникають при оформленні письмової частини робіт і, хоча зустрічаються досить часто, безпосереднього відношення до математики не мають. фонетичні: *ламана – ломанная, більше – больше, число – [ч'і]сло* і т.п. Такі помилки, що зустрічаються під час усних відповідей, також не впливають на фаховий рівень виконання завдань. морфологічні: *більше (менше) ніж (за) – больше (менше) чем, по-перше – во-первых, дріб (ч.р.) – дробь (ж.р.)*. Подібні помилки також несуттєві по відношенню до математики і тому ускладнення, які виникають під час вибору потрібної форми, являються ускладненнями психологічного рівня. Лексичні помилки не термінологічного характеру: *рахівниця – счеты, упражнение – вправа*. Такі помилки виникають, як правило, в умовах текстових задач і також несуттєві з математичної точки зору.

II. Помилки термінологічного характеру, які важко піддаються будь-якій систематизації. Найбільш розповсюдженими серед них є прямі запозичення – *русизми – луч, множество, вычитание...* Деякі помилки цього типу обумовлені явищем так званої міжмовної омонімії та можуть викликати певне непорозуміння – на зразок «*восьма година*» та «*восьмой час*». При буквальному перекладі таких конструкцій різниця в часі досить суттєва. До того ж рос «*время*» - укр. «*час*», а рос. «*час*» - укр. «*година*».

Особливої уваги заслуговують такі випадки термінологічної невідповідності, коли двом чи більше значенням терміну однієї мови відповідає один єдиний термін іншої. Наприклад, чотири різні поняття української мови *розв'язування* (процес), *розв'язання* (алгоритм), *розв'язок* (відповідь) та *рішення* відповідають одному російському терміну *решение*. Так

само в українській мові *нерівність* (арифм.) та не *рівняння* (алг.) - в російській – *неравенство*. Одному російському терміну *минута* відповідають, в залежності від значення, два різних українських – *мінута* (одна шістдесятя частина градуса) та *хвилина* (одна шістдесятя частина години). Або: *ділення* (дія), *поділ* (на частини) та *поділка* (шкала) перекладаються однією російською лексемою *деление*. Ще: різним частинам мови – прикметнику (*подільний*) та дієприкметнику (*ділений*) відповідає єдиний російський термін *делимое*. Як наслідок подібної невідповідності можна розглянути нові помилкові утворення типу *вираження* (рос. *выражение* - укр. *вираз*), *від'ємне* (рос. *вычитаемое*, укр. *від'ємник*) або *умноження* (рос. *умножение* – укр. *множення*).

Не менш важливим, на наш погляд, є ознайомлення студентів з початками латинської мови. На даний момент наша держава прагне до визнання вітчизняного фахівця на світовому ринку. І, звісно ж, це мотивує розв'язання проблеми підготовки сучасного професійно-компетентного спеціаліста з високим рівнем як фахової, так і загальнокультурної освіти. А це, в свою чергу, є причиною змін значення ролі вчителя в сучасному суспільстві. Сьогодні, коли практично кожен учень має вільний доступ до будь-якої інформації, вчитель повинен не тільки передавати знання, а, в першу чергу, допомагати учням у цьому пізнавальному процесі. Саме тому сучасна педагогіка наполягає на гуманізації освіти, що, на наш погляд, є неможливим без знання латинської мови – важливого засобу міжнародного культурного і наукового спілкування.

Доцільно згадати, що в Стародавньому Римі *педагогом* називали освіченого раба-вихователя, який супроводжував хлопців до школи. Так само й сьогодні педагоги, в першу чергу, повинні супроводжувати дитину в її пошуках знань.

Не секрет, що латинська мова довгий час знаходилась поза колом інтересів як радянської, так і самостійної української систем освіти. Навіть на філологічних, історичних та інших спеціальних факультетах вона або зовсім не вивчалась, або входила, в кращому разі, до числа факультативних предметів. З іншого боку, в усьому світі в усі часи класична освіта завжди починалася зі знайомства з класичними мовами, в першу чергу, латиною, яка допомагає студенту при вивченні спеціальних курсів, розвиває логічне мислення, збагачує культуру мовлення, формує ерудицію, прилучає до духовних цінностей цивілізації. Українські книжники минулого добре розуміли міжнародне значення латинської мови в Західній Європі, її престижність; цією мовою українські студенти здобували освіту в західноєвропейських університетах, засвоюючи досягнення європейської науки. Латинська мова посідала перше місце в навчальній програмі Києво-Могилянського колегіуму. Нагадаємо, що латина була мовою канцелярій Галицько-Волинської держави, що серед закарпатських українців в Угорщині вона мала статус офіційної мови. Так склалося історично, що латинська мова довгий час була невід'ємною частиною наукового, духовного, адміністративного та культурного життя України, про що свідчить велика кількість латинізмів в сучасній українській мові. Не звертаючись до термінології, наведемо приклади таких слів, про латинське походження яких можна здогадатися тільки з допомогою спеціального етимологічного аналізу: *барвінок*, *капуста*, *мур*, *палац*, *стеля*, *цибуля* та ін. Як бачимо, без латинської мови неможливо навіть просто глибоко й ґрунтовно зрозуміти рідну нам українську мову.

І сьогодні знання основ латинської граматики, спеціальної лексики й основного греко-латинського словотворчого фонду забезпечує професійну термінологічну грамотність спеціаліста, водночас значно підвищує його загальнокультурний рівень. Адже, як відомо, *Nulla est doctrina sine lingua Latina* – «Нема науки без латини». В Європі ніколи не відмовлялись від латини як важливого провідника до скарбниці світової культури. В гімназіях Німеччини, Італії, Англії, Франції латина – обов'язковий предмет. В таких умовах вона дійсно стає практично міжнародною. Врахуємо також, що латинська мова впродовж багатьох століть була єдиною мовою науки в Європі, в тому числі, української. Латинські терміни є загальноживаними в усіх галузях науки практично всіх європейських мов. Порівняйте: *університет*, *інститут*, *семестр*, *сесія*, *факультет*, *клас*, *студент*, *аспірант*, *лаборант*, *асистент*, *кандидат*, *доцент*, *доктор*, *професор*, *ректор*, *лабораторія*, *аудиторія*, *лекція*, *колоквіум*, *семінар*, *консультація*, *стипендія*, *дисципліна*, *атестат*,

дисертація та ін.; або суспільно-політичні терміни *конституція, реформа, декрет, федерація, нація, республіка, клас, партія, прогрес, конференція, президія, мораторій* та багато інших; в юриспруденції *адвокат, прокурор, юстиція, кодекс, процес, апеляція, петиція* та інші; у філології: *лінгвістика, білінгвізм, компаративістика, суб'єкт, об'єкт, інтонація, асиміляція, деривація, транскрипція, префіксація, абстрактний, кореляція, афіксація, активний, пасивний, термін...* Наприклад, слово «термін» (Terminus) латинського походження й спочатку позначало римського бога кордонів і прикордонних межових знаків, що вважалися священними; у його честь були встановлені святкування – терміналії.

Таким чином, латинська мова, зігравши значну роль у формуванні граматичної та лексичної структури сучасних європейських мов, до сьогодні не втратила свого значення у формуванні наукової термінології, тому практично в усіх галузях сучасної науки неможливо обійтись без щонайменше початкових знань з латинської мови. Відомо, що деякі класичні вузи Європи не приймають студентів без знання основ латинської мови, що, як бачимо, так необхідна будь-якому науковцю.

В першу чергу це пов'язано з великими інтегративними можливостями латинської мови. Адже неможливо бути освіченою людиною, не маючи при цьому хоча б найменшого уявлення про світову культуру і не володіючи елементарною античною грамотністю.

Наприклад, такі терміни як *alibi* (відсутність в момент вчинення злочину), *alma mater* (мати – годувальниця) – метафорична назва рідного учбового закладу, *persona grata* (бажана особа, дипломат), *ipso facto* (в силу факту), *terra incognita* (невідома земля), *tabula rasa* (чиста дошка), *status quo* (існуючий стан) – давно увійшли в наше життя, ставши загальноживаними.

Неможливо обійтись без латинських скорочень в конспекті *NB (nota bene)* – зазнач головне чи *etc. (et cetera)* та інше. Вивчаючи українську та світову літературу, міфологію, учні постійно користуються латинськими іменами чи висловами: Аполлон, Юпітер, Венера, Меркурій; *Contra spem spera* (Без надії сподіваюсь) – Леся Українка, *In vino veritas* (Істина у вині) О.Блок. Таблиця латинських скорочень хімічних елементів без знань основ латини стає «нічним кошмаром» для більшості учнів. Так само латинськими літерами, символами, назвами й термінами постійно користуються викладачі фізики, математики, біології, історії та права. Згадаємо хоча б математичні символи *X, Y, Z* та інші. Навіть назва латинської літери *Y* в математиці замінено скороченням від словосполучення «і грецькою».

Тут доречно навести вислів видатного римського оратора і письменника Цицерона: “*Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire*”, що означає: “Не так почесно знати латину, як ганебно не знати її”.

Саме тому сьогодні прийнято розглядати латинську мову як «важливий засіб інтеграції в європейський простір» та «один з елементів гуманітарної освіти, важливий засіб міжнародного культурного і наукового спілкування», вона продовжує виконувати функцію основного джерела поповнення термінологій в усіх сферах сучасної науки і техніки.

Не менш важливим для студентів 1 курсу є знайомство з основними прийомами та засобами різних видів перекладу, особливо машинного. Адже він потребує додаткової роботи по удосконаленню перекладу та виправленню непорозумінь на зразок «*нирки на деревах розкриваються*» (приклад зі студентського реферату про утворення календаря).

Таким чином, мета викладання дисципліни «Фахова термінологія в порівняльному аспекті» - сформувати у студентів фізико-математичного факультету практичні навички російсько-українського та україно-російського перекладу спеціальної термінології на основі наукового розуміння порівняльних основ лексикології, внаслідок чого запропонований курс розширює професійні знання студентів, підвищує їх фахову та загальну культуру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
2. Гінзбург М.Д. Стандартизуючи українську термінологію, гатим шлях до COT та ЄС / Мхайло Гінзбург // Ринок інсталяцій, 2006. - № 2. – С.16-19.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Матеріали міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-V рівнів акредитації. – К., 2003.
5. Російсько-український математичний словник: 12000 термінів / Уклад. Ф.С.Гудименко та ін.. – 2-ге вид. – Х.: Основа, 1990. – 155 с.
6. Російсько-український словник. К. : АН УРСР, 1955. – 804с.
7. Словник української мови в 11-и тт. – К. , 1970 – 1980.
8. Сучасна українська мова: Довідник/ Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко; За ред. О. Пономарева. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Ріжняк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історична лексикографія, термінологія та методика викладання латинської мови.

УДК 811, 111'24

THE ROLE OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUAL FACULTIES

Natalia ROZHKOVA (Kirovohrad, Ukraine)

У статті обговорюються проблеми та підходи до формування комунікативної компетенції студентів немовних факультетів у процесі вивчення іноземної мови. Одне з найважливіших місць у навчанні посідає аудіювання, оскільки воно тісно пов'язане із читанням і письмом, підготовлює усне мовлення, допомагає формуванню сприйняття мовлення на слух.

Ключові слова: студенти немовних факультетів, слухання, спілкування, мовлення, мовленнєва діяльність, комунікативні вправи, комунікативна компетенція.

The main issues and approaches to formation of communicative competence of students of non-lingual faculties during study of foreign language have been discussed in the article. Listening comprehension is one of the most important components of training because it is linked with reading and writing, prepares speaking and helps formation of perception of speech aurally. Various aspects of formation of listening skills of students are examined in the works of foreign and domestic scientists. But it needs further profound consideration and research to make the process of formation of communicative competence effective as it is required by modern world.

Keywords: students of non-lingual faculties, listening comprehension, communication, speaking, speaking activity, communicative exercises and communicative competence.

Statement of the issue. The main purpose of foreign language as a subject area of training in a pedagogical university at non-lingual faculties seems in mastering of the skill to communicate in foreign language by the students. It concerns formation of communicative competence, i.e. the ability and the readiness to carry out direct communication (speaking, understanding) as well as indirect communication (reading with understanding of foreign language texts, writing). The program on foreign languages for students of non-lingual faculties says, being one of the learning disciplines, foreign language must provide, first of all, communicative competence formation, i.e. ability and readiness to carry out communication by means of foreign language.

Experience confirms that the person experiences the greatest difficulties during foreign language communication, taking speech aurally. But oral communication, the role of which became particularly significant nowadays, is impossible without understanding of an interlocutor's speech as far as everyone acts in the role of a speaker as well as in the role of a listener during the speech interaction.

Communication skills, representing the result of mastering of language on every segment and period of training, are one of five components of training content. Formation of these skills is impossible without mastering of the language means, with the help of which the message is formed and perceived. But knowledge of words, grammatical forms, constructions does not provide formation of communicative skills. It is necessary to possess the skill of transferring or recognition of information. Therefore language knowledge and skills of using it are the components representing a part of more complex skills including listening comprehension.

Analysis of the studies and publications. This term in the native methodology means the process of perception and understanding of a speech aurally. Sometimes it is substituted by the term

"audition". Admittedly, in English this term is not used. In the opinion of foreign specialists, the essence of this independent kind of speaking activity (perception and understanding aurally) is the most exactly transferred by the term "listening comprehension". Various aspects of formation of listening skills in a second language of students are examined in the works of foreign researchers such as G. Brown, J. Burgess, Sh. Rixon, M. Rost, M. Underwood. Fundamental studies of various aspects of foreign language methodology have been held by the researchers, among which are E. Passov, I. Zymniaya, O. Solovyova, G. Rogova, I. Vereshchaghina.

The wording of the purpose of the article. Understanding of speech aurally is closely connected with speaking – as an expression of thoughts by means of the language which is studied. Speaking and listening comprehension are two interconnected sides of oral speech. The phases of listening and speech cross in communication. Listening comprehension is not only the means of receiving of the message but preparation in an internal speech of the reaction answer to what was heard. Thus listening comprehension prepares speaking, and, in its turn, speaking helps formation of speech perception aurally. Listening comprehension is related even to reading. Belonging to receptive types of speaking activity unites them. While reading aloud or to himself, a person as if hears the text that is being perceived.

Summary of the basic material of the study. Listening comprehension serves as a powerful instrument of foreign language training. It gives a possibility to command an audio side of the language which is studied, its phonemic composition and intonation: rhythm, emphasis, tune. Mastering of a vocabulary composition of the language and its grammatical structure comes through listening comprehension. At the same time listening comprehension facilitates speaking, reading and writing mastering.

At a small number of learning hours for foreign language training, it is important to intensify the learning process itself, thus having provided the most soon achievement of such a level of the language which would allow to use it as a means of communication. At the same time training must have clear communicative orientation. The specificity of training lies in one's duty to embed the base of all the types of speaking activity, form hearing-articulation skills, speech hearing, minimally necessary resource of language material in a short run of time.

Certain consistency of training of the kinds of communication activity "listening comprehension – speaking – reading – writing" speaks of the fact that listening comprehension is the basis in this serial circuit. Thus the quality of all the building of communication depends on what this basis will be. From this perspective the work on development of students' comprehension skills is very important.

Listening comprehension training helps achievement of such goals as communication, education, upbringing, development. For example, from a practical perspective, students should be taught to understand the speech in the bilateral act of communication. It also allows to teach students to listen attentively to a sounding speech, form skill of forecasting and anticipating the sense of an utterance and thus to educate culture of listening in not only foreign, but native language. Educational significance of formation of the skill to understand the speech aurally lies in its positive influence upon the development of memory and, above all, auditory memory, which is so important not only for study of foreign languages, but even of any other discipline.

Listening comprehension is one of four skills of mastering of English, and it is so multicomponent that inside it is divided into subskills, for example, listening for general idea (understanding of a basic thought), for specific information (search for the concrete information), for detail (understanding of the details), et cetera. Because of that different kinds of exercises are offered in English textbooks to work at listening comprehension. The comprehensive approach to the development of skills of understanding of oral speech from a perspective of a methodology includes work over:

1. Development of the skills of listening comprehension (listening subskills);
2. Vocabulary: set expressions (collocations), new words and expressions;
3. Grammar: typical constructions for a genre, new grammar;
4. Communicative tasks, functions;
5. Pragmatics of an utterance;
6. Organization of a text: how it is structured depending on a genre;

7. Coherence of a text: at the expense of what it becomes a single whole;
 8. Phonetics: pronunciation, rate, accent, behavior of sounds in a quick connected speech.

In the methodology they differentiate kinds of listening comprehension according to the goal (Interactional listening, Transactional listening, Instrumental listening, Pleasurable listening and Extensive listening) and style (Interactive listening, Non-interactive listening). Interactional listening envisages interaction with people not for the information and fact exchange, but for the establishment and maintenance of relations. During transactional listening a listener receives some information for decision-making or taking of some actions, in other words, communication has the definite purpose. During instrumental listening the clear goal is set: what is the purpose of listening? Pleasurable listening is just for pleasure (poetry, songs). Extensive listening takes place while watching films, talk shows and listening to any other texts, assuming selective understanding of them. For the most part intensive listening takes place at classes. We do not just listen to but somehow manipulate the text for the purposes of listening skills training: we do exercises, work with phonetics, vocabulary, grammar, communicative exercises, etc. In the case of interactive listening a listener takes part in a conversation, i.e. speaking skills are also required from him. It is obviously more complex task because one needs not only to understand, but even to react, shape one's thoughts and keep up the conversation. While non-interactive listening a listener is passive and any participation is not required from him. It is incredible to draw a clear division in all these concepts and this differentiation in types of listening comprehension mainly exists in the methodology of teaching for planning of the learning process. As a rule, Instrumental listening, Extensive and Intensive listening, Interactive listening are mainly used at English classes as effective tools for formation of speaking competence of students.

Enhancement of the effectiveness of listening comprehension training can have positive impact on productivity of foreign language training in general. At a small number of learning hours for this discipline it is necessary to work out and introduce methods of intensification of listening comprehension training process through communicative exercises, role-playing games, and various lexical-grammatical exercises in all the stages. Exercises remain the main component part of a lesson structure. They create necessary conditions for continuous practice in foreign language and formation of speaking competence.

Students master skills of listening comprehension simultaneously with speaking skills at foreign language classes. Explanations, formulation of the tasks are given only in the language, which is studied, without offering a possibility to turn to native language, if there is no need in it, which accustoms students to listen to and understand. From the perspective of development of speech hearing, speech warming-up is a very useful exercise which must be conducted in all the stages of training on the basis of mastered grammatical structures and lexical material. It is conducted in the form of an unprepared conversation of the whole group and builds on an improvisation, initiative of students. The most important thing is that all the students listen to each other because the question can be addressed to any of them. Students actively perform such tasks where it is required to listen to, understand and do some test tasks, fill in the table with gaps, find unknown details, describe pictures with reliance on the heard text. It is an important task to arouse and keep interest of all the students to the content and organization of the class. The ways of work on development of skills of listening comprehension, content of the materials for it play a large role in fulfillment of this task. Practice of work proves that students are lively interested in the materials which directly relate to them themselves, they listen to the messages more attentively if they are not upon any picture, but upon the photograph of their family, scheme or drawing of their own apartment.

Working out the exercises supportive of perception of an audiotext, one can offer the students:

- to define a text type (for example, an interview);
- to define the main theme, idea of the text and formulate it;
- to answer the questions upon the general content of the text (Who? Where? When? Who ... with? What? How?);
- to correlate illustrations with the text, having established their sequence or having made a choice out of the number of the proposed ones.

All the worked out exercises on development of listening comprehension skills are subdivided into three groups:

- (Before-listening tasks) preparing for perception of the text;
- (While-listening tasks) supporting auditory perception of the text;
- (After-listening tasks) basing on the heard text.

Special importance is attached to the so called beforetext exercises. While doing these exercises, the target is to motivate students, take away difficulties of a linguistic and psychological plan, mobilize speech and life experience that students have in the field of the issues touched on in the text and give certain reference points for their memory improvement.

For these purposes it is desirable to inform students what text type they will listen to, familiarize them with new words and expressions which are important for text understanding and their meaning cannot be guessed from the context and derivation elements.

But one needs to ensure that the offered tasks do not reveal the content of the audiotext completely, for students not to lose interest in the text, which, naturally, will negatively affect the results of listening comprehension. We will examine several most typical sets and tasks for a beforetext stage of a text processing.

1. *Discussion of questions/statements before listening.* The exercises and questions do not only require information but they keep it as well. Getting acquainted with them and discussing possible answers, students hear the words which then will be used in the text, as far as the context has already been defined and even a semantic field has been defined together with it. Sense and linguistic prediction as well as auditory skills come into effect. Preliminary speaking of significant parts of information helps to form and master auditory skills of students.

2. *Guess upon the title, new words, possible illustrations.* A teacher can offer students to guess an approximate content of the text upon its title, illustrations, unfamiliar vocabulary which he has in advance explained.

In the course of the first listening students do the tasks which we have discussed above, but during skill formation of listening comprehension there can be several times of listening. In such a case it is very important not to lose the motivation, in which novelty of the tasks will help us. Written tasks to the audiotext, which are to be done during its listening, have a great effect in work from this perspective:

- filling in of the schemes, tables, gaps in sentences;
- choice from two options of the answer to the question;
- recording of keywords, phrases;
- writing of important arguments.

In this case students listen to the text selectively, i.e. they learn to find necessary information in the text during auditory perception and put it down.

1. *Listen to the text and insert omitted words in the following sentences.*

2. *Finish the following sentences (a) there is a beginning of the sentence when its ending is missed; b) the middle of the sentence is missed; c) the ending of the sentence) is missed.*

3. *Listen to the text and find Ukrainian/ English equivalents of the following words in the parallel column.*

Reading under a soundtrack promotes training of pronunciation and speaking, and first of all, utterance of sounds (in lexical units), as well as correct logical emphasizing, tune, intonation. Such a technique "listen, while reading" allows students to learn to see connections between a sound and image of a letter, facilitates their understanding of a content and provides the best memorizing and assimilation of a text. Reading under a soundtrack is carried out in different modes:

- a) a broadcaster reads a construction, a student reads after a pause;
- b) a broadcaster reads all the phrase, a student reads it during a broadcaster's pause;
- c) a student reads a construction, then hears it in a broadcaster's utterance;
- d) a student reads all the phrase, then synchronizes it with a broadcaster's reading;
- e) student reads after broadcaster almost simultaneously, but slightly off him;
- f) a student reads after a broadcaster at normal speed simultaneously.

Working on the heard text, students may be suggested the following exercises:

- retelling of the text in a chain;

- continuation of the text (spoken or written form);
- comments upon interesting facts: what was (not) interesting, new, significant in the text;
- evaluation of the events, acts with reliance on keywords/sentences;
- answers to the questions with reliance on the schemes and tables filled in during the listening;
- making a headline of the text and reasoning for it with reliance on its content.

Conclusions and prospects for further research. Generalizing the above spoken about listening comprehension training, one can make a conclusion that success depends on organization of a class, skills of a teacher to use special technical equipment, implementation of methodological recommendations of the authors of a learning complex, creative approach to work. Systematic planned work in this direction will give positive results in practical mastering of foreign language by students at non-lingual faculties.

BIBLIOGRAPHY

1. Brown G. Listening to Spoken English. – Longman, 1977. – 235 p.
2. Burgess J. The Teaching of Listening Skills in a Second Language. – University of Manchester. // Unit 2. – 1996. – 321 p.
3. Rost M. Listening in Language Learning. – Longman, 1998. – 157 p.
4. Ur P. Teaching Listening Comprehension. – CUP. – 1996. – 179 p.
5. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Рожкова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання іноземній мови на немовних факультетах.

УДК 373.5.016:811.111]: 811.161.2

ВИКОРИСТАННЯ РІДНОЇ МОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ірина САЛАТА (Кривий Ріг, Україна)

У статті розглядається проблема використання рідної мови (M1) на уроках англійської мови (M2), наводяться результати досліджень з цього питання викладачами англійської мови як іноземної (IM) у різних країнах світу і порівнюються з результатами подібного опитування автором одної статті.

Ключові слова: рідна мова (M1), англійська мова (M2), іноземна мова (IM.)

The article deals with the problem of using native language in the English classroom, the author of this article gives the results of research on this problem conducted by English teachers in different countries of the world and compares these data with the results of her own research.

Key words: a native language (L1), the English language (L2), a foreign language (FL).

Протягом десятиліть проблема використання рідної мови на уроках іноземної мови (IM) була, є й буде найбільш обговорюваним питанням, стосовно якого у кожного викладача IM і студента, який її вивчає, існує власна думка. Деякі викладачі та студенти повністю проти використання рідної мови (M1) при навчанні IM, інші виступають за її використання, і в кожного є свої причини й пояснення для підтвердження власної думки.

До недавнього часу всі теоретичні праці стосовно викладання іноземної мови (M2) заохочували використання на уроках лише M2. Прихильники когнітивної психології, серед яких можна назвати Dulay і Burt (1977), Steven Krashen (1982) спираючись на теорію природнього оволодіння мовою, стверджували, що студенти опановують другу мову у той же спосіб, як вони оволоділи першою (рідною) мовою у дитячому віці. Тому найкращий шлях оволодіння іноземною мовою – її інтенсивне використання, «нав'язування», з повною відмовою від рідної мови [6; 7].

Однак, за останні десятиріччя фокус дискусії пересунувся на обговорення можливості використання на уроці рідної мови (M1). Багато викладачів іноземної мови в різних країнах світу визнали, що звернення до рідної мови на уроці IM відіграє позитивну роль і сприяє більш ефективному засвоєнню M2. Серед прихильників такого підходу можна назвати Cook (2001), Tang (2002), Wells (1999), Schweers (1999) [3; 8; 9; 10].

У нашій статті ми зробили спробу проаналізувати дослідження (анкетування, опитування, аналізування), проведені викладачами англійської мови як іноземної в

університетах країн світу, а саме США, Хорватії, Єгипту, Туреччини за останні роки і висловити свій погляд на цю проблему, спираючись на власний багаторічний досвід викладання англійської мови.

З того часу, коли студенти були пасивними реципієнтами, а вчитель єдиним диригентом навчального процесу, теорія навчання M2 просунулась далеко вперед. Прихильники сучасних методів навчання вважають, що учбовий матеріал і види діяльності на уроці повинні відповідати потребам студентів, щоб досягнути найвищої мотивації студентів. Отже, обговорюючи використання M1 на уроках M2, важливо виявити, як самі студенти сприймають використання рідної мови при вивченні іноземної.

Методистами й викладачами багатьох країн світу, у яких англійська мова вивчається як іноземна, було проведено чимало досліджень. Зокрема на «Third National Symposium on Teaching English», який проводився в Am Shams University (1983) у Єгипті, викладач англійської мови Zikri презентувала доповідь «Використання арабської мови при навчанні англійської», в якій вона визначає роль рідної мови на уроках іноземної. Викладачка наголошує на тому, що попередній досвід вивчення рідної мови треба узагальнити й використовувати для швидшого оволодіння іноземною мовою. Була зроблена спроба проаналізувати ситуацію, коли арабська мова є вкрай необхідною при навчанні англійської. Zikri виділила дві важливі ситуації використання M1: 1) ситуація форми і 2) ситуація змісту [11].

Використання арабської є необхідним, коли треба прояснити уживання англійської, і ці пояснення робляться через порівняння обох мов. Арабську мову можна використовувати при лінгвістичному аналізі на трьох рівнях: звуковому, граматичному та семантичному. Дослідниця наголошує, що пояснення рідною мовою доцільніше робити, коли мова йде про фонологічний та синтаксичний рівні, а не семантичний. Це допоможе оволодіти правильною вимовою, запобігти помилок у побудові речень і т. і.

Безперечно, рідна мова не може бути повністю вилученою з процесу навчання англійської. Можна навести багато прикладів, коли декілька слів рідною мовою допоможуть пояснити те, що буде незрозумілим англійською. Altman стверджує, що є міфом ідея про те, що «найкращим критерієм навчання англійської мови є повне виключення рідної мови в класі» [2, с. 79]. Без сумніву, створення англомовного середовища на уроці є найважливішою задачею вчителя, але це не виключає ролі рідної мови в ефективному засвоєнні іноземної. Якщо декілька слів рідною мовою допоможе студентам запобігти плутанини в сприйнятті англійських конструкцій, а також заощадити час на пояснення англійською мовою, то вилучення M1 з процесу навчання не є методично доцільним.

Відсутність рідної мови на уроці може призвести до нерозуміння і механічного відтворення лексичних та граматичних конструкцій. Це суперечить новітнім методологічним дослідженням, які наголошують, що двосторонній тип комунікації є кінцевою метою навчання й інструментом, який забезпечує кращі результати оволодіння іноземною мовою.

Тотальне виключення рідної мови з процесу навчання може призвести до механічних ситуацій, коли студент запам'ятовує (може повторити) фразу або речення іноземною мовою, не розуміючи змісту. У цьому випадку можна говорити, що студент знає фразу або речення (знає, як сказати), але можна й стверджувати, що учень не розуміє про що він говорить.

З позиції педагогіки важливим є розуміння кожним студентом того, що відбувається в процесі вивчення-навчання іноземної мови. Студенти стають вмотивованими та активними, коли вони добре розуміють суть завдання і навіть вони його виконують. Тому дуже важливо не зневажати потребу учнів в повному розумінні того, що вони вивчають, та не ігнорувати використання рідної мови з наступних причин: доцільне використання M1 запобігає непорозумінню, заощаджує час на пояснення англійською мовою. Досвідчені викладачі наголошують, що вмотивоване використання рідної мови при поясненні на уроках англійської запобігає страху некомпетентності, побоюванню зробити помилки, коли студенти, не зрозумівши завдання з самого початку, відмовляються його виконувати [11, с. 20-22]. Тому необхідно створити відповідну атмосферу на уроці, яка допоможе студентам уникнути почуття незадоволеності та психологічного дискомфорту, і надасть почуття успіху

та радості від правильно виконаного завдання. І роль рідної мови в цьому процесі не слід недооцінювати.

Доцільне використання М1 допоможе створити на уроці клімат, який зменшить напруженість учнів, їх невпевненість і почуття тривоги, а також допоможе встановити довірливі стосунки між учителем та учнями. Але потрібно мати на увазі, що рідну мову можна використовувати якомога менше, тільки у випадках крайньої необхідності. Вживання рідної мови повинно підпорядковуватися певним правилам, а не відбуватися вільно і навмання. Студент може переходити з однієї мови на іншу, але тільки користуючись правилами, встановленими заздалегідь [11, с. 23].

Дуже важливим є те, що рідну мову не можна використовувати, коли заманеться. Вона є дійсно необхідною тільки в ситуаціях, коли йдеться про заощадження дорогоцінного часу на уроці. Учитель іноземної мови не може автоматично перекладати все, що є в підручнику. Таке нелімітоване використання М1 може бути шкідливим, оскільки перешкоджає студентові думати англійською (або іншою мовою, яка вивчається). Як сказав Schveers, «переклад може бути перешкодою в навчальному процесі, тому що заважає студентам думати англійською мовою» [8, с. 6-9].

У багатьох випадках студенти думають рідною мовою і це змушує їх набувати й розвивати навичку перекладу в думках. Вони «вбудовують» рідну мову між думкою і говорінням іноземною мовою, відтворюючи трьохсторонній процес продукування і вираження своїх думок: значення – переклад на рідну мову – переклад на англійську мову. Студенти завжди думають рідною мовою у той час, коли намагаються висловитися англійською, і, як правило, всі їхні спроби комунікації англійською мовою проходять через фільтр рідної мови.

Це є педагогічно небезпечним, тому що студенти починають думати, що процес вираження думок іноземною мовою – просто вербальна субституція слів рідної мови їх англійськими еквівалентами, але такий шлях є надзвичайно непродуктивним способом продукування правильних речень іноземною мовою і не створює прямого зв'язку між думками та їх вираженням. Відсутність такого зв'язку та інтерференція рідної мови між думками та їх вираженням затримує інтралінгвальний асоціативний процес, який є необхідним для швидкого та автоматичного відтворювання іноземного дискурсу.

Wafa Al Sharaeai, викладач англійської як другої мови в Iowa State University, розглянув цю проблему з іншого боку. Як правило, всі дослідники, обговорюючи дане питання, спираються тільки на думку викладачів, не враховуючи точку зору тих, хто навчається, тобто студентів. Wafa Al Sharaeai провів дослідження серед арабських студентів, які вивчають англійську як другу мову, і виявив їх ставлення до цього питання.

На перше питання щодо причин використання студентами рідної мови на уроках англійської, вони зазначили: необхідність правильно зрозуміти нові ідеї та концепти, представлені на уроці; відчуття їх зв'язку з рідною культурою; коли не можуть знайти відповідне слово англійською; щоб почуватися комфортно і виконувати завдання, повністю розуміючи про що йдеться.

На друге питання щодо частоти використання М1 під час занять всі учасники опитування погодились, що вживання рідної мови повинно бути дозованим, тільки у випадках нагальної необхідності. Також багато опитуваних студентів зізналися, що переходять на рідну мову в спілкуванні між собою, коли виконують парні чи групові завдання, щоб прискорити їх виконання, або щось уточнити [1].

Подібне дослідження було проведене Mauro Dujmovic, викладачем англійської мови у хорватському університеті в м. Пула, який опитав 100 студентів-першокурсників, що мають середній та вище середнього рівень володіння англійською мовою. Половина опитаних сказали, що їм подобається, коли викладач використовує рідну хорватську мову на уроці англійської мови. Це допомагає їм краще зрозуміти нові вокабулярні одиниці, особливо абстрактні поняття; визначитись з складними концептами; скоріше зрозуміти складний граматичний матеріал.

Майже 40% погодились, що залучення М1 сприяє кращому засвоєнню англійської мови, допомагає почуватися на уроці комфортно, тому на питання «Як часто, ви вважаєте, можна

використовувати рідну мову на уроці?», жоден студент не відповів «ніколи», 11% сказали «дуже рідко», а більшість (61%) відповіли «іноколи» або «досить часто» – 28% [5, с. 38-43].

Взявши до уваги різні точки зору і практичні вище зазначені дослідження, ми вирішили провести власне опитування студентів з їх позиції на доцільність залучення української мови при вивченні англійської. Нами було опитано сорок студентів першого, другого та третього курсів факультету іноземних мов – майбутніх учителів англійської мови та факультету української філології, тобто майбутніх учителів української мови з додатковою спеціальністю «Мова та література (англійська).

На питання «Чи потрібно вживати українську мову на уроці англійської мови?» майже 100% відповіли «так». Опитувані зазначили ситуації, коли краще використовувати М1 ніж М2, і тут їх відповіді не відрізняються від відповідей їх однолітків з інших країн світу, а саме: вчителю краще давати складні інструкції рідною мовою, щоб запобігти незрозумілості та неправильному виконанню завдань; пояснювати складні граматичні та синтаксичні питання краще рідною мовою, також аналізувати подібності та відмінності між лінгвістичними структурами і мовними особливостями.

На питання «Чому є необхідним вживати рідну мову на уроці англійської мови?» 81% зазначили, що вона допомагає краще зрозуміти значення слів та складні концепти. І як не дивно, більше 40% респондентів відповіли, що рідна мова допомагає відчуватися на уроці більш впевнено і затишно. Але цей відсоток стає значно меншим зі зростанням рівня знань М2. Студенти третього курсу з рівнем знань вище середнього погодилися, що вживати М1 треба «іноколи» – 25%, «майже ніколи» – 11% і «ніколи» – тільки 2%.

І на третє питання «Який відсоток часу в класі можна говорити рідною мовою?» 73% студентів відповіли, що можна використовувати українську від 10 до 50% учбового часу; і знову ж таки у студентів-першокурсників цей відсоток значно більший, ніж у третьокурсників, які воліють розмовляти рідною мовою на занятті англійської мови якомога менше.

Спираючись на теоретичні праці багатьох дослідників та вище зазначені дослідження, можна дійти висновків, що використання рідної мови при навчанні англійської мови на уроці є доцільним з позиції як викладачів, так і студентів, лише коли її застосування є лімітованим, дозованим і насправді відповідає певним потребам, а саме: допомагає пояснити складний граматичний матеріал, провести контрастивне зіставлення з рідною мовою, надати пояснення деяких значень і складних ідей, і в такий спосіб допоможе заощадити дорогоцінний учбовий час.

Ми сподіваємося, що наші подальші дослідження будуть охоплювати практичні методи та прийоми застосування рідної мови на уроці англійської для більш ефективного та швидкого оволодіння англійською мовою.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Al Sharaeai, Wafa Abdo Ahmed, Students' Perspectives on the Use of L1 in English Classroom. *Graduate Theses and Dissertations*. Paper12898, 2012.
2. Altman H. "Language Teaching and Teacher Training: Myths and Mandates" in *Teacher Education for TEFL Proceedings of the Third National Symposium on Teaching English in Egypt CDELT*, Ain Shams University, 1984.
3. Cook V. Universal Grammar and Second Language Learning. *Journal of Applied Linguistics*, 6, p. 2–18, 1985.
4. Corder S. A Role for the Mother Tongue in Language Transfer and in Language Learning, ed. by Susan Gass and Larry Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
5. Dujmovic Mauro. The Ways of Using Mother Tongue in English Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 2, No. 1, 2014.– Pp. 38–43.
6. Dulay Heidi C., Burt Marina K., Krashen Stephen D. *Language Two*. Oxford University press, 1982.– 315 p.
7. Krashen, S. Newmarks' Ignorance Hypothesis' and Current Second Language Acquisition Theory. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Susan and Larry Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
8. Schweers, W. Jr. Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum* 37 (2), 1999.– Pp. 6–9.
9. Tang, J. Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum* 40 (1), 2002.– Pp. 36–44.
10. Wells, G. Using L1 to Master L2: A Response to Anton and DiCamilla's "Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom". *The Modern Language Journal*, 83 (2).– Pp. 248–254.
11. Zikri, M. Employing Arabic in the Teaching of English. *Proceedings of the Third National Symposium on Teaching English in Egypt CDELT*, Cairo, 1983.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Салата – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови з методикою викладання Державного вищого навчального закладу Криворізький національний університет: “Криворізький педагогічний інститут”.

Наукові інтереси: проблеми викладання англійської мови як іноземної, лексикологія та фразеологія англійської мови.

УДК 81-13:811

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Ірина СВІРИДЕНКО (Житомир, Україна)

У статті проаналізовано поняття «технологія», «інтерактивна технологія навчання». Розглянуто методи навчання, що застосовуються у процесі інтерактивного навчання іноземних мов: ситуативно-тематичні, дискусійні та дослідницькі. Зазначено, що важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземних мов є форма навчання. Визначено характерні особливості дистанційного навчання як форми організації навчального процесу.

Ключові слова: технологія, інтерактивна технологія навчання, методи навчання, метод проєкції, мозковий штурм, форми навчання, дистанційна форма навчання.

The article analyses the concept “technology” and “interactive education technology”. The methods of teaching used in an interactive process of teaching foreign languages such as situational thematic, discussion and research are studied. It is noted that form of studying is an important component of interactive technologies of teaching foreign languages. Characteristic features of distance studying as a form of educational process organization are defined.

Key words: technology, interactive education technology, teaching methods, project methods, brainsforming, learning, distance studying.

Процес євроінтеграції вимагає високого рівня іноземної мовленнєвої компетенції, що особливо необхідна для реалізації професійної діяльності та мобільності майбутнього фахівця. Вища освіта відносить до пріоритетів сьогодення уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Мова йде про формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань. Випускник вищого навчального закладу повинен мати високий рівень іноземної мовленнєвої компетенції не тільки у межах професійного спрямування. Це означає, що в період навчання студенти повинні оволодіти цілим комплексом мовленнєвих навичок і вмінь як основи комунікативного рівня. Сучасні вимоги до випускників вищих навчальних закладів і реалії життя спонукають викладачів вивчати і впроваджувати в навчальний процес найбільш ефективні методики і технології, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни.

Зважаючи на вищезазначене, методика викладання іноземних мов потребує урізноманітнення та оновлення, а саме: залучення технологій та різних методів з метою розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок студентів.

Слово «технологія» походить від грецьких – майстерність, мистецтво і наука, закон, знання. Отже, технологія – це знання, наука про майстерність.

На думку Н. Ф. Тализіної, суттєвість сучасної технології навчання, полягає у визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети. Водночас навчальний процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом лише окремих її складових. Комплексне використання сучасних методів навчання, технічних засобів навчання і носіїв навчальної інформації є однією з головних особливостей сучасної технології навчання [11, с.57].

С. О. Сисоєва зазначає, що «технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, які дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже в цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструється технологія навчання відповідно до цілей і запланованих (бажаних) результатів навчального процесу» [8, с.40].

Лінгвістичне значення слова «interactive», представлене в іншомовних словниках, розтлумачує поняття „інтерактивності”, „інтерактивного” як взаємодію, або того, що

взаємодіє, впливає один на одного[10]. Значущість інтерактивності, на думку W. Veep, I. Lam, R. Taconis, полягає в тому, що вона забезпечує навчальний діалог, гнучкість структури подання знань й автономію навчальної діяльності [12].

Інтерактивне навчання іноземних мов передбачає перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія між суб'єктами навчального процесу. Його можна організувати з використанням інтерактивних технологій навчання. Сутність інтерактивного навчання іноземних мов полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання (викладачів і студентів). Це взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання[3].

В сучасних умовах особливий інтерес представляють інтерактивні технології, метою яких є створення сприятливих умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Інтерактивні технології навчання іноземних мов – це така організація іншомовного мовленнєвого спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше комплексне застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції [2].

Важливим компонентом інтерактивних технологій навчання є метод навчання. У сучасній методиці навчання іноземних мов поняття методу навчання трактується як шлях до поставленої мети, означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учня на шляху до поставлених цілей навчання, тобто є способом взаємодії учня й учителя (С. Ю. Ніколаєва). Інтерактивний метод навчання – це спосіб колективної взаємодії учасників педагогічного процесу через бесіду, діалог, під час яких відбувається їхня взаємодія з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей тих, хто навчається [3].

Н. П. Кочубей поділяє інтерактивні методи навчання на ситуативні і неситуативні, враховуючи комунікативний підхід і ситуативність навчальної діяльності як основні критерії формування іншомовної комунікативної компетенції [4]. До неситуативних інтерактивних методів вона відносить такі методи як діалог, опитування, взаємоопитування та мовний портфель учня. Ситуативні інтерактивні методи дослідниця представляє двома групами методів: ігрові й неігрові методи. Неігрові методи включають аналіз ситуацій, аукціон ідей, різного плану диспути, дебати, форуми, дискусії, «мозковий штурм». Серед ігрових ситуативних інтерактивних методів виділяє імітаційні (рольові і ділові ігри) і неімітаційні (моделюючі ігри, проектні ігри, тренінги, обмін знаннями) методи.

Т. І. Коваль ділить інтерактивні методи навчання іноземних мов на групові (фронтальні) і колективно-кооперативні, залежно від способу організації колективної навчально-пізнавальної діяльності. Групові (фронтальні) методи навчання іноземних мов передбачають навчання однією людиною (здебільшого викладачем) групи студентів. Усі студенти в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів. Колективно-кооперативні методи навчання іноземних мов передбачають організацію навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою, наприклад метод співпраці в малих групах [3].

Залежно від способів стимулювання і мотивації учіння методи, що застосовуються у процесі інтерактивного навчання іноземних мов, можна поділити на ситуативно-тематичні, дискусійні та дослідницькі.

Ситуативно-тематичні методи навчання іноземних мов передбачають наявність спеціально створених комунікативних ситуацій, що моделюють реальність, у якій студенти виступають активними учасниками. До дискусійних методів навчання іноземних мов можна віднести такі як диспути, дебати, форуми, дискусії, «мозковий штурм».

Серед дослідницьких методів навчання іноземних мов можна виділити метод проектів, а з появою мережі Інтернет телекомунікаційні проекти.

Найбільш ефективними з точки зору засвоєння мовного матеріалу та зацікавленості студентів у процесі навчання на немовних факультетах є проектний метод, метод “мозкової атаки”, метод Case Study та метод ділових рольових ігор.

Метод проектів був запропонований американським педагогом У. Кілпатріком на початку ХХ сторіччя. Головною метою цього методу було надання студентам можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань та проблем, які спонукали до пошуку необхідної інформації у різних наукових джерелах [6].

Є. С. Полат відзначає, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю [7].

У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології при вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність [9, с. 44].

Метод «мозкової атаки» (“мозкового штурму”) застосовується тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових походів до ситуації. Основне її завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми. Метод “мозкового штурму” заохочує студентів пропонувати нові й оригінальні ідеї завдяки забороні на критичні зауваження з боку викладача чи інших членів групи на стадії генерації ідей.

Метод Case study полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів, яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. Робота над проблемною ситуацією відбувається в групах студентів, і її можна умовно розділити на наступні фази: – аналіз представленого матеріалу, формулювання проблеми; – пошук і збір додаткової інформації (у разі необхідності); – обговорення різних варіантів вирішення проблеми; – вибір кращого варіанту рішення на основі порівняння всіх запропонованих варіантів; – презентація та захист рішення [5, с. 177].

Метод рольової гри. У ході рольової гри студенти неспеціальних факультетів змушені вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетенції.

Важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземних мов є форма навчання. На сьогодні актуальним є питання щодо дистанційної форми навчання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання як форми організації навчального процесу дозволяє визначити його характерні особливості щодо реалізації інтерактивного навчання іноземних мов. Серед них:

1) *вільний доступ до навчальної інформації*, що знаходиться в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі;

2) *гнучкість структури подання знань*, тобто забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності;

3) *асинхронність навчання*. Студенти вищих навчальних закладів навчаються, а викладач спілкується з ними у зручному місці і в зручному темпі;

4) *комунікативність навчання*. Постійний суб'єктно-суб'єктний діалог у навчальному процесі з використанням сервісів мережі Інтернет;

5) *інтернаціональність навчання*. Дистанційне навчання забезпечує зручну можливість експорту й імпорту освітніх послуг;

б) нова роль викладача. Він є консультантом і координатором навчального процесу;

7) нова роль студента. Студент стає «автономним», сам визначає засоби навчання, час та місце вивчення навчального матеріалу, консультації з викладачем [1]. Хоча дистанційне навчання має переваги перед іншими формами організації навчального процесу щодо реалізації інтерактивного навчання, слід зауважити, що воно одночасно має певні специфічні вимоги як до викладача, так і до студента, оскільки збільшує трудові затрати обох.

Отже, інтерактивні технології навчання іноземних мов є перспективними, оскільки визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії та передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання. Використання інтерактивних методів в організації навчального мовного процесу на неспеціальних факультетах ВНЗ підвищує якість професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриценко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика : монография / Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. – К.: Наукова думка, 2004. – 375 с.: ил., табл. – Библиогр.
2. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
3. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Коваль Т. І. // Електронне наукове фахове видання / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков – д. техн. н., проф. член-кор. АПН України. – 2011. – №06 Том 26. – 291 с.
4. Кочубей Н. Характеристика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів / Н. Кочубей // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Матвієнко О. В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 42. – С. 133–139.
5. Лутай Н.В., Бесараб Т.П. Метод case study у навчанні іноземної мови / Н.В. Лутай, Т.П. Бесараб // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 37. – 2013. – С. 177–179.
6. Олійник І. П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня / І. П. Олійник. – Котівськ: Котівськ, 2012. – С. 18.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. / под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
8. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
9. Тесліна О.В. Проектні форми роботи на занятті з англійської мови / О.В. Тесліна. – К.: Іноземні мови №3, 2010. – 44 с.
10. Український педагогічний словник / [уклад. С. У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
11. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно модульній системі : навч.-метод. посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкова; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне: НУВГП, 2007. – 184 с.
12. Veen W., Lam I., Taconis R. A virtual workshop as a tool for collaboration: towards a model of telematic learning environments // Computer & Education: An International Journal. – 1998. – Vol. 30. – No. ½ – PP. 31–39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Свириденко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: новітні технології навчання іноземних мов на немовних факультетах.

УДК 81'242 : 378.147

АЛГОРИТМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК СКЛАДАННЯ РЕФЕРАТУ-ОГЛЯДУ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-НЕФІЛОЛОГАМИ

Наталія СИЗОНЕНКО (Полтава, Україна)

У статті розглянуто алгоритм як засіб формування умінь і навичок складання реферату-огляду іноземними студентами-нефілологами на завершальному етапі навчання, обґрунтовано його методичну цінність. Уточнено сутність реферування, з'ясовано послідовність задіяних у цьому

процесі мислиннево-мовленнєвих операцій. Виокремлено етапи навчальної діяльності студентів зі складання тексту реферату-огляду, розроблено алгоритм складання реферату-огляду.

Ключові слова: алгоритм, алгоритмічний крок, структурно-змістова компресія, реферат-огляд, реферування.

This paper deals with the algorithm as means of formation of an essay-review writing skills in foreign non-language students at the final stage of training. Its methodic value is proved. Abstracting is specified. The sequence of intellectual-speech operations involved in the process is presented. The stages of student learning a text composition of an essay-review writing are determined. The essay-review writing algorithm is developed.

Key words: algorithm, algorithmic step, structural and substantial compression, essay-review, abstracting.

Однією із пріоритетних настанов сучасної парадигми вищої освіти в загальноєвропейському та національному контекстах стає підготовка професійно компетентних фахівців, здатних мобільно реагувати на зміни в соціальній та економічній сферах суспільства, здійснювати результативну побутову, наукову, професійну та офіційно-ділову комунікації. У зв'язку із цим поживавився науковий інтерес до проблеми формування у майбутніх фахівців навичок самоосвіти, оволодіння ними ефективними способами здобуття, застосування, трансформування й продукування інформації залежно від соціальних, професійних та особистісних потреб. Реферування наукових текстів у цьому процесі посідає важливе місце.

Реферат, його класифікація, функції, структура, вимоги до написання ґрунтовно проаналізовані в науковій літературі (О. Гречихін, І. Здоров, М. Сорока, Г. Школьник та ін.). Результати дослідження теоретичних, практичних та методичних аспектів реферування знайшли висвітлення у працях Г. Жданова, Г. Кричевського, К. Симона, В. Соловійова, О. Фоміна, А. Чорного та ін. Не обминули увагою мовознавці й проблему навчання реферуванню іноземними мовами (А. Вейзе, Н. Зоріна, В. Міронова, Б. Черемісова), зокрема перекладацькому реферуванню різних типів і жанрів (К. Вороніна). Оскільки реферування як процес інформаційного аналізу передбачає смислове згортання інформації, у низці наукових розвідок розглянуто сутність та способи компресії інформації (Л. Байдак); з'ясовано механізм компресії наукового тексту, охарактеризовано мовні засоби авторської оцінки й стандартні одиниці в конспектах, анотаціях, тезах, рефератах (О. Семенов); виокремлено особливості структурно-змістової компресії (І. Насталовська). Основні принципи та методичні настанови щодо навчання реферування іноземних студентів знайшли висвітлення в колективній статті Т. Алексєєнко, О. Копилової, О. Тростинської [1] та навчальному посібнику, розрахованому на іноземних студентів-нефілологів медико-біологічного та економічного профілів [8; 9]. Алгоритмізація навчання як спосіб здобуття суб'єктами навчання інструментальних знань щодо роботи із професійними та науковими текстами апробовані в навчальних посібниках Є. Гейченко [4] (читання, сприйняття, розуміння професійно зорієнтованих текстів іноземними студентами довузівського етапу навчання); Г. Онуфрієнко [6] (аналітико-синтетична обробка наукової інформації у формі плану, тез, конспекту, реферату), М. Павленко [8; 9] (аналітико-синтетична обробка наукової інформації іноземними студентами у формі реферату).

Попри те, що проблема навчання студентів інформаційного аналізу первинних документів з подальшою їхнього структурно-змістовою компресією достатньо висвітлена в наукових розвідках, алгоритм складання реферату-огляду в науково-навчальній літературі наразі не запропонований, що й становить **актуальність** цього дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування алгоритму для формування умінь і навичок складання реферату-огляду іноземними студентами на завершальній стадії навчання; виокремити етапи навчальної діяльності студентів зі складання тексту реферату-огляду, зважаючи на сутність реферування та послідовність мислиннево-мовленнєвих операцій, задіяних у цьому процесі; розробити алгоритм складання реферату-огляду.

Тренування навичок реферативного та оглядово-реферативного читання наукових текстів, складання інформативного та індикативних рефератів, рефератів-оглядів – комплекс комунікативних завдань завершального етапу мовної підготовки іноземних студентів, передбачених «Єдиною типовою навчальною програмою з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації» [5]. Результатом оволодіння іноземними студентами названими вище навичками є складання тексту реферату-огляду на державному екзамені з

української мови як іноземної в VII семестрі. Зважаючи на те, що компресія наукової інформації у формі реферату-огляду є по своїй суті складним завданням, яке вимагає від іноземних студентів не лише розвинених аналітико-синтетичних навичок, але й достатнього рівня володіння мовою, доцільним вбачаємо застосування алгоритму як засобу формування умінь і навичок складання іноземними студентами реферату-огляду. *Алгоритм* трактуємо як загальнозрозумілий припис виконання в певній послідовності елементарних операцій для розв'язання однотипних завдань.

Методична цінність застосування алгоритму в навчанні студентів складати текст реферату-огляду полягає, на наш погляд, у такому: *універсальність* (застосовується для аналітико-синтетичної обробки будь-якого первинного документа, який підлягає реферуванню – наукової статті, розділів із книг, патентних документів, депонованих рукописів [7]); *зрозуміла «покроковість» навчальних дій*, які гарантують успішне виконання навчального завдання; *доведення до автоматизму оперативних умінь* студентів на кожному алгоритмічному кроці; *можливість на конкретному алгоритмічному кроці виявити помилки*, скорегувати навчальну діяльність студентів на їхнє усунення; *якісний рівень формування аналітико-синтетичних, логіко-структурних, мовленнєвих умінь і навичок студентів*.

Оскільки алгоритм навчання як такий передбачає технологізацію мислиннево-мовленнєвої діяльності суб'єкта навчання, необхідно з'ясувати сутність процесу реферування, а також послідовність, характерні особливості тих мислиннево-мовленнєвих операцій, які будуть задіяні під час цього процесу. Реферування одні дослідники (А. Вейзе [2, с. 108], К. Вороніна [3, с. 8]) розглядають як рецептивно-репродуктивну мовленнєву діяльність, інші (Т. Алексєнко, О. Копилова, О. Тростинська [1, с. 9]) наполягають на межевій позиції між репродуктивною та продуктивною діяльністю. Спираючись на здобутки дослідників у галузі теорії та практики мовної комунікації та психолінгвістики, дотримуємося погляду, що процес реферування пов'язаний із двома складовими: *рецепцією* тексту первинного документа/документів комунікантом та *репродуктивно-продуктивною мислиннево-мовленнєвою діяльністю* комуніканта. Характерними особливостями психологічного процесу рецепції є *активність комуніканта* (внутрішня мотивація комуніканта, його цільові установки та потреби); *осмислення образів, концептів, понять, смислових зв'язків* первинного документа/документів шляхом аналізу, порівняння та узагальнення (фонові знання, минулий досвід, вікові та індивідуальні особливості комуніканта відіграють важливу роль у цьому процесі); *встановлення єдності між змістом та формою* первинного документа/документів через аналіз їхньої вербальної форми. Механізм *репродуктивно-продуктивної мислиннево-мовленнєвої діяльності комуніканта* можна представити в такому вигляді: 1) заміна смислових елементів первинного документа/документів на еквівалентні елементи власного смислового поля реципієнта, що і є рівнем *розуміння* тексту/текстів; 2) *аналітико-синтетична обробка інформації* (структурно-змістова компресія) первинного документа/документів відповідно до ситуативної моделі реферування (інформативний, індикативний реферати, реферат-огляд тощо); 3) *породження мовлення* (процес створення вторинного документа – реферату) *на основі репродукції скомпресованої моделі первинного документа/документів*: побудова образу результату дії (модель майбутнього реферату відповідного виду) → смислове програмування (вибір семантичних одиниць оформлення тексту реферату та їхнє комбінування, включаючи спеціальні лексичні засоби організації наукової інформації й представлення результатів мовної компресії) → реалізація смислової програми – перехід до вербального коду й правил побудови мовлення.

Зважаючи на те, що реферати-огляди як вторинні документи є результатом реферування не одного, а кількох тематично споріднених первинних документів, на етапі рецепції активність комуніканта має бути спрямована на встановлення смислових зв'язків між кількома текстами в цілому та комунікативними блоками кожного тексту зокрема. Це ж стосується й етапу репродуктивно-продуктивної мислиннево-мовленнєвої діяльності суб'єкта навчання. Тому бажано пропонувати іноземним студентам для реферування зрозумілі з погляду структурно-смислового членування первинні документи – наукові статті або розділи із книг з актуальних проблем розвитку певної галузі наукового знання (про

предмети, явища, процеси, проблеми). Підтримуємо тезу про те, що наукові тести названого вище різновиду мають містити або взаємодоповнюючу («тексти, в яких об'єднання інформації у єдиний текст можливе за рахунок об'єднання комунікативних блоків [1, с. 13]»), або взаємоперехресну інформацію (об'єднання інформації «відбувається за рахунок різних підтем у межах комунікативного блоку [1, с. 13–14]»).

Застосування алгоритму як засобу формування умінь і навичок іноземних студентів-нефілологів самостійно складати текст реферату-огляду розглядаємо в межах діяльнісного підходу до навчання. Будь-яка діяльність має свою структуру, зокрема складниками навчальної є *мотиваційно-цільовий, інструментальний* (дієво-операційний) та *контрольно-оцінний* компоненти. З огляду на предмет нашого дослідження сутність цієї базової моделі можна представити в такому вигляді: оволодіння предметними знаннями (про реферат і реферування, мету реферування й оформлення результатів аналітико-синтетичної обробки інформації у відповідній жанровій формі; про алгоритм як засіб навчання, алгоритм складання реферату-огляду, обов'язковість порядку дотримання алгоритмічних кроків) є водночас засобом і метою навчальної діяльності та пізнання професії, ознайомлення із сучасними її здобутками (*мотиваційно-цільовий компонент*); підпорядкований меті спосіб діяльності, що передбачає алгоритмізацію операцій складання тексту реферату-огляду, тренування конкретних алгоритмічних кроків та алгоритму в цілому, формує уміння й навички студента (*інструментальний компонент*), які піддаються самооцінці й критичній оцінці з боку викладача, контролю й коригуванню (*контрольно-оцінний компонент*).

Оскільки на інструментальному рівні студенти мають одержати від викладача чітку програму дій (алгоритм), варто зупинитися на етапах роботи зі створення тексту реферату-огляду, що є підставою для членування алгоритму на модулі й кроки.

Перший етап (модуль 1) – *попереднє ознайомлення з первинними документами* – встановлення приналежності текстів до певної галузі наукового знання, співвіднесення заголовків/підзаголовків текстів та предмету їхнього розгляду, виокремлення ключових слів у заголовках та в загальному змісті текстів.

Другий етап (модуль 2) – *ознайомче читання* – виокремлення структурних частин текстів (змістових блоків) на основі співвіднесення дескрипторів змісту з їхнім вербальним вираженням – маркерами (цю інформацію можна подати у вигляді таблиці «Аспект змісту – маркер»); формулювання узагальноної тези про смислові блоки в межах кожного тексту, зіставлення їх; установлення смислових зв'язків між узагальнюючими тезами обох текстів (доповнення, проблема в цілому і її аспект, різні погляди на проблему, причини й наслідки тощо), з'ясування виду відношень інформації між текстами (взаємодоповнюючі чи взаємоперехресні тексти).

Третій етап (модуль 3) – *реферативне читання* – здійснення структурно-змістової компресії кожного з текстів на *комунікативному* (виокремлення головної та другорядної інформації текстів, скорочення інформації, об'єднання однотипних фактів, опущення деталей – статистичних даних, графіків, схем) та *семіотичному рівнях* (*лексична компресія*: заміщення слова чи словосполучення; опущення слова чи словосполучення; згортання словосполучень, речень до слів; *синтаксична компресія*: цитування, перефразування, заміщення речення чи його частини, суміщення кількох речень з подібними елементами з подальшим об'єднанням їх у складну конструкцію). Способи компресії інформації бажано представити у вигляді таблиці з прикладами.

Четвертий етап (модуль 4) – *складання тексту реферату-огляду* – синтез скомпресованих варіантів текстів у новий текст за допомогою лексико-граматичних кліше (індикаторів), які характеризують послідовність викладу авторської думки (таблиця «Лексико-граматичні засоби вираження послідовності авторської думки»).

П'ятий етап (модуль 5) – *редагування тексту реферату-огляду* – критичний аналіз готового тексту реферату-огляду на структурно-змістовому та мовному рівнях.

Зважаючи на висловлене вище, алгоритм складання реферату-огляду матиме такий вигляд:

Модуль 1.

Крок 1. Прочитайте заголовки/підзаголовки до текстів. *Крок 2.* Прочитайте тексти. *Крок 3.* Установіть, до якої галузі наукового знання належать тексти. *Крок 4.* Визначте ключові слова заголовків та змісту текстів, запишіть їх. *Крок 5.* З'ясуйте й запишіть, про що йдеться в текстах (назвіть конкретно предмет, об'єкт, явище, проблему тощо).

Модуль 2.

Крок 1. Виокреміть усі наявні структурні частини кожного з текстів («Вступ», «Основна частина», «Висновки»), користуючись таблицею «Аспект змісту – маркер», запишіть їх. *Крок 2.* Установіть межу між структурними частинами текстів. *Крок 3.* Сформулюйте і запишіть узагальнюючі тези до кожного з текстів. *Крок 4.* Зіставте узагальнюючі тези. *Крок 5.* Проаналізуйте, які можна встановити смислові зв'язки між інформацією в текстах: 1) один текст доповнює інший; 2) в одному йдеться про проблему в цілому, в іншому – про її аспект; 3) протиставляються погляди дослідників на одне явище, предмет, проблему тощо; 4) у першому тексті йдеться про одне явище, проблему, у другому – про інше явище, проблему; 5) у першому тексті поставлено проблему, у другому – міститься її вирішення; 6) у першому тексті викладено теорію питання, у другому – експериментальні дані. *Крок 6.* З'ясуйте вид текстів: якщо смислові зв'язки відповідають позиціям 1 – 3, тексти є взаємодоповнюючими; якщо позиціям 4 – 6, – тексти взаємоперехресні.

Модуль 3.

Крок 1. Згорніть інформацію структурної частини «Вступ» кожного з текстів, скориставшись таблицею «Способи компресії інформації», запишіть її. *Крок 2.* Згорніть інформацію структурної частини «Основна частина» кожного з текстів, скориставшись таблицею «Способи компресії інформації», запишіть її. *Крок 3.* Згорніть інформацію структурної частини «Висновки» кожного з текстів, скориставшись таблицею «Способи компресії інформації», запишіть її.

Модуль 4.

Крок 1. Визначте, який із згорнутих варіантів текстів буде опорним, а який додатковим (для взаємодоповнюючих текстів). *Крок 2.* Сформулюйте узагальнену думку щодо двох текстів (вступна частина реферату-огляду): якому явищу, аспекту, проблемі вони присвячені, яка інформація є новою. *Крок 3.* Запишіть цю інформацію, скориставшись таблицею «Лексико-граматичні засоби вираження послідовності авторської думки». *Крок 4.* Об'єднайте найважливіші твердження двох згорнутих варіантів текстів в один: для текстів із взаємодоповнюючою інформацією – шляхом об'єднання тем «Основної частини», для текстів із взаємоперехресною інформацією – шляхом об'єднання різних підтем «Основної частини». *Крок 5.* Запишіть цю інформацію, скориставшись таблицею «Лексико-граматичні засоби вираження послідовності авторської думки». *Крок 6.* Сформулюйте узагальнену думку щодо висновків двох текстів. *Крок 7.* Запишіть цю інформацію, скориставшись таблицею «Лексико-граматичні засоби вираження послідовності авторської думки».

Модуль 5.

Крок 1. Визначте, чи наявні всі структурні частини у Вашому рефераті-огляді? Якщо *так*, переходьте до наступного кроку, якщо *ні* – виконайте кроки модуля 4. *Крок 2.* Чи відповідає реферат-огляд критеріям змістовності, логічності й послідовності, точності викладу інформації? Якщо *так*, переходьте до наступного кроку, якщо *ні* – внесіть корективи. *Крок 3.* Чи відповідає реферат-огляд критерію правильності мовного оформлення? Якщо *так*, переписіть відредагований варіант тексту реферату-огляду, якщо *ні* – скористайтеся довідковою літературою з українського правопису. *Крок 4.* Переписіть відредагований варіант тексту реферату-огляду.

Отже, створення тексту реферату-огляду в іноземних студентів-нефілологів викликає серйозні труднощі. Алгоритм дає змогу упорядкувати послідовність навчальних дій студентів, сформулювати необхідні для виконання цього завдання навички й уміння. Розглядаючи реферування як мислиннево-мовленнєвий процес, пов'язаний з рецепцією первинного документа/документів та репродуктивно-продуктивною діяльністю комуніканта, нами було докладно охарактеризовано етапи навчальної діяльності студента зі створення реферату-огляду, запропоновано алгоритм його складання. Перспективним напрямом

дослідження вважаємо алгоритмізацію навчання реферування газетних текстів економічного, політичного та культурного характерів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєєнко Т. М., Копилова О. В., Тростинська О. М. Навчання реферування наукового тексту іноземних студентів-нефілологів / Т. М. Алексєєнко, О. В. Копилова, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2010. – № 17. – С. 8–14.
2. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста : учеб. пособ. / А. А. Вейзе. – М. : Высш. шк., 1985. – 127 с.
3. Вороніна К. В. Основи перекладацького анотування та реферування текстів різних типів і жанрів : навч. посіб. / К. В. Вороніна – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 120 с.
4. Гейченко Е. І. Домашнее чтение текстов по специальности (двуязыкий этап обучения) : учеб. пособ. / Е. И. Гейченко, Е. А. Рощупкина. – Запорожье : Изд-во ЗГМУ, 2012. – 286 с.
5. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / уклад. Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов [та ін.]; за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч.3. – 52 с.
6. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 310 с.
7. Основні методи автоматизованого реферування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uadocs.exdat.com/docs/index-140602.html>.
8. Павленко М. І. Навчання реферування наукового тексту : Ч. 1. Медико-біологічний профіль / М. І. Павленко, Т. М. Алексєєнко, О. В. Копилова, О. М. Тростинська. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 99 с.
9. Павленко М. І. Навчання реферування наукового тексту : Ч. 2. Економічний профіль / М. І. Павленко, Т. М. Алексєєнко, О. В. Копилова, О. М. Тростинська. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 86 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Сизоненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та українознавства Полтавської державної аграрної академії.

Наукові інтереси: лінгвістичні аспекти термінології; культура наукової мови; методика викладання української мови (за професійним спрямуванням), української мови як іноземної; інноваційні технології навчання.

УДК 37.091.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

В статті здійснено загальний аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до білінгвального навчання. Визначено основи білінгвальної освіти та умови їхньої реалізації майбутніми фахівцями.

Ключові слова: учитель початкових класів, професійна діяльність, білінгвальна компетентність, білінгвальна освіта.

In the article the problem of training future elementary school teachers for bilingual teaching is analyzed. The bases of bilingual education and terms of their implementation by future specialists are determined.

Key words: elementary school teacher, professional activity, bilingual competence, bilingual education.

Вступ. У найближчі роки перед вітчизняною системою освіти нагальним постає завдання вільного володіння громадянами декількома іноземними мовами, вивчення яких доцільно розпочинати в молодшому віці. Чисельні педагогічно-психологічні та експериментальні дослідження проведені ще у другій половині ХХ століття науковцями різних країн довели, що період початкової школи є найсприятливішим для оволодіння іноземними мовами. Вочевидь, проблема підготовки вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів на сучасному етапі вимагає особливої уваги з боку науковців та методистів.

Основні напрями, вимоги до професійної підготовки вчителя початкових класів нової генерації, професійна підготовка якого постійно розширюється та оновлюється, у предметній галузі зокрема, висвітлюються в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [2004], Державному стандарті

початкової загальної освіти [2011], інших нормативних документах МОНМС України, зокрема таких як освітньо-професійна програма вищої освіти та освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця початкової школи. Позиціонується розширення межі професійної компетентності вчителів початкової школи. Одним з пріоритетів визначено формування іншомовної комунікативної компетентності вчителів початкової школи у контексті створення білінгвального освітнього середовища.

Отже соціальне замовлення початкової ланки освіти на фахівців з іншомовної освіти та потреба в наукових дослідженнях теорії, методології та практики підготовки вчителя початкових класів до білінгвального навчання в контексті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти обумовлюють актуальність й доцільність дослідження проблеми.

Концептуальні, теоретичні та практичні засади білінгвізму викладено в наукових доробках бельгійських вчених Х. Б. Бердсмора, Піта Ван де Краена, А. Хоузена та інших. Питанням реалізації імерсійних програм навчання присвячені дослідження американських вчених М. Андерсона, Г. Карін, Н. Роудс та інших.

Питанням професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів завжди приділялася увага. Розроблено теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Л.І. Редькіна, Л.О. Хомич, О.Г. Кучерявий та інші). В розрізі нашого дослідження цікавим є досвід інтегрованого навчання іноземній мові дітей дошкільного та шкільного віку (О.В. Нечипорук, О.В. Бігич, Г.Д. Ткачук, Л.В. Гаделія та інші). Слід виокремити роботи канадських вчених Дж. Кьюмінза, Дж. Лион, а також Дж. Фредеріксона, Г. Фред присвячені культурологічним та педагогічним аспектам білінгвальної освіти. На вітчизняних теренах тенденціям розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи та моделям білінгвальної освіти присвячені роботи М.І. Тедєєвої, Я. В. Поченюк, А.В. Штифурак.

Поряд з цим слід зазначити, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів професійної підготовки вчителя початкових класів у системі безперервної педагогічної освіти, а головне □ не визначають сучасних методологічних засад підготовки до білінгвальної освіти на початковій ланці.

Формулювання мети статті та завдань. Таким чином, мета статті полягає у здійсненні аналізу основ професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у контексті засад білінгвальної освіти та методичних особливостей такої підготовки. В ході наукових розвідок було поставлене завдання з'ясувати основи та потенційні можливості білінгвальної освіти як системотворчого чинника.

Виклад основного матеріалу статті.

Інтеграційні процеси в суспільстві зумовлюють динаміку соціально-економічного середовища, у якому молода людина має бути спроможна відповідати потребам європейського ринку праці. Забезпечити таку відповідність можливо розпочавши на якісно новому рівні належну підготовку школярів вже на початковій ланці освіти. Необхідно збагачувати можливості для навчання та виховання молодших школярів таким чином, щоб особливий акцент здійснювався на розвиток трансверсальних вмінь і навичок, як, наприклад, уміння спілкуватися та знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища. Отже, нагальною стає необхідність професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів, який є фахівцем й з білінгвальної освіти.

Донедавна навчання декільком іноземним мовам в школі не було нормативним. Процес навчання іноземної мови (переважно англійської) у початковій школі розпочинався з другого класу. Підготовку молодших школярів здійснювали, й продовжують наразі, випускники факультетів іноземних мов, які мають кваліфікацію вчителя середніх та старших класів загальноосвітніх шкіл. Проблема складає те, що їхня освітня кваліфікація не відповідає вимогам дидактики й методики початкової освіти та її специфіці.

На підтвердження важливості і складності питання, що розглядаємо, слід пригадати, що практика педагогічних училищ випускати вихователів із правом навчання іноземної мови в 90-ті роки минулого століття не мала успіху через невідповідність державним нормативно-

правовим вимогам до вчителя іноземної мови. На початку ХХІ століття поновлена підготовка вчителів початкової школи зі спеціалізацією іноземна мова не забезпечує необхідну кількість спеціалістів та вимагає суттєвого вдосконалення, про що зазначалося у доповіді міністра на Всеукраїнській нараді з вивчення іноземної мови у дошкільних навчальних закладах і початковій школі, проведеній МОН України [2009].

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України [2011] про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти вивчення іноземної мови відбуватиметься з першого класу в усіх загальноосвітніх закладах, з другою іноземною мовою освітяни зобов'язані ознайомити школярів вже у п'ятому. Нововведений стандарт, покликаний збагачувати можливості для навчання та виховання молодших школярів, ставить на новий рівень проблему професійної підготовки сучасного вчителя молодшої школи загалом та зумовлює, відповідно, вагомість методичних засад білінгвальної освіти.

На основі аналізу та узагальнення наукових джерел і вивчення педагогічної практики професійної підготовки вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів в контексті модернізації вищої педагогічної освіти виявлено низку суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між усвідомленням потреб економічного та соціокультурного характеру впровадити білінгвальне навчання дітей молодшого шкільного віку і реальною неспроможністю системи вищої педагогічної освіти якісно задовольнити такі потреби педагогічними кадрами; між новими концептуальними підходами до перебудови системи початкової освіти і недостатнім рівнем дослідження теоретичних і методичних засад підготовки вчителя початкових класів до реалізації цих підходів; між упровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти й обов'язкового вивчення другої іноземної мови та недостатньою професійною підготовкою вчителів початкових класів до білінгвального навчання учнів; між розширенням спектру предметів філологічного циклу на початковій ланці освіти та браком учителів початкових класів, які здатні швидко перепрофілюватися або викладати кілька мов; між формально задекларованим інтенсивним шляхом розвитку мовної освіти з молодшого віку і низькими показниками якості білінгвального навчання майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах; між необхідністю підвищення якості підготовки фахівців до білінгвального навчання молодших школярів та реальним рівнем наукового обґрунтування мети, принципів, змісту, технологій; науково-методичного забезпечення їхньої професійної підготовки; між традиційними підходами у ВНЗ до організації навчання майбутніх учителів початкових класів та необхідністю запровадження основ білінгвальної освіти, що відповідають новітнім парадигмам педагогічної та початкової освіти.

Подолання цих суперечностей потребує комплексного дослідження проблеми підготовки учителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів, що зумовлює необхідність розробки та обґрунтування теоретичних та методологічних засад такої професійної підготовки. Зокрема, розробки й обґрунтування потребує концепція підготовки та умови її ефективної реалізації у вищих навчальних закладах для забезпечення формування навичок білінгвального навчання та відповідної компетентності вчителя початкової ланки.

Отже, вище згадана концепція має базуватися на положенні про те, що підготовка вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів є соціальною вимогою, проблемою, що обумовлена глобальними інтеграційними процесами, відкритим характером українського суспільства. З'ясування теоретичних і методичних засад підготовки вчителів до такого актуального виду навчання, виконане у відповідності з законодавчими і нормативними документами на основі досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду, сприятиме модернізації вітчизняної системи початкової освіти, інтеграції України у Європейський і світовий культурно-освітній простір.

Слід зауважити, що теоретичні висновки мають бути зроблені з позицій збереження надбань національної освіти і педагогічної науки щодо підготовки педагогічних кадрів, урахування найбільш вдалих аспектів європейської педагогічної доктрини підготовки вчителів до білінгвальної освіти, врахування Європейських рекомендацій щодо підготовки вчителів, початкових класів зокрема, до раннього навчання іноземних мов. Згідно тексту рекомендацій, білінгвальна освіта передбачає процес формування особистості, відкритої до

взаємодії з оточуючим світом, завдяки тому, що у процесі навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання соціокультурних знань, у результаті чого учні досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції [2].

З огляду на сучасні гуманістичні тенденції в освіті, засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти мають реалізовуватися ними в майбутній професійній діяльності в площині:

- лінгвістичній (формування мовних навичок на основі співвіднесення структурних елементів двох мов (рідної та іноземної), їхньої взаємодії на фонетичному, морфологічному, стилістичному рівнях тощо);

- міждисциплінарній (формування розширеного загальноосвітнього світогляду учнів; ознайомлення та порівняльний аналіз іншомовних культур, обізнаність щодо особливостей культури інших народів та толерантного ставлення до інших національностей, альтернативних поглядів тощо);

- глобалістичній (стимулювання учнів до відкритості; необхідності подальшої самоосвіти та саморозвитку, формування відповідних навичок, що є необхідною умовою становлення особистості у сучасному світі).

Вище зазначені пункти вважаємо основою білінгвальної освіти. В процесі педагогічної підготовки майбутніх фахівців, педпрактики зокрема, мають бути закладені умови реалізації ними в подальшій педагогічній діяльності таких аспектів, як: соціолінгвістичний (навчальний процес спрямовується на знання учнем рідної та іноземної мови таким чином, щоб він міг вільно висловлювати власні думки та розуміти інформацію, що надходить); психологічний (диференціювання граматичних, лексичних та лексико-граматичних одиниць за наявністю чи відсутністю відповідних еквівалентів в рідній та/чи іноземній мові); педагогічний (опрацювання та використання найбільш ефективних методів навчання та оволодіння двома мовами) [1, с. 219].

Отже, учитель початкових класів повинен здійснювати освітню діяльність згідно з основами білінгвальної освіти, сприяти повноцінному, своєчасному розвитку дитини; розвивальна, виховна, освітня та соціокультурна цілі навчання молодших школярів є пріоритетними перед практичною метою. В перспективі це вимагатиме обґрунтування та експериментальної перевірки авторської системи навчання молодших школярів у білінгвальному середовищі.

Провідною метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів має стати формування білінгвальної компетентності. Очевидно, що потреби студентів під час формування такої компетентності є унікальними, отже навчання пройде успішно, якщо відповідатиме наступним критеріям:

1. процес навчання має бути націлений на «оволодіння» іноземною мовою, а не на «навчання» іноземній мові. Виокремлення цих термінів складає суть психологічного прийому, оскільки під час «оволодіння» навчальний процес сприймається студентами легше, більш позитивно, як щось природне;

2. підхід до двомовної освіти має полягати у зосередженні навчання від загального до конкретного; від цілого до частини. Саме такий методичний підхід забезпечує формування у студентів таких змістовних контекстів, які в подальшому допомагають опанувати наступні контексти. Такі методики, як Language Experience Activity (LEA) – навчання швидкого читання, що передбачає використання всіх видів мовленнєвої діяльності, Total Physical Response (TPR) – методики повної фізичної реакції та сугестивні методики забезпечують створення змістовного контексту у студентів;

3. використання комплексного підходу до професійної освіти, який забезпечує цілісний, інтегративний та тематичний освітній процес;

4. використання нових освітніх концепцій шляхом їхньої широкої практичної реалізації;

5. використання таких стратегій навчання, як: рецептивної, комунікативної, реконструктивної та еkleктичної як максимальний спосіб досягнути цілей білінгвальної освіти.

Підготовка педагогічних працівників початкової ланки до білінгвального навчання молодших школярів має розглядатися як цілісна, відкрита, динамічна система, що займає відповідне місце у педагогічній освіті, виконує необхідні функції, має власну структуру, мету, зміст, реалізується відповідними технологіями, засобами навчання, контролю, оцінювання.

З'ясування методологічних засад підготовки доцільно здійснювати з урахуванням підходів: системного, що передбачає розгляд підготовки вчителя як освітньої системи, яка характеризується внутрішньою складністю, закономірностями і зв'язками між власними структурними елементами та системами, до яких вона входить, що дасть змогу виявити її місце у системі педагогічної освіти, методами моделювання встановити структуру і характерні особливості; синергетичного, що обумовлює розгляд цієї системи як відкритої, саморозвивальної, саморегулювальної, передбачає врахування у підготовці вчителя сучасних освітніх тенденцій, що допоможе визначити чинники, які визначають потребу підготовки фахівців, виявити і включити у зміст освіти тенденції навчання і викладання у білінгвальному середовищі, реформування педагогічної та початкової освіти; діяльнісного, що передбачає формування особистості вчителя у процесі виконання спеціально організованих і професійно спрямованих видів навчальної діяльності, і уможливить їх відображення у технологіях підготовки; особистісно орієнтованого, покликаного розкрити здібності і природні задатки, допомогти майбутнім учителям усвідомити як власні потреби так і потреби системи початкової освіти, дасть змогу відобразити ці потреби в усіх компонентах професійної підготовки; єдності теорії і практики у пізнанні процесу підготовки педагогічних працівників, що дозволить забезпечити єдність змістової і процесуальної сторін у моделі підготовки вчителя початкових класів та створюваному навчально-методичному комплексі як провідному засобі реалізації білінгвальної освіти.

Визначення теоретичних засад необхідно здійснити на основі психолого-педагогічних теорій розвитку і саморозвитку, професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що базуються на сучасних освітніх парадигмах (антропологічній, гуманістичній, гуманітарній, культурологічній), концепціях (неперервної, особисто орієнтованої, інтеркультурної, білінгвальної і плюрилінгвальної мовної освіти), підходах (аксіологічному, акмеологічному, комплексному, компетентністному, кредитно-модульному), що уможливить визначити мету, структуру освітньо-професійної програми, принципи і критерії конструювання програмного змісту білінгвальної, методичної і практичної підготовки; принципи створення навчальних посібників, інших складників НМК; рівні оцінки сформованості як професійної, так і білінгвальної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Здійснюючи обґрунтування організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів, доцільно враховувати: особливості модульного викладання предметів; застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій; суб'єкт-суб'єктного характеру відносин учасників освітнього процесу; впровадження під час навчальної діяльності системи занять із включенням елементів методики білінгвального навчання молодших школярів; інтеграцію теоретичного, методичного, практичного та полікультурного навчання; забезпечення якісного формування професійної компетентності, білінгвальної зокрема; організацію самостійної роботи студентів на основі НМК; цілісність системи контролю й оцінювання; упровадження педагогічної практики на засадах білінгвального навчання.

Реалізація концепції професійної підготовки вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів потребує відповідного навчально-методичного забезпечення, що враховувало б концептуальні ідеї проблеми, вимоги системної, цілеспрямованої, модульної організації матеріалу.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд можна дійти висновку, що підготовка вчителя початкових класів до білінгвального навчання молодших школярів набуває ефективності за умов реалізації науково обґрунтованої концепції, в якій білінгвальне навчання розглядається не тільки як важлива умова професійної підготовки фахівця початкової ланки, а й як один з системотворчих чинників даної системи. Це можливо якщо

підготовка здійснюється відповідно до розроблених і обґрунтованих теоретичних та методологічних засад, в яких відображено сучасні освітні парадигми й концепції, зазначено сучасні методичні підходи до проблеми, враховано вітчизняний і зарубіжний досвід полікультурної педагогічної освіти; спрямована на формування білінгвальної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (знання, вміння, навички, розвинені особистісні якості та здібності) здатного на професійному рівні створювати білінгвальне середовище та здійснювати відповідне навчання молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire / Jim Cummins. – Cambrian Printers Ltd. – 2004. – 370 p.
2. Conseil de l'Europe (Rada Europy) Un cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer. Paris: Conseil de l'Europe / Les Editions. Didier. – 2001.
3. Housen A., Pierrard M. Investigations in instructed second language acquisition (Studies on Language Acquisition) / Alex Housen, M. Pierrard. – 2005. – 368 p.
4. Piet Van de Craen. Plurilingualism in multilingual Europe. European Year of Languages, Berlin, 28–30 June 2001. Workshop report Multilingual Education.
5. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/background_material.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови, проблеми білінгвальної освіти.

УДК 811.161.2·373

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕОРИЙ ПРИ РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Людмила СТРЕБУЛЬ (Днепропетровск, Украина)

В данной статье исследуются современные образовательные учения Г. Хофстеда об уникальной программе психологических характеристик личности и теория множественности проявлений интеллекта Г. Гарднера, которые дают рекомендации по изучению социокультурных различий иностранных студентов, в частности, студентов из Китая; сопоставление национальных культур представителей разных стран дают возможность избежать речевых ошибок и способствуют развитию интеллектуальных и коммуникативных возможностей обучающихся.

Ключевые слова: коммуникация, межкультурная компетенция, базовые характеристики, теория множественности интеллекта, произносительные отклонения.

In the article are investigated: contemporary educational studies by Hofstede G. about a unique program of psychological personal characteristics and theory of intellectual aspects plurality, which give recommendations on sociocultural differences of foreign students, in particular, students from China; comparison of national cultures of different countries representatives give opportunity to avoid language mistakes and promote intellectual and communicative students' skills.

Key words: communication, intercultural competence, basic characteristics, theory of intellectual aspects plurality, pronouncing defections.

Переориентация в современной образовательной стратегии с приоритетности только системы знаний, умений и навыков на приобретение основополагающих ключевых компетенций в интеллектуальной и коммуникационной сферах востребовала новые методы и приемы в обучении.

Разработка и внедрение инновационных технологий, моделирование коммуникативных ситуаций, направленных на повышение конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда, предполагают, прежде всего формирование профессиональной компетенции обучающихся иностранцев и их адаптацию к новой социально-культурной среде.

Вполне закономерно, что неотъемлемым явлением при решении этих образовательных задач наблюдается межкультурное скрещивание, пересечение двух и более культур представителей разных национальностей.

Этим проблемам межкультурной коммуникации посвящены научные труды, как в отечественной науке, так и в зарубежной.

Одними из основополагающих исследований в этой области нам представляются публикации ученых-соотечественников: Е. Верещагина, В. Костомарова, А. Бердичевского, Е. Пасова, О. Митрофановой и других.

В предлагаемой работе используются научные теории Г. Хофстеда о психологических характеристиках личности (Hofstede G. "The Software of Mind") и о множественности проявлений интеллекта Гарднера. («Множинні інтелекти Гарднера. Теорія у практиці») [3:16].

Проводя сравнительный анализ культур, сопоставляем их на основе базовых характеристик по теории Хофстеда, где мировосприятие и миропонимание людей различных социально-культурных групп классифицируются по четырем характеристикам:

1. Властная дистанция – высокая степень неравенства между людьми. Например, в Японии, в Китае, в странах с высокой властной дистанцией, вся власть сконцентрирована в руках небольшого количества людей, остальные же члены общества следуют решениям, принимаемым этой небольшой группой.

2. Низкая концентрация власти (Дания, Австрия), где значительно большее число людей участвует в принятии решений.

3. Уклонение от неопределенности – степень, с которой люди предпочитают формальные правила и устойчивые схемы жизни. Уклонение от неопределенности тесно связано со способностью идти на риск, не избегать открытого разрешения конфликтов и конкуренции. Представители культур с высокой степенью неопределенности (США, Канада) более склонны к принятию риска!

4. Индивидуализм – степень, с которой человеческое общество предпочитает действовать индивидуально, нежели в группе. В индивидуалистических обществах (Великобритания, Австрия) люди концентрируются на себе и не склонны попадать в зависимость окружающих. Они ставят личные цели выше целей группы. В коллективистских обществах (Китай, Япония, Бразилия, Колумбия, Чили) люди воспринимают себя как часть группы и склонны к коллективному принятию решений.

Цель данной статьи: внедрение указанных научных теорий в практику развития интеллектуальных и коммуникативных возможностей студентов-иностранцев, сопоставление различных национальных культур на основе их базовых характеристик.

Оценивая особенности китайского мировоззрения и мировосприятия с точки зрения Хофстеда [3], можно отметить полярное положение китайской системы ценностей по отношению к таковой у большинства неазиатских стран.

В работе с китайскими студентами эти тенденции проявляются в невозможности инициировать дух соревновательности. Хотя множество методик обучения предполагает использование естественной конкуренции между студентами для повышения мотивации обучения и улучшения общих результатов.

С китайцами такие приемы не срабатывают, так как все межличностные проблемы и соперничество в группе вторичны по отношению к необходимости объединения, сплоченности в условиях чуждой культурной действительности. Здесь налицо проявление общественного уклада Китая с высокой дистанцией власти. Взаимоотношения в китайском обществе основываются на сознании того, что человек существует только как часть семьи или клана, что требует от индивида уважения к общественной иерархии. Необходимость проявления почтительности к старшим ориентирует китайцев на подчинение власти и подавление агрессии.

Китайцы почтительны к вышестоящим, и при обучении их это выражается в демонстрируемом уважении к преподавателю, готовности подчиняться его требованиям. В данной ситуации очень важным является четкая очерченность и регламентированность требований преподавателя. В группах, где учатся китайские студенты, почти не бывает проблем с дисциплиной: они не перечат преподавателю, соглашаются на все предложения администрации, даже не поняв материал, стараются не задавать лишних вопросов, чтобы не создать для других возможной ситуации «потери лица».

Если точно не определены поставленные задачи обучения и сроки их выполнения, китайцы, скорее всего, вообще не сочтут необходимым стремиться к их достижению. Но чрезмерная демократичность преподавателя в любых проявлениях может быть воспринята

ними как слабость и приведет к потере контроля над учебным процессом. При обучении китайских студентов языкам необходимо учитывать то, что в Китае сформировалась уникальная идеографическая письменность, которая создала особую интеллектуальную модель любого представителя этой нации. Иероглиф как символ предмета, понятия, качества или движения – это способ образного восприятия мира. Китаец, обучаясь грамоте, учится мыслить образно, развивает свое визуально-пространственное восприятие.

Но анализируя графические ошибки китайских студентов, обучающихся на подготовительном отделении, можно отметить, что несмотря на различия графики родных языков, студенты при написании на русском языке допускают сходные ошибки. Среди них наиболее распространены следующие: использование на письме печатных букв; написание начала предложения с маленькой буквы; разная высота букв в слове; отсутствие соединения между ними; обратное написание букв *б*, *ы*; замена русских букв латинскими (*б* на *b*, *м* на *m*, *й* на *n*, *п* на *p*, *р* на *r*); написание буквы *ш* как латинской *w*; пропуск в словах гласных, реже согласных; перестановка букв в слове; перенесение разделительных знаков на следующий ряд и т.п.

Бесспорно, эти ошибки связаны с традициями китайского письма, где в одном случае используются иероглифы, а в другом вообще нет больших букв, сами буквы не различаются по высоте.

Дополнительную сложность при общении, мешающую взаимопониманию, представляют многочисленные звуковые и ритмико-интонационные ошибки в речи иностранных студентов.

Например, сопоставление фонетических единиц китайского и русского языков позволяет выявить совпадения и расхождения в образовании звуков. Именно расхождения являются причиной акцента иностранцев при говорении по-русски.

Зачастую в области консонантизма система ошибок проявляется в реализации категорий глухости-звонкости, твердости-мягкости, а также со способом образования таких групп согласных, как шипящие, свистящие, аффрикаты, носовые, смешанные, по которым носители русского языка узнают речь иностранца.

Китайцам тяжело дается изучение языков фонемного строя, поскольку каждая слогафонема (силлабема) китайского языка, будучи наименьшей групповой единицей, является также и смысловой единицей, имеющей образную идеографическую форму. Следовательно, набор фонем русского языка (слово, словосочетание или предложение) расчленяется китайцем на силлабемы, в результате чего формирование визуальной ассоциации (слово – образ) становится практически невозможным, что усложняет процесс запоминания. При постановке правильного произношения звуков русского языка в китайской аудитории надо учитывать, что китайский язык тоновый и поэтому эффективным в обучении может быть аудиальное восприятие. Это прежде всего аудиозаписи труднопроизносимых для китайцев сочетаний фонем. Можно положить на музыку труднопроизносимые сочетания фонем и использовать эти аудиозаписи как на занятиях, так и для самостоятельной работы.

Исследование имеющихся произносительных отклонений от норм речи и пути преодоления иноязычного акцента показывают, что формирование слухо-произносительных и грамматических навыков должно проводиться поэтапно с учетом родного языка обучаемых по специально разработанной системе тренировочных упражнений разных типов и видов. Знания же фонологических и артикуляционных причин отклонений от норм в речи, обусловленные несовпадением звукового строя русского и родного языка, дают преподавателю возможность корректировать индивидуальную работу над фонетическими ошибками.

Если говорить о логико-математическом интеллекте иностранцев, то именно в этой области и возникает наибольшее число взаимонепониманий и недоразумений. Проблема состоит в зеркальном отличии логики и способа мышления, например, китайцев: они мыслят индуктивно (от частного к общему, от фактов к гипотезе), тогда как западные цивилизации базируются на дедуктивном мышлении (от общего к частному).

Китайцям незвичайно складно зрозуміти і сприйняти граматичну структуру російської мови. Очевидно, необхідно створити сприйняття причинно-наслідкових зв'язків, роль яких в китайській мові грають аналогії.

Таким чином, впровадження сучасних освітніх теорій сприяє розвитку міжкультурної компетенції студентів-іноземців, підвищує їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці в умовах розширених міжнародних зв'язків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інноваційна діяльність ВНЗ / Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Вид. Дім «Шкільний Світ», 2005. – 128 с.
2. Глущенко Т.С. Національно-специфічні компоненти кінестетичного спілкування китайської лінгвокультурної спільноти в світлі теорії лакун на фоні англо-американських і російських жестів: автореф. Дис. Канд. філол. Наук. – Барнаул, 2006. – 20 с.
3. Hofstede G / Measuring Organizational cultures: Administrative Science Quarterly/ 1990. Vol. 35. – 101 с.
4. Сазонова Н. Характеристика культури і планування рекламних компаній. К., 2001. – 234 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Стребуль – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Наукові інтереси: комунікативні аспекти у навчанні іноземців.

УДК 372.881.111.22

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЬМНОГО МОВЛЕННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна ТОКАРЕВА (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена особливостям роботи з навчальними текстами з огляду на розвиток та удосконалення навичок читання, говоріння та письма на заняттях з практики мови на факультеті іноземних мов педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: навчальний текст, мовний матеріал, усне мовлення, стилістичний аналіз, трансформація тексту.

The paper focuses on the peculiarities of arrangement of work with educational texts, the latter being viewed as means of the development and mastering reading, speaking and writing comprehension skills at the German Practice lessons of Foreign Language Department in a pedagogical university.

Key words: educational text, transformation of the text, language material, speaking, stylistic analysis.

Основним показником здійснення мовленнєвої діяльності є створення чи розуміння тексту. Часто сперечаються про те, що таке текст: чи це відправна точка, чи заключний етап певного відрізка навчального процесу. Одні вважають текст відправною точкою, матеріалом для роботи над лексикою і граматику, з нього треба починати, а потім вже виконуються вправи, активізується матеріал тексту. Інші вважають, що текстом повинна завершуватись робота над матеріалом (спочатку слід пропрацювати матеріал по частинах, а потім у всьому тексті) [1:60].

Проблеми організації роботи з навчальним текстом, структурні особливості навчального тексту досліджували у своїх працях такі методисти, як Фоломкіна С.К., Бухбіндер О.В., Пасов Є.І. та ін.

Мета статті – розглянути та узагальнити матеріал про структурні особливості навчального тексту, які впливають на організацію роботи з ним на заняттях з практики мови.

«Учбовим текстом називаємо такий текст, який, виступаючи у вигляді письмової фіксації опрацьованого усного матеріалу, є повною основою для розвитку підготовленого мовлення [1:60]». У методиці викладання іноземних мов викладання і вивчення мови за навчальними текстами є найбільш традиційною формою подачі навчального матеріалу з метою його подальшого закріплення у системі вправ. Ця форма роботи використовується як шкільною, так і вузівською методикою, вона лежить в основі створення підручників і навчальних посібників, де «урок» представляє собою комплекс, який складається із

навчального тексту (чи двох-трьох навчальних текстів, які розташовані у певній, методично виправданій послідовності), лінгво-методичного коментаря до нього і системи вправ.

«Робота за навчальними текстами дозволяє: 1) зберігаючи зв'язок із шкільною методикою, опиратися на початку навчання на ті форми роботи, якими студенти вже володіють; 2) використовуючи обмежений рамками тексту матеріал, створювати різноманітні вправи, які мають єдиний мовний і змістовний центр – навчальний текст; 3) розміщуючи навчальні тексти у певній послідовності, забезпечувати циклічність навчального процесу [4:134]».

«Робота з навчальними текстами слугує виконанню основних методичних завдань навчання – введенню і закріпленню мовного матеріалу, відпрацювання мовленнєвих умінь та навичок на основі мовно-мислительної та навчально-пізнавальної діяльності студентів. Головною вимогою до навчальних текстів є їх зразковість, тобто максимальна відповідність тексту за змістом і за формою як загальної методичної концепції системи навчання, так і тієї вузької мети, якої треба досягти під час роботи над текстом [4:135].»

Навчальний текст може бути як окремим твором, так і уривком, але він повинен мати завершений сюжет чи завершену сюжетну лінію і бути інформативно насиченим. Зазвичай він має обсяг від 1500 до 6000 друкованих знаків. Такі тексти добираються, як правило, із оригінальної художньої та публіцистичної літератури. Провідними критеріями відбору за змістом виступають наступні фактори: ідейна спрямованість тексту, його висока пізнавальна цінність, рівень новизни інформації, його науковість і художність [4:135]. Це відповідає тій загальній установці запропонованої системи навчання, яка поряд із оволодінням іноземною мовою висуває завдання всебічної освіти і виховання студентів.

Необхідно назвати ряд ознак, які дозволяють охарактеризувати текст достатньо повно у прикладних цілях та які визнані більшістю дослідників. Серед найбільш суттєвих з цієї точки зору можна назвати наступні ознаки.

Перш за все текст – це комунікативна одиниця, яку характеризує наявність комунікативного завдання. «Виступаючи результатом цілеспрямованої діяльності, текст завжди відображає певну прагматичну установку його автора. Як одиниці, тексту притаманна цілісність, смислова завершеність (завершеність з точки зору його автора по відношенню до комунікативного наміру, який був у нього). Ця ознака тексту проявляється у структурно-смисловій організації мовленнєвого твору, інтеграція частин якого забезпечується семантико-тематичними зв'язками, а також формально-граматичними і лексичними засобами. Третьою характеристикою тексту є його соціальна обумовленість: одне і те ж комунікативне завдання реалізується однією і тією ж особою по-різному, в залежності від її соціального статусу, соціальних ролей партнерів, форми реалізації спілкування (усної чи письмової), ситуації спілкування. Соціальна обумовленість тексту проявляється у першу чергу у виборі засобів, при допомозі яких комунікант оформлює свій мовленнєвий твір [6:19]».

Як свідчать дані лінгвістики тексту, особливості його структурної організації полягають у його об'єктивному поділі на так звані понадфразові єдності (прозаїчні строфи, періоди), які поєднують між собою групи фраз у більш чи менш цілісні смислові блоки. Утворення цих блоків відбувається внаслідок того, що всередині їх фрази стягуються завдяки наявності між ними контактних і дискантних міжфразових зв'язків, які мають різномодальний характер. Це ритміко-інтонаційні, лексико-семантичні і граматичні зв'язки, багатопланове переплетіння яких утворює у тексті більш і менш ущільнені ділянки. Якщо ущільнені ділянки приходяться на фрагменти тексту, які несуть найбільш насичену текстову інформацію, то менш щільні ділянки репрезентують певний спад інформаційного навантаження, що свідчить про їх співпадіння із межами, які розташовані між понадфразовими єдностями [2:15]. Таким чином, розподіл тексту на понадфразові єдності відображає його горизонтальну структуру.

Крім цього «у структуруванні тексту беруть участь лексико-семантичні лінії, які утворюються ланцюжками фраз, у яких зустрічаються семантично споріднені слова. Завдяки виокремленню рядів слів, пов'язаних одне з одним семантичними залежностями, або ж рядів фраз, які містять ці слова, ми можемо отримати окремі лексико-семантичні підсистеми тексту, які здійснюють у ньому більш чи менш самостійні тематичні напрямки завдяки тому,

що у кожній з них відображається певна сфера навколишньої дійсності [2:15]». Урахування цих факторів має велике значення для методики викладання іноземних мов. Опора в навчанні на об'єктивно виокремлені структурні елементи тексту, орієнтованість як у загальних закономірностях їх компонування, так і в індивідуальних особливостях структури конкретного тексту, допомагають подолати традиційний емпіризм, який полягає у послівному та пофразовому опрацюванні лексико-граматичного матеріалу [2:17]. Студент повинен отримувати імпульси для досягнення загальнотекстової структурно-сислової орієнтації, яка допомагає переключити його змістовне сприйняття у план образу цілого тексту (термін А.А.Леонтьєва).

Текст із лінійного утворення набуває характерного для нього об'ємного характеру, який в повній мірі відповідає його головному призначенню - слугувати повноцінним відображенням того чи іншого відрізка об'єктивної дійсності. Значну роль у створенні загальнотекстової структурно-сислової організації тексту повинні відігравати передтекстові вправи, спрямовані на виявлення у тексті послідовності понадфразових єдностей, їх семантичних центрів, головних та другорядних лексико-семантичних ліній [2:17]. Уміння орієнтуватися у текстовій структурі сприяє успішному подоланню труднощів під час сприйняття: опрацювання лексико-граматичного матеріалу і його правильної змістової інтерпретації.

Навчальний текст, той, що звучить або письмовий, є центральною ланкою будь-якого циклу занять на будь-якому етапі навчання. Навчальні тексти, незалежно від того, чи вони укладені авторами підручників, адаптовані чи запозичені з оригінальних джерел без будь-якої обробки, повинні зберігати всі релевантні риси а) тексту як особливої комунікативної одиниці вищого порядку, одиниці, якою оперують у процесі спілкування на мові (наявність комунікативного завдання, цілісність та ін.), та б) жанру тексту, «представником» якого він виступає (тобто представляти конкретну мовну та структурну реалізацію певного комунікативного наміру). На будь-якому ступені навчання навчальний текст повинен бути аналогом реального конкретного жанру тексту.

«Якщо узагальнити функції, притаманні тексту на даний час, то у більшості випадків вони зводяться до наступних (називаються за ступенем поширеності у навчальному процесі): 1. Функція розширення, поповнення мовних знань учня/студента, переважно лексичних. Практичну реалізацію ця функція знаходить у широко розповсюджених завданнях, які спрямовані на те, щоб звернути увагу учня/студента на мовні елементи тексту (виписати нові слова, знайти слова/моделі за певною ознакою, навести ситуацію, в якій вживається слово, і т.д.). 2. Функція тренування, метою якої є оволодіння тими, хто навчається, певним мовним матеріалом. Реалізація цієї функції знаходить своє вираження у різних завданнях, які орієнтовані на відтворення тексту чи його частин, наприклад: відповіді на питання викладача, причому ці питання будуються так, щоб учень/студент вживав певні мовні одиниці; вивчити текст напам'ять, особливо якщо текст діалогічний; переказати текст близько до змісту тексту, вживаючи певні одиниці і т.д. 3. Функція розвитку усного мовлення – говоріння. З цією метою використовуються різні форми відтворення змісту прослуханого чи прочитаного тексту (переказ своїми словами, драматизація окремих епізодів, продумування додаткових деталей, продовження розповіді і т.д., бесіда/виступ за окремими питаннями, які акцентуються у тексті.). 4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – розуміння прочитаного або прослуханого тексту. Реалізації цієї функції слугують різноманітні завдання, спрямовані на перевірку розуміння сприйнятого тексту чи на виокремлення у ньому різних смислових і формальних елементів, що полегшують процеси розуміння, допомагають долати труднощі, які при цьому виникають [6:20]».

Третю та четверту функцію слід розглядати як основні, перша і друга функції носять допоміжний характер (їх можна реалізувати і без наявності тексту). У навчальному процесі текст необхідно трактувати як результат/об'єкт мовленнєвої діяльності, всі останні, суто навчальні, функції слід розглядати як допоміжні.

Кожен цикл занять – основна ланка навчального процесу – повинен орієнтуватися на практику учнів/студентів у створенні/розумінні тексту певного типу. Відповідно, у

загальному виді цикл занять є підготовкою тих, хто навчається, до здійснення того чи іншого виду мовленнєвої діяльності і практикою безпосередньо у самій діяльності.

Підготовка до діяльності включає завдання оволодіння учнями/студентами засобами і способами здійснення того чи іншого її виду, тобто компонентами діяльності. Основним на цьому ступені роботи є ознайомлення учнів/студентів із особливостями (мовними, структурними) жанру тексту, який реалізує конкретний комунікативний намір, а також із специфікою його реалізації у різних умовах – ознайомлення із специфікою тих варіантів жанру тексту, якими учні/студенти повинні володіти. Текст на цьому ступені роботи виступає еталоном певного жанру чи/ї його варіантів.

На стадії практики у мовленнєвій діяльності повинні бути широко представлені вправи на трансформацію одного і того самого комунікативного наміру у різних умовах його реалізації, якщо маються на увазі продуктивні види мовленнєвої діяльності. Якщо мова йде про рецептивні види мовленнєвої діяльності, то вправи повинні передбачати інтерпретацію комунікативних намірів авторів текстів, які сприймаються на слух чи при читанні, а також різний характер розуміння в залежності від поставлених перед реципієнтом завдань [6:21].

Для повної реалізації третьої і четвертої функції тексту у навчальному процесі необхідна типологія текстів за основним критерієм – комунікативним завданням. Така типологія, яка супроводжується описом лінгвістичних характеристик кожного типу, значною мірою допомогла б вирішити проблеми відбору і укладання текстового матеріалу навчальних посібників, дозволила б чітко охарактеризувати тексти, які пропонуються учням/студентам та очікуються від них, а також визначити, якими засобами вони повинні оволодіти для цього. Загальна схема роботи по оволодінню необхідними еталонами текстів може мати такі напрямки: визначення специфіки типу/жанру тексту, оволодіння необхідними мовними засобами, практика у реалізації конкретного комунікативного наміру у різних умовах спілкування [6:21].

Робота над будь-яким навчальним текстом може складатися із трьох основних етапів [1:63]. Першим є підготовчий етап, мета якого – засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, який міститься у тексті, без пред'явлення самого тексту, саме ця умова забезпечує усне випередження. Оскільки текст не подається, то на стадії роботи з лексичним матеріалом використовується будь-яка інша розповідь (або окремі ситуації), інша тема. У тексті завжди можна знайти такий лексичний матеріал, який є дуже важливим для засвоєння в усному мовленні або погано запам'ятовується студентами через інтерференцію рідної мови.

Наступний етап – етап трансформації тексту. Якщо необхідно виробити у студентів вміння по-справжньому передавати зміст прочитаного, то цього необхідно навчати, а саме вчити перефразувати, комбінувати, трансформувати наявний матеріал. З цією метою використовуються різні види вправ, зокрема: ознайомлення із змістом тексту, читання одного абзацу по реченнях, читання наступного абзацу із зміною особи, від якої ведеться повідомлення, читання наступного абзацу в іншій часовій формі та ін.

Після запропонованого комплексу вправ можна задати додому скласти розповідь про певні події із тексту. У цьому випадку студенти будуть цілком готовими до неї і зможуть скласти відповідну розповідь не просто конструюючи її з готових текстових фраз, а видозмінюючи їх, де це необхідно. Однак і після відтворення підготовленої вдома розповіді робота над текстом не закінчується. Переказ тексту – лише відтворення, мовлення ж людини – завжди творчість. Тому необхідним є ще один етап роботи, на якому б студенти використовували творчо засвоєний матеріал тексту. Завдання навчання – навчити студентів говорити на основі тексту, тобто творчо використовувати вивчене.

У післятекстовий етап включені вправи на прослуховування оповідання або діалогу, складених викладачем на основі матеріалу тексту з використанням інших опрацьованих текстів, вони повинні мати інший зміст, але близький до тексту. Ефективною є робота над ситуаціями із зоровою опорою, яка має на меті навчити студентів використовувати засвоєний матеріал у зв'язку із новою ситуацією. Завершується робота з текстом складанням діалогу, який повинен нанизати на єдиний стержень все вивчене з теми [1:63-67].

Для подальшого удосконалення лексичних, граматичних і вимовних навичок на текстовому етапі слід приділяти значну увагу виконанню різних видів вправ, зокрема, вправ

на трансформацію навчального тексту, вправ для розвитку усного монологічного та діалогічного мовлення на основі тексту. Група вправ на розвиток розуміння змісту тексту включає виконання: 1) вправ безперекладного характеру; 2) вправ аналітико-перекладного характеру; 3) вправ для перевірки розуміння змісту тексту [1:128-131].

Для організації роботи над навчальними текстами велике значення має їх методична підготовка. Ця підготовка включає укладання лінгво-методичного коментаря та розробку відповідної системи вправ. До лінгво-методичного коментаря входять пояснення тих явищ, які підлягають засвоєнню на основі даного тексту. Це може бути мовний і змістовий матеріал. При виокремленні нового мовного матеріалу для коментування необхідною умовою є його зв'язок із вже засвоєним матеріалом, оскільки це створює опору для асоціативного розуміння, полегшує запам'ятовування, дозволяє повторити матеріал раніше опрацьованих навчальних текстів у нових зв'язках і контекстах.

Система вправ до тексту складається із двох основних типів вправ: мовних і мовленнєвих. Призначення мовних вправ є відпрацювання з метою закріплення мовного матеріалу, який відноситься до трьох основних рівнів мови – фонетичного, граматичного і лексико-семантичного. У цих вправах широко використовується опора на відповідні уміння та навички, яких студенти набувають під час аспектичних занять із практичної фонетики і граматики. Мовні вправи можуть виконуватися як дотекстові та післятекстові і передбачають дві форми виконання: усну та письмову. Саме письмове виконання цих вправ розвиває уміння і навички правильного письма (грамотність у вузькому значенні цього слова), сприяє кращому засвоєнню матеріалу і готує до оволодіння спеціальними письмовими формами комунікації [4:138].

Серед мовних вправ повинні бути і такі вправи, які виводять мовні явища у мовлення при допомозі завдань типу: *Fragen Sie Ihren Studienfreund nach seinen Zukunftsplänen, verwenden Sie in der Frage das Futur I* або *Stellen Sie Fragen zur folgenden Notiz, lassen Sie Ihre Studienfreunde diese Fragen beantworten, gebrauchen Sie das Demonstrativpronomen „ein solcher“ und das Futur I* [4:140].

Мовленнєві вправи слугують для розвитку вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. У цьому відношенні мова йде про підготовлене та непідготовлене мовлення. Поняття «підготовлене» та «непідготовлене» мовлення мають методичний характер, оскільки вони відображають ступінь володіння студентами як мовним матеріалом, так і уміннями та навичками у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. При підготовленому мовленні студент знає, яку мовленнєву дію з якої теми і на якому матеріалі він може виконати на певному відрізку часу. Крім того, підготовлене мовлення є заданим мовленням.

Непідготовлене мовлення характеризується наявністю часового віддалення мовленнєвої дії від навчального матеріалу, який вивчається. Мовленнєва дія у цьому випадку є спонтанною реакцією на певний (мовленнєвий чи не мовленнєвий) стимул. До якісних показників непідготовленого мовлення відносяться такі риси, як експліцитність, комбінаційна непідготовленість, вмотивованість і нормальний темп мовлення. Непідготовлене мовлення, в основному, носить творчий характер.

Підготовленим чи непідготовленим може бути також писемне мовлення, а саме, читання і письмо. Розвиток навичок і вмінь письма як виду мовленнєвої діяльності може стати метою на просунутих етапах навчання у ВНЗ, коли з'являється потреба і необхідність формулювати свою думку у письмовій формі у вигляді твору на певну тему, реферату, доповіді, а також у вигляді курсової та кваліфікаційної роботи.

Вправи з розвитку вмінь і навичок підготовленого усного мовлення полягають у відпрацюванні таких форм монологічного висловлювання, як повідомлення, розповідь, опис. Текстовий матеріал слугує джерелом таких завдань, як переказ, близький до тексту, переказ тексту за планом, за ключовими словами, без будь-якої опори, короткий переказ змісту, розширений переказ, опис окремих персонажів, повідомлення про події, які описуються у тексті, розповідь або опис, побудовані на основі реалій, які містяться у тексті, короткий виступ про автора тексту, про літературний жанр книги, із якої взятий текст та ін. Завдання такого виду можуть виконуватися студентами вдома як в усній, так і в письмовій формі: в

аудиторії вони вислуховуються та обговорюються, супроводжуючись додатковими завданнями, які даються викладачем у ході роботи.

Вправи з розвитку вмінь і навичок невідготовленого мовлення спрямовані значною мірою на відпрацювання різних форм діалогічного висловлювання. Навчальний текст може слугувати основою вільної бесіди, дискусії, диспуту, які спрямовуються викладачем у певне русло. Засобами організації цієї роботи виступають питання викладача і студентів один одному, а також тези і антитези, які висуваються викладачем або студентами.

Робота з навчальними текстами тісно пов'язана із читанням як видом мовленнєвої діяльності, так і прийомом навчання мови і мовлення. Для методики навчання іноземної мови велике значення має проблема видів читання, так як залежно від виду визначається і місце читання у процесі навчання. Методика разом із психологією розробила велику кількість класифікацій видів читання на основі різних ознак даного процесу. При роботі над навчальними текстами застосовуються і розвиваються навички та вміння безперекладного читання. Цей вид читання має місце на всіх етапах навчання іноземної мови не лише у ВНЗ, але і в школі, тому студенти певною мірою уже володіють ним, тому безперекладне читання й використовується із першого етапу навчання у ВНЗ [4:142].

Оскільки навчальний текст призначений для роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (як читанням, так і говорінням та слуханням), то він опрацьовується при допомозі різних видів читання: у завданнях, які виконуються самостійно і під керівництвом викладача, використовуються і удосконалюються читання вголос, читання про себе, цілісне (синтетичне) і деталізуючи (аналітичне) сприйняття, розуміння тексту при зоровому сприйнятті і розуміння його на слух при роботі із звукозаписом тексту. Види читання виступають і як самоціль, і як прийоми підготовки та тренування в інших видах мовленнєвої діяльності. Цим прийомам роботи відводиться багато місця на першому та другому етапах навчання.

Урок підручника містить не один навчальний текст, а декілька текстів, які мають різну методичну установку. Серед них зазвичай буває текст (або тексти) для невідготовленого безперекладного читання. До читання цих текстів студентів готує попередня робота з навчальним матеріалом, яка не має прямого відношення до даних текстів. На цих текстах відпрацьовується перш за все «культура читання» чи навички і вміння зрілого читання, що включає: уважне і вдумливе ставлення до заголовка тексту, оскільки він є опорою для розкриття матеріалу, який читається і правильно налаштовує того, хто читає; перегляд тексту цілком, щоб скласти уявлення про його основний зміст і труднощі, які він містить, бо саме перегляд тексту викликає антиципацію предмету повідомлення і змісту, що створює сприятливі умови для розвитку мовної здогадки: пошук необхідної, як правило, основної інформації; знаходження у тексті важливих деталей, які уточнюють основну думку; залучення власного досвіду і знань для розуміння тексту.

Вправи у невідготовленому безперекладному читанні виконуються як вдома, так і в аудиторії. Отримана із тексту інформація використовується потім для розвитку навичок і вмінь говоріння (для організації бесід, дискусій та ін.). На наступних етапах навчання (від кінця першого до кінця третього етапу) невідготовлене безперекладне читання посідає значне місце у самостійній позааудиторній роботі студентів.

Робота з навчальними текстами організовується відповідно до етапів навчання. На першому етапі навчання, коли основним завданням є створення бази для розвитку вмінь та навичок писемного та усного мовлення шляхом корекції вмінь та навичок у рідній мові при переносі їх на іноземну і вмінь та навичок у іноземній мові, набутих у школі, питома вага пояснень і первинного відпрацювання матеріалу навчальних текстів на аудиторних заняттях під керівництвом викладача є досить значною.

На другому етапі навчання студентам пропонуються навчальні тексти з метою розширення та поглиблення мовного матеріалу та удосконалення вмінь і навичок у невідготовленому мовленні. Тут робота із навчальним текстом стає все більшою мірою центром, який об'єднує цілий рід занять, у ході яких поглиблюється і розширюється навчально-пізнавальний характер теми, наміченої навчальним текстом. Як додатковий матеріал використовуються спеціально дібрані викладачем матеріали із книг, журналів та

газет, а також література, яка самостійно добирається студентами. Всі ці матеріали слугують для проведення занять у формі бесід та дискусій, які проходять в умовах, наближених до природних. В основі навчання тут повинен бути покладений принцип свідомого стимулювання викладачем інтелектуального мовленнєвого спілкування студентів на німецькій мові.

Різноманітний матеріал, який групується навколо навчального тексту і навчальної теми, рекомендується студентам для самостійного опрацювання у певній системі, яка поєднує роботу над книгами із прослуховуванням аудіозаписів, яка повідомляє їм як загальний, так і обов'язковий матеріал, достатньо обширний для індивідуального вибору студентів. Завдяки цьому у студентів формуються як загальні, так і окремі додаткові знання з теми, які надають їх висловлюванням характеру новизни.

На третьому етапі навчання робота з навчальними текстами набуває характеру занять із практичної функціональної стилістики. Тут тексти повинні бути різними за стилями, безпосередньо знайомити студентів із функціональними стилями сучасної німецької мови і допомагати їм практично оволодіти мовною специфікою окремих мовленнєвих стилів. Робота з навчальними текстами носить все більш самостійний характер, завдання до них стимулюють глибоке і різнобічне вивчення мовного і змістового матеріалу. Аудиторні заняття проходять у вигляді обговорення із студентами даного тексту, бесіди чи дискусії за текстом. Увага студентів повинна зосереджуватися на можливостях вираження одного і того ж змісту у різних функціональних стилях мовлення і трансформаціях у планах змісту та форми, які при цьому відбуваються [4:144-147].

При функціонально-стилістичному спрямуванні роботи з навчальними текстами на третьому етапі не слід, однак, ігнорувати ті можливості, які надає навчальний текст стосовно розширення мовних знань студентів і розвитку мовленнєвих умінь країнознавчого характеру. І на цьому етапі система вправ містить як мовні, так і мовленнєві вправи, але завдання до цих вправ орієнтують студентів на більш творчу роботу із мовним матеріалом, вимагають уміння узагальнювати і систематизувати мовний матеріал, пов'язувати його із теоретичними знаннями, які студенти отримують на лекціях та семінарах. Ряд явищ тексту повинен пропонуватися студентам для самостійного коментування.

Отже, робота з навчальними текстами базується на врахуванні структурних особливостей тексту, його функцій та жанрів. Використання текстів для навчання рецептивних та репродуктивних видів мовленнєвої діяльності є ефективним, ґрунтується на розробленій системі вправ, яка може бути удосконалена відповідно до тематики та етапу навчання у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беседы об уроке иностранного языка. Пособие для студентов педагогических институтов / Е.И. Пассов, Т.И. Колова, Т.А. Волкова, Т.Н. Добронравова, О.М. Воронова, Е.А. Крайнова / Изд-во «Просвещение», Ленинград, 1971.
2. В.А. Бухбиндер, И.В. Бессонова. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию (Ж-л «Иностранные языки в школе». Сборник, выпуск 15. Москва, «Высшая школа», 1980. – 413 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз.): Учеб. Пособие / Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С. и др. - 2-е изд., испр. – М.: Высш. школа, 1982. – 255 с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
6. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам / Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3. – С. 18–22.
7. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Токарєва – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секції німецької філології (кафедра германської філології) Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми методики викладання німецької мови в середній та вищій школі.

УДК 811, 111'24

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВНЗ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається проблема формування лексичної методичної компетенції у студентів мовних ВНЗ, представлені завдання для набуття майбутніми вчителями навичок та вмінь.

Ключові слова: лексична компетенція, майбутні вчителі англійської мови, вміння та навички.

The article deals with the problem of methods of forming lexical competence. The tasks for acquiring soft skills and hard skills by future English language teachers are provided.

Key Words: lexical competence, future English language teachers, soft skills, hard skills.

Сучасна соціологія стверджує, що кожна людина володіє двома групами навичок та вмінь: soft skills and hard skills. Перша група – це уніфіковані навички та вміння, що корисні для всіх професій. Вони стосуються емоційного інтелекту людини, набору особистісних характеристик, які пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Ці навички та вміння дуже складно перевірити і наочно продемонструвати. Hard skills – це здатність виконувати певні завдання, пов'язані з технікою виконання, їх можна наочно продемонструвати. Це унікальні навички та вміння, притаманні певній професії. Людина, яка навчається певним навичкам та вмінням з цієї групи, згодом здатна доводити дію до автоматизму з використанням заздалегідь відомого шаблону.

Але, безумовно, ми не можемо обмежитися лише шаблонами, тому що лексична методична компетенція досить складна за своєю структурою. Так, вона містить проєктувальні, адаптаційні, організаційні, мотиваційні, дослідницькі навички та вміння, а також навички та вміння контролю і самоконтролю [1, с. 232-239]. Лексична методична компетенція – це комплекс методичних та мовних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дає змогу породжувати лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально характерне для професійної сфери спілкування, та реалізувати soft skills (проєктувальні, мотиваційні, дослідницькі) and hard skills (адаптаційні, організаційні навички та вміння, навички і вміння контролю, самоконтролю).

В статті ми розглянемо як формування hard skills, тобто формування у студентів мовного ВНЗ здатності навчати учнів мовного матеріалу за допомогою алгоритмів (шаблонів), так і засоби навчання, які використовуються для опанування soft skills.

Актуальність проблеми формування лексичної методичної компетенції обумовлена декількома факторами. Перший з яких – це автоматичний перенос студентами методики навчання мовного матеріалу у ВНЗ на урок іноземної мови в школі. Другий – застосування не завжди ефективної методики, що використовувалася вчителями сьогодняшніх студентів під час їхнього навчання в школі (а саме: семантизація нової лексики лише за допомогою перекладу, обмежена кількість вправ та завдань або повна їх відсутність, одноманітність вправ; заміна вправ та завдань лише контролем на всіх ступенях навчання, навіть на початковому та інше).

Почнемо з навчання учнів мовного матеріалу за допомогою алгоритмів (шаблонів). Сучасна методика розглядає алгоритм як повну інструкцію до дії. Для тих, хто навчається, алгоритм є програмою дій, що засвоюються, забезпечує їхню повноту, є засобом самокерування і самоконтролю [5, с. 148]. Наведемо приклад **алгоритму навчання нової активної лексики**.

1. Усний вступ. Вчитель вводить лексичні одиниці в усній формі в окремих реченнях або зв'язній розповіді.

2. Читання слів вчителем. Now we'll have a look at the new words. First I'll read them. You – just listen. Don't repeat anything. Only try to remember the pronunciation.

3. Повторення нової лексики за вчителем. Спочатку хором, потім індивідуально.

4. Проведення звуко-буквеного аналізу, якщо потрібно. What words are difficult to read? How many letters are there in this word? How many sounds can you hear?

5. Семантизація нової лексики. Обираємо способи семантизації, які дають змогу яскравіше подати лексичні одиниці, пов'язати їх з життєвою ситуацією. Дбаємо про

ефективність та надійність способу семантизації.

6. Виконання вправ на рівні словоформи, словосполучення, фрази, речення: імітація зразка мовлення, підстановка в зразок мовлення, завершення зразка мовлення, розширення зразка мовлення, відповіді на запитання, самостійне вживання лексичних одиниць.

На рівні понадфразової єдності: об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність, об'єднання зразків мовлення у діалогічну єдність [6, с. 112].

Засвоєння алгоритму відбувається поступово. Цей процес ми умовно розподілили на три етапи.

На першому етапі завдання студента – запам'ятати всі кроки, вміти їх назвати, дати відповіді на запитання викладача:

1. Чи завжди необхідний усний вступ? Які форми усного вступу ви можете навести?
2. Чому спочатку читає лексику вчитель? Чи не буде це обмеженням самостійності учнів? На якому етапі, в яких класах безумовно перший читає лексику вчитель?
3. Які способи семантизації використовуються на початковому, середньому, старшому ступенях навчання? Поясніть, як визначається ефективність та надійність способу семантизації.

4. Назвіть види вправ для навчання активної лексики. Визначте раціональну послідовність таких вправ: 1) підстановка у зразок мовлення, 2) імітація зразка мовлення, 3) розширення зразка мовлення.

На другому етапі дії студентів носять більш конкретний характер. Студенти знайомляться з зразками уроків. Потім їм пропонується список лексики. Їхнім завданням є розробити етап ознайомлення або етап автоматизації дій учнів з новою лексикою. На другому етапі доцільно, щоб студенти працювали в парах. Фактично, це розробка фрагменту уроку, який оформлюється відповідно до схеми [7, с.66-69].

Фрагмент уроку з навчання ...

Мета: ...

Обладнання: ...

Етап. Мета. Прийом	Зміст роботи
<p>Етап 1. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.</p> <p>Мета: Навчити учнів правильно вимовляти нову лексику та семантизувати її.</p> <p>Прийоми: Читання вголос, прийоми семантизації: наочність, мовна здогадка, переклад.</p>	<p>To go in for sports we need some qualities and skills. What do you think what skills and abilities are needed for different sports?</p> <p>To broaden our vocabulary first let's have a look at the new words...</p>

Обов'язковим є визначення мети, а також зазначено, яке обладнання буде застосовуватися, в графі «Зміст роботи» наводиться повністю пряма мова вчителя. Потім пари студентів обмінюються фрагментами. Через 5-10 хвилин висловлюють свою думку щодо фрагменту, даючи відповіді на запитання. Якщо це етап ознайомлення, то це такі запитання: 1) Чи був вдалим вступ? Як його можна зробити краще? 2) Чи правильна послідовність дій вчителя? Якщо ні, то де саме вона порушена? 3) Чи добре обрані способи семантизації? Якщо ні, то які саме? Запропонуйте свої способи семантизації. Обґрунтуйте, чому обрали саме такі.

Якщо це етап автоматизації дій учнів з новим активним лексичним матеріалом, то студенти відповідають на такі запитання: 1) Чи був проведений звуко-буквений аналіз слів? Чи було доцільним проводити цей аналіз? Якщо так, то яких саме слів? Обґрунтуйте свою точку зору. 2) Які вправи запропоновані на рівні слова, словосполучення? Чи вони взагалі необхідні? 3) Назвіть види вправ, які проводилися на рівні речення. Чи правильна їхня послідовність? 4) Порадьте, які види вправ були б більш доцільними для цієї лексики.

Далі студенти вносять певні зміни, якщо необхідно, в свої фрагменти уроків і потім реалізується третій етап: презентація фрагментів уроків з опорою на конспект та його обговорення під час ділової гри. З метою організації ділової гри готуються картки-завдання.

Картка №1 (3-4 особи). Ви – молоді вчителі. Вам не вистачає досвіду, щоб визначитися, що добре, а що погано в цьому фрагменті уроку. Ваше завдання задати запитання досвідченим вчителям, щоб краще уявити собі, як слід будувати такі фрагменти уроку.

Картка № 2. Ви – вчитель англійської мови, що провів даний фрагмент уроку. Ваше завдання – переконати присутніх, що ваш фрагмент уроку відповідає поставленим цілям і завданням.

Картка № 3 (3-4 особи). Ви – досвідчені вчителі. Ваше завдання – довести, що фрагмент уроку побудований правильно, вчитель досяг своїх цілей, але ви помітили деякі недоліки. Висловіть свої зауваження, а також сформулюйте рекомендації щодо покращення фрагменту.

Картка № 4. Ви – вчитель-методист. Ваше завдання – організувати обговорення фрагменту уроку. Дотримуйтесь такого плану обговорення.

- 1) Які цілі визначив вчитель?
- 2) Чи адекватні вправи цим цілям?
- 3) Яке співвідношення вправ різних типів і видів?
- 4) Які засоби навчання використовувалися?
- 5) Які форми взаємодії мали місце на уроці?
- 6) Що вдалося найкраще?

Зрозуміло, що методика навчання репродуктивного лексичного матеріалу не може обмежуватися лише алгоритмами (шаблонами). Якщо ми не створимо умови для забезпечення повторюваності лексики, то активна лексика переходить до категорії слів, які учень лише впізнає і розуміє.

Розмежувати чітко рецептивну і репродуктивну лексику у конкретного учня неможливо. Іноді у певній комунікативній ситуації учень вживає у мовленні слова, які він зустрічав у текстах, але не вживав в усному чи писемному мовленні. Це означає, що рецептивні лексичні одиниці стають репродуктивними. Водночас, як ми вже зазначали, спостерігається і зворотній процес, коли слова, що належать до активної лексики, переходять у пасивний словник. Звідси випливає, що ми повинні організувати навчання таким чином, щоб активна лексика прочно включилася в систему лексико-семантичних відносин, в яких реалізуються синтагматичні та парадигматичні зв'язки [8, с. 85]. Синтагматичні зв'язки – це рівень лінійного розгортання, рівень синтагми, поєднання слів у словосполучення та речення. Парадигматичні або вертикальні зв'язки слів містять не лише формальний рівень лексико-граматичних парадигм (форми слова), але і семантичні поля і мікросистеми, куди входять синоніми, антоніми, інші слова, близькі за контекстом.

До факторів, що розширюють синтагматичні поля, О.М.Соловова [8, с. 86-89] відносить: введення лексичних одиниць у певному контексті, створення різних зв'язків слова у різних контекстах, поєднання суміжних семантичних полів, застосування мовленнєвої установки проблемного характеру, забезпечення постійної актуалізації вивчених лексичних одиниць та їх максимальної ротації.

Одним з сучасних методів розвитку лексико-семантичних відносин вважають «майнд-мепинг». Цей метод передбачає використання таких засобів: інтелект-карта [2, с. 28-37], карта пам'яті, [4, с. 13-18], інтелектуальна карта [3, с. 51-58], mind map [8, с. 9] та інші. Вищезгадані засоби – це схеми, в яких окремі елементи пов'язуються асоціативними зв'язками. В центрі знаходиться ключове поняття/ ідея/ проблема. Ключове поняття пов'язане з базовими ідеями, від яких відходять другорядні ідеї-асоціації, другорядні можуть бути пов'язані з асоціаціями нижчого рівня [3, с. 51-58]. Лексика на схемі – це складна система логічних зв'язків, де лексичні одиниці представлені у зв'язку з іншими лексичними одиницями.

Досвід використання А.Й.Гордєєвою інтелектуальних карт підтверджує, що «майнд-мепинг» сприяє систематизації, слугує міцною опорою для розвитку усного та писемного мовлення, а також такі карти можуть використовуватися для контролю рівня засвоєння вивченого матеріалу.

Для засвоєння студентами сучасних методів розширення контексту їм пропонуються такі завдання:

- складіть лексичну карту-схему з теми ..;
- порівняйте свою схему з схемою однокласника;
- продивіться тематику у підручнику і подумайте, як можна сформулювати мовленнєву інструкцію, щоб поєднати семантичні поля;
- надайте наведеним нижче інструкціям проблемного характеру;
- замініть слова в карті-схемі синонімами, антонімами;
- розробіть мовленнєву зарядку, що об'єднує тему ... з темою ...;
- розробіть лексичну зарядку, що об'єднує лексику уроку ... з лексикою уроку ...

Таким чином, опанування студентами методикою навчання учнів лексичного матеріалу містить як жорстко детерміновані завдання (робота з алгоритмами), так і завдання творчого, самостійного характеру, що у сукупності дає можливість для професійного становлення майбутнього вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278с.
2. Бірецька Л.С. Вправи для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання// Іноземні мови. – № 3. – 2014. – С. 28–37.
3. Гордєєва А.Й. Інтелектуальні карти як засіб формування іноземної комунікативної компетентності майбутніх філологів// Іноземні мови. – № 4. – 2012. – С.51–58.
4. Гордєєва А.Й., Кулик С.І. Формування англомовної лексичної компетентності молодших школярів з використанням карт пам'яті// Іноземні мови. – № 2. – 2013. – С. 13–18.
5. Методика формування міжкультурної іноземної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч. метод. посібник для студ. мовних спец.осв.-кваліф.рівня "магістр"] /Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борєцька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
7. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови): Посібник для студентів/ Кол. Авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої і Г.С.Бадаянц. – К.: Ленвіт, 2001. – 296 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
9. Устименко О.М. Навчання іноземної мови в аспекті компетентнісного підходу// Іноземні мови. – № 2. – 2013. – С. 9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови.

УДК 378.147

МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Лариса ХОРУНЖА (Харків, Україна)

У даній статті визначено суть, місце та значення інтерактивного навчання як спеціальної форми організації пізнавальної діяльності. Обґрунтовано дидактичні умови, за яких досягається педагогічний ефект застосування інтерактивних методів навчання. Наведено приклади окремих форм інтерактивної роботи, використання яких допомагає досить ефективно вирішувати цілу низку методичних завдань.

Ключові слова: інтерактивний, пізнавальна діяльність, студент, метод навчання, дидактична гра.

В данной статье определены суть, место и значение интерактивного обучения как специальной формы организации познавательной деятельности. Обоснованы дидактические условия, благодаря которым достигается педагогический эффект применения интерактивных методов обучения. Приведены примеры отдельных форм интерактивной работы, использование которых помогает достаточно эффективно решать целый ряд методических заданий.

Ключевые слова: интерактивный, познавательная деятельность, студент, метод обучения, дидактическая игра.

This article defines the essence, place and importance of interactive learning as special form of cognitive activity organization. Didactic conditions, due to which pedagogical effect of interactive teaching methods is achieved, are grounded. Some examples of interactive work forms, using of which helps to solve a variety of teaching tasks effectively, are given.

Key words: interactive, cognitive activity, student, teaching method, didactic game.

Постановка проблеми. Проблема інтелектуального розвитку особистості була й залишається однією з пріоритетних у психолого-педагогічній науці, тому одним з основних завдань, що стоять перед сучасною вищою школою, є виховання активного ставлення до здобуття знань, навчання студентів самостійно мислити та оперативно приймати рішення. Мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, усе ширша інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від спеціалістів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, що характеризується мобільністю мислення. Тільки інтелектуально мобільні особистості зможуть адаптуватися в умовах радикальних змін навколишнього світу. Не випадково в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності забезпечення високого професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців.

Розвиток науки й техніки дав викладачам та студентам нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних ідей, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студента.

Багато основних методичних інновацій пов'язано сьогодні із використанням так званих інтерактивних методів навчання, обґрунтування яких є **метою даної статті**.

Термін “інтерактив” прийшов до нас від англійського слова “interact”. “Inter” означає “взаємний”, “act” – діяти. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – насамперед діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія викладача й студента.

Відзначимо, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності із цілком конкретною метою, що прогнозується. Одна з таких цілей – створення комфортних умов навчання, таких, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальне збагачення, що робить продуктивним сам процес навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовано таким чином, що практично всі студенти стають залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають й думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожний репрезентує свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не тільки одержувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить на більш високі форми кооперації й співробітництва.

Досвід інтерактивного навчання свідчить, що за допомогою його форм, методів та засобів можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, що важко виконати в пасивному навчанні, де студент виступає в ролі “об’єкта” навчання: ефективно формувати пізнавальні мотиви, виховувати системне мислення, що полягає в розумінні не тільки природи і суспільства, але й себе, свого місця у світі; навчати мислетворчій та практичній роботі, вмінням приймати рішення тощо.

Сутність інтерактивних методів полягає в зміні суб’єктно-об’єктних відносин: студент перетворюється в керівника процесу пізнання, при цьому активно реалізується його природна допитливість, навчання перестає бути нудною, рутинною роботою, тобто використання інтерактивних методів стає елементом позитивної мотивації.

Інтерактивна діяльність на заняттях припускає організацію й розвиток діалогічного спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значних для кожного учасника завдань. Інтерактив позбавлений домінування такої хибної як доповідача, так і однієї думки над іншими. У ході діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної

інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обмірковані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Особливий інтерес викликає такий інтерактивний метод, як *дидактична гра*. Її використовують для виконання програмних вимог з будь-якої навчальної дисципліни, для ознайомлення із реаліями життя, суспільства, природи. Сутність дидактичної гри – моделювання, імітація (наслідування). Саме під час гри в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється діяльність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості, що впливає на характер її мотивації, формування творчого мислення. Як правило, таку гру застосовують для закріплення вже набутих знань. Ігри такого виду допомагають розширювати знання про предмети, їхні якості, матеріали, з яких виготовлені ці предмети, розвивати органи чуття, вчити узагальнювати явища, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Крім цього, за допомогою дидактичних ігор педагог здійснює і певні завдання морального виховання: розвиває критичність до себе й інших, виховує ініціативу, виховує самостійність, розвиває кмітливість тощо.

Останнім часом у практиці широко використовується такий метод інтерактивного навчання, як *тренінг*. Термін “тренінг” походить від англ. “to train” – навчати, тренувати. Тренінг поєднує такі складники, як тренування, зокрема, спеціальний тренувальний режим, навчання, вправи для вдосконалення навички, майстерності. У педагогічному сенсі тренінг – це пізнання себе та довкілля; зміна “Я” через спілкування; спілкування в дружній атмосфері та неформальній обстановці; ефективна форма роботи для засвоєння знань; інструмент для формування вмінь і навичок. Вважаємо, що цей метод є досить ефективним і для формування інтелектуальної мобільності студентів.

Сьогодні методистами й викладачами-практиками розроблено чимало форм групової роботи для навчання будь-яких дисциплін. Найбільш ефективні з них для розвитку вмінь і якостей, що стимулюють розвиток інтелектуальної мобільності є наступні.

Найбільш простий прийом інтерактивної взаємодії – **“велике коло”**. Робота здійснюється в три етапи.

Перший етап. Група розсідається на стільцях у великому колі. Викладач формулює проблему.

Другий етап. Протягом певного часу (приблизно 10 хвилин) кожен студент індивідуально записує на своєму аркуші запропоновані заходи для подолання проблеми.

Третій етап. По колу кожен студент зачитує свої речення, група мовчки вислуховує (не критикує) й проводить голосування за кожним пунктом: чи варто залучати його в загальне рішення, що у міру розмови фіксується на дошці.

Прийом “великого кола” оптимальний у тих випадках, коли можна швидко визначити шляхи вирішення питання або складові цього рішення. За допомогою фірми можна, наприклад, розробляти законопроекти або інструкції, локальні нормативно-правові акти.

“Акваріум” – форма діалогу, коли студентам пропонують обговорити проблему “перед публічною особою”. Мала група обирає того, кому вона може довірити звістки той або інший тренінг. Решта виступають у ролі глядачів. Звідси й назва – “акваріум”. Цей прийом дає можливість студентам побачити своїх однолітків з боку: як вони спілкуються; як реагують на чужу думку; як улагоджують назрілий конфлікт; як аргументують свою думку тощо.

“Крейтор” (у перекладі з англійської – творець). Націлений на створення чогось кардинально нового: наприклад, напряму в діяльності установи тощо. Розділіть аркуш паперу на таблицю в три стовпчики і заголовками: перша – “дії” (що потрібно зробити), друга – “люди” (які спеціалісти потрібні), третя – “речі” (необхідні матеріальні ресурси). Після закінчення заходу обведіть ідеї, які здалися вам гарними і викресліть непотрібні. Ті, що обвели, пронумеруйте в порядку пріоритетності. Те ж попросіть зробити всіх присутніх.

“Бабусина скриня”. Націлений на створення чогось нового з уже існуючих ресурсів. Сюди входить організація позабюджетної діяльності (як допомогти отримати додаткове фінансування, за рахунок чого здійснити що-небудь тощо), поліпшення умов праці, ефективний розподіл виділених на виконання наказу коштів. Результати можуть позначитися досить значущими, тому що “є з чого розпочати”. Стовпчики на аркуші можуть бути позначені в такий спосіб: “люди”, “таланти й здібності”, “речі”.

“Рефлексія”. Це свого роду профілактика помилок у майбутньому. Обговорюючи всі “за” й “проти” за фактом, ви піднімете ціну вже проробленій роботі.

“Заочний”. Цей вид “мозкового штурму” передбачає роботу в Інтернеті. Серед тем електронного мозкового штурму можна запропонувати такі: “Як поліпшити телепрограму без значних фінансових уливань?”, “Як поповнити музейну кімнату університету новими експонатами?”

Інтерактивне навчання здійснюється за певними правилами:

Правило перше. У роботу повинні бути залучені у той чи інший спосіб всі учасники. З цієї метою використовуються методики і прийоми, що дозволяють залучити всіх студентів у процес обговорення.

Правило друге. Треба подбати про психологічну підготовку студентів. Мова йде про те, що не всі, присутні на занятті, психологічно готові до безпосереднього залучення в ті або інші форми інтеракції. Виявляється, що студенти відчувають скутість і традиційну поведінку. У зв’язку з цим використовують “психологічні розминки”, постійно заохочують до активної участі у роботі, надають можливість для самореалізації.

Правило третє. Студентів у інтерактивній взаємодії не повинно бути багато. Кількість учасників і якість навчання знаходяться в кореляційній залежності, тому в роботі не повинні брати участь більше 30 осіб. Тільки за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах. Адже важливо, щоб кожного почули, щоб кожній групі була надана можливість висловити власне ставлення щодо проблемної ситуації.

Правило четверте. Слід поставитись з увагою до підготовки приміщення для роботи. Аудиторія повинна бути підготовлена з таким розрахунком, щоб студентам було легко пересаджуватися для роботи у великих і малих групах. Інакше кажучи, необхідно створити сприятливе навчальне середовище.

Правило п’яте. Слід з увагою ставитись до питань процедури й регламенту. Тому в процесі роботи вимагають від студентів не порушувати регламент, виявляти терпимість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова.

Правило шосте. Слід з увагою ставитись до розподілу студентів на групи. Спочатку – на основі добровільності. Потім доречно скористатися принципом випадкового вибору.

Висновки. Отже, форми інтерактивного навчання дозволяють студентам не тільки висловлювати свої думки, погляди та оцінку, але й, почувши аргументи партнера, часом відмовитися від своєї точки зору або істотно змінити її. Це є особливо актуальним у суспільствознавчій освіті, оскільки питання культурології, політики, права завжди неоднозначні й вимагають від людини розвинутого логічного, аналітичного, критичного мислення.

Перспективи подальших наукових пошуків мають бути спрямовані на розробку інтерактивних методів навчання для застосування під час викладання іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 170000 слів / автор, керівник проекту та голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1426 с.
2. Зажерило Я.С. Застосування педагогічного тренінгу в процесі підготовки майбутнього вчителя історії / Я.С. Зажерило // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Т.1., вип. 12. – 2006. – С. 265–271.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Хорунжа – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри іноземних мов № 1 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Наукові інтереси: дослідження інтелектуальної мобільності студентів, інтерактивні методи навчання, комп’ютерна підтримка навчального процесу.

УДК 378.147.88

AN INDEPENDENT WORK AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

Yaroslav CHERNYONKOV (Kirovograd, Ukraine)

У статті проаналізовано зміст поняття самостійно-індивідуальна робота майбутнього вчителя іноземних мов у процесі професійної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах в рамках позанавчальної діяльності. Автором було ґрунтовно досліджено зміст та структуру даного поняття; подано власне визначення, мету та завдання процесу «Самостійної роботи»; запропоновано власно створену систему самостійно-індивідуальної роботи за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр»; окреслено основні завдання та види роботи досліджуваного утворення по курсам. В рамках докторського дисертаційного дослідження було проведено черговий етап педагогічного експерименту (індивідуалізації самостійно-індивідуальної роботи) в умовах спеціально створеного середовища: Одеський та Кіровоградський виші.

Ключові слова: самостійна робота, індивідуальна робота, позанавчальна діяльність, професійно-орієнтована підготовка, майбутній вчитель іноземних мов, додаткові знання, система самостійно-індивідуальної роботи, розвивальне середовище, теоретично-експериментальна складова.

It has been analyzed the content of the concept individual self-work of the future teacher of foreign languages in the process of professional training in higher education institutions within the process of extracurricular activities. The author has thoroughly investigated the contents and the structure of this notion; given his own definition, purpose and objectives of the process of "independent work"; prompted the own self-created system of individual work on the qualification of "Bachelor"; outlined the main tasks and types of work of the researched formation on-courses. According to the doctoral dissertation research it has been conducted the next stage of pedagogical experiment (individualization of self-independent work) in a specially created environment: Odessa and Kirovograd universities.

Key words: independent work, individual work, extracurricular activities, professionally-oriented training, future teacher of foreign languages, additional knowledge, system of self-individual work, developmental environment, theoretically-experimental component.

Defining of the problem and the analysis of the last researches and publications.

Whereas Ukraine declared its intention to become an equal partner in the Bologna Process, it is expected that Ukrainian High Schools will implement the educational process in accordance with European standards of language proficiency. Considering the results of the national reform and teaching of English in the secondary schools and taking into account an international practice in language education at the High Schools, it was found that the minimum acceptable level of mastering the language (LML) for the bachelor is B2 (an independent user). The criteria for this level are based on the descriptors, which were proposed by the general European recommendations of language education (2001), on the results of pre-project researches of the English language teaching of the professional direction (2004) and on a survey of experts, teachers and the student of High School.

The autonomy in the studying activity is caused by the plans of higher educational institutions, in which much of the teaching time is allocated for the independent work. In these conditions, given the specificity of the research subject, it is logical to turn to extracurricular (in our case self-independent) work of the students as one of the important sources of satisfaction of cognitive needs and as a means to support and further development of educational-professional reasons of studying English [5].

The issue that is connected with the independent work of students were devoted the works of A. Avdeyenko, I. Zadorozhna, I. Zymnya, V. Kazakova, A. Konysheva, T. Pashchenko, A. Rodynko, N. Yahels'ka, L. Yahenich. Scientists emphasize that particular importance for the organization of independent educational activity of pupils / students is textbooks and teaching aids, which should form a correct understanding of the necessity of self-study, to determine the scope, structure and content of educational material, contain guidelines for organizing the program of self-study, forms of control and criteria for its evaluation.

The problem of organization of the independent work of students attracted and continues to attract the attention of several generations of scholars (A. Aleksyuk, Yu Babanskii, O. Moroz, P. Pidkasytyy, P. Sikorski, M. Skatkin). The writings of B. Esipov, I. Zymnya, A. Kovalyov, I. Kuzmina, A. Usova widely disclosed the content of the concept of independent work.

There are different approaches to the definition of "independent work of students" in modern psychological and pedagogical literature. O. Aleksyuk, A. Ayurzanayn, P. Pidkasystyy, V. Kozakov determine independent work as "any organized by the teacher students' activity which is designed to perform the didactic purpose in specially designated time".

The problem of the definition of the term "self-study", defining the functions of independent work, forms of organization sufficiently were well represented in the works of Ukrainian scientist: V. Buryak, V. Verthehel, N. Kalashnyk, V. Korol', I. Levina, O. Moroz,, V. Musienko, N. Promotorova, V. Tyunina. According to our assumption, the individualization of the process of extracurricular / individual work will mostly effect on the raising the efficiency of independent work of the future teachers of foreign language.

The purpose and tasks. The purpose of this writing is - to define the features of the integration aspect of the individualization of independent work of students during their training at the faculty of the foreign languages and to justify the content, principles, methods, forms and tools. The tasks of this research are to analyze and to synthesize the problems of implementation of self / individual work in a specially created environment on the basis of two educational institutions (Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko and Odessa National University named after I.I. Mechnikov).

The main content of the article. As a part of the program of pilot studies (doctoral thesis) of process of individualization of training of the future teachers of foreign languages in higher educational institutions we have been monitoring and analyzing the independent / individual work of students in the conditions of a specially created developing environment.

Formation of the independence is an important goal of the educational process in higher education institutions. The cognitive independence and activity are deemed as necessary personal qualities and professional skills of experts. The autonomy provides for the ability of the individuality to make their own choices without external help in making decisions on planning, organization, assessment, control of the activities and its result (self-management activities). In its turn, the activity is an essential and necessary condition of independence. [7]

Students' individual work contributes to the development and independence. literature It was considered the interpretation of the notion "independent work" in the scientific and pedagogical literature. According to the Encyclopedia of Education, "an independent work of students" - a targeted individual or collective work of the students which is performed at the tasks and methodical guidance of the teacher, but without his direct participation [2, p. 803].

Forms of individual work in the study of foreign languages: practical lessons led by the teacher (on practical laboratory work); extracurricular with the teacher (consultations, preparation for classroom training); extracurricular without a teacher (in manufacturing practices, learning theory, homework exercises, reading new foreign specialty literature) [1].

Since we study the problem of individualization of training of future teachers of foreign language in our pedagogical activity, and the independent work we consider as a additional study to the existing (Home Reading), so the term "**Independent work**" of the students of the faculty of foreign languages we understand as *an individual work (additional to "Home Reading"), which is done by the students independently without the help of a teacher, but with strict control of the teacher and self-control and aimed at development of students' skills of independent teaching and learning activities, at development and improvement of communication directly with the foreign language in the process of training of teachers, at teaching students by the techniques of rational organization of independent learning activities, at forming ability of self-organization, self-correction and self-control, and has a distinctly individualized nature.*

The purpose of self - activity – to activate the cognitive activity of students in nonteaching (extracurricular) process, to develop their language skills and ability, to help those who are poor trained in foreign language. Consequently, most tasks for the independent work are selected to strengthen the practical orientation linguistic education of future teachers. The main tasks are to extend students language practice, to promote the practical purposes of individualization of the vocational training.

Considering, that the individualization of training is essential for the development of creative individuality, the problem appears as one of the leading areas of improving the teacher education in

general as well as the professional-pedagogical training of the future teachers. In addition, in the practice of modern educational system we can observe the optimal combination of frontal, group and individual sessions to improve the quality of education. On the other hand, as noted by scientists A. Budarnyy, V. Buriak, P. Halperin, G. Kobernik, Ye. Rabunskyy, V. Slastyonin, T. Shamov, is the problem of self-regulatory organization of training [4].

The teaching of student by the methods of common organization of the activity plays a significant role in forming the independence and an activeness, allowing facilitate their independent work, focus on the content of tasks, rather than on addressing non-essential difficulties encountered in the work. These techniques and skills are the ability to work with the book, dictionary, technical means, the ability to organize their self education activities, to analyze tasks, classify, compare, summarize and more. Of great importance is the mastering of the method of different tasks: the ability of summarization, translation the text, writing the report, resumes, business letters [3].

Doing the independent work provides the basis for the formation of internal motivation of learning a foreign language and the general education of the students. Motivating factors of independent work of the foreign language are:

- A widespread use of professionally oriented tasks for extracurricular work of students;
- A clear definition of the scope and types of learning tasks for independent work within each module;
- The use of modern pedagogical technologies of studying, that combine evidence-based individual and collective forms of work;
- A combination of tasks of the reproductive and creative nature;
- Individualization of education with the taking into consideration the level of training and abilities of each student. [6]

Summarizing the written above, we have to admit that firstly, an independent work requires a purpose, objectives, plan to achieve the goal of self-realization and action, obtaining the result (the acquisition of knowledge, skills, abilities, developing skills for solving problems independently), control the output. Secondly, an independent work is done due to the tasks and is performed by the methodical guidance of the teacher, but it is a self-managed activities of the student. Thirdly, an independent work foreknows a cognitive interests, motives, needs in acquiring new knowledge, skills, abilities to make decisions and carry the methods of solving problems for other tasks.

Studying a long time teaching of foreign languages, and working on our thesis (candidate and doctoral), we clearly realized that the *self-independent work* is intended not only: for a better mastering of each discipline, for forming skills of independent work at all, for deeper acquaintance with the language, literature and culture of the country (within the "Home Reading"), but also for researching and developing the cognitive and creative abilities of the individuality of the students and for improving the communication skills of the future teacher of foreign languages.

In our opinion, our specially created developmental environment of the individualization of training of the future teacher of foreign languages (students are taught individually or in groups of several people) and the system of self-homework, which we are introducing in the process of training in the studied universities (Kirovograd and Odessa) should assist this.

We have to note that our study is within the scope of our doctoral dissertation and is subordinated to the current programs of studying foreign languages at the faculties of foreign languages.

After analyzing all the information, experience and the characteristics of the individual work we propose to introduce our self-individual work for all four courses within the educational qualification of "Bachelor". Namely:

- Within the 1-st year (once per module), we propose to implement such kind of self-individual activity as work with professional texts + exercises for them;
- Within the 2-d year (once per module), we propose to introduce the following types of individual self-work as: making the newspaper article annotation, writing works to texts that are studied in the learning process, the creating of mini-presentations;
- Withing the 3-rd year (once per module), we propose to introduce the following types of individual self-work as: writing the compositions on various subjects in English, analyzing of

video-lessons and the lessons of the colleagues which were visited during the teaching practice, listening of WORLD NEWS;

➤ Withing the 4th year (once per module), we propose to introduce the following types of self-self as: preparation of the scientific reports and writing the scientific articles in foreign language in the framework of taking part in the scientific circles, listening of WORLD NEWS, creating the presentations of their own lessons.

Let's consider in details all kinds of work. So, *within the 1-st year* we propose to introduce *the professional texts (about 3.5 th. pr. s.)* for those specialties due to which the training students is occurred. All tasks are classified according to the form of execution: **exercises that are recommended for oral performance; exercises that are recommended for implementation through written notation** through pointing by different markers. However, the embodiment can be changed according to the level of training of students and conditions of implementation of individual activity. Work with the text has the following structure:

BEFOREtext tasks:

- Give the transcription to the words;
- Fill the gaps (словотворення);
- Find the synonyms, antonyms to the given words;
- Match English words with their Ukrainian translation and learn them by heart;
- Learn to read the text as soon as possible (3 min);

Read and translate the text below.

AFTERtext tasks:

- True-False sentences;
- Combine the beginning and the end of the sentence;
- Combine the question and the answer;
- Make the plan to the text;
- Define the key-words in the given text;
- Check the resume to the text;
- Comment your attitude to the given thought;
- Show new information you can use based on the other subjects;
- Show your definition of such phenomenon;
- Make the sentences using the words and word-combinations;
- Put the sentences in the order in which they appear in the text;
- Fix the mistakes;
- Different grammar exercises due to the module-grammar theme;
- Answer the questions;
- Ask your own questions (5);
- Add or complete sentences;
- Think the title to a paragraph;
- Make the dialogue based on the text;
- Retell the text.

This type of work, in our opinion, is: to create the adaptive environment for freshman who start to get acquainted with the depths of a foreign language on the other, higher level; to expand the students' vocabulary; to form the basics of self-activity and self-control; to start improving the communication skills.

So, *within the 2-d year* we introduce *writing the newspaper article annotation*. At first the newspapers and the articles in foreign language are offered by the teacher in semester III, and in the IV-th semester the teacher offers for students to find articles and the newspapers as printed and from the Internet independently. Also, the students are submitted with the sample annotation due to which they will perform the work. Another type of work - *writing works to texts studied in the classroom work*, allows students to sum up the knowledge of the separate module; extends more information on the particular topic; provides the ability to choose the right information; develops communication skills (while presenting their work orally); laying the foundations of work with

information independently (in terms of future scientific abstracts and articles), generates the creativity. The next type of work - *the creation of mini-presentations* is focused on the latest interactive-innovative and informational-communicational technologies, is designed: to improve students' independent work with modern teaching aids; to improve the communication component of foreign languages (through oral presentation); to improve the skills of independent work with information; to develop skills of reproduction of information through the mini-presentation (in terms of future presentations of their own lessons), develops creativity; provides the basics of individuality of the students.

Thus, *within the 3-rd year* we introduce *writing the essays on the various subjects in foreign languages*. In our opinion, this type of work should provide: improving the skills of abstracting; forming the skills of writing the scientific papers (in terms of degree and master works); improving the skills of independent work with information; improving the communication skills of speech (while protecting the abstract); expanding the vocabulary of the students; improving the creativity. Another type of work - *listening of WORLD NEWS* is aimed at developing skills of listening and comprehension and as well at improving the speech skills of the students. At first the teacher encourages students to listen to the news (maybe the BBC or any other) at home, the next step is to prepare own news listened on television or in the Internet (in foreign language), the last step is to listen to the untrained news (followed by instant playback). The next type, *the analysis of video-lessons and the colleagues' visited ones during the teaching practice* takes an aimed action at: improving the methodological knowledge of a foreign language; developing skills of analysis, self-analysis of the lessons; at increasing the knowledge about the modern lesson of foreign language; at developing the skills, the experience of conducting own lessons; at assimilation of thesaurus concepts which are related to foreign language lessons.

Thus, *within the 4-th year* we introduce *the preparation of scientific reports and scientific articles in foreign language in the framework of taking part in the scientific circles*. In our opinion, this type of work should promote: improving and consolidating the skills of independent research-cognitive work (in terms of degree and master works); consolidating and improving the skills of scientific work (in terms of individual postgraduate scientific research); improvement and consolidation of work with the scientific information; improvement and consolidation of artistic and creative components of educational work and the actual creation of the individuality; improving the individuality of the personality and the individual style of work. Another type of work - *listening of WORLD NEWS* at this stage is aimed at consolidating the listening-comprehension skills; improving and consolidating the speech skills. The next type of work - *creating own presentations of the lessons*: establishes the knowledge and use of thesaurus concepts of methods and methodology of creating own lessons; reinforces the skills of using interactive -innovational and informational-communicative technologies; establishes the identity formation of personality and creation of the individual style of teaching foreign languages.

So, we have determined that individualization of individual work in foreign languages gives an opportunity for the students of higher pedagogical educational institutions to receive an additional adequate level of knowledge of foreign language, involves each student to research-cognitive process, takes into account the individual level of capacity.

Conclusions and recommendations for further research. We understand that our observation is only a part of the research program we created to this problem. Further studies we see in analyzing the integration results of implementing our own system of self-individual work at the university.

BIBLIOGRAPHY

1. Заскалета С.Г. Самостійна робота студентів при вивчення іноземної мови як засіб активізації пізнавальної діяльності [Електронний ресурс] / С. Г. Заскалета // матеріали наук.-практ. конф. [«Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін»]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/11.pdf>.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / За ред. В. Г. Кременя – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 040 с.
3. Когут І.В. Виховний та навчальний потенціал самостійної та позааудиторної роботи у вишах України. – Вісник Психології і Педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені

Бориса Грінченка. – Випуск 9. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._Випуск_9.

4. Малихін О. В. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі / О. В. Малихін. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_11.

5. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей. – Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Онучак; Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.

6. Редун О.В. Роль самостійної роботи студентів у підвищенні мотивації вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / О. В. Редун. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Menedzhment/2010_13/redun.htm.

7. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. І. Смирнова. – К., 2005. – 21 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: процеси індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов; методика викладання іноземних мов на немовних факультетах; формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов.

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ

Ірина ШЕВЧЕНКО (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена проблемі використання змішаної форми навчання у процесі підготовки сучасних фахівців з іноземної мови у вищих навчальних закладах України. Увага приділяється основним перевагам змішаної форми навчання, яка є вдалим поєднанням традиційних методів навчання з сучасними інформаційно-комунікативними технологіями. У статті вказується на необхідність використання платформи Moodle для розробки навчального курсу з іноземної мови з метою підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: дистанційне навчання, змішане навчання, інформаційно-комунікативні технології, платформа Moodle

The article deals with the problem of using blended learning in training of modern specialists in higher education establishments of Ukraine. Special attention is paid to the principal advantages of the blended learning which is a good combination of traditional teaching methods with modern information and communication technologies. The article highlights the need to use Moodle platform to develop a training course in a foreign language in order to train future specialists.

Keywords: distance learning, blended learning, information and communication technologies, Moodle platform.

Постановка проблеми. Активна інформатизація сучасного суспільства, розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зміни в способах поширення та використання інформації значно впливають на популяризацію нових технологій навчання. Дистанційна освіта є одним із сучасних засобів реалізації процесу навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного навчання майбутніх фахівців, сприяє їх самостійної роботи, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. Можливості дистанційного навчання цілком відповідають соціальному замовленню відповідно до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі використання дистанційного навчання у навчальному процесі приділяли увагу такі вчені як В.Дивак, Н.Думанський, Т.Крамаренко, В.Попов, В.Трохименко та ін. Достатньо ґрунтовно сутність дистанційного навчання й особливості його використання у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ України розглянуто і конкретизовано у роботах Ю.Бикова, В.Кухаренко, Є.Полат, О.Хуторського, О.Сиротенка, М.Рибалки.

Мета статті: на основі наукової літератури з'ясувати сутність понять «дистанційне навчання» та «змішане навчання», окреслити їх основні методичні особливості та переваги в умовах підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Згідно положення, під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [6].

За словами науковця А. Растатуєвої дистанційне навчання – це спосіб навчання на відстані, при якому викладач і студенти фізично перебувають у різних місцях. Історично, дистанційне навчання означало заочне навчання. Однак сьогодні – це засіб навчання, що використовує аудіо-, відео- та комп'ютерні канали зв'язку [3].

Дослідник А. Хуторський вважає, що дистанційне навчання – це навчання за допомогою засобів телекомунікацій, при якому суб'єкти навчання (студенти, педагоги, тьютори) маючи просторову або часову віддаленість здійснюють загальний навчальний процес, спрямований на створення ними зовнішніх навчальних продуктів і відповідних внутрішніх змін (збільшень) суб'єктів навчання [3].

Науковець Є. Полат схиляється до визначення, що дистанційне навчання – це форма навчання, при якій взаємодія педагога і студентів між собою здійснюється на відстані і відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (мету, зміст, методи організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологіями або іншими засобами, які передбачають інтерактивність [4; 5].

На думку вчених дистанційній освіті притаманна велика кількість позитивних рис, що не властиві традиційній, а саме:

- формування глобального (національного, регіонального, міського, локального) принципово нового освітнього простору;
- розширення ринку освітніх послуг, зниження порогу доступності до них різних соціальних груп та категорій населення, зменшення розриву у якості елітарної та масової освіти;
- активізація процесу навчання, надаючи йому творчий характер, у результаті чого створюються умови для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного студента [4; 5; 7].

Дистанційне навчання надає широкий вибір навчальних матеріалів, що постійно оновлюються і до того ж представлені разом з яскравими графічними зображеннями (малюнки, схеми, таблиці тощо), у супроводі аудіо- та відеопрезентацій. Крім того, комп'ютеризоване навчання надає можливість доступу до різноманітних джерел інформації – електронних бібліотек, мультимедійних підручників, довідкових матеріалів (словників, енциклопедій, карт, тощо), дистанційних курсів з різних дисциплін. Ще однією рисою дистанційної освіти є значне збільшення часових меж процесу навчання, тоді як традиційне навчання обмежене рамками заняття і часом виконання домашнього завдання [1; 2].

Успішність та якість дистанційного навчання залежить від ефективності організації та методичної якості матеріалів, що використовуються, а також від керівництва, майстерності педагогів, які беруть участь у цьому процесі.

В умовах дистанційного навчання на перший план виходить педагогічна, змістова його організація. Мається на увазі не тільки добір змісту для засвоєння, але й структурна організація навчального матеріалу, а також методи навчання [2].

Концептуальні педагогічні положення дистанційного навчання іноземних мов будуються на таких положеннях.

У центрі процесу навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність студента (навчання, а не викладання). Самостійна робота з метою опанування різними видами мовленнєвої діяльності, формування необхідних навичок і вмінь є специфікою даної сфери знань.

З одного боку, необхідна більш глибока система освіти, що дозволяє оволодіти знаннями там і тоді, де і коли це зручно студенту.

З іншого боку, в умовах дистанційного навчання студент повинен володіти не тільки навичками роботи з комп'ютером у якості звичайного користувача, але й засобами роботи з аутентичною інформацією, з якою він зустрічається у різноманітних ресурсах Інтернету. Мова йдеться про те, що студент повинен володіти різними видами читання: вивчаючим, пошуковим, ознайомлюючим, вміти працювати з електронними довідниками і словниками, що знаходяться в даному курсі, або існують автономно на різних серверах [5].

Самостійне набуття знань не повинно носити пасивний характер. Студент з самого початку залучений в активну пізнавальну діяльність, що передбачає використання набутих знань для рішення різноманітних комунікативних завдань у спільній творчій діяльності у групах.

Дистанційне навчання, що є індивідуалізованим за своєю сутністю, не повинно виключати можливості комунікації не тільки з викладачем, але й з іншими партнерами, співпраці у процесі різного роду пізнавальної та творчої діяльності.

Система контролю засвоєння знань і засобами пізнавальної діяльності, вмінням використовувати отримані знання в різних проблемних ситуаціях повинна носити систематичний характер, будуватись на основі оперативного зворотного зв'язку. Контроль успішності повинен бути оперативним при розробці відповідних навчальних матеріалів і підсумковим з боку викладача та консультантів-координаторів у вигляді тестів, презентацій, творчих робіт. За останній час із цією метою використовують спеціальні Web-сторінки, що можуть для себе організувати студенти або групи співпраці [4; 5].

Важливе значення для організації дистанційного процесу навчання з іноземної мови мають наступні фактори:

1. Добір і організація мовленнєвого матеріалу відповідно до мети та завдання курсу (це повинен бути тільки аутентичний матеріал).
2. Структурування курсу, його методична та технологічна організація (гіпертекстові технології, Web-сторінки)/
3. Чітке планування роботи групи (організація малих груп, конференцій, в тому числі аудіо- і відеоконференцій, організація систематичної звітності – індивідуальної, групової).
4. Організація постійних консультацій із викладачем і куратором сервера.
5. Встановлення та вміла підтримка позитивного емоційного фону в групі в цілому і у кожного студента окремо [7].

За останній час значного поширення в системі вищої освіти України одержало «змішане навчання» (blended learning). У науковій літературі це поняття пояснюється як система навчання/викладання, що містить у собі найкращі аспекти і переваги викладання в аудиторії та інтерактивного або дистанційного навчання й утворює доступні та мотивуючі курси для студентів, в якій навчальний процес уявляє собою систему, що складається з різних частин, що функціонують у постійній взаємодії [3].

Таким чином, модель змішаного навчання – це не звичайне використання комп'ютерних технологій під час самостійної роботи студентів вдома після занять, а єдиний, цілісний навчальний процес, який передбачає, що частина пізнавальної діяльності студентів відбувається в аудиторії під безпосереднім керівництвом вчителя, а частина діяльності виноситься на дистанційну форму навчання, де перевагу мають самостійні види роботи індивідуально або спільно з партнерами в малих групах.

Модель змішаного навчання містить у собі елементи основних європейських освітніх моделей: дистанційного навчання (distance learning), навчання в аудиторії (face-to-face learning), навчання через Інтернет (online learning).

В умовах підготовки фахівців з іноземної мови у ВНЗ України таке вдале комбінування елементів європейських освітніх моделей дає можливість здійснювати навчання не тільки за рахунок використання комп'ютеру, але й з живим викладачем в активній формі, коли оброблений самостійно матеріал узагальнюється, аналізується та використовується в реальних ситуаціях через вирішення комунікативних завдань.

В результаті використання даної моделі навчання у студентів формується:

- вміння самостійно планувати діяльність;
- вміння ефективно організувати діяльність, орієнтуючи її на кінцевий результат;

- вміння приймати рішення, робити свідомий вибір і нести за нього відповідальність;
- вміння працювати в інформаційному просторі, а саме: добирати інформацію відповідно до теми та мати навички самостійної пошукової діяльності;
- навички аналітичної діяльності – вміння структурувати одержану інформацію та використовувати адекватно поставленого завдання;
- навички презентації результатів діяльності з використанням різноманітних інформаційних технологій;
- навички рефлексії, що сприяють успішному функціонуванню суб'єкта у будь-якій діяльності [3].

Практика показує, що для створення навчального курсу з іноземної мови під час підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України необхідно використовувати платформу Moodle, що дає можливість залучати різноманітні елементи курсу, а саме: глосарії, завдання, ресурси, форуми.

Оскільки в центрі навчання при змішаній формі навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність студента, то він:

- навчається самостійно набувати знання, користуючись різноманітними джерелами інформації;
- навчається самостійно працювати з цією інформацією, використовуючи різноманітні засоби пізнавальної діяльності, маючи при цьому можливість працювати у зручний для них час;
- самостійне придбання знань не носить пасивний характер, навпроти, студент з самого початку залучений в активну пізнавальну діяльність, що не обмежує оволодіння знаннями, але обов'язково передбачає їх використання для вирішення різноманітних завдань;
- під час навчання студенти навчаються набувати та застосовувати знання, шукати і знаходити необхідні для них джерела інформації, вміти працювати з цією інформацією;
- студенти одержують навички контролю та самоконтролю рівня одержаних знань;
- використання запропонованої моделі дозволяє забезпечити дійсно індивідуальну траєкторію навчання кожному студенту, що на практиці відповідає принципу особистісно-орієнтованому навчанню.

Висновки. Одним із сучасних засобів реалізації процесу навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій є дистанційна освіта. Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців, спонукає їх до самостійної роботи, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. У свою чергу, змішане навчання є відносно новим підходом у світі вищої освіти в Україні. Воно забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу. Для створення навчального курсу з іноземної мови під час підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України необхідно використовувати платформу Moodle, що дає можливість формувати у студентів навички та вміння самостійно набувати та застосовувати знання необхідні у їх майбутній професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дивак В.В. Використання відкритих систем дистанційного навчання у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи: [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №2 (28). – Режим доступу до журн.: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
2. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко. – Харків: НТУ "ХПІ", "Торсінг", 2002. – 320 с.
3. Лінгвістичний портал Mova.info [Електронний ресурс]/ Лінгвістичний портал Mova.info. – Режим доступу: <http://www.mova.info/> – Назва з екрану. – Назва з екрану.
4. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Електронний ресурс] / Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. – Режим доступу: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html. – Назва з екрану.
5. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2004. – 416 с.

6. Положення про дистанційне навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. – Назва з екрану

7. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в системе непрерывного образования [Електронний ресурс] / Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в системе непрерывного образования. – Режим доступу: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2008/05.pdf. – Назва з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Шевченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови на початковому етапі, методика навчання англійської мови як другої, історія основної іноземної мови, лінгводидактика.

УДК 37.09 : 811.111 + 004.77

О. ЧАТ-УРОКИ ТА ЕЛЕКТРОННЕ ЛИСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ В УЧНІВ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олена ЯБУРОВА (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються актуальні проблеми комп'ютеризації навчального процесу в загальноосвітній школі. Зокрема висвітлюється сутність та різновиди Інтернет-технологій на уроках іноземної мови, дидактичні переваги чат-уроків, їх характерні особливості та окремі аспекти підготовки і проведення. На основі власного досвіду автор класифікує навчальні чати, описує їх специфіку та структуру використання електронного листування та надає приклади їх імплементації у процес сучасного уроку.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, чат-уроки, блоги, аудіо і відеочати, інформаційні та академічні чати, презентації, електронне листування.

The article reveals typical problems of educational process computerizing in the comprehensive school. Mainly, the meaning and variety of the Internet technologies at the lessons of foreign languages, didactic advantages of chat – lessons, their peculiarities and particular aspects of preparation and giving are described. On the base of personal experience the author classifies educational chats, describes their specific and structure, gives didactic material for the chat lessons in English.

Key words: information – communicative technologies, chat lessons, blogs, audio and video chats, informative and academic chats, presentations.

Постановка проблеми і її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною життя суспільства XXI століття. Як і в багатьох професійних сферах, мультимедійні засоби активно використовуються в освіті для активізації процесу навчання, адже високий професіоналізм, педагогічна майстерність учителя досягаються не лише за допомогою систематичної, вдумливої, творчої підготовки до своїх уроків, але й за рахунок проведення аналізу та узагальнення досягнень колег, вивчення передового педагогічного досвіду, збагачення на цій основі своєї практики ефективними прийомами навчання. О.Конишева [3], Є.Полат [7], С.Роман [8] та ін. підкреслюють, що вміння спостерігати та аналізувати педагогічний процес, потреби своїх учнів, нові інформаційно-комунікаційні тенденції в методиці та освіті є професійно необхідними для кожного вчителя. Вони складають основу успішної реалізації дослідницької функції вчителя, а також є базою для фахового зростання, що є запорукою високого професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на яких спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується відмічена стаття. Розвиток і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту постійно досліджуються науковцями міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ООН, Європейського Союзу, Ради Європи та ін. Цьому питанню присвячені праці як українських, так і зарубіжних науковців: В. Бикова, В. Вембера, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарової, Л. Забродської, Л. Калініної, С. Лещук, В. Лунячека, Н. Морзе, С. Пейперта, А. Пилипчука, Е. Полат, С. Ракова, М. Резніка, А. Хуторського та багатьох інших.

Важливою ланкою процесу інформатизації шкільного навчання є опанування школярами іноземної мови, з приводу чого в «Плані дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов» зазначено, що модернізація структури і змісту шкільної мовної освіти

підвищує вимоги до організації навчання іноземної мови, а відомі українські дослідниці з методики навчання англійської мови в початкових класах О. Коломінова і С. Роман вказують, що в контексті реалізації цих вимог «особливої ваги набуває застосування сучасних технологій навчання як засобів забезпечення якісного комунікативно-мовленнєвого, соціокультурного і мовного розвитку учнів на шляху досягнення цілей, поставлених чинними нормативними документами в галузі вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах» [2, с. 40].

Питання упровадження інформаційних технологій у процес навчання іноземної мови в дошкільній та початковій ланці вивчають українські й російські дослідники, як Ю. Бухарева, Н. Гальська, О. Коломінова, З. Никитенко, С. Роман, Л. Цветкова, у середній та старшій школі – І. Бім, М. Вайсбурд, А. Ветхов, В. Гатальська, Л. Зєня, І. Зимня, Т. Сахарова, В. Копилова, С. Ніколаєва, Є. Полат, Т. Полипова, П. Сисоєв та ін.). Проте у працях більшості науковців висвітлюються переважно загальні питання інформатизації процесу навчання іноземних мов, а конкретні різновиди його організації із застосуванням Інтернет-технологій лише окреслюються у загальному вигляді.

Через це учитель-практик стикається з проблемою невідповідності отриманих під час навчання фахових компетентностей та реальних потреб нинішніх школярів щодо опанування іноземної мови, а дійсний стан розв'язання цієї проблеми вимагає вивчення нових підходів до організації навчального процесу. Дослідниця С. Литвинова зазначає: «... навчання в загальноосвітніх навчальних закладах вимагає запровадження моделі, побудованої на принципі єдності дидактичних й інформаційно-комунікаційних технологій, що ведуть до створення On-line інтерактивного навчального середовища» [4].

Отже, проблема запровадження новітніх Інтернет-технологій у процес навчання англійської мови в сучасній школі є надзвичайно **актуальною**. Навчальні матеріали, що базуються на комп'ютерних програмах, посіли значне місце в ході сучасного уроку. Однак швидка трансформація і розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (Information and Communications Technology, ICT) диктують нові вимоги до їх використання в сучасній школі, оскільки вони стають важливою частиною реформування мовної освіти.

На підтвердження актуальності порушеної теми назвемо низку причин, які дозволяють стверджувати, що Інтернет-уроки та навчальні посібники, які базуються на веб-сайтах, стануть основою окремих уроків англійської мови у школах України уже в найближчі роки:

- школярі дорослішають разом із розвитком сучасних інформаційних технологій, які стають природною й інтегрованою частиною їхнього життя, для них використання Інтернет-ресурсів – це спосіб поєднати реальні життєві ситуації з навчальною діяльністю;
- будучи мовою міжнародного спілкування, англійська сама є частиною мультимедійних технологій;
- Інтернет-уроки пропонують нові можливості для використання автентичних завдань і навчальних матеріалів;
- Інтернет дозволяє зв'язати географічно віддалені групи учнів і залучити їх до спільної роботи;
- Інтернет-технології пропонують нові шляхи для мовленнєвої практики та оцінювання успіхів;
- сучасні технології стають більш мобільними, що дозволяє проводити уроки не тільки в межах комп'ютерних класів;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій надає учням практику в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні й письмі.

Формулювання мети статті (постановка завдання). У зв'язку з цим **метою** нашої статті є висвітлення питань використання інформаційно-комунікаційних технологій таких як: електронне листування та чат-уроки у процесі навчання англійської мови, що дозволяє вчителю поєднати класи або групи учнів, розташовані в різних місцях, реалізуючи їхню спільну проектну роботу. Спираючись на власний досвід, спробуємо показати також найефективніші способи використання електронної пошти та чатів як частини класної, домашньої чи самостійної роботи учнів загальноосвітньої школи з метою активізації їхніх мовленнєвих знань і вмінь з англійської мови.

Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна наука розглядає процес навчання як свідому й цілеспрямовану діяльність учителя та учнів. У сучасній школі ця діяльність здебільшого проходить у межах уроку, який доповнюється самостійними заняттями вдома, позакласною роботою та факультативними заняттями з навчальної дисципліни. С. Роман вказує, що урок іноземної мови, як основна організаційна одиниця навчального процесу, є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою: до нього висуваються ті ж загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу; у ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи; він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання тощо [8].

Новітні форми організації уроків іноземної мови лише почали вивчатися та висвітлюватися в методичній літературі, але важливість застосування Інтернет-технологій уже не викликає заперечень. Є. Полат зазначає, що комунікативний підхід, який лежить в основі навчання іноземної мови у школі, передбачає навчання спілкуватися й формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету. Поза спілкуванням Інтернет не має змісту – це міжнародне багатонаціональне, крос-культурне суспільство, чия життєдіяльність ґрунтується на електронному спілкуванні мільйонів людей в усьому світі, що говорять одночасно, тобто, це гігантський за розмірами і кількістю учасників полілог, що коли-небудь відбувався. Залучаючи до нього учнів на уроці іноземної мови, учитель створює модель реального спілкування [8].

Отже, чат та електронна пошта можуть бути застосовані як освітні Інтернет-технології. Реалізуючи мету нашої статті, розглянемо докладніше можливості, яких надає вчителю іноземної мови застосування чат-уроків та електронного листування.

Чат – це інструмент для синхронного, що відбувається в реальному часі, спілкування через Інтернет. Ефект присутності відрізняє його від інших форм синхронного спілкування, як, наприклад, мобільні електронні текстові повідомлення [5].

На сторінках сайту «Відкритий клас. Мережеві освітні співтовариства» С. Абрашов подає таке визначення цієї новітньої форми організації навчального процесу: «Чат-урок – це така форма організації уроку, за якої діти різних класів, шкіл, а іноді навіть і країн, за попередньою домовленістю, проводять спільні уроки (найчастіше, це диспути, дискусії або ж, навпаки, обмін досвідом із якоїсь проблеми), де комп'ютер виступає в ролі засобу комунікації, бо дозволяє передавати за допомогою Інтернет не лише голос, а також і відео» [1]. Учитель-практик зазначає, що застосування цих технологій на уроках дозволяє істотно збільшити якість отримуваних знань, їх придатність на практиці і, в підсумку, загальну доступність.

Серед основних різновидів існуючих чатів за формою реалізації спілкування в них В. Наєждіна називає:

- текстові чати (text-chat), які пропонують своїм користувачам спілкування за допомогою друкування текстів;

- аудіо, або голосові чати (audio or voice chat), які пов'язують своїх користувачів через аудіо-відео програмні системи за наявності мікрофона й навушників [5].

Класифікуючи чати, які можна застосовувати з освітньою метою, вважаємо за доцільне виділити серед них чотири основних види, диференціюючи на основі поставлених комунікативних цілей і шляхів їх реалізації:

1. Чати, які не мають певної теми чи порядку (free topic chats), можуть бути використані учнями для індивідуальної роботи або спілкування в парах чи невеликих групах (3 – 4 особи) з метою підвищення рівня володіння комунікативними навичками.

2. Чати, орієнтовані на спільне виконання поставленого завдання (collaborative, task-oriented chats), можуть служити для підготовки PowerPoint презентацій або підведення підсумків соціальних досліджень для подальшої презентації результатів у навчальному колективі. У процесі підготовки учні спільно продумують і продукують фрагменти майбутньої проектною роботи за допомогою постійного обміну фактами і документами в чаті.

3. Інформаційні, або академічні чати (informative or academic chats) ставлять перед собою завдання поширення інформації. На цих чатах учні, студенти чи викладачі можуть подавати

презентаційні файли з цікавих тем і ставити проблемні запитання, стимулюючи їх на обговорення. Цей підхід дає позитивні результати за дистанційного чи змішаного типу навчання, що включає як аудиторні, так і онлайн-заняття.

4. Практичні чати (practice chats) вирішують завдання тренування певної мовленнєвої форми чи навички вимови, специфічного вміння або стратегії. Прикладами таких чатів можуть слугувати голосові програми з іноземної мови, які удосконалюють певні стратегії комунікації, тренують граматичні форми (Past tenses or Future tenses for predictions), коригують вимову через голосову функцію тощо.

За результатами практичної роботи ми зробили висновок, що, як і будь-який урок, чат-урок повинен мати певні цілі й бути чітко структурованим. Витриманий відповідно до норм, про які ми скажемо надалі, він надасть учням низку певних переваг, а саме:

- контакт із носіями іншої культури і, як наслідок, підвищення мотивації вивчення іноземної мови;

- «реальне» спілкування з реальною метою;
- використання нового мультимедійного обладнання у класній кімнаті;
- можливість практикувати письмове та усне мовлення.

Питання об'єднання учнів у групи під час проведення чат-уроків між двома класами, що знаходяться в різних географічних точках, також заслуговує на особливу увагу. Якщо учні в обох класах мають доступ до персонального комп'ютера, вони можуть бути розподілені в пари, учень із класу А з учнем із класу В. За нестачі персональних комп'ютерів школярів можна об'єднати в невеликі за кількістю робочі групи, закріплені за одним комп'ютером. При цьому характер уроку, зокрема чітка послідовність обробки інформації, що надходить, повинна бути обговорена учителем до початку роботи.

У разі наявності у класній кімнаті лише одного комп'ютера учитель може використовувати голосовий чат і мікрофон для організації спільної роботи. При цьому він залишає за собою чи за іншим більш досвідченим учнем домінуючу роль, оголошуючи тему уроку, встановлюючи черговість виступів усіх учасників комунікації, сигналізуючи про початок наступних стадій уроку тощо. Однак, яким би не був розподіл учнів, важливо підкреслити, що сам факт зв'язку двох навчальних груп чи колективів не є достатнім для ефективної роботи, адже лише чітко структурований урок уможливіє бачення поставленої мети та шляхи її досягнення, забезпечує мовленнєвий комфорт, особливо важливий під час спілкування іноземною мовою між малознайомими людьми.

Таким чином, у структурі чат-уроку виділяємо три основні стадії: вступну частину (an introductory phase), основну частину (the main content) і заключну частину (a closing stage).

Вступна частина може включати детальний інструктаж щодо правил проведення чат-уроку та обмін індивідуальною інформацією між майбутніми учасниками комунікації. Прості запитання (What is your hobby? What music do you like? Who is your favorite actor?) і більш складні зразки (What was the best thing you did last weekend? Where are you going to travel next summer?) допомагають уточнити сценарій майбутнього уроку й установити довірчу атмосферу.

Основна частина може складатися з одного головного завдання чи серії коротких завдань, які учні виконують під час онлайн-роботи. Ці завдання формулюються й оформляються на спеціальних бланках, заготовлених учителем або самими учнями в ході вступної частини.

Переходячи до питань застосування електронного листування у процесі навчання іноземної мови, зазначимо що існує багато засобів використання учнями електронної пошти від простих адміністративних завдань, таких як отримання різноманітних завдань через електронну пошту до виконання складних електронних проектів які включають групи учнів з різних країн і можуть тривати від тижня до академічного року. Подібні проекти можуть бути розділені на дві великі групи: проекти, які виконуються на уроці та проекти для позакласної роботи.

Наведемо приклади позаурочної форми використання електронного листування для розвитку навичок письмового мовлення учнями середньої та старшої школи:

- Учні можуть отримувати різноманітні додаткові завдання, згруповані за рівнем складності або за темами, інформувати один одного щодо виконання класної або домашньої роботи, консультуватися з учителем щодо опрацювання пропущеного матеріалу та отримувати перевірені завдання. Ця робота може виконуватися на регулярній основі або фрагментарно в залежності від потреб школярів. Блог, який веде вчитель англійської мови, може також слугувати засобом координації навчальної діяльності та успішності учня.

- Вчитель може відправляти учням регулярні інформаційні листи англійською мовою про шкільні новини та події, які відбуваються в класі. Ця робота особливо важлива під час довгих канікул бо забезпечує безперервність навчального процесу та нівелює складності навчання, викликані відсутністю можливості постійного повторення навчального матеріалу. Інформація, яка подається в процесі цього електронного листування може бути організована у вигляді «щоденника» або «журналу», включати розділи за інтересами, передбачати функцію зворотнього зв'язку, дорожню карту для спільного обговорення цікавого питання.

- Вчитель може організувати додаткову ресурсну пошту з метою отримувати питання учнів стосовно граматичних або лексичних тем, які потребують додаткового опрацювання. Обробка цих специфічних мовленнєвих потреб учнів може скорегувати та уточнити тему наступного уроку або циклу уроків.

- Електронне листування може також бути використане як засіб спільної праці у процесі написання історії, циклу історії або навіть маленької книжки. Вчитель може розпочати написання історії а потім пересилати її учням у встановленому порядку для продовження. В ході цієї роботи важливо включити всіх учнів класу в написання, обговорення і фінальну презентацію історії.

Наведемо приклад більш складного проекту з використанням електронного листування. Мета цього навчального проекту – це збір необхідної інформації в процесі якого учні відсилають електронні листи до реальних компаній, індивідуалів організацій та веб-сайтів. Вони намагаються отримати якомога більше інформації про можливі екскурсії під час навчання на мовних курсах в Великобританії. Після отримання відповідей на їх електронні листи інформація компілюється, порівнюється а потім презентується в усній чи писемній формах.

Проект з метою отримання інформації: екскурсії під час мовних курсів в Великобританії	
Тема	Екскурсії під час мовних курсів в Великобританії.
Мета	Зібрати інформацію про екскурсії, їх тривалість та вартість.
Рівень	Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate
Тривалість	4 уроки
Урок 1,2	а) Вчитель дає учням електронні адреси веб-сайтів туристичних агенцій Великобританії, які пропонують екскурсійні, пізнавальні та розважальні програми під час мовних курсів. Вони можуть бути з одного або різних географічних районів та поділені на групи за тематикою:
	Group 1 Zoos and Nature Parks
	-Welsh Mountain Zoo (www.welshmountainzoo.org)
	-Exploring Snowdon (www.snowdonia-outdoor.com)
	-Henblas Park (www.snowdonrailway.co.uk)
	-Gardens of North Wales (www.gerddicym.ru)
	-The Original Butterfly Man (www.lake-railway.uk)
	Group 2 Castles
	-Plas Mawr (www.cadw.wales.gov.uk)
	-Rhuddlan Castle (www.cadw.wales.gov.uk)
	-Conwy Castle (www.cadw.wales.gov.uk)
	-Dolwyddelan Castle (www.cadw.wales.gov.uk)

	-Beumarls Castle (www.cadw.wales.gov.uk)
	Group 3 Attractions
	- Madog Quads (www.madogquads.com)
	-Crazy Climb (info@beaconclimbing.com)
	-Glasfryn Parc (www.glasfryn.co.uk)
	-High Adventure Ropeworks (ropeworks.co.uk)
	- Snowdonia (www.attractionsofsnowdonia.com)
	-High Adventure (ropeworks.co.uk)
	- Paintball Park (www.dragonraiderspaintball.com)
	б) Групи або пари учнів відвідують веб-сайти, знайомляться з пропонованою інформацією, знаходять адреси для майбутнього електронного листування, та складають серію питань для початку цієї роботи. Ці питання можуть включати інформацію про зміст екскурсії, трансфер, вартість, можливість скористатися послугами перекладача або аудіо-гіда, наявність кафе та сувенірної крамниці.
	в) Групи учнів пишуть електронні листи, які потім можуть бути перевірені учнями іншої групи або вчителем і відправлені до туристичної агенції.
Урок 3,4	а) Після отримання відповіді на свій запит, учні перегруповуються, щоб поділитися отриманою інформацією. Кожна нова група вирішує яка екскурсія, з їх точки зору, найкраща і підкріплює їх думку позитивними аргументами. Якщо група не отримала відповіді, учні цієї групи можуть бути розподілені між учнями інших груп.
	б) Фінальні види діяльності включають усні чи писемні презентації кожної екскурсії або розважальної прогулянки. Цей матеріал подається класу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, таких як мультимедійні презентації, блоги, подкасти та інше.

Грунтуючись на власному досвіді використання чат-уроків та електронного листування, зауважимо, що, поетапно готуючись до проведення уроків даного типу, учителям слід звернути увагу на деякі організаційно-методичні питання, які можуть викликати труднощі на різних стадіях підготовки і проведення онлайн-комунікації:

- проведення апробації програмного забезпечення до «реального» чату;
- ознайомлення та практика роботи з базовими правилами мовного онлайн-етикету. (Netiquette);
- розвиток комунікативних умінь і навичок учнів з іноземної мови;
- постановка чіткого завдання чи серії завдань уроку;
- організація ідеальних робочих груп;
- запис чату для його подальшого оцінювання та аналізу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень в даному напрямку. Чат-уроки та уроки з застосування можливостей електронного листування є новою і поки що рідко вживаною формою мовленнєвої практики з іноземної мови в середніх загальноосвітніх школах. Проте, як свідчить наш досвід роботи, упровадження чат-уроків та уроків, які базуються на основі електронного листування у процес навчання англійської мови у школі значно підвищує мотивацію учнів різних вікових груп до вивчення предмета, допомагає впровадити реальні автентичні ситуації в хід уроку, забезпечити цікавим навчальним матеріалом і, як наслідок, активізувати і значно підвищити рівень знань та мовленнєвих компетентностей учнів загальноосвітньої школи з англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрашов С.Ю. Применение компьютерных технологий в образовании. -[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru/wiki-pages/27790>
2. Коломинова О., Роман С. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 40 – 47.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – 3-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 250с.
4. Литвинова С.Г. Віртуальний клас як комп'ютерно-орієнтовне навчальне середовище вчителя загальноосвітнього навчального закладу// Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №2 (22). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>
5. Надеждина В. Искусство общения в чатах. – М.: Харвест, 2007. – 64 с.
6. План дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009 – 2012 роки// Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – №2. – С.10 – 12.
7. Полат Є.С. Інтернет на уроках іноземної мови // Іноземні мови в школі. – № 5. – 2001. – С. 44 – 50.
8. Роман С.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: навч. посібн. – К.: Ленвіт, 2009. – 267 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Ябурова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація українських та іноземних студентів, методика викладання англійської мови в вищих, середніх та початкових навчальних закладах України, інформаційно-комунікаційні технології в методиці викладання англійської мови.

УДК [378.147.88]

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ольга ІЩЕНКО (Київ, Україна)

Стаття присвячена питанню індивідуалізації процесу навчання іноземних мов у вищій школі. Особлива увага приділяється розкриттю основних методів й засобів реалізації індивідуалізації навчального процесу та принципу врахування індивідуальних особливостей студента. Виявлені типи й рівні індивідуалізації.

Ключові слова: індивідуалізація, індивідуальні особливості, типи індивідуалізації, засоби реалізації індивідуалізації

The article is devoted to the issue of individualization of the language teaching process in higher education. The basic methods and principles of individualization and their correspondence to the individual differences of learners have been defined. The types and levels of individualization have been revealed.

Key words: individualization, individual differences, types of individualization, methods of individualization.

Можливість адаптації процесу навчання іноземних мов до індивідуальних особливостей студентів потребує нових підходів до формування змісту навчання, для чого перед викладачем постає завдання створення гнучких програм та матеріалів; глибинного аналізу знань студентів та корегування змісту, обсягу та рівня складності програми на основі цього аналізу; вибір методики навчання та темпу оволодіння темою; формування нових підходів до створення мовних груп; внесення змін в систему оцінювання; переоцінювання ролі студента та викладача, взаємовідношень між ними.

Індивідуалізація є одним з найважливіших аспектів навчально-виховного процесу, що недостатньо приймається за увагу викладачами вузів.

Індивідуальний підхід уявляє собою навчання студентів іноземному мовленню за єдиною програмою, враховуючи індивідуально-психологічні риси студентів. Для викладачів іноземних мов існують різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до студентів: самостійна робота під керівництвом викладача (self-directed learning); самостійне оволодіння іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом викладача (autonomous learning); самостійне оволодіння іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги наставника; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома викладачами; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres).

Основними цілями індивідуалізації процесу навчання іноземної мови є: по-перше, заповнення "прогалів" у вихідному рівні володіння студентом іншомовним мовленням, по-друге, своєчасне усунення нового відставання, що може з'явитися під час навчання.

Серед не менш важливих цілей індивідуалізації слід зазначити розвиток інтелектуального кругозору і якостей особистості студента, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням, формуванні індивідуального стилю та навичок самоосвіти. Навички самоосвіти на сьогоднішній день уявляють собою стійку особистісну конкурентну перевагу. Формування цих навичок залежить від того, наскільки свідомо студент отримує знання.

Діяльність сучасного викладача має бути не чим іншим, як коучінгом, де педагог являється в більшій мірі тренером, аніж традиційним вчителем. Засновник концепції коучінгу У. Тімоті Голві (W. Timothy Gallwey) вважає, що одним із головних завдань будь-якого навчання є не лише навчити чомусь, але, передусім, навчити вчитися: отримувати, знаходити, вишукувати необхідні знання. Саме коучинг запускає механізми через особистісну мотивацію людини самостійно отримувати знання. З моменту проходження фаз виникнення, розповсюдження й популяризації, з початку 21 сторіччя коучінг поступово входить в стадію поглибленої професіоналізації. В контексті нашої теми коучінг - це взаємостосунки між викладачем і студентами, коли викладач іноземної мови ефективно організовує процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять. Будь-яке заняття має починатися з того, що студент визначає цілі. Він має чітко усвідомлювати, що конкретно він хоче отримати від кожного заняття та якого результату він хоче досягти. Для цього викладач формулює тему заняття та задає ряд запитань спрямованих на усвідомлення студентом, чого саме він очікує від заняття, що б він хотів встигнути протягом певного часу, що було б для нього найкорисніше, яка головна ціль заняття, що може завадити йому у досягненні мети та як він збирається долати можливі перешкоди.

Дуже важливим моментом коучінгу у навчанні є усвідомлення відповідальності студента за досягнення проміжних цілей. Проміжні робочі цілі визначають рівень виконання завдання, досягнувши якого студент розуміє, що отримує всі шанси досягти кінцевої мети. Кожна кінцева мета має підкріплюватися низкою проміжних робочих цілей, досягнення яких і є запорукою досягнення віддаленої в часі та не завжди повністю залежної від дій студента вищої мети. Постановка цих цілей є важливим етапом навчання, незважаючи на те, що часто, як проміжні робочі, так і кінцеві цілі, потребують доопрацювання, корегування і, навіть, змін.

Коучінг, як засіб реалізації індивідуалізації в навчальному процесі є темою недостатньо вивченою, навіть за межами нашої країни, отже розвиток цього напрямку уявляється нами надзвичайно актуальним, зважаючи на мету освіти щодо формування нової генерації громадян. Ефективна організація процесу пошуку шляхів досягнення важливих для студента цілей і вибору оптимального темпу просування постає вирішальним фактором, коли студенти обмежують свій потенціал, передбачаючи, що певні речі неможливі через зовнішні або ситуаційні бар'єри.

Сучасна методика навчання іноземних мов має суттєву тенденцію до визначення різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання відповідно до характеру психологічної індивідуальності студента, яка (за К.К.Платоновим) складається з чотирьох підструктур: спрямованості, соціального досвіду, форм відображення та біологічних властивостей) [4, с.140].

Поняття спрямованості включає в себе нахили, ідеали, світогляд, переконання та мотиви. У процесі оволодіння іноземною мовою найвагомішим фактором вважається мотиваційний, де співвідношення "зовнішньої" та "внутрішньої" мотивації складає від 70% до 30% і сприяє найвищій успішності при вивченні іноземної мови [2, с.8] "Внутрішня" мотивація, зумовлена самою навчальною діяльністю, в той час як "зовнішня" є результатом соціальних факторів. Отже, врахування відмінностей у мотиваційній сфері студентів може здійснюватись за допомогою "мотивуючої" індивідуалізації.

Мотивуюча індивідуалізація залежить від соціального досвіду і включає знання, вміння, навички та звички. К.К.Платонов називає таку мотивацію індивідуальною культурою [4, 145].

При навчанні іноземних мов найважливішим компонентом виступає також рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь, який може бути підвищений за допомогою лише регулювання режимів навчання, у зв'язку з чим відповідний вид індивідуалізації називається "регулюючою індивідуалізацією".

Психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності відносяться до так званих "форм відображення". Експериментальні дослідження довели, що для якісного оволодіння іншомовним мовленням слід мати розвинені фонематичний слух і слухову пам'ять, достатній обсяг пам'яті, гнучке логічне мислення і високу емоційну стійкість. В окремих випадках ці процеси та якості слід розвивати цілеспрямовано на матеріалі іноземної мови. Такий вид індивідуалізації можна назвати "розвиваючою індивідуалізацією".

Біологічні властивості охоплюють психологічні риси індивіда, що визначають індивідуальний стиль його діяльності. Поняття «індивідуальний стиль» навчальної діяльності включає працездатність, темп роботи та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі набутих знань, вмінь та навичок. Однак він виробляється і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми та способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягати кращих результатів. Одне із завдань вчителя іноземної мови полягає у наданні допомоги студенту сформувати індивідуальний стиль оволодіння іншомовною діяльністю. Тому цей вид індивідуалізації названо "формуючою індивідуалізацією".

Процес інтеграції українських вишів закладів до загально-європейського освітнього простору вимагає вдалого поєднання найкращих традицій національної освіти із встановленими стандартами вищих навчальних закладів Західної на Східної Європи. Яскравим прикладом втілення індивідуалізації навчання іноземних мов постає вища школа Великої Британії, теоретичними засадами якої визначено теорії навчальних стилів з іноземних мов, гнучкого навчання, навчальних стратегій, автономії в навчанні іноземних мов та положення щодо врахування вікових і психолінгвістичних особливостей студентів у процесі навчання іноземних мов. Зазначені концептуальні позиції складають нову стратегію викладання іноземних мов у вищій освіті Великої Британії та являють собою єдину систему індивідуалізованого навчання, що реалізується на різних рівнях залежно від її типу.

Перший рівень індивідуалізації навчального процесу, що відображається як найнижчий, відбувається в умовах групових академічних занять (Н.Хесс, Х. Стерн та ін.). Відповідно до цього типу науковці Великої Британії досліджували принципи формування академічних мовних підгруп на гетерогенній та гомогенній основі та адаптації навчальної програми для кожного типу груп, створення програм з розвитку мовних навичок, процес створення та використання гнучких навчальних матеріалів та різнорівневих завдань; посекторне планування та технічне обладнання мовної аудиторії, що дозволяє одночасне використання різноманітних режимів роботи на занятті, тощо. Велика увага приділяється використанню е-мейл проектів та комп'ютерних конференцій. Англійські викладачі все частіше застосовують навчання за допомогою комп'ютерів (CALL Computer assisted Language Learning) для тренування письмової мови та розвитку критичного мислення в процесі обміну проектами, дискусій, листування. Необмежена можливість зворотнього зв'язку, можливість тестування й виконання контрольних робіт та їхніх перевірок має велике значення для досягнення індивідуалізації процесу навчання іноземних мов та його гнучкості.

Дуже суттєвим для підвищення ефективності навчального процесу уявляється здійснення поточного коректування у вищих навчальних закладах Великої Британії протягом усього навчального процесу за такими напрямками: поточний облік індивідуальних розходжень і потреб студентів; урахування розходжень у темпі навчання; організація різноманітних режимів діяльності студентів. При цьому студентські щоденники використовуються викладачами як засіб підтримання постійного зворотнього зв'язку.

Аналіз праць британських науковців дозволяє зробити висновок, що другому рівню індивідуалізації відповідає самостійна позааудиторна робота студентів, на третьому рівні постає контрактна система навчання, четвертому рівню (і найвищому) - самоосвіта (автономія) (А. Брукс, П. Гранді). При цьому автономна освіта вважається основною метою освіти, одним з головних завдань якої сьогодні є розвиток у студентів розуміння навчання як неперервного процесу, що триває все життя, і розвиток у них навичок самокерування цим процесом. Теоретичні основи самоосвіти в навчанні іноземних мов закладені в роботах таких британських науковців, як Р. Олрайт, П. Бенсон, П. Воллер, Л. Дикенсен, Н. Холек, С. Ліндсей та ін. Вони доводять, що навчальний процес, побудований на засадах індивідуалізації, спонукає студентів краще зрозуміти закономірності навчального процесу, набути навичок самоосвіти та навчить усвідомлювати відповідальність за своє навчання [5, с.35-44].

На шляху втілення теоретичних принципів автономії у практику вищих навчальних закладів найважливішим виявляється завдання навчити студентів учитися ефективно, для чого необхідна спеціальна підготовка, яка має здійснюватися протягом усього навчального процесу, найважливішим фактором якої англійські педагоги вважають систематичність, а метою - розвиток навичок, необхідних для: складання своєї навчальної програми; постановки своїх цілей і реальних термінів їх здійснення; оцінювання своїх результатів; визначення найбільш ефективних засобів навчання для себе, тощо.

Ідея індивідуалізації навчання іноземних мов, історично відповідає сучасним вимогам нашого суспільства. Втілення її відбувається відповідно до концепції гуманізації освіти, що ставить у центр уваги особистісний фактор та більш повне врахування індивідуальних особливостей студентів та реалізації їх творчого потенціалу. Розвиваючись у тісному поєднанні з концепцією неперервної освіти, сучасна теорія індивідуалізації покликана здійснювати принципи виховання спеціаліста, здатного до постійного самоаналізу та самовдосконалення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Т. Голви - [пер. с англ.]. - М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. - 264 с.
2. Кузовлев В.П. Индивидуализация обучения иноязычной РД как средство создания коммуникативной мотивации: Автореф. дис. канд.пед.наук/ В.П. Кузовлев. -М., 1982. - 16 с.
3. Шестопалова І. О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії : монографія / І. О. Шестопалова. - К. : Наук. світ, 2004. - 184 с.
4. Ягупов В.В. Педагогіка - Структура особистості за Платоновим. Основні закономірності розвитку особистості/В.В.Ягупов.-К.:Либідь, 2002. - 560 с.
5. Allwright R. Individualisation and autonomy in whole-class instruction. - ELT Documents, 131, 1998. - P. 35 - 44.
6. Holec H. A. Theoretical and practical description of the application of the concept of autonomy in language learning /H. A. Holec. - Cambridge University Press, 2001. - 390 p
7. Richards Jack C. Approaches and methods in language teaching/ Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers - 2nd ed. Cambridge Language Teaching library /Cambridge University Press, 2007. - P.71-141.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Іщенко – старший викладач кафедри теорії практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України “КПІ”.

Наукові інтереси: прагматична лінгвістика, педагогіка і психологія професійної освіти

УДК 372.8
K17

LESSON PLANNING MISTAKES

Ainur KALIASKAROVA, Aliya ZHUGINISOVA, Aisulu KALDAROVA
(Almaty, Kazakhstan)

У статті розглядаються деякі найпоширеніші помилки викладачів у розробці планів уроків, а також способи запобігти цих помилок. Створення плану-конспекту уроку відіграє важливу роль, тому що це дає змогу вчителю провести успішний урок. Стаття містить рекомендації для якісного планування, які ґрунтуються на досвіді авторів у плануванні уроків.

Ключові слова: план уроку, помилки, рекомендації, цілі, завдання, презентація, практика, використання, розвиваюче навчання.

The article deals with some of the most common mistakes teachers make when developing lesson plans, and ways to avoid them. The present work points out that writing a lesson plan is very important because it will ensure that teachers are prepared for their class and will make it run more smoothly. In addition, lesson plan is enormously helpful but it doesn't always come easy to all teachers. It does take experience to make the perfect lesson plan. This work touches upon the recommendations to avoid some common mistakes.

Keywords: Lesson plan, mistakes, recommendations, objectives, goal, presentation, practice, production, scaffolding.

В статті розглядаються деякі найбільш поширені помилки, совершаемые преподавателем при разработке планов урока, а также способы их исключения. Данная работа показывает, что написание планов урока играет очень важную роль, так как является гарантией того, что преподаватель готов к занятию и сможет провести его успешно. Кроме того, планы уроков являются чрезвычайно полезными, но они не всегда даются с легкостью. Необходим хороший опыт, чтобы составить идеальный план урока. Эта статья предлагает рекомендации, соблюдая которые можно избежать некоторых распространенных ошибок поурочного планирования.

Ключевые слова: поурочное планирование, ошибки, рекомендации, цели, задачи, презентация, практика, использование, развивающее обучение.

All good teachers have some type of plan when they walk into their classroom. It can be as simple as mental checklist or as complex as a detailed lesson plan that follows a prescribed format. Usually, lesson plan are written just for the teacher's own eyes and tend to be rather informal. But there may be times when the plan has to be written as a class assignment or given to an observer or supervisor, and therefore will be a more formal and detailed document [1].

A lesson plan is a teacher's detailed description of the course of instruction, or 'learning trajectory' for a lesson. A daily lesson plan is developed by a teacher to guide class learning [2]. Lesson planning provides a coherent framework for smooth efficient teaching; helps the teacher to be more organized; gives a sense of direction in relation to the syllabus; helps the teacher to be more confident when delivering the lesson; provides a useful basis for future planning; helps the teacher to plan lessons which cater for different students [3].

Once a teacher has figured out what he is teaching, he can determine some specific goals for the course, then turn those goals into objectives [4]. The development of educational goals and objectives began in WWII as a way of conceptualizing instruction and training programs in the military. In 1956 Benjamin Bloom and his colleagues published a taxonomy of learner behaviors which was taken into the public schools and eventually adopted in the health profession schools. It has influenced curriculum development and driven the movement towards competency based instruction for health professionals. Today educational goals and objectives are widely used and required for the development of continuing professional education activities that award continuing education credit [9].

Goals are broad, generalized statements about what is to be learned. Think of them as a target to be reached, or "hit"[5]. Goals are expressed in a broad and generalised way. For instance, "*To identify the characteristics of a good and bad presentation*", "*To develop speaking skills and vocabulary by discussing the topic of cell phone use*", "*To introduce the basic elements of computer programming*".

Goals may point you in the right direction but they do not tell you how to get there or when you have arrived. Objectives are a more detailed description of your intentions [6]. They are the foundation upon which you can build lessons and assessments that you can prove meet your overall course or lesson goals. Think of objectives as tools you use to make sure you reach your goals. They are the arrows you shoot towards your target (goal) [5]. Thus, the goals are broad statements, general intentions, intangible, abstract and generally hard to measure, while objectives are specific, precise, tangible, concrete and measurable.

You can follow the three-step process for formulating learning objectives:

Step 1. Specify the time span limit: "*After completing the lesson, the student will be able to...*", "*After this unit, the student will have ...*", "*By completing the activities, the student will...*", "*At the conclusion of the course/unit/study the student will...*".

Step 2. After that specify the goal/objective: *analyze, recognize, compare, provide, list, etc.*

Step 3. Conclude the formula by indication of the actual product, process, or outcome: "*By the end of the lesson, students will be able to demonstrate a sales presentation about their companies' new product*", "*By the end of this lesson, students will be able to give their opinions on reasons for*

and against the use of cell phones in schools using known vocabulary as well as vocabulary introduced in class” [7].

Avoid using ambiguous or passive verbs and phrases that are not measurable or observable. Verbs to avoid when writing learning objectives: know, understand, learn, appreciate, become aware of, and become familiar with. Verbs to consider when writing learning objectives: list, describe, recite, write, compute, discuss, explain, predict, apply, demonstrate, prepare, use, analyze, design, select, utilize, compile, create, plan, revise, assess, compare, rate, critique, etc. [8].

Successful teaching and outcomes should be based on careful plan which is compiled by the teacher before the class. One of the most common hardships that any teacher faces when planning a lesson is sequencing the assignments. It is really hard to put all the necessary tasks in the correct order. Usually the teacher picks up appropriate presentations, exercises and tasks for a single class, but even an experienced educator seldom thinks about the relevant sequence of all chosen tasks. That matters a lot, because even the most useful activities can become useless if they are not conducted correctly. Conducting the topics and assignments properly means ordering them logically and making them more complete. When tasks are put in the correct order they fulfill each other, making students understand the general class topic better. At the same time the teacher definitely reaches all aims and objectives of the class. We often conduct many classes but notice that in some weeks or even month our students don't remember or still don't understand certain rules. We are amazed at that and we blame students for not learning the material. However it is better to revise our lesson plans and find out if the tasks sequencing is not violated.

We all basically know that the classical logical order of activities and actions should start with Presentation, which is followed by Practice and finalized with Production or an Application. Although there are six basic steps that need to be taken into account during the class. They are: Motivation, Presentation, Practice, Production, Evaluation, and Reflection. [10, c 4]

The problem is that we do not properly fulfill all the stages. We seldom motivate students, we mostly ask them general questions before introducing the topic. Then teachers try to present the new material, then they mostly pass over practical exercises, because of time limit, and go on with production. Each part of three Ps is crucially important that is why any of them must not be missed. Other steps help either teacher or learner to set a heart on and clarify or recognize aims, objectives and outcomes. If to consider all steps separately, so motivation should introduce the topic and create a need for the new. [11] Motivation is a theoretical construct used to explain behavior. It represents the reasons for people's actions, desires, and needs. Motivation can also be defined as one's direction to behavior, or what causes a person to want to repeat a behavior and vice versa.[12] A motive is what prompts the person to act in a certain way, or at least develop an inclination for specific behavior. [13] According to Maehr and Meyer, "Motivation is a word that is part of the popular culture as few other psychological concepts are". [14]

In order to motivate students to study a certain class, it is possible to use the following techniques: warming up, review, topic introduction and asking for background knowledge. All tasks can be fulfilled either using general questions or using more interactive approaches, for instance games or puzzles. Overall, the motivation takes up about 15% of the whole lesson.

We go on with implementing the three Ps structure and the first one is Presentation. Most lecturers know that presenting new material should not occupy significant part of the class. As Forster E. M. has said “Spoon feeding in the long run teaches us nothing but the shape of the spoon.” [10, c 10] It should be mentioned that presentation is very important but it must be brief to let the learners acquire new concepts themselves. Passing around realia with a help of authentic materials and items is an irreplaceable tool for Presentation. [10, c11] Moreover at this stage useful vocabulary and grammar rules should be explained. The best form of the Presentation is undoubtedly Power Point, Prezi or other types of presentations' compilers, because it lets students to perceive the material visually and audially. To practice the perceived material we need to provide the learners with many types of exercises. The new topic is trained through listening, reading, grammar and vocabulary, with all necessary pre and post stages. Overall presentation and practice make up about 50% of the whole class time. Finally, production or knowledge application stage comprises speaking and writing assignments. It should specifically focus on mistakes correction and feedback provision.

Pre last stage in sequencing the teacher's actions in the class is evaluation or assessment of the learning, which includes: teacher made test, in-class or homework assignment, project to apply the learning in real-life situation, recitations and summaries, performance assessments, use of rubrics, portfolios, journals and informal assessment. It is crucially important to provide feedback on learners' evaluation because this will really help to form honest relations and understanding between teacher and student. The last, but not the least is reflection. Actually reflection is an important part that has to be done by the teacher after each class, because it reveals the drawbacks of each separately conducted class. Reflecting means asking questions like: What went well in the lesson? What problems did I experience? Are there things I could have done differently? How can I build on this lesson to make future lessons successful? Self analysis is constructive criticism that will definitely reveal the points that need to be edited.

To the teacher, the lesson plan is as essential as the course materials. However, here are some of the mistakes in lesson planning which we have to improve. For instance, many teachers try to cover materials without paying attention to the student's ability. For some students, to discover or acquire new information seems to be a challenge. In this case we should use scaffolding.

As the teachers we believe that we should use scaffolding in the development of lessons in all content area subjects. When teachers use scaffolding as an instructional technique they model the desired learning strategies or tasks for the students throughout the lesson. Scaffolding can be applied in a variety of ways to a variety of lesson formats.

According to Vacca when scaffolding is done correctly, students are encouraged to develop their own creativity, motivation, and resourcefulness. When a new building is constructed the builder uses scaffolding on the outside of the building to give the builder access to the emerging structure as it is being created. When the building is able to support itself, the builder removes the scaffolding. Like the builder the classroom must provide essential but temporary support to their students. This temporary support will assist students to develop new understandings, new concepts, and new abilities. As students develop control of these abilities, the teachers need to withdraw support and only provide further help for extended or new tasks, understandings, and concepts. In the classroom, scaffolding is a process by which a teacher provides students with a temporary framework for learning [15]. When scaffolding is done correctly, students are encouraged to develop their own creativity, motivation, and resourcefulness. As students gather knowledge and increase their skills on their own, fundamentals of the framework are dismantled. As Lawson has mentioned, at the completion of the lesson, the scaffolding is removed altogether; students no longer need it [16].

In addition, we know that how teachers interact with students and how students interact with one another as they complete a task is important to students' ability to perform an activity. Scaffolding is an instructional technique whereby the teacher models the desired learning strategy or task and then gradually shifts responsibility to the students.

Also, Walqui presents many ideas for using informational texts and artifacts (trade books, letters, newspapers, magazines, or textbooks) in the classroom. The author shows teachers how to engage in responsive teaching and how to scaffold student learning from text. Robb examines and refutes the following four assumptions common to content area reading:

- that textbooks are the main information resource,
- that lecture and copying notes are great ways to teach new information,
- that review questions at the end of each chapter help students study and determine what they understand, and
- that students learn to read in the lower grades and don't need reading instruction in intermediate and middle school content subjects [17].

Walqui maintained that scaffolding can be thought of as three related pedagogical scales:

- Providing a support structure to the students to enable certain activities and skills to develop
- Carrying out of particular activities in class
- Providing assistance in moment-to-moment interaction [17].

To sum up, the following are some suggested ways that teachers can improve student learning by using scaffolding in their lessons [15].

- Establish continuity from one task to the next, and, if necessary, repeat some tasks with variations. Most of all make sure that the tasks are connected to one another according to the literal, interpretive, and applied levels of thinking.
- Provide contextual support for the learners by encouraging them to explore, access, and discuss the content that they are learning using a variety of different available resources.
- Establish rapport with the students and encourage mutual engagement among the learners. Motivate them to discuss the content with non-threatening participation and practice in a positive sharing classroom environment.
- Adjust the task procedures depending on actions, contributions, and discussions of the learners.
- Observe carefully the learners' readiness to take over increasing parts of the tasks and then handover the role and responsibility of completing more rigorous tasks to the learners as their skills and confidence with the content increase.
- Establish a flow and balance with the skills and challenges of the tasks and make sure that the learners are focused on the tasks at all times and that they are respectful of one another when they are answering questions and discussing the content.

BIBLIOGRAPHY

1. Celce-Murcia Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. Planning lessons. 3rd edition. - Heinle ELT, 2001. – P 403.
2. https://en.wikipedia.org/wiki/Lesson_plan
3. https://docs.google.com/document/d/17H0IYY0ICX4PUtdpRGJXal_jemRhf2PIqpVK2U9TdcU/edit
4. <http://faculty.academyart.edu/faculty/teaching-resources/tips/writing-goals-objectives.html#sthash.v8FUcte0.dpuf>
5. <http://www.personal.psu.edu/bxb11/Objectives/>
6. <http://andy-lessonplanning.blogspot.com/2010/01/aims-and-objectives-definition.html>
7. http://www.educationoasis.com/curriculum/LP/LP_resources/lesson_objectives.htm
8. <https://www.apa.org/ed/sponsor/resources/objectives.pdf>
9. http://www.ineedce.com/courses/1561/PDF/ed_goals_objctvs.pdf
10. Lesson Planning. ESL Content Standards Training. Barbara R. Denman. Training Guide Session III, 1/17/2016
11. Lesson Planning. ESL Content Standards Training. Barbara R. Denman. Training Guide Session III, 1/17/2016
12. Baumeister, R.F.; Vohs, K.D. (2004), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, New York: Guilford Press, p. 574, ISBN 1-57230-991-1
13. Carver, C.S.; Scheier, M.F. (2001), On the self-regulation of behavior, New York: Cambridge University Press, p. 460, ISBN 0-521-00099-8
14. Cervone, D.; Shadel, W.G.; Smith, Ronald E.; Fiori, Marina (2006), "Self-Regulation: Reminders and Suggestions from Personality Science", Applied Psychology: an International Review 55 (3): 333–385, doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00261.x
15. Vacca, James S. (2008) *Scaffolding is an Effective Technique for Teaching A Social Studies Lesson About Buddha to Sixth Graders*, Journal Of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 51, No. 8.– Pp. 652–658.
16. Lawson, L., (2002), Scaffolding as a Teaching Strategy. [Online] Available: condor.admin.cuny.cuny.edu/~group4/.../Lawson%20Paper.doc (July 2, 2009).
17. Walqui, A. (2002). *Teaching reading to adolescent English learners* (module 3). San Francisco: WestEd.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Айнур Каліаскарова – старший викладач кафедри мов світу Міжнародного університету інформаційних технологій, м.Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, методика, переклад.

Алія Жугінісова – старший викладач кафедри мов світу Міжнародного університету інформаційних технологій, м.Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, методика, переклад.

Айсүлу Калдарова – старший викладач кафедри мов світу Міжнародного університету інформаційних технологій, м.Алмати, Казахстан.

Наукові інтереси: прикладна лінгвістика, методика, переклад.

УДК 371.321.1:811.111

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Ярослава КОЗИНА, Людмила ДЕМБОВСЬКА (Київ, Україна)

Стаття присвячена проблемам викладання іноземних мов на сучасному етапі розвитку Української держави в умовах глобалізації освіти. Інтеграція України до світового та європейського співтовариства, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти висувають особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Розглядаються сучасні тенденції у розвитку вітчизняної та світової освіти, що вимагають нових підходів до викладання іноземних мов; встановлюється місце вчителя-філолога у системі сучасної освіти.

Ключові слова: інновації, тенденції в розвитку освіти, вчитель-філолог, освітня стратегія, компетенція.

This article focuses on the problems of teaching foreign languages in modern conditions of globalization of education. Ukrainian integration to European community sets up new challenges to professional training of future teachers. New approaches to teaching of foreign languages as well as position of a philologist-teacher in education system are under consideration.

Key words: innovations, tendencies in the development of education, philologist-teacher, educational strategy, competence.

Посередній учитель викладає.

Хороший вчитель пояснює.

Видатний вчитель показує.

Великий учитель надихає.

Вільям Уорд

У зв'язку із сучасними інтеграційними процесами, входженням України до Європейського освітнього простору, розвитком зв'язків України з іншими державами значно активізувався інтерес до вивчення іноземних мов.

Освіта постійно реагує на нові виклики цивілізації. Розуміння глобалізації пов'язується з проектом, що виник на Заході, і став справою усього світового співтовариства, культурні цінності Заходу підпадають під вплив інших культур, відбувається процес гібридизації культур. Тому культурний обмін поступово трансформується в глобальний процес взаємодії культур [2, с. 6].

Ця взаємодія культур, інтеграція економічних та суспільних процесів ставить перед вітчизняною системою освіти нові завдання, спрямовані на інтеграцію української педагогічної науки до світового освітнього простору, що і визначає **актуальність** обраної теми.

Метою даного дослідження є встановлення ролі інноваційних методів і підходів у викладанні іноземної мови в умовах глобалізації освіти. Для досягнення поставленої мети слід виконати такі завдання:

- виявити характерні тенденції у розвитку освіти XXI століття;
- встановити місце інновацій у сучасній українській освіті;
- визначити роль учителя-філолога у підготовці майбутнього студента до навчання у ВНЗ.

Предметом дослідження є фахові вимоги до вчителя-філолога в умовах глобалізації освіти, об'єктом – використання інноваційних підходів до викладання іноземних мов у середній та вищій ланках освіти.

У розвитку освіти на різних історичних етапах становлення будь-якої держави ключовою фігурою був і залишається вчитель. Проблема підготовки сучасного вчителя набуває особливого значення в контексті нових процесів, що відбуваються в умовах глобалізації та світової інтеграції, постійних змін у різних галузях життєдіяльності, передусім – у системі освіти.

У зв'язку з цим особлива увага має бути зосереджена на вищій ланці освіти, що готує спеціаліста, основне завдання якого – навчання та підготовка школярів для життєдіяльності в новому форматі. Вища школа України початку XXI століття – це місце, де майбутні педагоги набувають професійної гнучкості, здатності адаптуватися до соціальних змін, готовності до успішного вирішення професійних завдань у нових умовах.

Орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти передбачає структурне реформування вищої освіти, в тому числі й професійної підготовки фахівця з іноземної мови [5, с. 223].

Основними завданнями підготовки вчителя (викладача) іноземної мови є:

- створення цілісної системи професійної безперервної підготовки з урахуванням вітчизняного досвіду і тенденцій розвитку світових систем навчання іноземних мов;
- створення системи профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для оволодіння професією вчителя (викладача) іноземної мови;
- виконання державного замовлення на підготовку вчителів (викладачів) іноземних мов [10].

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, основними напрямками оновлення змісту вищої освіти є: особистісна і професійна орієнтація системи освіти, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики [1, с. 134].

Розмірковуючи над проблемами професійної підготовки вчителів іноземної мови, І. Соколова наголосила на тому, що сучасна освітня стратегія спрямована на формування особистості, що усвідомлює важливість вивчення іноземних мов, шанує різні національні культури, яка є здатною до ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі [7, с. 164].

Відповідно до сучасної концепції розвитку педагогічної освіти модернізація методичної підготовки вчителя має здійснюватися головним чином не через забезпечення його великою кількістю методичних рекомендацій та збільшення кількості навчальних посібників і підручників з методик навчання, з чіткими установками щодо вибору методів, організаційних форм, засобів навчання, реалізації усіх етапів уроку, використання готових розробок на кожному уроці тощо, а через особистісну позицію вчителя у ставленні до дитини, фундаменталізацію знань з базового предмета, високу загальну культуру, глибоку психологічну та дидактичну компетентність в організації навчальної діяльності учнів, яка має особистісно-орієнтований та розвивальний характер. Все це висуває проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. Під компетенцією ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. [4, с. 2-3].

Особливою є роль учителя-філолога, який глибоко усвідомлює свої національні корені та шанує культурні традиції інших народів, емоційним, пристрасним словом формує толерантну особистість молодих громадян української держави з розвиненим мультикультурним світоглядом.

Аналізуючи те, як швидко в сучасному світі оновлюються наукова інформація, змінюються технології, приходимо до висновку, що навчити людину на все життя неможливо, а мета її навчання перш за все має полягати в тому, щоб вона вміла навчатися самостійно. Саме тому в сучасних зарубіжних освітніх системах став використовуватися термін "facilitator" – той, хто сприяє, полегшує, допомагає навчатися. Сучасні тенденції розвитку цивілізації, які викликані глобальними процесами гуманізації, гуманітаризації та демократизації, зумовили актуальність проблеми розвитку особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу.

У державній програмі "Вчитель" зазначається, що освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку держави, у якій ключова роль відводиться вчителю. Саме від того, як організує він свою власну діяльність, навчальну діяльність дітей, залежить чи реалізується державна політика в галузі освіти, яка спрямована на розвиток інтелектуального і духовного потенціалу нації [8].

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію

системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій на засадах сучасної філософії освіти, яка суттєво відрізняється від попередньої.

Сьогодні освіта не може бути вдосконалена без принципового переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Учитель нині повинен навчатися управляти діяльністю як усього колективу учнів, так і кожного окремого учня. Крайні вчителі завжди ведуть пошук, використовують активні методи навчання: роботу в малих групах, бригадах, парах. Кожен учитель бере на озброєння все найкраще, використовує технічні засоби навчання, вводить опорні сигнали, роботу асистентів, збільшує час самостійної роботи на уроці [4, с. 4].

Л. Пуховська, розглядаючи проблему підготовки сучасного вчителя в контексті європейського виміру, звертає увагу на те, що європейський вчитель має готувати школярів до самокерованого навчання впродовж життя у суспільстві [6, с. 67- 69].

Навчання мови переростає в освіту особистості лише тоді, коли є організація навчання в інтересах її розвитку. Тільки за таких умов забезпечується досягнення високих результатів безпосередньо у здобутті іншомовних знань, навичок та умінь. Рівень навчання іноземних мов великою мірою залежить від якостей того, хто навчає. Вчитель є посередником між учнями і навчальним матеріалом у процесі навчання, реалізує стимули, скеровує реакції, повинен бути готовим до виконання функцій порадики, помічника, консультанта, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань, одним словом – фасилітатора. Успішному виконанню зазначених функцій сприяє наявність у викладача таких якостей, як схильність до лідерства, готовність надати допомогу, дружелюбність, здатність розуміти учнів, уміння активізувати в них почуття відповідальності, створити умови для вільної навчальної діяльності, готовність до змін, невдоволення досягнутими результатами і постійне прагнення досягати більшого [2; 9]. Вчителеві слід бути здатним до рефлексії, критично аналізувати свою практичну діяльність, удосконалювати погляди. Йому слід піддавати свої погляди перевірці на основі аналізу своєї діяльності, досвіду інших педагогів. У цьому – одне з головних джерел руху вперед, професійного вдосконалення.

Мета освіти сьогодні – створення умов для розвитку та саморозвитку учнів, виховання в них уміння приймати самостійні рішення, тому центром нової державної освітньої політики є людина як особистість. Досягнення цієї мети можливе завдяки реалізації нововведень у систему освіти

Майбутнє освіти закладається сьогодні, насамперед впровадженням інноваційних технологій у навчання. Отже, умови та потреби сучасного життя зумовили виникнення нового напрямку – застосування інноваційних технологій навчання. [3, с.131].

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога. Інноваційний потенціал педагога:

– сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

У світлі сказаного, в умовах глобалізації суспільного життя загалом і освіти зокрема, роль учителя-філолога стає все важливішою. Сучасний учитель філологічних спеціальностей – це вчитель-професіонал, який має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє дослідною та інформаційною культурою, уміє оперативно, своєчасно реагувати на зміни в напрямках розвитку системи освіти взагалі та в методиках навчання мови зокрема. Важливим

компонентом загальної структури готовності вчителя до професійної діяльності – є його готовність до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова О.О. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням когнітивних стилів: психолого-лінгвістичні аспекти // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних технологій: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А. Дубасенюк, О.С. Антонової. - Житомир, 2005. – Вип. 2. – С. 134 – 143.
2. Воронкова В.Г. Глобалізація освіти в ХХ столітті // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя: ЗДІА, 2002. – Вип. 9. – С. 6–17.
3. Дембовська Л.М., Козіна Я.М. Інновації у викладанні іноземних мов в умовах глобалізації освіти// Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації: матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції. Частина 1/ отв. ред. В.М. Ефимова. – Симферополь: ДІАІПІ, 2013. – С. 125–134.
4. Дембовська Л.М., Козіна Я.М. Роль учителя-філолога у контексті глобальних комунікативних процесів // Іноземні мови в школах України: науково-методичний журнал № 6 / за ред. В.М.Буренко. – Київ: ДІВІВ «Педагогічна преса», 2014. – С. 2–8.
5. Калінін В.О. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови // Професійна підготовка педагогічних працівників: Наук.-метод. зб. / За ред. О.А.Дубасенюк та Л.П.Пуховської. - К.-Житомир, 2000. – С. 220 – 236.
6. Пуховська Л. П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. П. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. –№ 1. – С. 63–70.
7. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм / І. В. Соколова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / [редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. –№ 7. – С. 163–170.
8. Державна програма "Вчитель" [Електронний ресурс] режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/3243/
9. Останні тенденції освітньої політики і реформ в Європі [Електронний ресурс] режим доступу: <http://bibl.com.ua/kultura/2047/index.html>
10. О.О. Русанова. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади [Електронний ресурс] режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Rusanova.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ярослава Козіна – вчитель англійської мови вищої категорії, вчитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи спеціалізованої школи № 159.

Наукові інтереси: проблеми композитного словотвору, прагматистика, функціонально-комунікативна стилістика тексту; проблеми методики викладання іноземних мов у ВНЗ та профільних спеціалізованих середніх навчальних закладах.

Людмила Дембовська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Українсько-арабського інституту міжнародних відносин та лінгвістики ім. Аверроеса Міжрегіональної академії управління персоналом.

Наукові інтереси: композитне словотворення, дискурсивні аспекти функціонування лексичних одиниць у різних типах дискурсу, шляхи поповнення словника сучасної англійської мови.

УДК 811.161.2'243:378.147

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВСЕСВІТНЯ МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ЯК СКЛАДОВІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Юлія КОСЕНКО (Суми, Україна)

У статті висвітлюються потенційні можливості використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет у процесі вивчення української мови як іноземної. Порушено проблему відбору навчального матеріалу, який використовується на комп'ютерних носіях та мережі Інтернет. Проаналізовано доцільність використання соціальних мереж під час навчання іноземних громадян української мови.

Ключові слова: *всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет, інформаційно-комп'ютерні технології, пошукова система, режим on-line, соціальна мережа.*

In this article the potential using of computer technology and the Internet during the learning of Ukrainian language are highlighted. The problem of selection of educational material that is used on computer media and Internet have been violated. Feasibility of using social networking during learning Ukrainian for foreign citizens have been analyzed.

Keywords: *World Wide Web, information and computer technology, the search engine mode on-line, social network.*

Актуальність статті полягає у демонстрації застосування сучасних інформаційних технологій та мережі Інтернет під час вивчення студентами української мови як іноземної. Метою статті є висвітлення переваг і недоліків використання інформаційно-комп'ютерних технологій та всевітньої комп'ютерної мережі Інтернет у процесі навчання іноземних студентів.

У ХХІ столітті значну увагу стали приділяти новим комп'ютерним технологіям. Як відомо, комп'ютер став невід'ємною складовою процесу навчання. Щороку як викладачі, так і студенти знайомляться з новими можливостями використання комп'ютерних програм. Раніше серед науковців упровадження комп'ютерних технологій сприймалося скептично, але зараз переважна більшість (А. Антонов, К. Арутюнян, В. Бадер, А. Білик, Л. Бей, С. Вдович, С. Дерба, І. Довгий, Е. Джурко, В. Комарова, А. Корнілов, Т. Кудіна, О. Палка, В. Тараненко та ін.) підтримують думку щодо необхідності залучення комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Стрімкий темп розвитку комп'ютерних технологій, з одного боку, підвищує рівень мотивації студентів на заняттях української мови як іноземної, але з іншого – не завжди створює належні умови для засвоєння потрібного матеріалу. У зв'язку з цим, виникає проблема відбору матеріалу, який використовується на комп'ютерних носіях.

Створити належні умови справа непроста. Викладач сам повинен уміти на достатньому рівні користуватися комп'ютером, а також уміти за необхідності навчити студентів-іноземців користуватися ним. Перед початком заняття викладач повинен підготувати студентів до сприймання нового матеріалу у незвичний для них спосіб. На заняттях мають бути поєднані традиційні та нетрадиційні методи навчання. Використання комп'ютерних програм має бути доречним, тобто точно підібраним до теми основного курсу.

За допомогою комп'ютера вивчати українську мову як іноземну легше, ніж за допомогою традиційних навчально-методичних комплексів, адже він поєднує в собі можливості книги, аудіо та відео, а за наявності доступу до мережі Інтернет – є джерелом нескінченної кількості автентичних текстів. У комп'ютері, на відміну від традиційних засобів навчання, матеріал подається за допомогою аудіо, відео й анімації, що значно полегшує його сприйняття та засвоєння.

Відомо, що використання комп'ютера на заняттях покращує якість навчання, оскільки він сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей іноземців, а й дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, що робить заняття більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує інтенсифікацію діяльності викладача і студентів на занятті, що сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання. Тому, чим раніше іноземні студенти починають працювати з комп'ютерними програмами, тим ефективнішими є їх результати.

Використання комп'ютера як інструменту творчої діяльності сприяє досягненню таких цілей: підвищення мотивації до самоосвіти; формування нових компетенцій; реалізація креативного потенціалу; підвищення особистісної самооцінки; розвиток особистісних якостей.

На заняттях української мови як іноземної чужомовці серед різноманіття комп'ютерної техніки в переважній більшості обирають планшети, смартфони і ультрабуки. Використання *on-line* словників, *on-line* бібліотек значно економить час на пошук будь-якої інформації.

Інтернет використовують як джерело додаткових матеріалів для викладача і студента. Це величезна довідково-інформаційна система, яка може бути використана для вивчення української мови як іноземної. Матеріали можуть бути роздруковані і використані під час традиційного заняття. У цьому випадку використовується лише незначна частина можливостей мережі. Найбільш повно можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо на занятті. Ідеальними умовами для цього є наявність комп'ютерного класу з підключенням до мережі Інтернет.

За допомогою Інтернет можна представити свою освітню або культурно-пізнавальну інформацію в найзручнішому і наочному вигляді на основі гіпертексту або гіпермедіатекста, організувати відеоконференцію, використовувати для спілкування *chat* або електронну пошту. Технічні та інформаційні можливості глобальної мережі Інтернет постійно

удосконалюються і розвиваються. Користувачі цієї мережі мають необмежений доступ до світового сховища інформації незалежно від віку та місцезнаходження.

На сучасному етапі розвитку суспільства широкого упровадження у навчально-виховний процес набули Інтернет-ресурси. У процесі навчання послугами глобальної мережі користуються як викладачі, так і студенти. Для освітянської діяльності Інтернет пропонує: заняття в режимі *on-line*; ресурси для викладачів; ресурси для студентів; проекти *on-line*; *Web Quests* у перекладі з англійської мови – тривалий, цілеспрямований пошук, що може бути пов'язаний з пригодою або грою; також слугує для позначення одного з різновидів комп'ютерних ігор. Веб-квест у педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Світ рухається невпинно вперед і те, що було вчора новим, сьогодні вже може бути не актуальним, тому й не дивно, що саме молодь все більше у повсякденному житті користується соціальними мережами.

«Соціальна мережа (англ. *social networking service*) – сервіс, призначений для побудови, відображення та організації соціальних взаємин. Зазвичай на сайті мережі вказується інформація про себе (дата народження, школа, вуз, улюблені заняття та ін.), за якою електронну сторінку користувача можуть знайти інші учасники» [2, с. 74].

Бути завжди *on-line* для чужомовця означає можливість постійного спілкування як рідною мовою, так і іноземною. Інтернет дає змогу спілкування у будь-яких мережах: «У контакті», «Однокласники», «Фейсбук», «Скайп», «Вайбер», «Вотсап», «Танго» тощо. Студенти-іноземці завдяки цим соціальним мережам поповнюють лексичну базу, яка сприяє зростанню у них інформаційної грамотності.

За допомогою соціальних мереж інокомуніканти вивчають побутові фрази, наприклад: «Як справи? – Все добре». «Що нового?» – «Нічого». «Чим займаєшся? – Працюю» тощо. Найбільш популярною серед молоді стала мережа «Вайбер», оскільки програма зручна і цікава у користуванні. Іноземець в режимі *on-line* має змогу спілкуватися на будь-якій мові, а також бачити, чути, надсилати голосові повідомлення тощо. Таке щоденне спілкування призводить до автоматичного засвоєння навичок говоріння, письма, читання та аудіювання.

Перевагами комп'ютерної технології є те, що вона сприяє більш активному та свідомому засвоєнню студентами знань з української мови як іноземної; комп'ютерні програми створюють позитивне ставлення іноземних студентів до навчального матеріалу; упровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес дає змогу посилити внутрішню мотивацію до навчальної діяльності.

Інтернет заповнив світ, оскільки він дає величезну кількість послуг. Усі послуги надані мережею Інтернет можна умовно поділити на дві категорії: обмін інформацією між абонентами мережі та використання баз даних мережі.

Створюються окремі сайти, наприклад, у «Фейсбуці» можна знайти сторінку «Вивчення української як іноземної мови» <https://www.facebook.com/Вивчення-української-як-іноземної-мови/>, де можна щоденно читати новини, пов'язані з вивченням української мови як іноземної. Інтернет створює умови для дистанційного навчання. Сьогодні сайти, *on-line* конференції відкривають нові умови та можливості спілкування. Віртуальний світ стає як ніколи доступний кожному, хто бажає отримати знання.

Інтернет відкрив кордони для цілодобового спілкування. Упровадження комп'ютерних програм сприяє додатковим умовам під час спілкування. Програмування у 3D, комп'ютерні ігри створюють реальні комунікативні ситуації, що значно підвищують інтерес іноземних громадян до вивчення української мови як іноземної. Комп'ютерні ігри використовуються на різних носіях. Наприклад, на базі андроїд користуються іноземці мобільними телефонами та планшетами. Але серед усієї комп'ютерної техніки найрозповсюдженішим залишається комп'ютер, оскільки він найбільш зручний у користуванні. Кожне заняття викликає емоційний підйом, навіть студенти, які відстають від інших, з радістю займаються на комп'ютері, а поганий результат гри, унаслідок прогалин на знаннях, спонукає їх звернутися за допомогою до викладача, або самостійно опрацювати навчальний матеріал.

Інтернет та комп'ютерні технології еднають студентів з усього світу. Зараз не існує меж для спілкування. Пошукові системи, наприклад, *Google*, *Yahoo*, *Yandex* тощо допомагають у

вирішенні будь-яких питань. В еру комп'ютерних технологій мова вивчається набагато цікавіше, ніж це було раніше. Ілюстрації, відео роблять спілкування живим і цікавим, завдання для викладача української мови як іноземної – навчити студентів користуватися усіма можливостями комп'ютерних технологій.

Віртуальне спілкування приносить гарні результати, оскільки іноземець може в *on-line* режимі розмовляти, а також писати українською мовою. На цьому етапі одночасно формуються навички навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності. З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти або електронної конференції. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомогою телекомунікаційних мереж: листування між окремими студентами і між цілими класами, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст, країн. У цьому випадку викладач грає роль організатора роботи, який допомагає спланувати листування, написати лист чи скласти колективну відповідь. Листування дійсно дає гарний результат у оволодінні українською мовою як іноземною, оскільки іноземець не тільки чує слова, але й бачить правильне написання цих лексем.

Ураховуючи всі переваги й можливості сучасних інформаційних технологій, не варто забувати, що комп'ютер, здійснюючи цілу низку функцій навчання, все ж таки не може повністю замінити викладача української мови як іноземної. Комп'ютер не потрібно протиставляти викладачу, а використовувати його як засіб підтримки його професійної діяльності.

Таким чином, комп'ютерні технології та всевітня комп'ютерна мережа Інтернет є складовими у процесі вивчення української мови як іноземної.

Перевагами користування комп'ютерних технологій та мережі Інтернет у навчальному процесі є: швидка передача, пошук, обробка інформації; підвищення самостійності студента; спонукання до самоосвіти; знайомство з фаховою інформацією; робота в групах поза навчальним закладом (формування розумових навичок вищого рівня – аналіз інформації); зростання у студентів-іноземців інформаційної грамотності; можливість публікації власної інформації; створення власної домашньої сторінки (*homepage*) і розміщення її на *Web*-сервері тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, м. Суми, 28–29 лютого 2012 р. – Суми: Сумський державний університет, 2012. – 192 с.
2. Ризниченко А.В., Троян А.А. Социальные сети и процесс обучения иностранных граждан русскому языку [Текст] / А.В. Ризниченко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі: матеріали міжнародного науково-практичного семінару, Суми, 28–29 лютого 2012 р. / Ред. кол.: О.М. Волкова, М.С. Казанджиява, Н.А. Хомула та ін. – Суми: СумДУ, 2012. – С.72–77.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Косенко – здобувач Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету, провідний фахівець Центру по роботі з іноземними студентами.

Наукові інтереси: викладання української та російської мов як іноземних.

УДК 378.477

ACTIVE LEARNING IMPLEMENTATION AS MEANS OF COURSE REALIZATION

Iraida MALTSEVA (Kyiv, Ukraine)

У статті розглядаються способи організації навчальної діяльності студентів з використанням стратегії активного навчання на всіх етапах реалізації навчальної програми курсу. Підвищення мотивації студента до навчання передбачає залучення його до активної навчальної діяльності. Першим кроком може бути розробка програми курсу, який описує навчальну діяльність студента, і знайомство студентів з програмою завдяки методам активного навчання.

Ключові слова: активне навчання, навчальна діяльність студентів, викладацька праця, навчальна програма курсу, програма Syllabus, методи активного навчання.

В статье рассматриваются способы организации учебной деятельности студентов с использованием стратегии активного обучения на всех этапах реализации учебной программы курса. Повышение мотивации студента к изучению учебного курса по английскому языку включает вовлечение его в активную учебную деятельность. Первым шагом может служить разработка программы курса, описывающей учебную деятельность студента, и знакомство студентов с программой путем применения методов активного обучения.

Ключевые слова: активное обучение, учебная деятельность студентов, работа преподавателя, учебная программа курса, программа Syllabus, методы активного обучения.

This article deals with the ways of organizing students' learning activities with active learning strategies at every stage of the Syllabus course. Increasing students' motivation to study the English language includes their involvement in active learning activities. The initial step is the implementation of the course that describes students' learning activities, and the students get acquainted with the program through the use of active learning methods.

Keywords: active learning, students' learning activities, the teacher's activity, the curriculum of the course, Syllabus course, active learning method.

Introduction. The curriculum of any university course is a mandatory document aimed to plan, implement and monitor the students' and teaching activities. For effective learning activity the universities of Western Europe and North America have introduced a curriculum program which is called Syllabus. It is regarded as a notebook or a guide for both the students and teachers. At the very beginning of the year the students carefully investigate the Syllabus, make it more precise and get approvals under the guidance of the teacher. As a matter of fact, any changes in the program are restrained over the period of the course.

The goals and objectives of the Syllabus that have been declared have to be realized. The result of implementation can be checked by the competence level that the students gain during the course. Communication skills and evaluation are also a fair criterion for that. Such holistic approach to the program allows us to regard it as a project, provided that the joint implementation of students and teachers is fulfilled with active learning methods. What is of primary importance here, it is the invariability of the approach throughout the years of study, starting with "Introduction to English for Humanities" and completing with "English for Professional Purposes (advanced). Master Course". The purpose of this article is offering some efficient tools to develop the curriculum as a document that works for the student's education, namely:

- what exactly and why should be included in the Syllabus;
- how to work with the course at the very beginning;
- how to use the Syllabus during the course.

And, undoubtedly, we will try to give reasons for the very core of active learning as a rational argument.

Functions and elements of the program. In higher education system of North America (USA, Canada) and Western Europe (United Kingdom) viable curriculum programs are granted for use of both teachers and students. These are posted on the university websites. A special word has been introduced for such curriculum program, namely, Syllabus. Every student comes to the first lesson of the course, and is sure to be handed in a printed Syllabus for personal use. If the student needs just to look at the Syllabus, in order to arrive at an idea whether to choose it or not, he/she can find it on the university site. It should be mentioned that the students have an option on most of the courses. The language of these programs tends to be fairly concise. The size is no more than three or four pages. But it is quite enough for a student to make it clear what he/she should do in order to successfully pass the course and get a criteria-based assessment. Actually, this program is the 'brand identity' not merely for the course but also the teacher who has developed it. It is the Syllabus and senior students' feedback that the student investigates thoroughly to decide which of the subjects to choose and why. Such well-drafted program (Syllabus) is designed to implement a variety of functions. Judith Grunert, the American researcher, points out the following functions: establishing contact between the teacher and student at the beginning of the course;

- rendering assistance to the teacher to set the mood of the course;
- describes the teacher's educational goal concept;
- introduces students to the logistics of the course;
- defines the students' responsibility for success in work;
- describes learning activity;
- helps students determine their level of readiness for the course;
- determines the place of the course in a broad educational context;

- provides a conceptual framework;
- describes the available educational resources;
- clarifies the role of course technologies;
- can be used as a training contract [3, p.4].

If the teacher manages to definitely pose and describe all the constituents of the program, he is more likely to have a chance with the students who are ready to choose the course. And, therefore, the teacher will be provided with a teaching load. In Ukraine the situation with a choice of the subjects in the universities is not as good as it should be, but the movement towards the implementation of All-European agreement aims, in particular, the task of compliance programs offered to the international standard.

Using active methods at the initial stage of the course. At the very first lesson, the teacher usually sets clear messages to the students what they can expect in the course during the semester, offers the students to get acquainted with the policies relating to the course and ask questions. As a rule, the students are more interested in the way of conducting knowledge control, and what they have to do to get a credit or pass an exam for the course. Least of all the students get interested in how their cooperative effort with the teacher might look like in the project called "The English Language" and what the policy of their training activities is that should provide an eventual result, i.e., gaining course objectives. To make course objectives and implementation approach (training techniques) utterly clear for both the teachers and students active learning methods should be used even in the text of the program itself from the very first lesson. Any active learning methods aimed at content understanding and its discussion can help here. Here is an example of "working through" of the course program that can be used by the teacher of English during the course. The program consists of five units - goals and objectives of the course; forms and methods of work; learning evaluation; course curriculum that describes the content and students' activity during each lesson; material assistance for students' independent work. This brief information set by the teacher in advance can take 3 pages of A4. At the first lesson, every student (a group usually comprises 18 students) gets the Syllabus text. For ten minutes, each student autonomously gets acquainted with the text of the program. For the next ten minutes the students in pairs discuss the program. The aim of the discussion is to understand the course program. Then two pairs are teamed up in a "quartet" and for the next 10 minutes discuss the question posed by the teacher: "What is the aim of the course and how to achieve it?" Some more 10 minutes of the lesson are left for "quartets" to generate three questions (not less than three) to the author of the program, i.e., the teacher. For this purpose, the teacher encourages the students to raise questions on different issues: program comprehension, its analysis, its practical application, an advantage over the other programs. When the questions are ready each group interviews the teacher. Thus, all the students are involved in the discussion of the program, and their performance includes different types of activity - individual reading, pair discussion, pursuing an answer to the issue, posing their own questions. At the end of the lesson, students express their views and suggestions on work, evolve consensus with the teacher and "regulations" of the course. This joint analysis of the program gives the students an understanding of the plot of the course and what are its capabilities. Students' awareness is the first step to liability for the course. Now it is not only the teacher who knows what and when will happen in the course. The students themselves feel their involvement in what is happening because a) they have asked questions, b) the teacher has answered their questions, c) the program initially proposed has undergone some correlated changes.

Using the program throughout the course. First of all, the program should be available to the students both physically and intellectually. If a student needs the material, he/she finds the ways to copy it. For this, the teacher simply posts the program online or mails it out. Some program copies can be left at the Department (this method is quite familiar) where students will have an opportunity to rewrite, copy or just browse them. Or every group can be given one copy, and students will be able to recopy the material. Or the text of the program can be made available on a university website. Or we can start a shelf with the material in the reading room of the library. One can probably think of many other ways, if there is comprehension to benefit from this. Thereafter, in the written text of the program, not the speech of the teacher, will the student be able to find the plot of a particular lesson and evaluation criteria for essay writing, and a role-play description, and

necessary explanatory notes on the literature. Here are a few lesson samples with different types of activities and tasks that can be used in the curriculum. The sample will now be introduced in greater detail with the reference to the "Forrest Gump" movie. We will have to mention that though we very much appreciate video as a classroom tool we possibly underuse it for many reasons. There has been a nice tradition at the end of term to simply put a video on and let the students relax and watch a film without any further discussion. The lesson to be analyzed is based on first previewing the film. We regularly make our students work with recorded people's conversations they never see. Undoubtedly, this is a necessary practice for the students to learn voice contact. However, gestures, emotions, postures that students can observe in a video can add an important visual stimulus for them. We can perform many things with the film. These are some teaching technologies from a wide variety of them we can demonstrate [4].

1. The students are divided into two subgroups. Students from the first group see and hear a clip; others only hear it. An information-gap is the ground for further activity variety. For example, the students who have had a chance to watch and listen are eyewitnesses to the dramatic goings-on, the others are journalists (let them work for a local radio station and they have to prepare a live interview). On top of everything else, this task is a good opportunity to make a practice of a broad spectrum of tenses.

2. The students watch a scene with the no sound turned on. They are to predict the progression of events, write their own script and introduce it standing next to the television. After that the students watch the scene with the sound on and decide which group was closer to the original. This task can utterly stimulate students' imagination.

3. The students watch a scene and write an article on what has happened to a local newspaper. This task allows them to work on new vocabulary.

4. The method of dictation is practiced here. The students watch a clip for some times and write key words and phrases typical of a particular character. Each group is given a character and is encouraged to listen and exchange information. As the students fail to write down all the necessary words they have to use their imagination and fill in the gaps. The task gives an excellent opportunity to enrich the vocabulary list

5. This is an effective task for lower level students. The students watch a clip which has lots of events and make some notes. We can test your students' vocabulary and comprehension by asking true/ false questions and asking them to put a series of events in order.

6. Any film watching is a good chance for authentic listening and practicing pronunciation. We can concentrate on some dialogue from the film to enable the students to learn it. We can give the students an advantage to add their own gestures, feelings to some emotional scenes from the film.

Abstract assessment as an example of active learning methods. The students prepare COUNTRY PROFILE, i.e., the description of any country accession to different European regional organizations, for example, Ukraine and the Council of Europe. The Abstract should not exceed 7-10 pages and contain the following information: a) the main stages of the country's entry into the organization; b) a description of problems and points at issue that can arise during the negotiation process; c) current state relationship description; d) potential prospects of cooperation. The paper should contain a reference list (including the Internet resources). The overall assessment will consist of the teacher's and students' assessment to be drawn on the basis of an anonymous survey on the following criteria: coverage of the main stages of the country's accession to the organization; description of problems and points at issue that can arise during the negotiation process; current state relationship description; description of possible cooperation prospects; reference list; presentation style.

Role-playing game description as an example of an active learning method. Role-playing game "The emblem of the city" can help to reveal organizational features of public communication and presentation. The activity frame is the following. The participants get the task and work in pairs. Then they are united into a common group and make presentations. A new experience gained in the role-playing game, is analyzed together as a group. The examples given above refer to a course constructed in a non-recurring way, i.e., when each lesson has a particular scheme. But if the course is conceived as an iterative one, i.e., each lesson reproduces the previous lesson form (this method

is considered as a simpler one), the description will not require a methodological design of each lesson.

Here is an example of how an iterative idea of the course can occur that has been taken from the article by C. Bonuella and T. Sutherland:

"Based on the fact that the teacher used to choose a controlled environment in class and successfully delivered interactive lectures, he decided to start each class with a 30-minute lecture on the basic material of training subject. Group students' presentations with a slideshow of culture and art masterpieces comprised some more fifteen minutes.

As the students had a small-time experience in presentations, he planned to carefully structure this task. The course had deliberately been designed as a repetitive one, to allow the students to feel more comfortable in an active learning environment. Besides, the teacher gave preference to simpler learning activities in the classroom taking into account the method of organization.

Group presentations were the most stressful for the teacher, so he planned to make them short. Since the course objectives mainly focused on knowledge acquisition, the teacher practised a method called "making comments model." During each group presentation a representative of another group had to make a report (short notes) on a film for an overhead projector. At the end of the lesson, after the discussion on group presentations, the author of the comment introduced his/her notes to the group. The films were recorded continuously and could be used later for verification tasks "[2].

In the above description, the level of students' activity is not as great as in the example dealing with the use of the Syllabus or role-playing game, but not as small as in the case of traditional activities - lectures or seminars where activity belongs to only one student. Such course construction that upholds active learning strategies and taking into account the peculiarities of the students' group and teacher's character may be the first step towards the real change in the curriculum aimed at organizing training activities of the student within the scope of the course.

Conclusions. On solving the problem of increasing the students' motivation in mastering the English course a teacher should take advantage of engaging the students in active learning activities of the course rather than change the course content. The initial step on the road to such involvement may be the design of the program that describes students' learning activities upon reaching the objectives of the course and students' acquaintance with the program by means of active learning methods.

This approach allows share responsibility for the course study between the teacher and students on parity basis "when taking responsibility, then defining goals and working to achieve them, constantly modifying their behavior to successfully achieve the goals" [1].

BIBLIOGRAPHY

1. Barr R., From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education. November/December. / Barr R., Tagg J. I. – 1995.
2. Bonwell C., The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Bonwell C. C., Sutherland T. E. // Active Learning Strategies for the Higher Education. / C. C. Bonwell, T. E. Sutherland., 1997. – С. 7–19.
3. Grunert, J. The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach. / Grunert, J. – Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. Szeged, 1997.
4. Mark McKinnon. Teaching technologies: teaching English using video. [Електронний ресурс] / Mark McKinnon. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: One stop English. Macmillan Publishers Ltd: Methodology Section. Retrieved from www.onestopenglish.com/support/methodology.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іраїда Мальцева – старший викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України «Київського Політехнічного Інституту».

Наукові інтереси: лінгвістична психологія, інтерактивні методики.

УДК 811, 111'24

РОЗВИТОК УМІННЯ ГОВОРІННЯ НА ОСНОВІ АУДИТИВНОГО ТЕКСТУ

Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються деякі підходи щодо формування вмінь говоріння на основі аудитивного тексту. Наводяться приклади завдань для навчання студентів іношомовному мовленню з урахуванням функціонального типу діалогу та монологу.

Ключові слова: комунікативно орієнтоване навчання, розвиток умінь говоріння, комунікативна компетенція, функціональний тип, принципи навчання іношомовному мовленню.

The author investigates some approaches for developing students' speaking skills built around an audio text. The article presents some learning activities focused on the functional type of dialogue or monologue performance.

Key Words: communicative teaching, developing speaking skills, communicative competence, functional type, principles of communicative language teaching.

Говоріння є одним з умінь, що формують комунікативну компетенцію студентів разом з умінями аудіювання, читання і письма. Проблема навчання говорінню студентів мовних спеціальностей завжди була в центрі уваги досліджень у галузі методики навчання іношомовному спілкуванню й наразі залишається актуальною. Різні аспекти формування мовленнєвої компетенції, зокрема розвиток умінь говоріння, розглядалися в роботах Є. І. Пасова [7], Н. К. Скляренко [11], А. А. Алхазішвілі [1], Г. О. Китайгородської [4], В. Л. Скалкіна [10, 11] та інших дослідників методики навчання іношомовному спілкуванню.

Завданням цього дослідження є вивчення ефективності розвитку вмінь говоріння із застосуванням автентичного аудитивного тексту та формулювання методичних рекомендацій для реалізації запропонованого підходу в навчальному процесі на заняттях із практики усного і писемного мовлення.

Метою навчання іношомовному спілкуванню студентів мовного факультету є набуття ними комунікативної компетенції в чотирьох видах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні й письмі. У нашому випадку йдеться про розвиток умінь говоріння, тому розглядаються вправи для розвитку вмінь діалогічного і монологічного мовлення.

У методиці визначаються певні етапи навчання діалогічному мовленню, а саме: навчання реплікування, навчання побудови діалогічних єдностей, навчання побудови мікродіалогу та навчання розгорнутому діалогічному висловлюванню певного функціонального типу [6: 143]. У навчанні монологічному мовленню визначено такі етапи: навчання об'єднуванню зразків мовлення в понадфразову єдність, навчання монологічному висловлюванню на понадфразовому рівні, навчання монологічному висловлюванню на текстовому рівні. Вибір вправ для розвитку вмінь говоріння здійснюється з урахуванням етапу навчання цього виду мовленнєвої діяльності [6: 152].

У дослідженні запропоновано розглянути деякі підходи до формування й розвитку умінь говоріння на основі автентичного аудитивного тексту. Навчання аудіюванню й формування вміння розуміти мовлення на слух вимагає застосування спеціально створених вправ, які можуть забезпечити набуття студентами мовленнєвих навичок і вмінь аудіювання. Такі вправи пропонуються нами в авторському посібнику *Listening & Speaking* [8], який апробовано в навчальному процесі та активно використовується викладачами практики усного і писемного мовлення на факультеті іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету. У посібнику запропоновано вправи для формування й розвитку навичок і вмінь аудіювання та вправи для розвитку вмінь говоріння на основі прослуханого тексту. Тексти підбрано відповідно до розмовної тематики, визначеної навчальною програмою з практики усного і писемного мовлення для 2-го курсу, спеціальність «англійська мова», – *Being a Student, The Professional Teacher, Health Care, Sports and Fitness, City Life and Sightseeing, Travelling and Transportation, A Country Profile*. Для кожної теми подано шість тестів для аудіювання з передтекстовими вправами, завданнями для розвитку вмінь аудіювання та контролю за розумінням прослуханого, завдання для розвитку вмінь говоріння на основі прослуханого тексту.

Для реалізації цілей навчання говорінню пропонуються переважно умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи, укладені з дотриманням принципів комунікативно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, а саме: принципу ситуативності, функціональності та мовленнєвої активності [7, 14]. Не виключається застосування мовних вправ, але тільки на підготовчому етапі для формування й розвитку мовленнєвих навичок – граматичних, лексичних і фонетичних.

Розглянемо вправи, що пропонуються для використання при вивченні розмовної теми *Travelling and Transportation*. Відповідно до вимог навчальної програми з практики усного і писемного мовлення ця тема вивчається на другому курсі, коли передбачено реалізувати такі практичні цілі:

- Розвиток умінь монологічного мовлення на понадфразовому рівні.
- Розвиток умінь побудови монологічного висловлювання на текстовому рівні.
- Розвиток умінь побудови мікродіалогу.
- Розвиток умінь побудови розгорнутого діалогічного висловлювання.
- Розвиток умінь діалогічного / монологічного мовлення за запропонованою комунікативною ситуацією.

- Формування вміння ініціативного спонтанного мовлення.

На кожному занятті практичні цілі уточнюються з урахуванням функціонального типу діалогу або монологу.

Вправа 1.

Для прослуховування студентам пропонується автентичний текст у формі діалогу. Передтекстові вправи націлені на розвиток лексичних навичок студентів. У завданні пропонується пояснити або розтлумачити лексичні одиниці. Контроль розуміння прослуханого діалогу здійснюється після першого прослуховування за допомогою тестового завдання на визначення правильного/неправильного твердження. Після другого прослуховування студентам пропонується завдання на розвиток умінь діалогічного мовлення, коли студенти відповідають на запитання, що наводяться у вправі. Це умовно-мовленнєва вправа націлена на розвиток вміння побудови діалогу розпитування. Види діалогічних єдностей – запитання → відповідь.

Наступне завдання націлене на розвиток умінь монологічного мовлення. Студенти мають розповісти про бесіду з відвідувачем туристичної агенції від імені агента. Це умовно-мовленнєва вправа з елементами симуляції. Практична ціль цієї вправи – розвиток вміння побудови монологічного висловлювання текстового рівня. Функціональний тип монологу – монолог-розповідь. Варіантом виконання цього завдання є розповідь про плани на відпустку від імені клієнта туристичної агенції. В обох випадках студенти можуть будувати розповідь самостійно або спираючись на запитання вправи, що дозволить побудувати логічне послідовне монологічне висловлювання.

Вправа 2.

Для прослуховування студентам пропонується автентичний текст у формі полілогу чотирьох мовців, які обговорюють свої плани на канікули. Передтекстові вправи націлені на розвиток фонетичних та лексичних навичок. Під час першого прослуховування студенти виписують слова/словосполучення схожі за значенням до запропонованих. Під час другого – заповнюють таблицю інформацією про вподобання/невподобання мовців, про їх плани та причини вибору місця відпочинку. Після другого прослуховування тексту, націленого на отримання детальної інформації, студентам пропонується розповісти про плани кожного з мовців, прокоментувати їхні вподобання/невподобання та причини вибору місця відпочинку. Це умовно-мовленнєва вправа. Практична ціль вправи – розвиток вміння побудови монологічного висловлювання текстового рівня. Функціональний тип монологу – монолог-повідомлення з елементами міркування. Варіантом виконання завдання є повідомлення про плани на канікули від імені одного з мовців з елементами міркування щодо планів співрозмовників.

Вправа 3.

У цій вправі студентам пропонується прослухати кількох мовців з монологічними повідомленнями про їхнє ставлення до морської подорожі. Передтекстові завдання

націлені на розвиток лексичних навичок студентів – пояснення англійською мовою слів/словосполучень та знаходження в прослуханому тексті слів/словосполучень, тлумачення яких наведено у вправі. Контроль розуміння прослуханого тексту здійснюється при виконанні студентами тестового завдання, у якому вони визначають, про кого з мовців ідеться в тому чи іншому висловлюванні. Після виконання завдань на розвиток лексичних навичок і тестового завдання, студентам пропонується завдання на розвиток умінь монологічного мовлення. Студенти розповідають про ставлення мовців до морської подорожі. Функціональний вид монологу – повідомлення, вид вправи – умовно-мовленнєва. Варіант виконання цього завдання – розповідь про власні ставлення й уподобання від імені одного з п'яти мовців. Функціональний вид монологу – розповідь з елементами симуляції. Вид вправи – мовленнєва.

Вправа 4.

Виконуючи цю вправу, студенти навчаються детальному розумінню тексту у формі інтерв'ю та побудові монологічного висловлювання текстового рівня. Передтекстові вправи націлені на розвиток лексичних навичок – студенти тлумачать запропоновані слова/словосполучення англійською мовою. Контроль розуміння прослуханого тексту здійснюється за допомогою тесту множинного вибору. Тестове завдання може бути використане для розвитку умінь діалогічного мовлення, коли студенти погоджуються/не погоджуються з вибором товаришів, обґрунтовуючи власну думку. У цьому випадку студенти здійснюють діалогічне мовлення, функціональним типом якого є діалог-обмін думками. У цьому випадку вправа буде мовленнєвою, оскільки студенти не обмежені умовами спілкування або завданням ужити певні лексичні/граматичні засоби.

Після виконання цього завдання, студентам пропонується відтворити почуте від імені одного з мовців. Практична ціль цього завдання – розвиток умінь монологічного мовлення текстового рівня. Функціональний вид монологу – розповідь з елементами симуляції. За рівнем комунікативності це мовленнєва вправа, оскільки студенти вільні висловлювати власні ставлення, уподобання/неподобання й уживати лексику та граматичні структури для вираження цих значень за власним вибором. За певних умов, монологічне мовлення з висловленням власних ставлень може стати підґрунтям для залучення інших студентів, коли вони можуть висловити згоду/незгоду, обмінятися думками та враженнями, поставити уточнювальні запитання, перепитати, попросити обґрунтувати думку тощо.

Вправа 5.

На цьому етапі студенти прослуховують уривок радіопрограми з розповіддю про надзвичайну пригоду в літаку. Студенти слухають текст і виписують слова/словосполучення, тлумачення яких наведено в таблиці. При другому прослуховуванні студенти доповнюють інформацію. Практична ціль виконання цієї вправи – розвиток умінь аудіювання з детальним розумінням тексту. Після слухання студенти виконують два завдання, обидва націлені на розвиток умінь монологічного мовлення, функціональний вид монологу – розповідь, повідомлення. Виконання першого завдання цієї вправи передбачає створення власного монологічного висловлювання у формі стислого повідомлення обсягом до 5-6 речень. Так студенти навчаються передавати основний зміст прослуханого, тему повідомлення, головну думку, фактичний матеріал. Другим завданням є детальний опис подій прослуханого тексту. Практична ціль – розвиток умінь монологічного мовлення на текстовому рівні. Функціональний вид монологу – опис або повідомлення. Виконуючи це завдання, студенти навчаються не тільки продукувати монологічні повідомлення текстового рівня, а й розрізняти функціональні види монологу стилістично.

Вправа 6.

На цьому етапі студентам пропонується прослухати уривок радіопрограми, у якому подаються поради охочим відвідати Велику Британію. Передтекстові вправи націлені на розвиток лексичних навичок і поглиблення знань зі словотворення – студентам пропонується утворити всі можливі словоформи від запропонованих за допомогою суфіксів та префіксів. Також студенти розтлумачують англійською мовою запропоновані фразеологічні вирази та словосполучення. Це завдання можна пропонувати напередодні для виконання вдома з використанням одномовного словника. Контроль розуміння прослуханого тексту

відбувається за допомогою тестового завдання, де студенти визначають правильну/неправильну та невизначену інформацію.

Наступне завдання націлене на розвиток умінь монологічного мовлення на текстовому рівні. Студенти мають прокоментувати поради охочим відвідати Велику Британію. Функціональний вид монологу – міркування. Це мовленнєва вправа. Студентам також пропонується дати власні поради щодо подорожі Великою Британією. У цьому випадку стимулюється залучення студентів до невідготовленого ініціативного діалогічного мовлення, коли вони можуть висловити власні думки, ставлення та різними лексичними й граматичними засобами виразити значення згоди/незгоди, схвалення/несхвалення, запропонувати, заперечити, заохотити тощо.

Виконання студентами всього комплексу вправ, приклади яких розглянуто нами вище, дозволяє реалізувати цілі навчання іншомовного спілкування студентів на 2-му курсі: навчити побудови логічного діалогічного або монологічного висловлювання відповідного функціонального виду на основі прослуханого тексту. Застосування посібника *Listening and Speaking* дозволяє реалізувати на заняттях принципи комунікативно орієнтованого навчання іншомовного мовлення та стимулювати мовленнєву активність студентів, розвивати вміння ініціативного невідготовленого діалогічного та монологічного мовлення.

Систематична робота з посібником *Listening and Speaking* дозволяє запропонувати методичні рекомендації щодо його застосування на заняттях з практики усного і писемного мовлення, основні з котрих ми наводимо в цьому дослідженні.

Однією з рекомендацій є застосування схем опор, які можуть бути ефективними в навчанні студентів діалогічному мовленню. У цьому випадку пропонується фокусувати увагу на функціональному типі діалогу. Схема не містить підказок щодо вживання лексики або граматичних структур, а допомагає студентам побудувати логічне висловлювання. Наприклад, при навчанні діалогу-домовленості можна запропонувати таку схему: початок розмови, повідомлення → уточнення, запитання → пояснення, надання уточнювальної інформації → згода/незгода, пропозиція → згода/незгода, інша пропозиція → домовленість. Такі схеми-опори можна використовувати на початковому етапі навчання діалогічного мовлення певного функціонального типу. У подальшому студенти можуть будувати діалогічне висловлювання самостійно.

Для побудови логічного монологічного висловлювання застосовуються запитання за змістом прослуханого тексту, які спочатку використовуються для розвитку вмінь діалогічного мовлення, у подальшому – як план для побудови монологічного повідомлення. Варіантом опори для монологічного мовлення може бути визначення основних подій, послідовність подій у прослуханому тексті, побудова висловлювання за ключовими словами.

Ключові слова – інша форма зорієнтувати студентів. Усі передтекстові завдання навчального посібника *Listening and Speaking* містять слова/словосполучення, важливі для розуміння змісту аудитивного тексту. Саме їх доцільно використовувати як ключові слова для побудови монологічного і діалогічного висловлювання.

Слід зазначити, що виконання лексичних вправ може дати кращі результати, якщо студенти роблять їх не безпосередньо перед слуханням, а заздалегідь як завдання для самостійної роботи, коли вони можуть скористатися одномовним та двомовним словником, що значно полегшить розуміння аудитивного тексту на занятті та, що важливо, збереже час, відведений на виконання того чи того завдання.

Отже, розвиток умінь говоріння як складник комунікативної компетенції студентів і як невід'ємний компонент усного мовлення може бути ефективним завдяки застосуванню спеціально розроблених завдань для навчання аудіюванню і завдань для навчання діалогічному і монологічному мовленню на основі прослуханого тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алхазішвили А. А. Основы овладения устной речью / А. А. Алхазішвили. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Китайгородская Г. А. Принципы интенсивного обучения / Г. А. Китайгородская // Методика интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. В. А. Бухбиндера, Г. А. Китайгородской. – К. : Выща школа, 1988. – С. 45–84.
5. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – М. : Дрофа, 2005. – 253, [3] с.
6. Николаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Николаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 189 с.
8. Савенко Т. В. *Listening and Speaking*. Навчальний посібник / Т. В. Савенко. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 100 с.
9. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с.
10. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1983. – 118 с.
11. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–25.
12. Austin S. *Speaking & Listening : a Contemporary Approach* / S. Austin. – Harcourt, Brace & World, Inc. USA, 1970. – 160 p.
13. Brown G. *Listening to Spoken English* (2nd ed.) / G. Brown. – London : Longman, 1990. – 120 p.
14. Littlewood L. *Communicative Language Teaching* / L. Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 108 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Савенко – старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання говорінню студентів мовного факультету на початковому етапі; комунікативно орієнтоване навчання граматики.

УДК 811.124'02

SOME TECHNIQUES TO MAKE THE PROCESS OF TEACHING LATIN TO MEDICAL STUDENTS MORE EFFECTIVE

Helen SAMOYLENKO, Helen KORNEEVA (Kramatorsk, Ukraine)

Статтю присвячено особливостям викладання латинської мови студентам медичних навчальних закладів. Цілі вивчення латинської мови також розглядаються у роботі. Автори аналізують існуючі труднощі та пропонують систему прийомів, які можуть підвищити ефективність вивчення латини. Пропонуються деякі техніки, які полегшують процес запам'ятовування нових слів та медичних термінів. Дослідники також наводять приклади вправ, які дозволять студентам розвивати практичні навички володіння мовним матеріалом.

Ключові слова: латинські медичні терміни, процес запам'ятовування, система вправ, міжнародні терміноелементи.

The article is devoted to the peculiarities of teaching Latin to those students who are going to work in the system of health-care. The aims of studying Latin are also regarded in the work. The authors analyze the existing difficulties and suggest the system of devices which can increase the effectiveness of studying Latin. Some techniques for facilitating the process of memorizing new words and medical terms are also offered. The scholars also give examples of exercises which will allow students to develop their practical skills of mastering the language.

Key words: Latin medical terms, the process of memorizing, the system of exercises, international roots.

The *actuality* of this work is preconditioned by the necessity of studying Latin for medical students. They should know medical terms for their further learning of anatomy and histology. But the volume of the vocabulary is too large, and the number of the auditorium classes is not very high, so most students and teachers come across many difficulties trying to master the Latin medical terminology. So *the aim* of this article is to work out some devices which are able to simplify the process of memorizing of Latin medical terms and make the process of Latin studying easier and more interesting.

This purpose demands fulfilling of the *following tasks*:

1. To figure out the main difficulties in teaching and studying Latin at medical educational establishments.
2. To work out the system of exercises which can facilitate the process of studying.
3. To suggest the techniques of memorizing Latin words.
4. To offer some devices to make the process of study more effective.

The tips mentioned in this article can find its practical usage not only at the classes of Latin and medical terminology but also while studying any foreign language.

So, one of the most important difficulties medical students face is the necessity to keep a lot of new words in mind. Thus, here are some techniques which are able to make this process easier: *Help students to create a visual mind map*

Mind maps are wonderful tools for retaining information [1, p. 73]. Since it is often difficult to memorize information when it is presented as a 'wall of text,' mind maps break down complex subjects into easily distinguishable visual categories.

For example, the topic of remedies could be broken down into several branches, each with its own sub-branches. Remedies may be divided into pills (*tabulettae*), liquid medicines (*remedia fluida*), medicines in the soft form (*formae medicamentorum molles*). Then each of these categories could be broken down further. For instance, the group "*tabulettae*" can be subdivided into subgroups "*capsulae*", "*granula*", "*pilulae*" and more. The class "*remedia fluida*" may be split into "*decocta*", "*infusa*", "*extracta*", "*tincturae*" and other important subcategories. Among the medicines which belong to the category "*formae medicamentorum mollis*" we can differentiate such classes as "*unguenta*", "*suppositoria*", "*pastae*". All these groups can be subdivided into subclasses according to the peculiarities of their usage.

1. Teach important information through practical exercises

Psychologists claim that the best way to remember information is through practice [1, p. 99]. It is often a lot easier to demonstrate and practice than to read, study, and memorize.

Students can practice their knowledge of Latin while writing and reading different kinds of recipes. But on the primary stages of studying Latin we can recommend the following exercises:

1. Complete the words with missing letters:

_ _ ea, influen_a, gu_ _ a, ure_ _ ra, _ertebra, ce_ _ ula, g_ng_va, bu_ _ a, sc_p_la, me_ _ _la, o_ _ a, _era, _erba, a_ _ _a.

2. Change the letters:

c a b a c	r a t u c t i n
t a r a c h	b a h e r
l u n a	b u t a t a l e t
l a l o	t a s p a
f o c i f i n a	c e h o l
p u c a l a s	t a s o c
d u l a l m e	r a e c
r a v e r t e b	v i s a c e
s u c a p l a	v i g i n g a
l a s n i t o l	l a l e l u c

3. Circle the odd words:

Costa vena mamma musculus
lingua sternum pes dens longitudinalis
digitus viscus uterus oesophagus
longitudinalis transversus costalis vertebralis
gastritis mastitis proctitis phlebitis glossitis

4. Translate from the mother tongue: шийка ребра, кістки черепа, верхня щелепа, нижня щелепа, запалення суглобів коліна.

5. Translate into the mother tongue: apex pulmonis, manubrium sterni, vestibulum oris, frenulum labii, squama occipitalis.

6. Make inscriptions on the picture. Teachers may print pictures of some parts of humans' body and ask their students to write on those photocopies what they can see.

7. Add your own adjectives to describe the word: costa

For example, costa – vera, octava, longa.

8. Make up your own terms with the word costa according to the model "N. in nominativus plus N. in genetivus" using the noun costa. Possible answers are incisura costae, facies costae, sulcus colli costae, corpus costae, caput costae.

2. Use mnemonics to remember sentences, rules, and ideas

A mnemonic is a simple gimmick like a song, rhyme, or acrostic that makes memorization simple. Mnemonics can be used to learn anything from automotive engineering to complex music theory.

For instance, you should make your students learn the word *ren* (kidney). You may suggest them using such a mnemonic:

R - red

E- enormous

N- nose.

So, it is better when you make your mnemonics funny, and you can offer students to learn Latin words with the help of a rhyme. Teachers should remember that when using any of the memory systems, people must make an effort to clearly visualize the images. Mental images are the “cues” (or clues) that help our brain retrieve the information from our memory.

These cues act much like the label on a file folder. The label reminds you what’s in the folder.

As an example we can choose the word “*gigliomoid*”. This word means “pertaining to or shaped like a hinged joint” such as the elbow or knee. If you could associate the phrase “hinged joint” with the term *gigliomoid* in your memory, you’d be able to recall the definition easily.

3. *Make students rewrite important terms to improve their memory of words.* It goes without saying that this requires writing them by hand. Typing notes doesn’t have the same effect. Writing and rewriting has been shown improve both memory and understanding of what people are studying [2], [5]. For the best results, suggest writing terms (and their meanings) 5 to 10 times, or you may offer your students exercises which involves writing the same words for many times as repetition speeds up the memory process, e. g. Write which parts of human body can be transversus (a, um). You may get the following answer: *processus transversus, ligamentum transversum, musculus transversus, membrane transversa* etc.

4. *Flashcards are a great option for visual learners [2].* Cards can give them a visual cue to connect with the medical terminology they are learning. What is more, flashcards are cheap. Teachers can make them at home with some construction paper and a marker for the most inexpensive study aid they can find. Teachers can ask their students to make their own portfolio of flashcards. In addition to the affordability of making homemade flashcards, students will also be enjoying the benefits of rewriting the terms, so with this strategy would-be doctors are getting double learning. Or you may just print copies of a human body or a skeleton and ask your students to write all the bones and organs they know on these photocopies. If you don’t want to spend your time on making or buying flashcards you can use pages from the anatomical atlases. Anatomical atlases may be also used when you teach your students to read and write in Latin (in any case, they will remember something while they are reading) and when you try to cover the topic “The Structure of Medical Terms” because there you can find plenty of examples. What is more, using anatomical atlases at Latin classes will help them to study anatomy as students will remember not only medical terms but also the places of location of these organs.

5. *Use games.* Everyone loves a good game, and games can help you learn medical terminology in a way which isn’t as boring as traditional learning methods. This is especially helpful when you play games in a group and with some sort of a prize.

The easiest game to play is “Medical Terminology Jeopardy” [2]. Make index cards with categories based on Latin or Greek or body parts, then have cards for the descriptions of the medical terms which have the answer on the back. You can play this Jeopardy game as individuals or as a team. Another idea is to create a bingo-like game with one person reading out the definitions and players marking the terminology on their board. If you would like to play games on your own, there are free medical term quizzes you can find online, which combine traditional studying with online gaming to help with retention.

6. *Find associations with the mother-tongue.* Teachers should remember that in most languages there are a lot of medical terms which are very similar to Latin. So, for the optimization of studying process we would recommend to divide all the medicals terms into 3 groups: 1. The words which are completely the same in Latin and in mother-tongue, 2. The terms which have something in common in spelling and pronunciation, 3. The lexical units which are completely different. For instance, we can compare English and Latin:

a) The words which coincide completely in English and Latin:

abdomen, pelvis, esophagus, pancreas, vertebrae, bronchus etc.

b) The lexical units which are very close in spelling and pronunciation:

<u>English:</u>	<u>Latin:</u>
long	longus
nose	nasus
vein	vena
column	columna
colour	color
diaphragm	diaphragma

c) The words which are completely different:

<u>English:</u>	<u>Latin:</u>
rib	costa
shoulder	brachium
stomach	ventriculus
neck	collum
head	caput

So, as far as you can judge the words of the first two groups are not going to be extremely difficult for students but more attention should be paid to the third group.

Associations are also important when medical students learn greek dublets of Latin words, when Latin learners can remember the term associating it with some disease:

Ot-	otitis
gastr-	gastritis
rhin-	rhinitis
mast-	mastitis
phleb-	phlebitis
cyst-	cystitis
neph-	nephritis
hepar, atis, n	hepatitis
appendix, icis, f	appendicitis
pancreas, atis, n	pancreatitis
larynx, ngis, m	laryngitis
pharynx, ngis, m	pharyngitis

And Latin terms are easier for remembering when we associate them with the names of sciences or professions e. g.:

Latin	English
derma, atis, n	dermatology
pulmo, onis, m	pulmonology
cardia, ae, f	cardiology
embryo, onis, m	embryology

So, teaching and studying Latin can also be interesting and exciting though for medical students it does not have any communicative aim, but it should also be based on the principles of visualization, association and practical usage which we consider to be the most essential in studying any foreign language.

BIBLIOGRAPHY

1. Buzan T. Use your memory / Tony Buzan. – Guild Publishing London, 1986. – 177 p.
2. Collection of best practices and exercises // Education and Culture. – Lifelong learning Programme, 1992. – 226 p.
3. Human Body 1 / Britannica Illustrated Science Library. – Encyclopaedia Britannica, Inc, 2008. – 99 p.
4. Human Body 2 / Britannica Illustrated Science Library. – Encyclopaedia Britannica, Inc, 2008. – 101 p.
5. Іо́ненко І. Р. Латинська мова та основи медичної термінології: навчальний посібник для студентів I курсу медичних навчальних закладів / І. Р. Іо́ненко. – Харків: ХНМУ. 2012. – 124 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Олена Самойленко – викладач кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін, іноземних мов, латинської та української мов Донецького національного університету ім. М. Горького.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, словотвір англійської мови.

Олена Корнєєва – викладач кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін, іноземних мов, латинської та української мов Донецького національного університету ім. М. Горького.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, словотвір англійської мови.

УДК 811.111 243

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФРАНЦУЗЬКА МОВА»

Альона ШЕВЧЕНКО, Валентина КОВАЛЬЧУК (Кіровоград, Україна)

У статті виділені критерії відбору іноземних текстів, які сприяють формуванню елементів творчого мислення в учнів початкової школи, які вивчають французьку мову як іноземну.

Ключові слова: елементи творчого мислення, вивчення іноземної мови, критерій відбору іноземного тексту.

The article outlines the key criteria of the selection of foreign language texts that facilitate the formation of elements of creative thinking in elementary school students who study French as a foreign language.

Key words: elements of creative thinking, foreign language learning, criterion of the selection of foreign language text.

Сучасна педагогіка все більше орієнтується на розвиток в учнів рис творчої особистості, докорінно змінюючи форми й принципи педагогічної діяльності. Освіта стає навчанням мистецтва користуватися знаннями, а також вироблення власного стилю мислення, який би дав змогу аналізувати проблемні питання в будь-якій сфері життя.

Сучасному суспільству необхідна така система інтелектуального й психологічного розвитку, яка б формувала в особистості стійкі компоненти творчого стилю мислення. Основна риса цієї інтелектуальної системи – уміння аналізувати будь-які проблеми, що постають, а також формувати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити можливі варіанти розв'язку й наступного розвитку ситуацій, котрі склалися. Особистість із таким стилем мислення не лише готова до постійних змін, що відбуваються в суспільстві, але й розглядає ці зміни як можливість отримати життєво необхідне задоволення від розв'язку інтелектуальних завдань, що постають.

Творчість властива усім галузям життєдіяльності людини. Pour D.W. Winnicott, la créativité est essentielle à notre bien-être quotidien. Plus qu'une pratique artistique, elle embrasse tous les domaines d'activités, jusqu'à notre façon d'être au quotidien, notre vision de la vie. Loin d'être un don comme beaucoup l'entendent, elle est en réalité présente en chacun d'entre nous, dès la naissance [9].

Навчання мислення, формування культури мисленнєвих процесів має місце там, де навчальний матеріал уводиться не як описовий, а як такий, що містить у собі реальну проблему. Завдання вчителя полягає в тому, аби надати учневі мисленнєві прийоми й операції для розв'язання цієї проблеми. Це є спонукання до творчості, розвитку особистісних якостей учня. La créativité, c'est savoir trouver ses propres solutions, créer ses propres modèles, pour s'exprimer de façon personnelle et unique.

У процесі вивчення іноземної мови набувають розвитку пізнавальні й комунікативні форми мислення. «За будь-яким спілкуванням стоїть уміння мислити», – стверджує відомий британський вчений і педагог Метью Ліпман. Іноземна мова за таких умов розглядається як інструмент, за допомогою якого можна набутися здібності критично мислити, творити, оцінювати різні погляди.

Беручи до уваги ідею розвитку інтелектуальних умінь як основну мету освіти, учені ставлять завдання реформування освітніх програм, щоб здійснити перехід до навчального плану на основі навчання мислення. Il est temps d'arrêter de penser que nous devons museler l'imaginaire des enfants pour mieux les préparer à la vie en société. Il faut, selon Todd Lubart, repenser et rénover l'éducation, en se posant des questions que de grands chercheurs comme Jean

Piaget se posaient déjà il y a cinquante ans: l'école doit-elle former des imitateurs et des conformistes, devenant uniquement ce que nous attendons d'eux, ou bien des inventeurs, capables de dépasser les générations précédentes? [8].

Учителі мають чітко усвідомити, що сучасне навчання є складовим уміння мислити, що мисленнєвим навичкам можна навчитися, і тому в навчальні плани всіх академічних дисциплін мають бути внесені зміни для цілеспрямованого навчання учнів креативного мислення. L'avenir appartient à un nouveau type d'individus: ceux qui font preuve de créativité, d'ouverture, qui sont surtout capables de s'adapter, sans avoir peur du changement, et proposent de nouvelles idées. En quelle sorte, des artistes et des inventeurs dans le monde des idées. Et pour créer, pour innover, il faut d'abord avoir l'esprit critique, savoir remettre en cause ce qui existe, dépasser ses limites [6].

З огляду на вище зазначене, викладачі іноземної мови повинні розглядати свій предмет як інструмент розвитку інтелектуальних умінь учнів і мають свідомо розподіляти весь масив навчального іншомовного матеріалу на предметно-змістовий, лінгвістичний та когнітивний елементи. Це тому, що раціональне, логічне, аргументативне (критичне) мислення не формується випадково: воно потребує підвищеної уваги викладача і певних зусиль учня. Тільки коли сплановано й продумано адекватні предметні знання й прийоми мислення, можна говорити про ефективність навчання. Тобто йдеться про розвиток основ продуктивного мислення, яке можна удосконалювати все життя.

З погляду фахівців у галузі лінгводидактики, комунікативний підхід уможливило здійснювати викладання іноземної мови в інтегрованому контексті, створюючи умови для активізації інтелектуальних здібностей, знань і мовного досвіду тих, кого навчаємо. Значне місце в такому навчанні відводиться інформаційним технологіям, оскільки комп'ютер допомагає чітко вибудувати структуру навчального матеріалу, надає унікальну можливість здійснювати самоконтроль у процесі навчання, урахувувати особисті інтереси учнів у виборі завдань, а також спиратися на вікові й індивідуальні можливості дітей, рівень їхньої підготовки й швидкість засвоєння матеріалу. Надається можливість задіяти в навчальному процесі відео- й аудіоматеріали, урізноманітнити кількість текстових зразків, що опрацьовуються, розширити діапазон доступного автентичного, культурно спрямованого іншомовного матеріалу.

Комп'ютер надзвичайно зручний для контролю знань, надаючи можливість проводити тестування в різних форматах в зручному індивідуалізованому режимі діяльності.

Маючи на увазі ідею формування елементів творчого стилю мислення у молодших школярів засобами «Французька мова» упродовж першого року вивчення, потрібно розглянути змістовий аспект цієї дисципліни в певній площині. Наступні положення є вихідними в нашому дослідженні:

1. Елементи творчого стилю мислення, що можуть бути сформовані на уроках французької мови, реалізуються через добір навчальних текстів, на основі яких учитель пропонує учнівській аудиторії види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо.

2. Навчальні іншомовні тексти, які добираються для навчання у загальноосвітній школі задля розвитку творчих здібностей учнів, починаючи з першого року вивчення іноземної мови, мають нести в собі риси:

- автентичності;
- культурної спрямованості;
- позитивного психологічного забарвлення текстового масиву, що пропонується.

3. Аналізуючи один із підручників французької мови як першої іноземної для першого року вивчення (за авторством Тимченка Олексія Тимофійовича і Василевецької Ніни Миколаївни), відстежуємо чітку, ієрархічно вибудовану систему структурних елементів цієї мови й основні види навчальної діяльності, які супроводжують кожен елемент, що в цілому беремо за основу для нашого дослідження.

4. Задля формування навичок творчого мислення у молодших школярів наповнюємо варіативну частину навчальної програми з предмета «Французька мова» іншомовним текстовим матеріалом у відповідності з критеріями відбору змісту навчальної дисципліни:

- **критерій 1:** автентичність іншомовних текстових уривків із урахуванням вікових особливостей учнівського контингенту;
- **критерій 2:** культурна спрямованість навчальних текстів як на країну, мова якої вивчається, так і на звичаї, традиції й менталітет українського народу;
- **критерій 3:** позитивне психологічне забарвлення іншомовного навчального матеріалу, що є підґрунтям для особистісної взаємодії учителя й учнів під час уроку французької мови, робить навчальний процес цікавим і змістовним, несе у собі оптимізм і формує активну життєву позицію у новій генерації українців.

5. Лексична наповненість навчального іншомовного текстового матеріалу є важливим показником рівня опанування змісту академічної дисципліни «Французька мова» й формування мовленнєвої компетенції учнів початкової школи й потребує особливої уваги викладача й учнів.

6.

Структура змісту навчальної дисципліни "Французька мова" для першого року вивчення за підручником "Français"/ О.Т. Timtchenko, N.M. Vassilivetska, Kyiv, "Osvita"

Таблиця 1

Назва теми	Розподіл навчального часу	Структурні елементи змісту навчального матеріалу	Основні види навчальної діяльності
"Учень і його оточення"	I чверть (уроки 1-36)	<ul style="list-style-type: none"> - алфавіт; - іменники й артиклі в однині - жіночий і чоловічий рід іменників; - узгодження іменників і прикметників; - дієслова "avoir" і "être"; - наказовий спосіб дієслова; - прийменники; - особові займенники; - присвійні прикметники; - порядок слів у розповідному реченні; інтонація розповідного речення; - окремі запитання 	<ul style="list-style-type: none"> - усне відтворення окремих букв і звуків французької мови і їхніх сполучень; - усні лексичні вправи на запам'ятовування окремих слів; - конструювання простих речень за зразком; - читання окремих слів, словосполучень; - написання окремих літер алфавіту; - написання окремих слів, словосполучень; - написання окремих (простих) речень
"Учень і його оточення" "Зовнішність"	II чверть (уроки 37-64)	<ul style="list-style-type: none"> - іменники й артиклі у множині; - форми множини іменників; - узгодження іменників і прикметників у формі множини; - числівники (1-20); - заперечна форма дієслова; - прості розповідні речення; - окремі питальні речення (загального типу, спеціальні, альтернативні) 	<ul style="list-style-type: none"> - усне відтворення окремих слів і словосполучень; - усне відтворення мінідіалогів; - усне висловлювання (3-5 речень) – опис предметів, тварин, зовнішності людей; - читання окремих слів і словосполучень; - читання короткого тексту-опису; - написання окремих слів і словосполучень; - лексичний диктант; - складання міні-твору за темою "Опис зовнішності"

<p>"Ma famille" "Mon ami" "Ma journée de travail"</p>	<p>III чверть (уроки 65-112)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - правило утворення питальних речень; - питально-заперечні речення; - порядкові числівники; - прислівники peu, assez, beaucoup; - відмінювання дієслів avoir і être в Présent de l'Indicatif; - відмінювання окремих правильних і неправильних дієслів 	<ul style="list-style-type: none"> - усне відтворення окремих слів і словосполучень; - усне відтворення міні-діалогів; - усне відтворення (5-10 речень) за темою уроку; - читання окремих слів, словосполучень; - читання (короткого) тематичного тексту з виведенням показника відповідного рівня складності, техніка читання; - написання короткого диктанту відповідного рівня складності; - написання твору за темою: "Ma famille", "Mon ami", "Ma journée de travail"
<p>"Les quatre saisons" "Les fêtes nationales"</p>	<p>IV чверть (уроки 113-132)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - узагальнення вивченого матеріалу з тем: "Іменник", "Прикметник", "Артикль"; - відмінювання дієслів по групах; - числівники 1-100; - формулювання запитань до прочитаного тексту 	<ul style="list-style-type: none"> - усне відтворення виучуваних слів і словосполучень; - усне відтворення (5-10) речень з теми уроку; - виразне читання тематичного тексту; - виконання граматичного тесту; - написання диктанту; - написання твору: "Ma saison préférée", "Les fêtes nationales de l'Ukraine", "Les grandes vacances"

Варіативна частина навчального матеріалу французькою мовою добирається кожним викладачем індивідуально, спираючись на широту його мовної ерудиції і практичного досвіду роботи з учнівською аудиторією, враховуючи особистісні комунікативні риси, що в своєму узагальненні надасть можливість учителю досягти поставленої мети – сформувати базові елементи творчого мислення учнів засобами спеціально відібраного навчального іншомовного матеріалу. Для першого року вивчення французької мови як іноземної пропонуємо наступну добірку текстових зразків.

Варіативний елемент змісту навчальної дисципліни "Французька мова" (перший рік вивчення) за підручником "Français"/O.T. Timchenko, N.M. Vassilivetska, Kyiv, "Osvita"

Таблиця 2

Назва теми	Розподіл навчального часу	Види навчальної діяльності, що пропонуються	Зразки іншомовного текстового матеріалу																																												
"Учень і його оточення"	I четверть (уроки 1-36)	<p>- аудіювання окремих звуків, слів, речень, коротких висловлювань; - добір лексики (римування, антоніми, синоніми, переклад); - складання словосполучень, переклад; - конструювання фраз, переклад</p>	<p>До уроку 1</p> <table border="0"> <tr><td>ris</td><td>lis</td><td>Ada</td><td>Lili</td></tr> <tr><td>dit</td><td>rit</td><td>Papa</td><td>Inna</td></tr> <tr><td>lit</td><td>lit</td><td>Lida</td><td>Alla</td></tr> <tr><td>dis</td><td>ris</td><td>Nina</td><td>Nini</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>Rimma</td><td>Diana</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>Mila</td><td>Marie</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>Denis</td><td>Nadine</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>Jules</td><td>Julie</td></tr> </table> <p>До уроку 2 Papa dit: "Diana lit". Ada lit. Papa dit: "Mila, lis". Aline dit: "Lili, lis". Marie lit: "Une porte, une jupe, ma robe, sa robe, ta prune, une rue". "Frère Jacques", "Comptine 1-2-3"</p> <p>До уроку 3</p> <table border="0"> <tr><td>passee</td><td>Qui lit?</td></tr> <tr><td>sonne</td><td>Qui rit?</td></tr> <tr><td></td><td>Qui donne une banane à Nadine?</td></tr> <tr><td></td><td>Papa apporte une pomme.</td></tr> <tr><td></td><td>Papa donne la pomme à Marie.</td></tr> <tr><td></td><td>Passe ta tasse à papa.</td></tr> </table> <p>"Les petits poissons dans l'eau" Comptine "Ce matin dans mon jardin"</p> <p>До уроку 4 Nina dit: "Jules, apporte une banane! Donne la banane à Nadine!" Qui donne la banane à Nadine? Julie donne la banane à Nadine. Aline dit: "Marie, donne ta tasse!" Marie donne sa tasse à Aline. Qui donne sa tasse à Aline? Marie donne sa tasse à Aline. Marie dit: "Aline, passe la tasse à papa!"</p> <p>До уроку 5 Eve sonne à la porte. Elle apporte une lettre. Elle donne la lettre à sa mère. La mère lit la lettre. Elle passe la lettre à papa. La mère dit: "Rose, arrive mardi." Qui sonne à la porte?—Qui apporte une lettre?—Qui lit la lettre?—Qui arrive mardi?—Qui dit: "Rose, arrive mardi?"</p> <p>До уроку 6 Denis va à la porte. Il dit: "Qui est-ce? Qui sonne à la porte?" C'est la mère d'Anatole. Elle parle à Denis. Elle dit: "Anatole n'arrive pas mardi". Qui va à la porte?—Qui sonne à la porte?—Anatole, qui est-ce?—Qui parle à Denis?—Qui n'arrive pas mardi?" "Sino au restaurant" "Mon âne"</p> <p>До уроку 7 ... До уроку 36 ...</p>	ris	lis	Ada	Lili	dit	rit	Papa	Inna	lit	lit	Lida	Alla	dis	ris	Nina	Nini			Rimma	Diana			Mila	Marie			Denis	Nadine			Jules	Julie	passee	Qui lit?	sonne	Qui rit?		Qui donne une banane à Nadine?		Papa apporte une pomme.		Papa donne la pomme à Marie.		Passe ta tasse à papa.
ris	lis	Ada	Lili																																												
dit	rit	Papa	Inna																																												
lit	lit	Lida	Alla																																												
dis	ris	Nina	Nini																																												
		Rimma	Diana																																												
		Mila	Marie																																												
		Denis	Nadine																																												
		Jules	Julie																																												
passee	Qui lit?																																														
sonne	Qui rit?																																														
	Qui donne une banane à Nadine?																																														
	Papa apporte une pomme.																																														
	Papa donne la pomme à Marie.																																														
	Passe ta tasse à papa.																																														

<p>"Учень і його оточення" "Зовнішність"</p>	<p>II чверть (уроки 37-64)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - аудіювання міні-діалогів, коротких текстів описового характеру; - добір лексики за темою ("Ma famille", "Mon école", "La matière", "Les couleurs", "Les saisons", "Ma maison", "Le corps", "La tête", "Le jour", "Le mois", "L'année", etc), переклад слів; - конструювання речень, двосторонній переклад; - конструювання міні-діалогу за темою уроку; - конструювання усного висловлювання з елементами перекладу; - міні-диктант 	<p>До уроку 37 C'est Robert, le petit frère de Nadine. Nadine cache la balle près de la table. Le petit Robert cherche sa balle. Il cherche sa balle près de la table, sur la table, sur le lit de Nadine. La vase de Nadine tombe par terre. Nadine crie: "Mon vase, ma fleur!" Robert pleure. Michel, l'ami de Nadine, dit: "Quelle honte, Nadine! Ton frère pleure." Michel donne son bonbon à Robert. Robert ne pleure pas, il lit. –Qui cache la balle de Robert?–Qui cherche sa balle sur le lit?–Qui pleure?–Qui donne son bonbon à Robert?–Nadine, crie-t-elle?–Robert, rit-il? "<i>Douce nuit, sainte nuit</i>"</p> <p>До уроку 38 Charles cherche sa balle rouge La mère lit un journal. On sonne. Qui sonne à la porte? Jeanne crie: "Qui est-ce? Est-ce Aline ou Nadine?" Jeanne court vers la porte. Elle ouvre la porte. C'est Georges, l'ami de Charles. Il cherche Charles. Il dit: "Charles, est-il ici? La mère rit. Elle dit: –Charles est sous son lit.–Que fait-il sous le lit?–Il cherche sa balle rouge. Il ne trouve pas sa balle sous le lit. Georges rit. Il dit à Charles:–Charles, ta balle n'est pas sous le lit. Elle est près de la fenêtre. Elle est sur cette petite table, regarde! Charles court vers la table. Il trouve sa balle. Il joue à la balle avec Georges. <i>"Jingle bells" (en français)</i></p> <p>До уроку 39 ... Тексти Julie lit, Le livre d'images, Qui sonne a la porte?, Le chat cours après la souris, Où est mon chat?, La classe d'Hélène Vincent, La maison de M. Chaval, La famille Nodier, Une grande nouvelle, Chez les Leloir, A Paris etc "<i>Le Petit Chaperon Rouge</i>"(уривок), "<i>Le Vilain Petit Canard</i>" <i>Poésie</i></p> <p>До уроку 64 ...</p>
<p>"Ma famille" "Mon ami" "Ma journée de travail"</p>	<p>III чверть (уроки 65-112)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - аудіювання діалогів, невеликих за обсягом текстів; - добір лексики за темою ("Mon ami", "Ma chambre", "Les vêtements d'homme", "Les vêtements de femme", "Une promenade", "Le repas", "Ma toilette", "A la gare", "Au restaurant", "Dans le train", "A l'hôtel", "Dans une boutique", "La cuisine" etc), переклад слів; - читання автентичних текстових уривків, казок, коміксів; - диктант, твір; - елементи електронного навчання (робота з текстом в онлайн-режимі, виконання граматичного тесту) 	<p>До уроку 65 Тексти René et Béatrice, Jules parle à Suzanne, Michel et Jules (Mon ami tombe malade), Une querelle, Chez Denis, Une leçon, Eve et Yves (Les courses), La balle, Au tableau, Jeudi il fait froid, il pleut; Jules est un bon élève, Nous dessinons la carte de notre pays, Jean va au cinéma, La chambre d'Henri et de Jean, Yvonne va au théâtre avec Xavier, Chez les Legrand, Gare Saint-Lazare, La reine Anne, Les Durand vont au Parc Euro Disneyland <i>"Valse des loups"</i> <i>Poésie</i> До уроку 112 ...</p>

<p>"Les saisons" "Les fêtes nationales"</p>	<p>IV чверть (уроки 113-132)</p>	<p>- аудіювання фабульного тексту; - виконання лексичного тесту на опрацювання лексики з теми ("Les quatre saisons", "La France", "L'Ukraine", "Paris", "Kyiv", "Ma ville natale", "Les fêtes nationales" etc), переклад одиниць мови; - читання автентичних текстів; - диктант- переклад, письмова творча робота; - елементи електронного навчання (робота з текстом в онлайн-режимі, виконання підсумкового граматичного тесту)</p>	<p>До уроку 113 Textes Jeanne arrive, L'anniversaire de Nicole, Le cadeau de tante Julie, Béatrice aide sa mère, Les aventures d'un parapluie, Qui miaule?, Le départ, Lettres et passeports, La famille de Vincent débarque au Havre, L'arrivée à Paris, La chambre d'hôtel, Le déjeuner au restaurant, Une promenade, Krechtchatyk <i>"Le petit renard des bois"</i> <i>Poésie</i> До уроку 132 ...</p>
---	--------------------------------------	---	---

Кількість опрацьованих учнями текстів можна збільшити за рахунок певної кількості індивідуалізованих текстових завдань в електронному навчальному середовищі, що у свою чергу значно розширить активний і пасивний вокабуляр, наприклад, упродовж першого року навчання від 500 лексичних одиниць за усталеним планом роботи до 1 000-1 300 одиниць мови за удосконаленою методою.

Висновки

1. Упродовж першого року вивчення навчальної дисципліни "Французька мова" можна забезпечити досить високий рівень навичок продуктивного мислення засобами цієї мови.

2. Риси, притаманні академічній дисципліні "Французька мова", забезпечують формування стійкого інтересу до цього предмета, формування мовленнєвої компетенції учнів, знання культури країни, мова якої вивчається, а також більш глибокого розуміння рідної мови й усвідомлення гідного місця української нації в міжнародній спільноті.

3. Рівень інтересу до навчального предмета можна цілеспрямовано підвищувати, закладаючи у варіативну частину змісту навчального матеріалу такі риси:

- автентичність;
- культурна спрямованість;
- позитивне психологічне (особистісне) забарвлення навчальних матеріалів, що пропонуються.

4. Вище зазначені характеристики доцільно задіяти впродовж вивчення іноземної мови в загальноосвітній середній школі, починаючи з першого року вивчення цього предмета задля підвищення рівня володіння іншомовним матеріалом, формування базових навичок творчого (креативного) мислення й позитивного впливу на особистість учня.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом// Иностранные языки в школе. — 2004. — №3. — С. 34–40.
2. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе. — 2000. — №1. — С. 15.
3. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся// Педагогика и психология. — 1986. — №4. — 79 с.
4. Akoun Audrey, Pailleau Isabelle. Apprendre autrement avec la pédagogie positive. — Paris. — Editions Eyrolles. — 2013.
5. Bihouée, Pascal. Cours et supports: l'art de préparer sa classe. —Paris —Editions Eyrolles. — 2009.
6. Gervais, Marie. Libérons la créativité de nos enfants.—Paris.—Editions de la Martinière. — 2013.
7. Lipman M. Caring as Thinking//Inquiry, Autumn, 1995. Vol.XV, No.1. — Pp. 3–9.
8. Lubart, Todd. Psychologie de la créativité.—Paris.—Editions Armand Colin, coll. Cursus Psychologies. — 2003.
9. Winnicot, Donald. Jeu et réalité. L'espace potentiel.—Paris.—Editions Gallimard, coll. Folio Essais. — 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Альона Шевченко – студентка 4-го курсу психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання учнів початкової школи елементам творчого мислення, роль інформаційних технологій у викладанні навчальних дисциплін на початковому етапі.

Валентина Ковальчук – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: роль вимови у вивченні іноземних мов; місце інформаційних технологій в удосконаленні іншомовних компетенцій.

ЗМІСТ

**НА ПОШАНУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА З НАГОДИ
60-РІЧЧЯ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ПРОФЕСОРА, ЗАСЛУЖЕНОГО
ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ УКРАЇНИ ОЛЕКСАНДРА МИКОЛАЙОВИЧА БІЛОУСА 3**

*ОЛЕКСАНДР БІЛОУС, ОЛЬГА БІЛОУС. ПЕРЕКЛАД І РЕЦЕПЦІЯ В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ
АРЕАЛІ (XIX–XX СТ.): ІСТОРИЧНИЙ ПОГЛЯД 30*

**ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ
ТА МІЖКУЛЬТУРНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ 36**

*СВІТЛАНА АМЕЛІНА. ПРИЙОМИ ВІДТВОРЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ВЛАСНИХ НАЗВ
УКРАЇНСЬКОЮ МООВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ АГРАРНОГО ДИСКУРСУ)..... 36*

LUC VAN DOORSLAER. THE VALUE OF METADATA FOR TRANSLATION STUDIES 39

*KRZYSZTOF HUSZCZA. KRZYŻOWA/KREISAU UND DIE MACHT DER SYMBOLIK (DEUTSCH-
POLNISCHE ÜBERSETZERWERKSTÄTTEN AN EINEM SINNBILDLICHEN ORT DES
DEUTSCHEN WIDERSTANDES UND DER DEUTSCH-POLNISCHEN VERSÖHNUNG) ... 43*

*МΥΚΟΛΑ ΖΥΜΟΜΡΥΑ. EIN WEG ZUR REZEPTION VON IWAN FRANKOS WERKEN IN
DEUTSCHLAND: BEGEGNUNG MIT DER UKRAINISCHEN LITERATUR..... 49*

НАТАЛІЯ ІВАНИЦЬКА. СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВОГО ТЕКСТУ 54

ТАРАС КИЯК. КАТЕГОРІЇ СЕМАНТИКИ В ДИСКУРСОПОЛІ 58

*VALERY MYKHAYLENKO. MODAL ADVERB FUNCTIONAL-SEMANTIC SHIFTS:
TRANSLATION..... 64*

*КОСТЯНТИН МІЗИН, ІРИНА КУЧЕРЕНКО. «МОВНА ОСОБИСТІТЬ»,
ЇЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ «ОРЕОЛ» ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ
В «ЧУЖІЙ» КОНЦЕПТНИЙ КАРТИНІ СВІТУ 69*

ОЛЕНА ПАНЧЕНКО. ХРЕМАТОНІМИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ 73

*АЛЛА ПАСЛАВСЬКА. ПОРІВНЯЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАПЕРЕЧЕННЯ
(НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКІ МОВНІ ПАРАЛЕЛІ) 77*

АНДРІЙ САВЕНЕЦЬ. (НЕ)ПЕРЕКЛАД ЦИТАТ ЯК МАРКЕР КУЛЬТУРНОЇ ГРАВИТАЦІЇ 84

*СВІТЛАНА ФОРМАНОВА. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
У ПОВІСТІ ДЖ. ЛОНДОНА «БІЛЕ ІКЛО» 90*

*ОЛЕКСАНДР ЧЕРЕДНИЧЕНКО. КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ СУЧАСНОГО
ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ..... 95*

*KLAUS-DIRK SCHMITZ. TERMINOLOGY – A BRIDGE BETWEEN KNOWLEDGE
AND LANGUAGE 99*

*IRINA ASMUKOVICH. LEXICAL AND STYLISTIC ASPECTS OF ENGLISH
AVIATION SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS TRANSLATION.....105*

*ОЛЬГА БІЛОУС, ОЛЕКСАНДР БІЛОУС. ПЕРЕКЛАД ЯК ДІЄВА ОДИНИЦЯ
МІЖЛІТЕРАТУРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ109*

*МАР'ЯНА БОНДАР. ДОМЕСТИКАЦІЯ ЯК ПОТЕНЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ПЕРЕКЛАДУ
ТУРЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ113*

ОЛЕНА ВЕЛИКОДСЬКА. ВИМОГИ ДО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ119

*КАМІЛЛА ВОРОНІНА, ТЕТЯНА ВАЛІЙОВА. ЛЕКСИЧНИЙ НОНСЕНС ЕДВАРДА ЛІРА:
ОСОБЛИВОСТІ УТВОРЕННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ122*

*OLENA HALARCHUK-TARNAVSKA, IRYNA CHARIKOVA. WORDS THAT REFLECT NEW
POLITICAL REALITIES: TRANSLATING FROM UKRAINIAN INTO ENGLISH.....128*

*МАРГАРИТА ДОРОФЄЄВА. СИНЕРГЕТИКА В ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ:
СТАНОВЛЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ131*

*ЛЮДМИЛА ЗАГОРОДНЯ. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ ЯВИЩ У ПЕРЕКЛАДІ:
КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ137*

*МАРІЯ ІВАНИЦЬКА. ПЕРЕКЛАДАЧ МІЖ ДВОМА КУЛЬТУРАМИ: АННА-ГАЛІА ГОРБАЧ І
ВІРА РІЧ.....141*

*МАРГАРИТА ІЛЬЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ АППОЗИТИВНИХ
КОНСТРУКЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МООВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ
НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТЕКСТІВ У АЕРОКОСМІЧНІЙ ГАЛУЗІ).....146*

*ОЛЕКСАНДР КАЛЬНИЧЕНКО, НАТАЛІЯ КАЛЬНИЧЕНКО. ТРУДНОЦІ ПЕРЕДАЧІ
ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ КОНЦЕПЦІЙ ІНШИМ КУЛЬТУРАМ152*

ОКСАНА КОЗАЧИШИНА. РЕАЛІЇ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ПОЕЗІЇ).....	157
БОГДАНА КОЛОДИЙ, ВІКТОРІЯ КОВАЛЬОВА. ВІДТВОРЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМІЧНОГО В АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДІ АНГЛОМОВНИХ СИТКОМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	161
ГАЛИНА КУЗЕНКО. ПЕРЕСПІВ ЯК ВИД ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	167
ВІКТОРІЯ КУЛИКОВА. МЕДИЧНІ ТЕРМІНИ-АБРЕВІАТУРИ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ.....	170
ІГОР ЛАСКА, ОЛЬГА ПАРХОМЕНКО. СТРАТЕГІЯ ПЕРЕКЛАДУ ТВОРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФРАНЦІЇ XVIII СТ.	175
МАР'ЯНА ЛУК'ЯНЧЕНКО. СМИСЛОВЕ ПРОТИСТАВЛЕННЯ КОНЦЕПТІВ ЖИТТЯ І СМЕРТЬ У ХУДОЖНИХ ТВОРАХ Ж.-П. САРТРА ТА ЇХНІХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ.....	179
ОКСАНА МАТВІЙШИН. СТРУКТУРНО-КОНОТАТИВНІ РЕАЛІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КЛАСИЧНОЇ ПРОЗИ У СПОРАДИЧНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЧАТКУ ХХ СТ.	183
ВІКТОРІЯ МІЩЕНКО. СИСТЕМНІ ВІДНОШЕННЯ МІЖ АНГЛІЙСЬКИМИ ЕКВІВАЛЕНТАМИ УКРАЇНСЬКИХ ТЕРМІНІВ У ПЕРЕКЛАДАХ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ.....	186
ЛАРИСА МОСІЄВИЧ. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЕРЛІБРУ ПОЕЗІЇ С. КЮНІЦА.....	190
ІРИНА ОДРЕХІВСЬКА. НОВАТОРСТВО ВІКТОРА КОПТІЛОВА – ІСТОРИКА УКРАЇНСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	194
АННА ПІДГОРНА. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ ЕДГАРА АЛЛАНА ПО).....	201
РОКСОЛАНА ПОВОРОЗНЮК. ВПЛИВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ РЕЦЕПЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ЖАНРУ ПЕРЕДОПЕРАЦІЙНИХ ІНСТРУКЦІЙ ДЛЯ ПАЦІЄНТІВ.....	204
ОКСАНА РІБА-ГРИНИШИН. МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ НАФТОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ.....	215
НАТАЛІЯ РУДНИЦЬКА. РАДЯНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК ЗАСІБ БОРОТЬБИ З «УКРАЇНСЬКИМ НАЦІОНАЛІЗМОМ».....	218
СВІТЛАНА СИНГУБ. ТЕХНОЛОГІЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ОБРОБКИ ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ).....	221
ЮЛІЯ СТАХМИЧ. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНОЇ МОВИ У КОМП'ЮТЕРНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....	225
ЗІНАЙДА ЧЕПУРНА, ГЕЛЕНА ЛИСЕНКО. STRATEGIE DER ÜBERSETZUNG VON WORTNEUBILDUNGEN, OKKASIONALISMEN UND KOMPOSITA MIT EIGENNAMEN.....	229
ЛАРИСА ЯРОВА. ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ.....	233
ЮЛІЯ ГРИЩЕНКО. ДРАМА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ: СТРАТЕГІЇ І ТАКТИКИ СТВОРЕННЯ СЦЕНІЧНОСТІ.....	237
ІРИНА КАШИРІНА. СМИСЛОВЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОРЯДКУ ПЕРЕКЛАДІВ В АНТИКОЛОНІАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ С. КАРАВАНСЬКОГО.....	241
СТАНІСЛАВ МИХАЙЛОВ, ЄЛИЗАВЕТА МИХАЙЛОВА. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ РІВНІ ПЕРЕКЛАДУ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРІОДИЧНИХ ІНТЕРНЕТ ВИДАНЬ.....	245
ОКСАНА МОЛЬДЕРФ. ІВАН ФРАНКО ТА ВАСИЛЬ СТЕФАНИК: ДО ПЕРЕКЛАДУ ОДНІЄЇ НОВЕЛИ.....	250
ІРИНА ОНУШКАНИЧ, МАР'ЯНА ШТОГРИН. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІСЕМІЧНИХ ТЕРМІНІВ У ТЕКСТАХ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗІ.....	257
ЮЛІЯ ПОПОВИЧ. ВІДТВОРЕННЯ НЕЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ ЯК МАРКЕРА СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛІТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ БРИТАНСЬКИХ ХУДОЖНИХ ТВОРІВ ХІХ СТОЛІТТЯ).....	261
ІРИНА ПРИСЯЖНЮК, АЛІНА КОТКОВЕЦЬ. ПЕРЕКЛАД НЕОЛОГІЗМІВ В МЕЖАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СФЕР «МАСОВА КУЛЬТУРА», «ЛІТЕРАТУРА, МИСТЕЦТВО ТА СПОРТ».....	267
ІРИНА СТАДНИК. КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ: ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ.....	270

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ФАХІВЦЯ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	276
<i>ОКСАНА БІГІЧ</i> . АВТЕНТИЧНІ ІСПАНОМОВНІ ПЕРСОНАЖІ – ВІРТУАЛЬНІ ПОМІЧНИКИ ВЧИТЕЛЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ.....	276
<i>ВІРА ЗІРКА</i> . ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ФАХОВОГО ПИСЕМНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВНЗ (ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ З АСПІРАНТАМИ ТА ПОШУКУВАЧАМИ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ).....	280
<i>ІГОРЬ МЕНЬШИКОВ</i> . АНАЛИТИЧЕСКИЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ.....	283
<i>ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ</i> . ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗІСТАВНОЇ СТИЛІСТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ.....	287
<i>SVITLANA SHANDRUK</i> . CURRICULUM DESIGN IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	293
<i>БОГДАН ШУНЕВИЧ</i> . МАТЕРІАЛИ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРЕКЛАДУ ДОКУМЕНТАЦІЇ ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ.....	296
<i>НАТАЛІЯ АБАБІЛОВА, КАТЕРИНА ШАПОЧКА</i> . ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	300
<i>INESA BAUBAKOVA, OLEKSANDRA HASKO</i> . PEDAGOGICAL APPLICATION OF THE COMPUTER-MEDIATED DISCOURSE	303
<i>НАТАЛІЯ БОЖКО</i> . ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	307
<i>ЕЛЬЗА ВАСИЛЬЄВА</i> . ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	313
<i>ОЛЕНА ГЛАДКА</i> . ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	318
<i>STANISLAVA DANYLCHENKO</i> . COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING PRONUNCIATION.....	322
<i>ОЛЬГА ДАЦКІВ</i> . ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ГОВОРІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ВЕБ 2.0	326
<i>ОЛЕКСАНДРА ЖУКОВА</i> . ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ	329
<i>ЛЮБОВ ЗАБЛОЦЬКА</i> . ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	333
<i>БОГДАН КАЛИНЯК, НАТАЛІЯ МОРСЬКА</i> . ЗАСТОСУВАННЯ ТЛУМАЧНИХ СЛОВНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	337
<i>ОЛЕКСАНДРА КАШУБА, ТЕТЯНА КРАВЧУК</i> . МІСЦЕ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	342
<i>ВАЛЕНТИНА КОВАЛЬЧУК</i> . КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ	347
<i>АЛЛА КОЗАК</i> . ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	351
<i>НАТАЛІЯ КОЗЫРЕВА</i> . ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	356
<i>ВІКТОРІЯ КОНАРЖЕВСЬКА</i> . ВІДОБРАЖЕННЯ ФУНКЦІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ЕТАПАХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ	359
<i>ІРИНА КОРОТЯЄВА</i> . ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	362
<i>КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ.....	366
<i>ОЛЕНА КРАВЕЦЬ</i> . ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	371
<i>МАРИНА КРИВИЧ, СВІТЛАНА ЗАГОРУЛЬКО</i> . ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ ФАХІВЦІВ СЕКТОРУ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ.....	375
<i>ОЛЬГА КРИЖАНІВСЬКА</i> . КОНТРОЛЬНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ АКАДЕМІЧНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ «ІСТОРИЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ».....	380

<i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО</i> . ВИКОРСТАННЯ КОМПОЗИТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЛУХАЧІВ МОВНИХ КУРСІВ	388
<i>НАТАЛІЯ ЛАЗЕБНА</i> . ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	396
<i>ТЕТЯНА ЛИШТАБА</i> . СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» СТУДЕНТАМ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ	400
<i>ЛЮДМИЛА ЛУК'ЯНИК</i> . РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	404
<i>ОЛЕКСАНДРА МАРТИНОВИЧ</i> . FREMDSPRACHENLERNEN AN WALDORFSCHULEN	407
<i>АЛІНА МАСЛОВА</i> . ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ АНАЛІЗУ АВТЕНТИЧНОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕКСТУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	411
<i>ІННА МИЩУК</i> . АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	415
<i>ЛЮДМИЛА НАГОРНЮК, ІРИНА ЦАР</i> . ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	418
<i>ЛЮДМИЛА НАТОЧИЙ</i> . СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	421
<i>МАР'ЯНА НАЦЮК</i> . НАВЧАННЯ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	424
<i>НАТАЛІЯ НІКІТІНА, ОЛЕНА МАЛЯР</i> . МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТЕХНОЛОГІЇ КУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ	428
<i>ОЛЕКСАНДРА ПОПОВА</i> . САМОСТІЙНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ	432
<i>ЛЮДМИЛА ПОТАПЕНКО</i> . РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	439
<i>ОКСАНА РІЖНЯК</i> . ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ПОРІВНЯЛЬНО-ГЕНЕТИЧНОМУ АСПЕКТІ	443
<i>NATALIA ROZHKOVA</i> . THE ROLE OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUAL FACULTIES	447
<i>ІРИНА САЛАТА</i> . ВИКОРИСТАННЯ РІДНОЇ МОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	451
<i>ІРИНА СВИРИДЕНКО</i> . ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	455
<i>НАТАЛІЯ СИЗОНЕНКО</i> . АЛГОРИТМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК СКЛАДАННЯ РЕФЕРАТУ-ОГЛЯДУ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-НЕФІЛОЛОГАМИ	458
<i>ЛІНА СМІРНОВА</i> . ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА	463
<i>ЛЮДМИЛА СТРЕБУЛЬ</i> . ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕОРИЙ ПРИ РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ	468
<i>ТЕТЯНА ТОКАРЄВА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЬМНОГО МОВЛЕННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	471
<i>ТЕТЯНА ТРУХАНОВА</i> . МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ МОВНИХ ВНЗ	478
<i>ЛАРИСА ХОРУНЖА</i> . МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	481
<i>YAROSLAV CHERNYONKOV</i> . AN INDEPENDENT WORK AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES	485
<i>ІРИНА ШЕВЧЕНКО</i> . ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ	490
<i>ОЛЕНА ЯБУРОВА</i> . О. ЧАТ-УРОКИ ТА ЕЛЕКТРОННЕ ЛИСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ В УЧНІВ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	494
<i>ОЛЬГА ІЩЕНКО</i> . ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	500
<i>AINUR KALIASKAROVA, ALIYA ZHUGINISOVA, AISULU KALDAROVA</i> . LESSON PLANNING MISTAKES	503

<i>ЯРОСЛАВА КОЗИНА, ЛЮДМИЛА ДЕМБОВСЬКА. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....</i>	508
<i>ЮЛІЯ КОСЕНКО. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВСЕСВІТНЯ МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ЯК СКЛАДОВІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....</i>	511
<i>IRAI DA MALTSEVA. ACTIVE LEARNING IMPLEMENTATION AS MEANS OF COURSE REALIZATION</i>	514
<i>ТЕТЯНА САВЕНКО. РОЗВИТОК УМІННЯ ГОВОРІННЯ НА ОСНОВІ АУДИТИВНОГО ТЕКСТУ .</i>	519
<i>HELEN SAMOYLENKO, HELEN KORNEEVA. SOME TECHNIQUES TO MAKE THE PROCESS OF TEACHING LATIN TO MEDICAL STUDENTS MORE EFFECTIVE</i>	523
<i>АЛЬОНА ШЕВЧЕНКО, ВАЛЕНТИНА КОВАЛЬЧУК. ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФРАНЦУЗЬКА МОВА».....</i>	527

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Філологічні науки**

Випуск 144

Технічний редактор: Лисенко В.Ф.

«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка внесені до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 04.07.2014 № 793).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525–4097Р від 22.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»**

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 75,82
Облік. видан. арк. 79,44. Тираж 300. Зам. № 542

Видавець і виготовлювач СПД ФО Лисенко В.Ф.,
25029, м. Кіровоград, вул. Пацаєва, 14, к. 1, кв. 101.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи №3904 від 22.10.2010 р.