

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

УКРАЇНСЬКА СПІЛКА ГЕРМАНІСТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

*Світлій пам'яті ректора Кіровоградського державного
педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
професора Віталія Івановича Завіни присвячується...*

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)

Випуск 96 (2)

Кіровоград – 2011

ББК 81.07; 81.0; 74.261.7
М 54
УДК 81.25; 81'27; 44(07)

Наукові записки. – Випуск 96 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство):
У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 571 с.

ISBN 966-8089-24-3

До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань різних галузей сучасного мовознавства – граматики, фонетики та фонології, лінгвометодики, методики навчання мов і перекладу.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів філологічних факультетів, а також учителів-словесників.

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 6 від 31.01.2011 року*).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. Олег Семенюк | – доктор філологічних наук, професор
(відповідальний редактор). |
| 2. Григорій Клочек | – доктор філологічних наук, професор. |
| 3. Болеслав Кучинський | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 4. Василь Лучик | – доктор філологічних наук, професор. |
| 5. Володимир Манакін | – доктор філологічних наук, професор. |
| 6. Василь Марко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 7. Володимир Панченко | – доктор філологічних наук, професор. |
| 8. Валентина Паращук | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 9. Василь Ожоган | – доктор філологічних наук, професор. |
| 10. Олег Поляруш | – кандидат філологічних наук, професор. |
| 11. Олена Семенець | – доктор філологічних наук, професор. |
| 12. Олександр Білоус | – кандидат філологічних наук, доцент (відповідальний за випуск). |

ISBN 966-8089-24-3

Статті подано в авторській редакції.

© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2011

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ

КАТЕГОРІЯ МОДАЛЬНОСТІ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ВПЕВНЕНОСТІ – НЕВПЕВНЕНОСТІ

Василь ШИНКАРУК (Київ, Україна)

У статті досліджено категорію модальності та засоби (актуалізатори) вираження значення впевненості – непевненості в семантико-синтаксичній структурі речення.

Ключові слова: модус, модальність, значення впевненості – непевненості.

The article deals with the category of modality and the means of expression of the meaning of certainty – uncertainty in the semantic and syntactic structure of the sentence.

Key words: modus, modality, meaning of certainty – uncertainty.

На важливості вивчення мовних одиниць у семантико-синтаксичній структурі речення як складникові дослідження процесу розвитку синтаксичної системи мови наголошено, зокрема, в “Русской грамматике” (1980 р.), де зазначено, що синтаксичні одиниці перебувають у взаємних співвідношеннях на формально-граматичному, семантичному та комунікативному рівнях і “входження до того чи того ряду формально-семантичних співвідношень є однією з мовних характеристик конструкції і фіксується її граматичним описом” [4: 11]. На цій проблемі заакцентував увагу І.Р. Вихованець. Він, зокрема, зазначив: “Встановлення і опис мовних зразків синтаксичних одиниць у їх системних взаємозв’язках становить першорядне завдання синтаксису. Всебічне обґрунтування функціональних особливостей синтаксичних одиниць у мовному плані засвідчує зрілість синтаксичної теорії і її спрямованість на пояснення найскладніших синтаксичних явищ. Високий рівень абстрагування мовної сфери не ігнорує показників сфери мовлення, а навпаки, уможливорює глибоке пояснення всіх мовленнєвих модифікацій синтаксичних одиниць” [3: 20].

Актуальність наукової статті полягає у тому, що вона відображає один з аспектів системного аналізу синтаксичних одиниць з боку їх структури та семантики. Саме такий підхід створює умови для глибокого вивчення дистрибутивних та функціональних можливостей синтаксичних форм. Крім того, дослідження категорії модальності висвітлює досить цікавий аспект синтаксичної семантики як динамічної системи функціональних одиниць, взаємопов’язаних різними відношеннями, вивчення яких тільки-но розпочалося в українському мовознавстві.

Дослідження, пов’язані з синтаксичною семантикою, належать до тих спірних мовознавчих проблем, які на кожному новому рівні розвитку лінгвістичної думки не тільки не втрачають своєї актуальності, а навпаки, виявляють нові аспекти та грані.

Вивчення синтаксичної семантики актуалізувало проблему модальності в новому аспекті, який висунув на перший план питання про місце та роль різних явищ, що іменуються цим терміном, у семантико-синтаксичній структурі речення. Розмежування різних наукових підходів до вивчення модальності тісно пов’язане з трактуванням поняття “модус”.

Переважна більшість дослідників вважає, що поняття модусу об’єднує досить широке коло значень, спільною рисою яких є суб’єктивність: у центрі уваги мовець і його ставлення до того, про що йдеться в реченні (пор. ідеї Е.Бенвеніста, О.В.Трунової, Т.В.Шмельової, Н.І.Большакової, І.Р.Вихованця, А.П.Загнітка, В.Д.Шинкарука, М.М.Телеки).

Аналіз наявних в мовознавстві концепцій про семантичну організацію речення й суб’єктивності в мові дає змогу розглядати модус як комплекс суб’єктивних значень, які виражає мовець у процесі комунікації стосовно змісту речення й адресата.

Модальність як категорія модусу, подібно до його інших категорій, безпосередньо пов’язана з використанням речення в мовленнєвому акті. Вона прямо залежить від інтенції мовця і має прямий стосунок до прагматичного аспекту речення. Значення, які становлять

модус речення, є переважно комунікативно-інтенційними. Вони накладаються на власні значення, модифікують їх і забезпечують актуальне прив'язання речення до референтної ситуації та введення його до тексту[5: 124].

Значення впевненості в реченні нашаровується на об'єктивне модальне значення дійсності і підсилює його за рахунок суб'єктивної оцінки, зв'язку між об'єктом і ознакою: *Він обов'язково приїде* = *Він приїде, я упевнений*.

При абсолютному вживанні як відповіді на запитання персуазивні модальні модифікатори впевненості поєднують два значення: утвердження і впевненості: *Він приїде?* – *Безперечно* = *Так* + *Я упевнений*. (пор.: – *Він приїде?* – *Мабуть* = *Можливо так, можливо ні*).

В українській мові значення впевненості виражають модальні слова, модальні частки і модальні фрази.

Модальні слова реалізують значення впевненості у складі речення або в абсолютному вживанні як репліки - відповіді. Досить поширеним виразником значення впевненості є модальне слово *звичайно*. Воно вживається у всіх типах мовлення: авторській розповіді, діалозі, невластне-прямому мовленні, у невимушеному і нейтральному реєстрах комунікації, при субординативних (старший-молодшому) і рівних стосунках комунікантів.

Впевненість, що виражена модальним словом *звичайно*, може бути оперта на очевидні факти, на наявні знання, відомі в даному суспільстві, зокрема й співрозмовникові. В останньому випадку *звичайно* крім модальної виконує ще й міжособову функцію: *І ні однієї пташини не чути. Спізнився я, звичайно, – полетіли вже пташки!* (І. Франко). У цьому реченні визнано очевидність факту.

Звичайно виступає у препозиції, інтерпозиції та постпозиції. У препозиції воно може мати додатковий відтінок досади (у сполученні з часткою *ну*), іронії: *Ну, звичайно, знову вітер!* (І. Франко); *Звичайно, Ганна залишила дитину в сестри* (А. Головка). У постпозиції *звичайно* виражає одночасно значення утвердження і впевненості: *Ви мене ще пам'ятаєте?* – *Звичайно* (Ю. Збанацький).

Модальне значення невпевненості – це недостатнє знання мовця про можливість зв'язку між об'єктом і ознакою, невпевненість у його існуванні. Ця модальність нашаровується на основну модальність речення, підсилюючи гіпотетичне значення ірреальності, виражене умовним способом: *Партизанський загін після бою зменшився удвоє. Але, як здається, можна було б цього запобігти* (Ю. Збанацький). Тут модальна фраза як *здається* підсилює гіпотетичність речення. Або: *Але здається, що зараз підстави для оптимізму більше, ніж коли-небудь* (О. Довженко). *Здається* знижує значення реальності і надає всьому реченню характеру припущення, послаблює категоричність речення.

В українській мові, за нашими спостереженнями, персуазивну модальність невпевненості передають здебільшого частки, модальні фрази та модальні слова. До модальних часток цього типу належать: *навряд чи, невже, хіба, ніяк, певно, хіба що, чи, ну вже й, куди там, здається, здавалося*.

Модальна частка *навряд чи* вживається в розповідних реченнях у препозиції та інтерпозиції, переважно в розмовному мовленні: *Навряд чи вам приходилося бачити такий чудовий буковинський краєвид* (О.Кобилянська); *Ви композитор. І чудово розумієте, що навряд чи Ганна буде співачкою* (М.Стельмах). В абсолютній позиції виражає сумнів і є м'якою формою заперечення, відмови: – *Ти приїдеш завтра?* – *Навряд чи, я дуже хворий* (Гр.Тютюнник). У мові художніх творів в інтерпозиції модальна частка *навряд чи* трапляється зрідка: *Тобі навряд чи сподобається мій односельчанин* (О.Гончар).

Вживаються модальні частки *невже, хіба, ніяк* в питальних висловленнях, які виражають сумнів мовця. Типові для розмовного мовлення в нейтральному і невимушеному реєстрах, за будь-яких стосунків між комунікантами: – *Невже я все це побачу знову?* (О. Кобилянська). *Хіба ви вже приїхали з міста?* (Г. Хоткевич).

Ніяк вживається в розмовному мовленні і виражає значення невпевненості та побоювання: – *Ніяк знову дощ збирається?* (Л. Мартович).

Модальна частка *певно* передає невпевненість мовця і одночасно надію, що така подія можлива. Вживається в розповідних реченнях: *Краще тут зупинитися і перечекати, певно буря затихне, небо просвітлиться: тоді знайдемо дорогу по зірках* (Б.Лепкий).

У розмовному мовленні вживається модальна частка *хіба що* в препозиції і виражає невпевнене припущення: *Сьогодні я до вас не зайду, хіба що завтра* (Б. Лепкий).

Виражає невпевненість модальна частка *чи* у питальних реченнях, часто у сполученні з іншими частками *чи ж, чи то ж, чи ще, чи ось*. Вживаються в розмовному мовленні, у публіцистиці як засіб емоційного впливу: *Чи виконує він таке завдання?* (= Я сумніваюся, що він виконує); *Чи ж виконує він це завдання? Чи ще виконує він це завдання?* У сполученні із заперечною часткою *не* виражає сумнів з відтінками оберігання: *Чи ж не образився він на нас?* (Н. Кобринська).

Модальні частки *ну вже (й), вже ж, ото вже* виражають сумнів у щирості слів співрозмовника в діалогічних репліках: *А мені огидно все це!* – *Ну вже й огидно!* – *Я сумніваюся, що це так.*

Виражають сумнів модальні частки *куди там, де там* у ймовірності припущення, висловленого співрозмовником. Вживаються в препозиції чи абсолютній позиції діалогу: *За цю поведінку знімуть з роботи.* – *Куди там знімуть!* – *Я дуже в цьому сумніваюся* (Гр. Гютюнник).

Ціла низка часток і модальних фраз передає модальне значення сумніву в можливості зв'язку об'єкта і ознаки, хоч такий зв'язок видається ймовірним. Тут, здається, можна говорити про специфічний відтінок значення невпевненості, яке виражають такі одиниці:

Модальна частка *як би* вживається в розмовному мовленні в розповідних реченнях в невимушеному реєстрі: ... *як би тут можна було розгадати давню історію того, як згоріло їхнє помешкання* (О.Маковей). У науковому стилі *як би* виражає припущення про зв'язок об'єкта і ознаки, для підтвердження якого в мовця немає фактів: *В будь-якій живій клітині зберігається програма її майбутнього місцезнаходження, клітина як би “знає”, де їй треба зупинитися* (Із журналу).

Модальне значення невпевненості виражається і модальними словами:

Модальне слово *здається* вживається в розповідних і питальних реченнях у препозиції, інтерпозиції чи постпозиції. Поширене в розмовному мовленні в нейтральному і невимушеному реєстрах спілкування: *Здається, на нього можна покластися* (О. Кобилянська); *Ми з вами, здається, десь зустрічалися?* (М. Коцюбинський).

Властиве офіційному і нейтральному реєстрам спілкування, а також авторській розповіді модальне слово *здавалося (б, би)*. Вживається в розповідних реченнях у препозиції або інтерпозиції: *Здавалося, скоріше можна було скопати землю вручну* (О. Кобилянська); *Все, здавалося б, можна відбудувати, чи ні!* (О. Гончар).

Модальне значення невпевненості, сумніву передають модальні фрази, що співвідносяться з підрядною з'ясувальною частиною, яка виражає припущення щодо якого висловлено сумнів у головній частині. Найбільш вживаними є модальні фрази *мені здається, я сумніваюся, мало ймовірно, що*: *Я сумніваюся, що ви зможете його переконати* (О. Маковей); *Мало ймовірно, що робота буде виконана сьогодні* (Н.Кобринська); *Мені здається, що їй було б добре звернутися до знахарки* (О. Кобилянська).

Значення невпевненості може бути виражене за допомогою повторених лексичних одиниць із заперечною часткою *не*: *А хто знає, пане, – сказав він, сідаючи на своє місце, – віз не віз, дерево не дерево, а здається, що ворушиться. Напевно, або вовк, або людина* (Н. Кобринська).

Модальне значення невпевненості, сумніву передають модальні слова: *може, можливо, мабуть, либонь, видно, очевидно, певно, напевно*.

Модальні слова характеризуються певними семантико-граматичними ознаками, що зумовлюють їх стилістично-виражальні особливості порівняно з іншими лексичними засобами мови. Такою ознакою є насамперед вставна функція та нефіксована позиція в реченні. Модальні слова можуть прилягати до будь-якого компонента речення, надаючи йому або реченню в цілому різноманітних змістових чи емоційних відтінків.

Функціональна місткість модальних слів із значенням невпевненості визначається їхньою здатністю виражати як логіко-змістові, так і емоційно-експресивні відтінки. Використовуючи такі слова, мовець вербалізує свою логічну оцінку вірогідності висловлювання. Вона виступає як припущення про відповідність висловленого реальній дійсності або сумнів у цьому і характеризується некатегоричністю, проблемністю. Вибір мовцем тих чи інших модальних слів залежить від їхньої здатності виражати потрібний ступінь певності в конкретній ситуації.

Модальне слово **можливо** вживається для вираження припущення з невисоким ступенем упевненості в достовірності повідомлюваного. У реченні з модальним словом **можливо** реалізуються часткові модальні значення: сумнів – **Можливо, то був «Лактак», але скоріше якийсь норвежець, що забрався так далеко на полювання** (М.Трублаїні); невпевнений здогад – **Цей вільний простір серед тісного міста його приваблював, бо чимось подібний був до степену. Можливо, обширом і свіжим вітром, що гнав рікою хвилі** (В.Шевчук); несміливе припущення – **У мирний час він би [О.Гончар], мабуть, повільно акумулював свої творчі можливості, шукав свої теми, можливо, надовго б залишався новелістом, неквапливо утверджуючи своє ім'я серед літературних ровесників, а потім – і в усій літературі** (В.Яворівський); вагання – **Життя ущільнюється; можливо, це і є досвід, чи відчуття сучасності, чи відчуття чужої країни, в якій роблю свої записи** (В.Коротич).

У поєднанні з іншими виражальними засобами, наприклад частками, **можливо** вживається для вираження впевненого припущення: **Можливо, він таки має рацію, цей Деріжанов** (М.Олійник).

Модальне значення середнього або низького ступенів упевненості має і слово **може**. Його вживання засвідчує невизначеність позиції мовця у вирішенні певної проблеми. Відтінок вагання увиразнюється внаслідок багаторазового вживання модального слова в реченні: **Може, погано вчищене дуло, може, неохайно його беріг, може, в нього яку порошинку задуло вітровіння з життєвих доріг** (Д.Павличко).

Стилістична вага слова **може** виявляється не тільки у відображенні модальної позиції мовця, його логічної оцінки висловленого, а й у здатності до створення певного емоційно-експресивного ефекту. Вони можуть виражати: побоювання – **Може, не варто відправляти цього листа, може, він не застане його** (М.Олійник); надію – **Може, колектив перевиховує підлітка** (Із газети); Колектив, може, і виправить становище... (Із журналу); **Може, там колись у тебе виросте виправдання за все** (С.Плужник); невдоволення, обурення при запереченні або відстоюванні певних позицій – **А ви подумайте, що я, може, теж людина, що зі мною теж годилося б по-людськи** (Є.Гуцало).

Вживання модальних слів **либонь, мабуть** засвідчує порівняно високий ступінь упевненості мовця. Властиве їм значення невпевненості послаблюється акцентом на об'єктивній можливості вірогідності зображеного факту через його нормативність, закономірність, традиційність. Сфера застосування – генералізовані, підсумкові висловлювання: **Вночі дивно зоріло полярне небо. Мабуть, тумани поховалися за горами, над арктичними озерами...** (М.Трублаїні); **Берези були старші і садка, і будиночка – либонь, його й ставили так поміж ними...** (І.Олійник); **Цілував, мабуть, гаряче...** (О.Бердник).

У ситуації безпосереднього сприймання явищ, відносно яких робиться припущення, або відтворення їх по пам'яті слово **либонь** вживається із значенням зовнішньої вірогідності, уявності ознаки, дії: **Життя – як вода: спливає непомітно, навіть не зогледивши. Ось недавно ж, либонь, починався струмок твого дитинства, спокійний, сонцем освітлений, починався радісно й безжурно** (Є.Гуцало).

Семантична структура модальних слів **видно, очевидно** містить доказовість, обґрунтованість висловленого. Їх вживання сигналізує адресату про сприймання мовцем зовнішніх ознак, що спричинили припущення і аргументують його. Тому модальне значення обґрунтованого припущення реалізується словами незалежно від вербалізації доказів в тексті. Характерним є використання таких слів в ситуаціях ідентифікації ознаки, стану або встановлення їх характеристик на основі безпосереднього сприймання предметів, явищ мовцем, напр.: **Очевидно, і читачі почували себе точнісінько так** (Микола Хвильовий); **В**

засіданні могли б, **очевидно**, взяти участь і керівники інших держав (Із газети); **Видно**, він дуже скучив за українською мовою (Б.–І. Антонич).

Значення неповної впевненості, що вимагає підтвердження з боку адресата, властиве сполученню модальних слів **певно**, **напевно** з часткою **ж**: *Відомо, що кохання виникло на пізній стадії розвитку людства, торгом потім стало, ну, а далі? Розвиватиметься, **напевно ж**, у бік прекрасного, а не потворного* (О.Гончар); *Давайте ваші речі, обмітайте ноги і швидше до хати, **певне ж**, замерзли* (М.Олійник); *Про нашу перемогу в цих змаганнях ви, **напевне ж**, вже довідались* (В.Бережний).

Модальні слова із значенням невпевненості вносять у речення логічну оцінку його вірогідності. При цьому слова **може**, **можливо** виявляють більшу здатність до поєднання модально-оцінних та емоційно-експресивних відтінків. Різноманітність значень модальних слів знаходить вияв у образно-виражальних можливостях їх використання в тексті.

Отже, специфіка речення як основної синтаксичної одиниці виявляється в сукупності обов'язкових суб'єктивних значень, у яких реалізується комунікативний намір, передається ставлення мовця до відображуваного в реченні фрагмента дійсності. Мовець передусім актуалізує передаваний у реченні об'єктивний зміст, тобто "прив'язує" його до ситуації мовлення, а також наповнює речення іншими обов'язковими суб'єктивними значеннями. В українській мові, за нашими спостереженнями, значення впевненості - невпевненості виражають модальні слова, модальні частки і модальні фрази, які в реченні нашаровуються на об'єктивне модальне значення дійсності і підсилюють його впевненість або невпевненість за рахунок суб'єктивної оцінки, зв'язку між об'єктом і ознакою.

Завдання у вивченні модальності (модальної рамки, модусу) полягає в тому, щоб, по-перше, виявити весь набір значень суб'єктивного характеру, вираження яких необхідне і можливе в реченні, по-друге, визначити їх протилежність і взаємодію, а по-третє, окреслити коло методів установаження кожного із таких суб'єктивних значень у реченні, зважаючи на їхню взаємодію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли. – М.: Изд-во иностр. лит-ры., 1955. – 416 с.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 53–87.
3. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І.Р. Вихованець. – К.: Наук. думка, 1992. – 222 с.
4. Русская грамматика: В 2-х т. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – 783 с. – Т.2. – 709 с.
5. Шинкарук В.Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення: Монографія / В.Д. Шинкарук. – Чернівці: Рута, 2002. – 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Василь Шинкарук – доктор філологічних наук, професор кафедри загального мовознавства та класичної філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: категорійна граматики.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЛЕКСИКИ, МОРФОЛОГІЇ І СИНТАКСИСУ БІФУНКЦІОНАЛЬНИХ КВАЛІФІКАТИВНИХ СЛІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Богдан МАКСИМЧУК (Львів, Україна)

У статті розглянуто проблему специфіки граматичного концепту біфункціональних кваліфікативних слів сучасної німецької мови та їхньої морфологічної і синтаксичної реалізації в актуальних і потенційних елементарних реченнях. Особливу увагу приділено кореляції між нульовими та флективними словоформами, а також взаємозв'язку морфологічних форм і синтагматичних позицій елементарних знаків.

Ключові слова: елементарні знаки, граматичний концепт, нульові та флективні словоформи, кваліфікативне слово.

Some issues of the grammatical concept specificity of the bifunctional qualifying words of present-day German are considered in the present paper, their morphological and syntactic realization in the actual and potential elementary sentences are also viewed. Special attention is paid to the correlation between zero and

inflected word forms as well as the interrelation of the grammatical forms and syntactic positions of elementary (amorphous) signs.

Key words: grammatical concept, qualifying word, zero and inflected word forms.

Визнання того факту, що біфункціональні кваліфікативні слова типу „gut” наділені структурним значенням, смисл якого полягає в їхній здатності реалізуватися в суб’єктно-предикатній структурі речення S-P в межах двох системно обумовлених потенційних або актуальних синтагматичних фрагментів A+N і V+A, зумовлює питання про існування в системі частин мови нової ідіотнічної лексико-граматичної категорії, суть якої зводиться до вираження кваліфікативної атрибуції. Кваліфікативна атрибуція є ідіотнічною формою граматичного мислення, яка формалізує специфіку відношення між елементарними знаками типу „gut” і їхніми носіями ознак N і V і призводить до приписування носіям ознаки інгерентних характеристик, які мають формалізований, стандартний, тобто граматичний характер. Ця концепція пояснює функціональність в системі частин мови категорії якісних прикметників і прислівників, суть якої полягає у вираженні ознаки предмета або ознаки ознаки. Оскільки саме поняття ознаки є одиницею логіко-філософського плану, то воно не може бути, на наш погляд, застосоване до ідентифікації лінгвальних сутностей. Характер граматичної спеціалізації лексичних одиниць на зразок „gut” полягає в імпліцитній репрезентації структурного значення і належить до „інстинктивних категорій”, які забезпечують перехід слова з рівня збереження інформації в лінгвальній пам’яті людини на рівень використання цієї інформації в процесі постановки тексту [10: 208]. Як і будь-яка інша категорія родового плану „інстинктивна категорія” не має безпосередніх експліцитних форм вираження, – вона існує у формах партикулярних граматичних значень і проявляється також у лексичній семантиці елементарного знака і його структурних компонентах. Імпліцитна граматична маркованість елементарного (аморфного) знака на зразок „gut” на рівні лексикону визначає його значеннєвий характер у тексті і належить до віртуально маркованих лексичних одиниць ментального лексикону мовця, структурне значення яких приховане у фонемній масі лінгвального знака у формі інтуїтивного знання про сферу його використання в потенційних і актуальних реченнях. Профілююча роль структурного значення (синтагматичної значимості) в структурі лексичного значення на відміну від його номінативної співвіднесеності з референтом чи денотатом визначає поведінку елементарного знака у текстах. Ця роль мотивована функцією елементарного знака – сполучної ланки між словником і текстом, між референтним значенням і позиційними можливостями кваліфікативних слів (A+N, N+A, N+Vcop+A, N+Vvoll+A). Межі позиційних можливостей кваліфікативних слів створюють секторну структуру знакової частини мови – кваліфікатора. Вихідною морфологічною формою кваліфікатора є нульова форма рівня лексикону з імпліцитним структурним значенням. Не кожне слово граматично оформлене, але не має слів без граматичної (експліцитної чи імпліцитної) форми. Якби слова, в т.ч. „аморфні”, функціонували на рівні лексикону у формі морфем з дифузним семантичним діапазоном (наприклад, морфема „gut” у лексико-граматичному полі „die Güte“, „gutherzig“, „begütigen“ і т.д.), то процес комунікації був би неможливим. З іншого боку, якби слова одержували своє граматичне оформлення в процесі створення тексту, то вони співпадали б із синтаксичними формами, що у свою чергу унеможливило б генерування цих текстів. Щоправда, специфіка номінативного значення подібних морфем визначає їхню функціональну спеціалізацію – участь в конструюванні лексичної основи слова, а статистично-ймовірна характеристика цієї спеціалізації дозволяє зробити висновки про ступінь їхнього тяжіння до певних частин мови. Відтак, на думку К.А. Левковської, кореневі морфемі grün-, weiß-, trocken- можна кваліфікувати за характером їхнього значення як основи прикметника [6: 217]. Це значення підтримується у деривативних утвореннях синтагматичним індикатором у формі десигната суфіксального елемента. Десигнат суфіксального елемента виконує не тільки семантичну функцію, але й здатний до модифікації семантичного ядра слова у певному граматичному напрямі. Суфіксальний елемент вказує не тільки на тип семантичного узагальнення номінативного значення слова, але й містить дифузну інформацію про місце цього слова у системі частин мови. Так, наприклад, суфікс –ig вказує на те, що деривативні утворення hiesig, lustig і т.д. входять у гіперкатегорію, структурні елементи якої будують свої

відношення до типових елементів синтагматичної дистрибуції на основі екстенціонального уточнення семантики синтагматичної домінанти. Атрибутивну функцію граматичного характеру вони виконують лише тоді, коли перебувають у граматичному полі, тобто в разі входження в граматичну основу елементарного знака. Тому функціональні одиниці на зразок *gut-* або *sparsam-* – це „спільний семантичний сегмент, який перехрещується в різних структурно-функціональних класах слів” [4: 62]. На основі структурно-функціонального аналізу А. Т. Кривоносов виділяє серед так званих ад’єктивних прислівників дво-, три-, чотири- і п’ятифункціональні одиниці: QA (*körperlich*), QAC (*dicht*), QAM (*sicher*), QAS (*frei*), QAL (*einzig*), QAH (*still*), QAFL (*einfach*), QASCO (*gut*)*. Перетворюючись із структурної в функціональну одиницю мови, мономорфемні чи поліморфемні комплекси на зразок *gut-*, *sparsam-* обмежують, формалізують інформацію свого семантичного ядра відповідно до специфіки граматичного концепту лексико-граматичної категорії слова. Остаточну модифікацію семантичного ядра здійснює семантико-синтаксична спеціалізація елементарного знака, яка базується на знанні позиції лексичної одиниці в системі синтагматичних реляційних відношень і має секторну структуру частини мови. Функціональне навантаження елементарного знака проявляється лише на фоні його граматичного оформлення, що, як відомо, базується на семантико-синтаксичній спеціалізації семантичного ядра – номінатора, „здатного самостійно без допомоги дистрибуції виразити, актуалізувати (викликати в свідомості при сприйнятті) і передати співвіднесений з ним смисл” [7: 8].

У цьому випадку номінація вказує не тільки на денотат, але й на його роль в події, репрезентованій комунікативною одиницею мови. Внаслідок цього денотат елементарного знака починає виконувати крім своєї референційної функції функцію синтагматичного сигналу. Інформативність цього сигналу залежить від його конструктивної ролі в синтагматичній моделі. У структурі цієї інформації фіксується роль елементарного знака в системі вербалізованих логічних операцій і його відношення до елементів типової дистрибуції. Внаслідок такої граматичної інформації семантичне ядро елементарного знака набуває значення граматично вираженої, семантично закінченої лінгвальної категорії, яка вимагає певного експліцитного граматичного оформлення. Іншими словами, співпадаючи матеріально з аморфною в семантичному і граматичному плані кореневою морфемою, коротка форма кваліфікативної лексеми функціонує на рівні ментального лексикону у формі потенційної граматичної основи, експліцитне граматичне оформлення якої здійснюється на морфологічному рівні мовної структури. Роль граматичного оформлення зводиться до формально-синтаксичної сигналізації синтагматичної домінанти в структурі комунікативного акту, тобто до морфологічної конкретизації граматичного суб’єкта і предиката. Граматична парадигма модифікує семантико-синтаксичну функцію елементарного знака з точки зору формального виявлення елементів комунікативного акту, якого ця функція стосується. Характер відношення елементарного знака до своїх синтагматичних домінант виявляється лише в межах синтагматичних реляційних зв’язків, тобто на рівні синтагматичної морфології за допомогою дистрибутивного аналізу морфологічних форм і аналізу статистичних даних про вживання цих форм. Специфіка семантико-синтаксичної функції елементарного знака проявляється на рівні парадигматичної морфології як відображення відображення, оскільки морфологічна парадигма – це рефлекс взаємної дистрибуції елементарного знака і елементів його типової дистрибуції.

Співпадаючи матеріально із лексичною основою, а в граматичному плані із нульовою словоформою, елементарний знак функціонує на морфологічному рівні як базова основа слова, на яку в більшості випадків (за винятком словоформ на зразок *besser*) нашаровуються екстернальні показники явної і прихованої морфології (*gut-er*, *gut-e*, *gut-ø* і т.д.). Екстернальна позиція словозмінного афікса характерна тим, що він приєднується до

* Q – якісний прислівник, A – прикметник, C – інтенсифікатор, M – модальне слово, S – відокремлювальний дієслівний префікс, L – логіко-смилова частина, H – спонукальне слово, F – модальна частина, O – ввідне слово.

морфологічної основи, звуковий або графічний образ якої існує у сфері номінації самостійно як граматично маркований елемент лексико-семантичної системи мови. Словоформу у цьому випадку можна представити формулою „(основа) + афікс” на відміну від формули „(основа+афікс)”, яка є характерною для інтернальної специфіки словозмінного форманта німецької мови старовісхонімецького періоду або інших індоєвропейських флективних мов [2: 139].

Співпадаючи матеріально з елементарними знаками рівня лексикону, лексична основа лексеми відрізняється від них як рівнем лінгвальної абстракції, так і специфікою своєї граматичної оформленості. Якщо елементарний знак – це одиниця номінативного рівня, що функціонує як номінатор на фоні імпліцитної морфологічної парадигми, то лексична основа відповідної лексеми – це лінгвальний елемент морфологічного рівня мови, що наділений чіткими семантичними контурами і граматичною оформленістю, яка експлікується в його морфологічній парадигмі. Таким чином, елементарний знак і граматична основа лексеми – різні за своєю суттю лінгвальні елементи, які мають внутрішню автономність. Під час переходу із коду у вживання елементарний знак реалізується в граматичній основі лексеми і стає актуальним знаком. У плані матеріального вираження основа співвідноситься із структурним репрезентантом нульової словоформи на рівні явної морфології. У прихованій морфології ця співвіднесеність відсутня внаслідок специфіки обидвох одиниць: якщо основа елементарного знака існує на фоні словозмінних афіксів – нульових і експліцитно виражених, то словоформа на зразок *gut-ø* – це одна із реалізацій лексеми, що існує не на фоні словозмінного форманта, а разом із ним, як своїм інгерентним компонентом. Нульова словоформа *gut-ø* співпадає лінійно з елементарним знаком *gut-ø*, який ідентифікований на фоні флективних розрядів слів, у той час як нульова словоформа *gut-ø* – на фоні морфологічної парадигми кваліфікативних слів, причому її межі й об’єм обумовлені структурним значенням елементарного знака.

Омонімічні знаки диференціюємо у цьому випадку не тільки за місцем у структурі мови, але й за функціонально-позиційними властивостями нульових формантів. Екстернальна позиція афіксів стосовно граматичних репрезентантів елементарного знака обумовлює поліфункціональність значущої відсутності у словоформі, яка на рівні явної морфології співпадає з лексичною основою. Релевантний смисл нуля виявляється лише за регулярного протиставлення нульової словоформи іншим граматичним різновидам елементарного знака, причому це протиставлення здійснюється як по лінії вираження партикулярних граматичних значень, так і в плані формовираження синтаксичних позицій. У системі форм елементарного знака, актуалізованого на морфологічному і синтаксичному рівнях структури мови, нульовий маркер є:

1) суфіксом звичайного ступеня порівняння, який сигналізує на фоні інших форм лексеми порівняння про квантитативну нейтральність номінативного значення (*gut-ø*→*besser*→*am besten* / *der, die, das beste*);

2) показником морфологічної спеціалізації адвербіальної позиції на відміну від синтагматичної спеціалізації флективних форм (*gut-er Wein*↔*er redet gut*);

3) індикатором домінантно-вербальної спеціалізації нульових форм на фоні домінантно-субстантивної маркованості флективних форм;

4) показником діалектно-стильової, структурної або функціональної спеціалізації нульової форми в групі іменника (*gut Ding will Weile haben, Röslein rot*). Зміст значущої відсутності залежить від позиції нульової форми [3: 24-25].

Морфологічна репрезентація елементарного знака на рівні явної і прихованої морфології допускає двояку лінгвістичну інтерпретацію: морфологічні одиниці на зразок „*gut*” можна вважати початком морфологічної парадигми слова (*gut-ø, gut-er, gut-es* і т.д.). Крім того, морфологічну форму на зразок „*gut*” можна розглядати як таку, що стоїть поза парадигмою, адже не всяка граматична форма слова включається в той чи інший асоціативний ряд. Наприклад, інфінітив не входить у парадигму дієслівної дієвідміни, проте вважається дієслівною формою.

Синтагматична спеціалізація нульових форм на противагу до флективних експонентів елементарних знаків не піддається точному визначенню, оскільки має ймовірно-

статистичний характер. Якщо формально-синтаксична інформативність флективної форми дорівнює ста відсоткам, то нульовий знак \emptyset , який включений у нульову словоформу, не дає підстав за всіма параметрами її синтагматичної реалізації стовідсотково ідентифікувати носія ознаки N або V, оскільки існують випадки синтаксичної дисперсії (Die Wälder grünen lustig) або ж темпоральна обмеженість носія ознаки (Die Mutter saß traurig). Тому лише статистико-симптоматичний аналіз дає можливість зробити висновок про домінантно-вербальну синтагматичну орієнтацію нульової форми і про її адвербальну спеціалізацію (відомо, що такої спеціалізації на ранніх етапах розвитку німецької мови не було). Аналогічну морфологічну спеціалізацію мають і синтагматичні позиції: для адвербальної позиції характерним є використання нульових форм, а для адсубстантивної позиції – домінантно-флективна специфіка її структурних елементів. Для синтагматичних позицій властива, крім того, векторна специфіка атрибутивних відношень: в адвербальній позиції векторна скерованість має домінантно-вербальний характер. Адсубстантивна позиція має стовідсоткову скерованість атрибуції на субстантивного носія ознаки (за винятком випадків на зразок Das Haus dort, де прислівник „dort” потенційно тяжіє до вербальної сфери речення). Взаємозв’язок морфологічних індикаторів елементарного знака із його синтагматичними позиціями можна схематично зобразити так:

1) формально-синтаксична функція морфологічних форм

$F_{exp} \rightarrow Na$

$F_{imp} \rightarrow NV (Vd)$

2) морфологічна спеціалізація синтагматичних позицій:

$Np \leftarrow F_{exp} F_{imp} (F_{exp} d)$

$Vp \leftarrow F_{imp} a$

3) характер атрибуції

$Np (F_{exp}, F_{imp}) \rightarrow Na$

$Vp \rightarrow NV (Vd)$

Інгерентною формальною категорією елементарних знаків у їхньому відношенні до речення є протиставлення абсолютних параметрів, властивих морфологічним формам і синтагматичним позиціям. Такими параметрами є синтаксична спеціалізація флективних форм і морфологічна „завантаженість” адвербальної позиції. Внаслідок кореляції спеціалізації морфологічних форм і синтагматичних позицій у граматичному концепті елементарного знака формується спеціальна опозиція структурних полюсів: полюс структурно різнорідних елементів (Np) і полюс структурно різнорідних елементів (Vp).

Крім формально-синтаксичної функції комплекс морфологічних форм виконує ще і загальну граматичну функцію щодо вираження партикулярних граматичних категорій (рід, число, відмінок), а також щодо формовираження синтаксичних відношень елементарного знака до синтагматичних домінант (узгодження та прилягання). Партикулярні граматичні категорії експлікують словоформи в адсубстантивній позиції (експліцитно або імпліцитно). Постпозитивна нульова форма сигналізує також про граматичне значення числа. Виражаючи партикулярні граматичні категорії, флективна форма елементарного знака виконує розмежувальну функцію в системі асоціативних відношень між членами морфологічної парадигми. У синтагматичному плані вона служить в першу чергу одним із засобів формовираження синтаксичних відношень, оскільки форми роду, числа і відмінка позбавлені семантичного навантаження і є лише засобом граматичного узгодження [1: 151]. Нульова словоформа не корелює з флективною щодо індикації партикулярних граматичних категорій. Така кореляція відбувається лише в синтагматиці. Оскільки партикулярні граматичні категорії є дистрибутивно зумовленими, то їх можемо вважати системно-набутими властивостями нульової форми. Нульова форма утворює системну опозицію з флективною формою лише на основі способу формовираження синтаксичних відношень. У межах синтагматичних рецепційних відношень нульові словоформи є структурними елементами композиційних синтаксичних одиниць і, водночас, релевантною ознакою синтаксичного способу прилягання як у сфері присудка, так і в сфері підмета (Wir sind all gut Freund, er handelte gut). Свій релевантний смисл в оформленні синтаксичних відношень нульова словоформа виявляє на фоні протиставлення флективній формі. У поверхневій структурі

речення словоформи „gut“ і „gute“ протиставлені за способом зв'язку із синтагматичною домінантою як синтаксична форма аналітичного характеру синтаксичній формі флективного характеру [5: 14]. Загальна граматична функція, тісно переплітаючись із синтаксичною функцією, модифікує реляційні відношення елементарного знака і привносить у них моменти кваліфікативності. Кваліфікативний відтінок виникає саме внаслідок формалізованого характеру синтаксичних прийомів узгодження і прилягання, уніфікації їхніх імпліцитних і експліцитних експонентів. Реалізуючись у лінійній послідовності, ці експоненти маніфестують у всій своїй сукупності граматичний концепт елементарного знака, який в кожному окремому випадку є узагальненим значенням відповідної словоформи. Про семантико-синтаксичну інформативність формальних елементів словосполучення А.М. Пешковський писав: „Якщо ми визнаємо, що –ец в слові „чернец“ означає „чорну людину“, –иш в слові „черныш“ – чорного птаха, –ик в слові „черника“ – чорну ягоду і т.д., то чому не визнати, що –от у слові „чернота“ означає просто щось чорне? Ось це „щось“ і є предметність” [8: 7]. Однак помилково було б думати, що формальний елемент безпосередньо та однозначно виражає категоріальне значення слова. Ототожнювати категоріальну форму слова із значенням морфологічної форми – це те ж саме, що ототожнювати суть із формою її виявлення. Як правильно зауважив Ж. Телегді, „при злитті форми значення і форми слова неправомірно аргументувати тим, що ці форми з'єднані у мовному вираженні (напр. лат. *riegozum*) і будь-яке закінчення, вживання якого обмежується рамками певного відмінка, не виражає нічого іншого, крім значення цього відмінка. Правда по формі *riegozum* можна судити про іменний характер слова, проте це ґрунтується на тому, що, пізнаючи цю форму як форму родового відмінка множини, ми ідентифікуємо її як член системи форм, яка в цілому є мовним відображенням своєрідної форми значення. Форма *riegozum* вказує таким чином на те, що дане слово наділене характерними ознаками іменника і не є вираженням цих характерних особливостей” [11: 43].

Отож, релевантний смисл словозмінних і нульових афіксів у кваліфікативній модифікації семантико-синтаксичної функції елементарного знака (а також у сигналізації його формально-синтаксичної функції) проявляється лише на фоні всієї системи морфологічних форм лексичної основи, оскільки лише цілісна морфологічна парадигма є відображенням синтагматичної значимості елементарного знака як морфологічне відображення його синтаксичного відображення. Дистрибуція як сума синтагматичних актантів, що є релевантними для реалізації граматичних властивостей і валентних потенцій елементарного знака, служить необхідною умовою лексико-граматичної тотожності слова, оскільки „ряд форм [...] стає парадигмою відміни тільки на основі порівняння функцій, які мають окремі форми; [...] форми і функції утворюють ціле і важко, якщо не сказати неможливо, їх роз'єднати [9: 130].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972.
2. Иванова И. П. Структурная функция словоизменительного форманта в современном английском языке // Проблемы морфологического строя германских языков. – М.: Изд. АН СССР, 1963.
3. Иноземцева Г. И. Основные случаи соотношения краткого прилагательного и однокорневого наречия в современном немецком языке. – Ученые записки Горьковского пединститута им. М. Горького (серия филологическая). – 1963. – Вып. 47.
4. Кривонос А. Т. Класс качественных наречий как выражение структуры языка (на материале немецкого языка) // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества Калининского университета. – Калинин, 1973. – Т.3. – Вып. 2.
5. Колшанский Т. В., Крылова Н. И. Нулевая морфологическая форма и её использование в синтаксических конструкциях немецкого языка // V научная конференция по вопросам германского языкознания. Тезисы докладов. – М., 1968.
6. Левковская К. А. Теория слова, принципы её построения и аспекты изучения лексического материала. – М.: Высшая школа, 1962.
7. Никитин М. В. Функциональная типология языковых единиц и проблема лексического значения // Проблемы лексической и грамматической семантики. – Владимир, 1975.
8. Пешковский А. М. Русский язык в научном освещении. – М., 1956.
9. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М.: Соцэкгиз, 1933.
10. Супрун А. Е. Грамматические свойства слов и части речи // Вопросы теории частей речи. – Л.: Наука, 1968.
11. Telegdi Zs. Bemerkungen zu einigen Theorien bezüglich der Wortarten // Acta linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae. – Т. 8. – Fasciculus I. – Budapest, 1958.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Богдан Максимчук – професор, завідувач кафедри німецької філології Львівського національного університету ім. І. Франка.

Наукові інтереси: теоретична грамати́ка, історія мови.

ДО ПИТАННЯ СЕМАНТИЧНОЇ НЕОДНОРІДНОСТІ ТРИВАЛЕНТНИХ ПРЕДИКАТІВ ТОТИВНОСТІ

Тетяна АНДРЕЄВА (Первомайськ, Україна)

У статті визначено типи семантико-синтаксичної структури речень, породженої тривалентними тотивними предикатами, якісний і кількісний склад непередикатних синтаксем, закономірності їхньої реалізації.

Ключові слова: тотивний предикат, синтаксема, предикативна одиниця.

Types of semantic and syntactic sentence structure determined by three- valency totive predicates are explored in the paper, the qualitative and quantitative composition of left-located and right-located non-predicative syntaxemes is described, as well as their realizational regularities.

Key words: totive predicates, semantic, predicative unit.

Проблема функціонування предикатів стала однією з актуальних, оскільки вивчення змістового боку речення, зокрема його семантичної структури, передусім ґрунтується на предикатних і непередикатних знаках. У такому підході до вивчення структури речення простежується зв'язок семантико-синтаксичної категорії валентності і структури речення, який спонукає дослідника до вивчення явища валентності предиката, яка відображає його зумовлену сполучуваність із іншими непередикатними компонентами.

Метою пропонованої статті є дослідження речень, сформованих тривалентними тотивними предикатами. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) проаналізувати структурно-семантичні моделі речень, породжених тривалентними предикатами тотивності; 2) з'ясувати засоби вираження синтаксем.

Акціональні дієслова, що в традиційній граматиці кваліфікують як вербативи з подвійним керуванням [5: 289], виступають типовими виразниками тривалентних тотивних предикатів. На семантичному рівні вони прогнозують три аргументні позиції, тому обсяг семантико-синтаксичної структури речень з тримісними предикатами збільшується за рахунок позиції об'єкта, адресата дії або знаряддя чи засобу дії.

Переважну більшість тривалентних тотивних предикатів становлять дієслівні компоненти, утворені предикатами дії, периферію ж утворюють предикати процесу та стану, для яких не є типовою сполучуваність з трьома субстанційними синтаксемами.

Зазначені предикати є семантично неоднорідними й охоплюють такі основні лексичні групи: „давання”, „володіння”, „називання”, „обдарування”, „сприйняття об'єкта”, „мовленнєвого повідомлення”, „визнання”, „дозволу” та локативні предикати.

Найпоширенішими з-поміж тривалентних тотивних предикатів виявляються **предикати дії**, які характеризуються найбільшим сполучувальним потенціалом.

Тривалентні дієслова, які позначають „давання”, широко використовують у позиції тотивних предикатів: *виділити, дати, подати, передати, нагородити, присвятити, вручити, присудити, відправити* тощо, напр.: *Найбільшим даром нагородив тебе Майстер, ...* (Улас Самчук). Дієслова із семантикою „давання” породжують семантико-синтаксичну структуру речення, у якому виступають суб'єкт дії, предикатна синтаксема дії, власне-об'єктна синтаксема та адресатна синтаксема. Лівобічна суб'єктна синтаксема може заповнюватися іменниками (назвами осіб, предметів чи абстрактних понять) або займенниками (переважно особовими), пор.: *Волость присудила Лаврінові та матері батьківське добро...* (Іван Нечуй-Левицький). Об'єктна синтаксема вживається у знахідному відмінку, адресатна – у давальному, який у граматиці сучасної української мови є основним морфологічним варіантом адресатної синтаксеми. Адресатна синтаксема характеризує особу або предмет, на користь чи на шкоду яким відбувається дія. Валентно пов'язані з давальним адресатом предикати дії становлять замкнену групу, основу якої складають предикати із семою „давання” [1: 262], напр.: *Навіть чернець, котрий присвятив себе вищій ідеї, не свободний от світу у своїй келії...* (Роман Федорів). Периферійним морфологічним варіантом адресатної синтаксеми є прийменниково-відмінкова форма „Р.в.+ для”, наприклад: *Кур'єр доставив квіти для матері*. Інколи адресатна синтаксема виражається імпліцитно, пор.:

Коли ж вони захотіли повернутися на Україну, то **папа виділив кошти** й на подорож... (кому?) (Андріан Кащенко).

Дієслова із значенням „володіння”, що означають ситуації, у яких створюються відношення володіння, коли дійова особа стає власником чого-небудь (*взяти, відібрати, відняти, вкрати, добути, позичити, забрати, конфіскувати, одержати, отримати, присвоїти, прихопити* та ін.), прогнозують три залежних компоненти: суб’єкт, об’єкт та адресат, який виражається імпліцитно, напр.: **Мелашка позичила хліба і верталась через свій садок** (Іван Нечуй-Левицький). У позиції суб’єктної синтаксеми вживаються іменники та займенники в називному відмінку, власне-об’єктний компонент виражається знахідним відмінком і позначає особу чи предмет, на які спрямовано дію, пор.: **От і нещодавно я отримав неприємну вість: запорозькі лотри під орудою Сулими захопили Козацьку фортецю і перебили нашу найману залозу** (Валентин Чемерис).

Незначна кількість тотивних дієслів із семантикою „повідомлення” на зразок *сказати, повідомити, висловити, вибвкнуту, повідати, поінформувати, доповісти, заявити, оголосити, попередити* тощо виражають загальну ідею – „казати адресатові про те, чого, на думку суб’єкта мовлення, йому не відомо” і мають тричленну валентність, напр.: – **Може, сказав тобі за сім літ одне погане слово** (Улас Самчук). Загальною синтаксичною ознакою предикатів цієї групи є обов’язкова сполучуваність із залежними правобічними актантами об’єктної семантики, один з яких означає зміст інформації, тобто предмет мовлення, що виражається експліцитно або імпліцитно формами непрямих відмінків іменника або займенника, а також прямою мовою, другий – адресат, той, кому повідомляється інформація, напр.: **Повідає Юрій друзям про мости...** (Іван Пільгук). За певних обставин синтаксеми на позначення адресата набувають факультативності, пор.: – **Побачення скінчено, – байдуже повідомив черговий жандарм** (Оксана Іваненко). Лівобічна, суб’єктна валентність предиката повідомлення реалізується завжди (експліцитно чи імпліцитно) і виражається іменниками-назвами істот або особовими займенниками у формі називного відмінка, напр.: **Вона його попередила: на чорнім піску, що б не побачив – не спиняйся, іди далі!** (Юрій Логвин).

З-поміж дієслів мовлення необхідно виокремити так звані адресатні тримісні дієслова, функціонування яких в українській мові достатньо різнобічно й повно аргументовано [6; 3 та ін.]. Групу названих предикатів складають одиниці, виражені дієсловами мовлення, які реалізують семи впливу на учасника спілкування: а) спонукання (*попросити, порадити, звелити, наказати* й ін.); б) емоційного впливу, позитивної або негативної оцінки (*похвалити, переконати, насварити, відгукнутися* та ін.); в) соціально орієнтованого навіювання, побажання (*привітати, побажати, попрощатися* тощо), напр.: **Другого дня вранці батько зайшов у клуню, збудив Зінька й Романа й звелів обом їти на тік молотити...** (Борис Грінченко). Залежні від адресатних дієслів субстанційні синтаксеми, що виконують функції об’єкта та адресата, переважно виражаються формами давального, родового й орудного відмінків, напр.: **Але перед тим, як ми розійдемось, я ще хотів щось у вас спитати** (Іван Багряний). Лівобічна суб’єктна синтаксема заповнюється здебільшого назвами осіб, рідше – назвами конкретних предметів у називному відмінку або займенниками, напр.: **Ось чому я гаряче запевнив міжзоряного вовка: – Клянусь, це не я підкинув** (Юрій Ячейкін). Для речень з адресатними дієсловами мовленнєвої діяльності характерним є поєднання облігаторних і факультативних компонентів, при цьому речення зберігає структурно-граматичну завершеність, пор.: – **Уяви собі, вона ніскільки не здивувалась, коли я сповістила** (кого?) **про твій приїзд** (Василь Шевчук). На думку Л.І. Пац, „наявність при дієсловах мовлення трьох аргументів – рідше двох – обов’язкова умова функціонування дієслів цього мікрополя” [6: 30].

Ще одну групу тримісних тотивних предикатів дії становлять дієслова із семантикою „називання” (*назвати, обізвати, прозвати, перейменувати* та ін.), напр.: **Правда, під назвав мене при хрещенні Костянтином...** (Володимир Малик). Указані дієслова вимагають заповнення одного з семантично передбачуваних місць – об’єктива – іменником у знахідному відмінку й другого – об’єктива із семантикою уточнення – іменником в орудному відмінку. Суб’єктна ж синтаксема звичайно репрезентується іменниками-назвами осіб або

займенниками більшості розрядів у формі називного відмінка, напр.: *Пін охрестив Іваном, а люди прозвали Живосилом ...* (Володимир Малик).

Невелику за обсягом групу тривалентних тотивних предикатів дії становлять дієслова, які позначають активну дію, виконувану суб'єктом. З-поміж дієслів конкретної фізичної дії із значенням руйнування об'єкта та різних видів діяльності необхідно виокремити певні лексико-семантичні групи дієслів, що мають семантику тотивності. Дотримуючись класифікації тривалентних дієслів, запропонованої А.П. Загнітком [4: 293], визначаємо такі лексико-семантичні групи дієслів: 1) нанесення удару: *вдарити, штрикнути, втикнути, стукнути, вперіцтити* тощо; 2) пошкодження тіла: *пошкодити* та ін.; 3) зміни функціонального стану об'єкта: *увімкнути, вимкнути* й под., напр.: *Тим часом Яремко наздогнав графа і вдарив його палицею по литках, як і передбачив Джузеппе* (Станіслав Тельнюк); *Я вимкнув світло і враз провалився на дно глибоченної криниці* (Юрій Мушкетик).

Істотною особливістю речень з тримісними дієсловами, що позначають активну дію, виконувану суб'єктом, є функціонування ще однієї правобічної субстанційної синтаксеми – інструменталія, що виражається іменником із функцією знаряддя дії в орудному відмінку, напр.: *Поцілуйко з усієї сили вперіцив нагаєм загнужданого коня...* (Михайло Стельмах).

У лівобічній валентній позиції суб'єкта активної дії найчастіше уживаються іменники-назви осіб, рідше – назв тварин. Позиція ж правобічної об'єктної синтаксеми заповнюється іменниками-назвами конкретних предметів, речовин, рідше – назвами істот, осіб або особовими займенниками, напр.: *І він з усієї сили вдарив його чоботом у бік* (Борис Грінченко).

Периферію тривалентних дієслівних предикатів утворюють **предикати процесу**, що вказують на динамічну ситуацію, яка стосується об'єкта, але не передбачає активного виконавця [2: 8], і позначають визнання (*визнати, признати, вбачити, прийняти* й под.); чуттєве сприйняття об'єкта (*впізнати, забути, зосередитися, згадати, помітити, запідозрити, сприйняти, відчувти* та ін.); емоційний вплив на об'єкт (*вразити, засмутити, збентежити, здивувати, ошелешити, приголомшити* тощо), напр.: *Щось я не помітив розуму в одного із своїх навчителів* (Михайло Стельмах); *І в тім леготі теплім була Таємничая мова, і відчув її серцем Мойсей...* (Іван Франко).

Суб'єктна синтаксема при зазначених предикатах функціонує переважно в називному відмінку іменника на позначення істоти, що є носієм процесу, або займенником. В окремих випадках суб'єктна синтаксема при вказаних дієсловах уживається у формі давального відмінка, що зумовлено послабленою динамічністю дієслів та певною пасивністю суб'єкта, напр.: *На мить йому згадалася кольорова діаграма з однієї популярної брошури* (Юрій Мушкетик).

Інструментальна синтаксема функціонує зазвичай у формі орудного безприйменникового відмінка, хоча в більшості випадків буває виражена факультативно, напр.: *Соловейко також забув увесь світ, забув самого себе...* (Іван Шаповал); *Згадав він про неї через довгі роки, пробуваючи в неволі* (Степан Васильченко).

Межі семантико-синтаксичної структури речень з такими предикатами залежать від конкретного значення дієслів і можуть мати дво-тривалентну реалізацію, пор.: *Розумом сприймав, як незаперечну істину, – всі докази наявні, а серцем не міг сприйняти* (Володимир Малик) – двовалентна реалізація; *Кендзеровський дивувався, що гетьман тую вістку так спокійно сприйняв* (Богдан Лепкий) – тривалентна реалізація.

До тотивних тривалентних предикатів належать і дієслова, що мають локативну семантику. У сучасному мовознавстві вони кваліфікуються як дієслова локативної дії-процесу або як предикати дії-локативності: *впасти, звалитися, капнути, шубовснути* тощо. З предикатами процесу такі предикати зближує наявність пасивного лівобічного суб'єкта; динамічність субстанційної локативності, семантико-синтаксична тричленність таких предикатів споріднює їх з предикатами дії, напр.: *Відтоді, як одинадцять років тому вантажівка шубовснула з моста у воду, цей молодик не ступив самостійно жодного кроку* (Річард Бах).

У реченні дієслова із локативною семантикою прогнозують, окрім суб'єктної синтаксеми, наявність ще двох правобічних локативних синтаксем, що становлять вихідну й

кінцеву точки локативності, напр.: *Зінько, запаморочений, похилився на бік, захилитався і впав з мосту в воду* (Іван Нечуй-Левицький). Нерідко простежується тенденція до факультативного вираження однієї чи обох локативних синтаксем, пор.: *Олена так глянула на Магазаника, начеб він з місяця звалився* (куди?) (Михайло Стельмах); *Петрові теж сльози з очей капнули* (Андрій Чайковський) – локативна синтаксема, що передає кінцевий пункт руху, виражена імпліцитно; *Вода радісно зашуміла в потоках, впала-вдарила на лопаті колеса* (звідки?) (Юрій Логвин) – локативна синтаксема, що передає вихідний пункт руху, виражена імпліцитно; *Сокира рубонула, жалібно хряснула цівка калинова, і впала стеблина, тремтячи листом* (звідки?) (куди?) (Борис Грінченко) – імпліцитно виражені обидві локативні синтаксеми.

Отже, тривалентні тотивні предикати зумовлюють семантико-синтаксичну структуру двоскладних речень, які характеризуються лівобічним вираженням суб'єктної синтаксеми у функції суб'єкта мовленнєвої діяльності; суб'єкта конкретної фізичної дії; суб'єкта психічної діяльності; суб'єкта дії-локативності. Правобічні субстанційні компоненти при зазначених предикатах указують на об'єкт мовленнєвої діяльності; об'єкт конкретної фізичної дії; об'єкт психічної діяльності; об'єкт дії-локативності. У ролі суб'єкта в тотивних конструкціях можуть функціонувати як назви істот та конкретних предметів, так і різні абстрактні назви, на що впливає семантична якість тривалентних тотивних предикатів дії, дії-процесу, дії-локативності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
2. Галаган О.М. Семантико-синтаксична структура речень з тривалентними предикатами: Автореф. дис. ... канд. філол. наук / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
3. Глушак Т.С., Борчук О.В. О статусе семантической функции адресата в структуре предложения // Романское и германское языкознание. – Вып. 12. – Минск. гос. пед. ин-т, Минск, 1982. – С. 24-28.
4. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови. Морфологія. – Донецьк: ДонДУ, 1996. – 437 с.
5. Масицька Т.Є. Граматична структура дієслівної валентності. – Луцьк, Волинський держ. ун-т, 1998. – 208 с. – Бібліогр.: С. 163-179.
6. Пац Л.І. Функціонально-семантичне поле адресатності в сучасній українській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук / Горлівський держ. пед. ін-т іноз. мов. – Горлівка, 1998. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Андрєва – кандидат філологічних наук, доцент Первомайського НКЦ Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Наукові інтереси: функціональна граматики української мови.

ВІДМІНКОВІ ФОРМИ МНОЖИНИ ІМЕННИКІВ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ В ЦЕРКОВНОСЛОВ'ЯНСЬКІЙ МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕДАКЦІЇ ДР. ПОЛ. XVI – XVII СТ.

Олександр БІЛИХ (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано особливості творення відмінкових форм множини іменників чол. р. в церковнослов'янській мові української редакції др. пол. XVI – XVII ст. Зроблено висновок про частковий вплив української мови на творення розглянутих форм.

Ключові слова: церковнослов'янська мова української редакції, староукраїнська мова, відмінкові форми множини іменників.

The article under consideration analyzes the peculiarities of forming case forms of nouns in plurality, masculine in the Ukrainian edition of Church Slavonic language of the second half of the XVI – XVII centuries. A conclusion about partial influence of the Ukrainian on the forming of considered forms was made.

Key words: the Ukrainian edition of Church Slavonic language, the Old Ukrainian Language, case forms of nouns in plurality.

Протягом свого існування система відмінкових закінчень іменників української мови (як і інших слов'янських) зазнала значних змін. Особливо суттєвими вони були для відмінкових форм множини, які в результаті дії тенденції до уніфікації об'єдналися в один тип відмінювання. Процес цього об'єднання в українській мові достатньо добре описаний у спеціальній науковій літературі [1: 75 – 93; 11: 91 – 162; 5: 74 – 128 і ін.]. Разом із тим,

дослідники поки що мало уваги приділяють особливостям творення різних форм, зокрема й іменникових множини, церковнослов'янської мови. Хоча ця мова протягом багатьох століть використовувалася в Україні і взаємодіяла з мовою українською. Особливо посилилася ця взаємодія в др. пол. XVI – XVII ст., коли церковнослов'янська мова була не тільки мовою церкви, але й одним із засобів та символів національно-визвольної боротьби [10: 137; 12: 286]. Тому створення повної картини розвитку української літературної мови неможливе, на нашу думку, без детального вивчення і церковнослов'янської мови української редакції.

У зв'язку зі сказаним метою пропонованої розвідки є з'ясування особливостей творення відмінкових форм множини у церковнослов'янській мові української редакції др. пол. XVI – XVII ст. Матеріал для дослідження дібрано шляхом суцільної вибірки переважно із стародруків цього часу (список джерел поданий наприкінці статті). У великих за обсягом пам'ятках обстежений не весь текст, а вибірки розміром у 500 повнозначних слів. Із *ОБ* обстежено 100 таких вибірок, із *ВВ*, *ТрЦв*, *Тр* – по 50.

Далі подаємо аналіз іменникових множинних форм за відмінками.

Називний відмінок. У наз. в. мн. для розглянутих іменників чол. р. були характерні закінчення *-и*, *-ы*, меншою мірою *-іє*, *-овє*, *-є*, інколи *-а* (*-я*).

Найбільш поширеними в обстежених пам'ятках є *-и* та *-ы*. Закінчення *-и* використовувалося в іменниках з основами як на м'які, так і на тверді приголосні: *собираѹсѧ князи* *ОБ* 96 зв.*; *изволиша вси жители* *ПМ* 83; *силни сѣ(т) дѣишеи* *ПКП* 25; *аггѧи бѣишеи* *ОБ* 12 зв. (2); *въпрашаѹ же его нарѣди* *ВВ* 57; *прійдоша варвари* *Лим* 47; *погибоша скоти* *ТрЦв* 132; *раби его* *ПМ* 82.

Дещо меншою кількістю вживань представлено закінчення *-ы*, хоча й воно також достатньо поширене. Це закінчення за походженням є, як відомо, показником знах. в. мн. іменників із давніми основами на **o* та **i* [7: 328]. У результаті взаємодії наз. та знах. відмінків *-ы* почало використовуватися і як закінчення наз. в. мн. Випадки такої взаємодії дослідники фіксують уже в церковнослов'янських пам'ятках XI ст. [8: 30]. Із плином часу з різних причин ця взаємодія посилювалася [13: 226 – 227; 11: 131 – 132], в результаті чого *-ы* стало одним із варіантів закінчення наз. в. іменників чол. р., зокрема і в церковнослов'янській мові української редакції др. пол. XVI – XVII ст. У розглянутому матеріалі *-ы* виступає в іменниках із основами на тверді приголосні: *сѣпостатѣи ... обстоатѣи ны* *ОБ* 4 нн (2); *да бѣдѣт(ѣ) ... поклонѣи* *Тр* 158; *вся силы и промыслы ... уставають* *ПМ* 65; *возвѣш(а) вѣтрѣи* *ПКП* 34 зв.; *сокрѣваютьсѧ ... голѣбѣи* *ПКП* 29; *калѣгорѣи испо(а)наютьѣи ... порохи* *ЛМГ* 28. Іменники з основами на *ц* могли мати закінчення як *-ы*, так і *-и*: *бѣдѣтѣи древносѣи и водносѣи* *ОБ* 101 зв.; *живописѣи ... пишѣт(ѣ)* *ВВ* (3) 2 зв.; *младѣ(н)ѣи ... предсташа емѣ* *ЛМГ* 36; *пѣвци же поютьѣи* *Тр* 407; *залци ... сокрѣваю(т)сѧ* *ПКП* 29. Зафіксовані й однокореневі форми із *-ы* та *-и*, переважно з основами на *ц*, інколи на інші приголосні: *ѣци повѣдаша* *Лим* 36 – *гѣаѣи ... ѣци* *Лим* 41; *Поѣвала сѣино(а) ѣци ихѣ* *ПКП* 75 – *Прп(д)вѣи ѣци* *ПКП* 28; *мнози ... самовидѣи* *ПМ* 77 – *самовидѣи ... повѣствують* *ПМ* 80; *да оувѣраютьѣи васѣи ... воинѣи* *ТрЦв* 412 – *воини погѣбиша ... Црѣ* *ТрЦв* 415; *прн(и)доша ... барнардинѣи* *ЛМГ* 31 – *хоцѣтѣи ем* (обитель) *барнардинѣи з(ѣ)гладити* *ЛМГ* 31.

Однією з особливостей давнього закінчення наз. в. мн. *-и* були чергування перед ним *з*, *к*, *х* із *з'*, *ц'*, *с'*. Вони послідовно відбуваються у старослов'янській мові [2: 107], за деякими винятками, також у церковнослов'янській мові східнослов'янської редакції [8: 30]. У переважній більшості випадків за відповідних умов представлені вони і в розглянутому матеріалі. При цьому після *ц*, як і в інших випадках, може використовуватися або *-и*, або *-ы*: *сѣпрѣзи волѣвѣи* *ТрЦв* 92; *врази крѣста господня* *Син* 182; *сѣщениѣи ... Хѣ предаша* *ТрЦв* 58; *прійдоша сродниѣи* *Лим* 37; *погѣбиша мниси смѣт(ѣ)* *Лим* 37 зв.; *скорѣи ..., зѣи дѣси творѣи* *ПКП* 73 зв. Поряд із цим представлені випадки, де ці чергування не відбуваються. Вони, хоча й не особливо поширені, однак зафіксовані в більшості обстежених пам'яток: *изволиша боги* *ОБ* 111 зв.; *истѣкаютьѣи ... источниѣи* *ОБ* 12 нн (2); *прійдоша ...*

волки ОБ 2 нн (також волци ОБ 4 нн (2)); слогИ ГрЛ 8; вѣща его волохИ ЛМГ 16; козаки запорозтїи ПМ 77 (також козацИ ПМ 54); козаки боронишася Син 178; враги повредити єа не возмогѣт(ъ) ПКП 34 зв. (також врази ПКП 67). Уживання форм без чергувань, очевидно, є одним із проявів впливу на церковнослов'янську мову української. Вже у XVI ст. такі форми наз. в., за спостереженнями дослідників, були панівними в пам'ятках із більшості регіонів України [6: 53].

Інші закінчення наз. в. мн. в розглянутому матеріалі були менш уживаними. Порівняно більшою кількістю випадків серед них представлено закінчення *-їє* (за походженням показник наз. в. мн. іменників чол. р. з давньою основою на **ї*). В обстежених пам'ятках воно виступає в іменниках, переважно назвах осіб, з основами на м'які приголосні (не лише колишніх *ї*-основ): *днїє* ТрЦв 75; *пѣтїє* ПКП 35; *господїє* ВВ 57; *мужїє* ПМ 52; *Црїє* ОБ 8 нн (2); *татїє* ВВ 128 зв.; *стражїє* Лим 46 зв.; *здателїє ... обителИ* ЛМГ 1; *истолкователїє* ПКП 38; *повѣдителїє* ПКП 40; *҃чителїє* ПКП 21 зв. Закінчення *-їє* вийшло за межі групи іменників із давньою основою на **ї* ще в старослов'янській мові [2: 126], згодом його уживання підтримувалося традицією. Хоча слід відзначити, що частина наведених іменників в обстежених пам'ятках зафіксовані також із флексією *-и*: *прїйдоша до него ЦрИ* ОБ 111 зв.(2); *рѣша вси мѣжи* ОБ 128; *прислани бѣша ... ҃чтлИ вѣрты* ПКП 23. Загалом же щодо закінчення наз. в. іменників чол. р. *-їє* можна відзначити, що воно, очевидно, в XVI – XVII ст. сприймалося як характерна ознака церковнослов'янської мови (особливо у зв'язку з його відсутністю на той час в українських пам'ятках), а форми, утворені за участю цього закінчення, можливо, мали «високе» стилістичне забарвлення. Такий висновок підказує загальний тон контекстів, у яких ужиті форми на *-їє*.

Закінчення *-ове* (*-еве*) (первісно характерне лише для іменників із *й*-основами) має невелика кількість в основному назв істот, хоча зрідка представлені тут і назви неістот: *снове* ОБ 121; *єв(г)листвоє* Тр 801; *жидове* Лим 8 зв.; *врачевоє* Лим 42 зв.; *воловоє* ОБ 66; *бѣсовоє* ПКП 75 (також *бѣсты* ПКП 95 зв.); *сновоє* ОБ 17 зв.; *сѣдовоє* ОБ 10 нн (також *сѣды* ОБ 82 (2)); *вѣдовоє* ВВ 118; *дѣмовоє Црстїи* ПКП 27. Не було це закінчення особливо поширеним і в тогочасній українській мові [6: 54].

Закінчення *-є* в розглянутому матеріалі представлено також невеликою кількістю вживань. Як і в тогочасній українській мові [6: 56], в обстежених пам'ятках його мали іменники насамперед із суфіксами *-ин*, а також *-тель* та деякі інші з основами на м'які приголосні: *Єгуптанє* ОБ 32; *изманатанє* ОБ 17 зв. (2); *Гражданє* ПМ 77; *бѣсурманє* Син 182; *слѣшателє* ОБ 11 нн; *жителє* ТрЦв 4; *погребателє* ТрЦв 3; *ни прелюбвѣдѣє, ... ни двсднителє ... Цр(с)твїа вѣїа не наслѣдатъ* ВВ 119; *ввждє* ВВ 84; *Архїерее и Фарнсеє* ТрЦв 237; *Юдеє* ТрЦв 40.

Усього кілька іменників у розглянутому матеріалі мають у наз. в. закінчення *-а* (*-а*): *прїйдѣтъ ... братїа* ОБ 121 (2); *оумнѣжаю(т)сѣ братїа* ПКП 8; *ниже гровнѣа печатИ, ниже ключа вратнѣа тебе противишасѣ* ТрЦв 334.

Родовий відмінок. У род. в. іменники чол. р. мали закінчення *-овъ* (рідко *-евъ*), нульове (графічно *-ь*, зрідка *-ь*) та *-ей* (інколи *-їй*).

Більшою поширеністю в розглянутому матеріалі характеризується закінчення *-овъ* (*-евъ*), хоча порівняно з нульовим не набагато. За походженням це закінчення є, як відомо, показником род. в. мн. іменників із колишньою основою на **й* [7: 332]. Ще в праслов'янську епоху такі іменники за особливостями відмінювання почали об'єднуватися з іншими іменниками чол. р. [7: 333]. Одним із результатів цього стало розширення сфери використання *-овъ*. Так, *-овъ* у род. в. мн. іменників чол. р. не лише колишніх *й*-основ було представлено в старослов'янській мові [2: 113] і згодом у церковнослов'янській східнослов'янської редакції XI – XIII ст. [8: 34]. У великій кількості вживань зафіксоване воно і в давньоруській літературній мові [1: 81; 4: 250]. В українській мові уже в XIV ст. це закінчення стає найпоширенішим у род. в. мн. іменників чол. р. [11: 135]. У XVI ст. форми

род. в. мн. іменників чол. р. з основою на твердий приголосний мають закінчення *-овъ* постійно [6: 56].

В обстежених пам'ятках закінчення *-овъ* виступає в іменниках із основою на тверді приголосні: *єретиковъ полки* ОБ 2 нн; *вставленіє грѣховъ* ГрЛ 182; *їсплѣнени павдовъ правє(д)ныхъ* ВВ 68 зв.; *напослѣдокъ вѣк(в)* Тр 81; *множество козаковъ* ПМ 77; *мѣстца грѣ(н)товъ* ЛМГ 9; *противу ... кесаров* Син 168. Після основ на *ц* та м'які приголосні вживається закінчення *-евъ*: *Ѡ ... Творцевъ* ТрЦв 1 нн; *свѣдѣтельства ... Лѣтописце(в)* ПКП 24 нн; *мнози Ѡ воевъ* ПКП 11; *ко моленіємъ ... вѣтывателевъ* ЛМГ 14. Хоча зафіксовані й за таких умов випадки використання *-овъ*: *Ѡ схісмастиковъ, сіестъ, Ѡщепенцовъ* ТрЦв 206; *тѣлеса ... младе(н)цовъ* ЛМГ 36; *избавиль естъ ... Ѡ Халдеувъ* Тр 556. В одному випадку (в ЛМГ) зафіксовано закінчення *-ювъ*: *постїи ... Исаакїа Борискевича з(ь) волты(н)скихъ краювъ на єп(с)пство* ЛМГ 15.

Достатньо широко представлене в розглянутому матеріалі також нульове закінчення (графічно *-ъ*, зрідка *-ь*), первісно характерне для іменників з основами на **o*, **jo*. Використовується воно здебільшого після основ на тверді приголосні: *єдинъ Ѡ великихъ гра(д)* ОБ 101 зв.; *развѣ даръ вашихъ* ОБ 56 зв.; *по образѣ началникъ* ОБ 10 (2); *Насытѣтѣтеса ... Ѡ овци(х) источникъ* ВВ 5; *Нѣкаа же Ѡ глаголъ безлична сѣтъ* ГрЛ 128; *пѣваемъ Ѡ Серафимъ* ТрЦв 40; *не видѣхъ никого же Ѡ варваръ* Лим 11 зв.; *єдинъ Ѡ клирикъ* Тр117; *множество воинъ* ЛМГ 11; *єдиного отъ клеверѣтъ* ПМ 50; *Ѡ боларъ мнѡзи* ПКП 78. Також нульове закінчення може виступати після основ на *ц* (частіше, ніж *-евъ*) та інколи на м'які приголосні (після м'яких приголосних здебільшого *-ей*, рідше *-ій*): *Бже Ѡцѣ ншихъ* ТрЦв 274; *пострадати Ѡ старецъ ї архїерей* ВВ 69; *Ѡ первенецъ же сновъ їлевъ* ОБ 61 (2); *Из(ъ) оустъ мл(д)нецъ* ТрЦв 39; *къ єдиномѣ Ѡ кѣзнецъ* ПКП 48; *помазани Ѡ ... Іерей вѣша* Тр 208; *кто ... отъ келаръ* ПМ 70.

Звертає на себе увагу те, що в обстежених пам'ятках присутня достатньо велика кількість однокореневих форм із варіантними закінченнями *-овъ* (*-евъ*) або нульовим (такі варіанти для багатьох слів допускалися і тогочасними граматами: *бѣ(в)*, *и в(г)* ЗизГр 26 зв.; *чѣк(в)ъ и члвекъ* ЗизГр 27 зв.; *тѣхъ дрѣг(в)ъ, или дрѣгъ* СмГр 92; *тѣхъ грѣховъ /или грѣхъ* СмГр 94; *тѣхъ сынъ /или сыновъ* СмГр 100); *реченми ... Ап(с)ловъ* ТрЦв 378 – *мѣтвами ... Ап(с)твалъ* ТрЦв 60; *таже естъ сестрою Агг(л)авъ* ПКП 31 – *имѣютъ ... Агг(л)ъ ... оутѣшеніє* ПКП 23 зв.; *Ѡрекл(ъ)са еси ... зловѣрїа ... Єретик(в)* Тр 119 – *Ѡ ... Єретикъ* Тр 118; *началника инковъ* ПКП 42 – *множествѣ инк(в)ъ* ПКП 49 зв.; *О ... искорененїи кумиров* Син 176 – *Развѣ тѣхъ ... кумѣръ* Син 176; *Блѣг(л)ословеніє ... Ѡцевъ* ЛМГ 3 – *блѣг(л)ословеніємъ стѣхъ Ѡцѣ* ЛМГ 5; *отъ многихъ самовидцевъ слышавъ* ПМ 61 – *отъ многихъ самовидецъ слышахъ* ПМ 84. Слід також відзначити, що для більшості подібних пар частотнішими є утворення на *-овъ* (*-евъ*).

Закінчення *-ей* у розглянутому матеріалі представлене меншою кількістю вживань. Виступає воно після основ на м'які приголосні: *мног(о) разорителєй ... , помощник(о) же и свидателєй велми мало* ОБ 5 нн; *Перстенеи положеніє* Тр 403; *нося тоболу пѣнзєй* ПМ 75; *Ѡ ... пѣтей лѣк(в)ы(х)* ПКП 57; *єдин(ъ) Ѡ нотарей* Лим 20 зв. Зрідка після основ на м'які приголосні в обстежених пам'ятках трапляються форми род. в. мн. іменників чол. р. із закінченням *-ій*: *шестъ днїй* ОБ 42; *єдинъ Ѡ днїй* Лим 37 (також *єдинъ Ѡ днєй* Лим 39 зв.); *Падєжїй же четъри* ГрЛ 10; *вбразы гвоздїй* ТрЦв 379; *с(ъ) конїй* ПКП 60 зв.

Варіантні форми із закінченнями *-ей* (*-ій*) та нульовим в обстежених пам'ятках також представлені, однак, на відміну від варіантів із *-овъ* (*-евъ*) та нульовим, лише поодинокими випадками: *паче Црєй* ОБ 8 (2) – *Ѡ всѣхъ црѣ* ОБ 121; *ї, лактїй* ОБ 37 (2) – *длѣгота ... Ѡ, лакотъ* ОБ 37 (2); *Трївди ... Ѡ мѣжей стѣхъ сѣставленїи* ТрЦв 7 – *гѣы мѣжъ авитѣскихъ* ОБ 128 (2).

Давальний відмінок. У дав. в. мн. іменники чол. р. у переважній більшості випадків мали закінчення **-ѡмъ** (*-емъ*), рідко **-амъ** (*-амъ*).

Закінчення **-ѡмъ** майже завжди виступало після основ на тверді приголосні **лп(с)ломъ** ... **повелѣ** ОБ 11 нн (2); **въ рѣки врагомъ** ТрЦв 273; **ко глаголомъ** ... **приложитсѧ** ГрЛ 136; **мѣсто оуготовано естѣ еретикомъ** (ъ) и **хѡл(ь)никомъ** Лим 14 зв.; **къ инѡкомъ** изрече ПКП 26 зв.; **глагоше** ... **народомъ креститисѧ** ВВ 57; **прійде къ славном** Син 172. Дуже рідко закінчення **-ѡмъ** могло приєднуватися й до основ на м'які приголосні: **засвѣдѣтелствѡа іоудеѡ(м)** ВВ 129; **Царѣ Іудеѡмъ** ТрЦв 169 (частіше **іоудеѡмъ** ТрЦв 135 і ін.); **горе вамъ, фарисеѡмъ** ВВ 107 зв.; **Не къ фарисеѡмъ** ... **только извоилъ еси** ... **внити** ТрЦв 94; **честнымъ** (ъ) **іереемъ** (ъ) Тр 3 нн. Форма **іереемъ** як один із варіантів подана також у граматиці Л. Зизанія: **Да(т).** **іерее(м)** ЗизГр 41.

Крім того, в розглянутому матеріалі виявлено кілька форм род. в. мн. на **-ѡмъ** з розширеною основою: **насл(ь)ствовахѡ съиновѡ(м)** **ісраилеѡ(м)** ТрЦв 74 (частіше **съинѡмъ**); **Црѣ часовѡмъ** ТрЦв 344; **Запрѣти нечистымъ дѡховѡмъ** Тр 754. Такого типу форми представлені в старослов'янській мові [2: 112; 3: 241], для іменників **сынъ** і **жрецъ** подані в граматиці М. Смотрицького: **Да(т):** **тымъ сѡѡ(м)** /или **сѡѡѡмъ** СмГр 100; **тымъ** (ъ) **жерцем** /или **жерцевемъ** СмГр 101 [9: 109].

Закінчення **-емъ** використовувалося після основ на м'які приголосні, його мають також іменники з основами на *ц, ч, ж*: **оучителемъ во немноги(м)** **подобаетъ** **бывати** ОБ 11 нн; **оученіа любителемъ** ГрЛ 3; **исправителе(м)** **трѡдѣ** **взлегчисѧ** ТрЦв 8 нн; **Сотвори же учреждение** ... **воемъ** ПМ 83; **Камен(ь)** **привѣжице замцемъ** ПКП 29; **мжемъ** **крѣпки(м)** **рече** ТрЦв 278.

Невеликою кількістю вживань у проаналізованому матеріалі представлені форми дав. в. іменників чол. р. на **-амъ** (*-амъ*). Частіше такі форми трапляються у *ПКП* й особливо у *ПМ*, в інших обстежених пам'ятках зафіксовані лише поодинокі вживання: **ихъ** (ъ) **милостѡ(м)** ... **братѡмъ** Тр 3 нн; **Уподобляють** **Учителіе стѣхъ** ... **Биссера(м)** ПКП 22; **смотряше** ... **на** ... **брань, бывшю нѣкогда** **Лакедемонамъ** ПКП 25; **повелихъ** ... **дѡлателямъ** ПМ 70; **отступникамъ** ... **предаде** ПМ 61; **ругашесь** ... **обрядамъ** ПМ 68; **филистимлянамъ** ... **предаде** ПМ 61; **пустися** ... **къ скифам** Син 172. Також нечисленними були випадки вживання закінчень **-ам** (*-ям*) у дав. в. мн. іменників чол. р. і в тогочасній українській літературній мові [11: 138; 6: 59].

Знахідний відмінок. Назви неістот чол. р. у знах. в. мн. мали у переважній більшості випадків закінчення **-ы, -и** (первісно показники знах. в. мн. іменників з давніми основами на **o, *i* та **i*). При цьому перед **-и** не зафіксовані, на відміну від наз. в. мн., чергування *г, к, х // з', ц', с'*: **дадите градъ** ОБ 106 зв.; **принесоша камени** ОБ 42 (2); **обращеши** ... **глы** ГрЛ 134 зв.; **вижд(ь)** **вбразы** ТрЦв 379; **вѣты** ... **съхраните** Тр 156; **имѡаше враги въ вратѣхъ** ОБ 111 зв.; **тогѡ недѡги** **вземъ** Тр 456; **вбрати(л)** **е(ст)** ... **праздники** ... **въ пла(ч)** ТрЦв 60.

Зрідка деякі слова цієї групи характеризувалися закінченнями **-а** (*-а*), первісно притаманним іменникам із давньою основою на **jo*: **тлатъ** **объчѡл** ОБ 11 нн; **Принесоша** ... **ѡсерѡзѡ** ОБ 42 (2); **жидове** ... **обнаживше** ... **меча ѡстремишасѧ на нь** Лим 8 зв.; **он же** ... **взе(м)** **ключа** ... **иде** Лим 16 зв.; **соплетают себѣ вѣнца от зелія** Син 174.

Назви істот у знах. в. мн. в розглянутому матеріалі могли мати як закінчення **-ы, -и**, так і закінчення род. в. (**-ѡвъ**, **-ей** або нульове). При цьому в більшості обстежених пам'яток (крім *ПКП* та *ЛМГ*) кількісно переважають уживання із давніми закінченнями (**-ы, -и**) (до речі, здебільшого лише вони, поряд із **-ѡ**, рекомендовані для іменників чол. р. в знах. мн. і граматики Л. Зизанія та М. Смотрицького: **ви(н)** **члѡки** ЗизГр 27 зв.; **Ви(н):** **тыѡ** **дрѡги** СмГр 92; **тыѡ** **Пророки** СмГр 93); **вода покры** ... **всадники** ОБ 32; **да чте(т)** **книгопишцы** ГрЛ 130 зв.; **вѣсты** **ізгвнит(е)** ВВ 413; **ѡсрѣте** **срацины** Лим 12; **испѡстилъ еси южники**

ТрЦв 37; раздрѣшати члѣки ѿ грѣхувъ Тр 205; посла вѣстники ПМ 67; и(з)виша людѣ Єп(с)пы и Болары своа ПКП 7; нападе на поганы страх Син 79; сътвори бѣ китчы ОБ 1 (2); повели распряци кони ПМ 58. Форми із закінченнями род. в. мн. (-овъ, -ей та нульовим), хоча кількісно переважають лише в ПКП та ЛМГ, представлені і в більшості інших пам'яток: побѣждай єретикъ и бѣсовъ ОБ 2 нн; обрати и сихъ равъвъ твоихъ Тр 139; тѣхъ ... помощникъ(в), застѣпникъ(в) же и предстателей ... призвати ... достоинтъ Тр 136; хуляше преподобныхъ отецъ ПМ 73; Лѣтописцевъ ... поманемъ ПКП 24 нн; Ѹмолиша ... панов ЛМГ 18; созва ... Ѹчениковъ и рѣкопологатееле(й) ЛМГ 18; без числа турков и татаров поражаху Син 179. Зрідка в обстежених пам'ятках трапляються форми з варіантними закінченнями: съхрани равъты твоа Тр 401 – шрати равъвъ твоихъ Тр 139; наустииша ... гражданы ПМ 63 – съзваша ... гражданъ ПМ 63; вон шрѣтохъ цѣлы ПКП 11 – шполчи егъ вовѣвъ ПКП 41 зв.

Використання форм знах. в. іменників чол. р. із закінченнями род. в. було активнішим в однині, хоча і в множині воно, очевидно, здавна відбувалося. Форми знах. в., що дорівнюють род., дослідники фіксують уже в церковнослов'янських пам'ятках східних слов'ян XI – XIII ст. [8: 41]. З часом таких форм ставало більше. В українській мові XVI ст. вони є звичайними (поряд із старими) [6: 61], а в XVII ст. вже стають нормою [11: 180]. Це дозволяє припустити, що така порівняно велика кількість форм знах. в. мн. із закінченнями род. в. обстеженому матеріалі (навіть і всупереч граматиці М. Смотрицького, у якій у парадигмах подібні форми не подані) є одним із проявів впливу української мови на церковнослов'янську.

Крім того, нами зафіксовано і серед назв істот кілька форм знах. в. із закінченням -а (-а): азъ єсмь изведый ѿца ваша ОБ 128; Пресвѣтера събирающъ ПКП 5; сътвори бѣ, швѣра земныа ОБ 1 (2); пом авраамъ ... домоча(д)ца своа ОБ 7 (2); Видѣвъ(ъ) же многы фарисей и са(д)дѣкеа градѣща ВВ 46; мѣжа онъ ... иже ихъ пламень ТрЦв 272 нн.

Орудний відмінок. В ор. в. мн. основними для іменників чол. р. були закінчення -ы, -и. Невеликою кількістю вживань представлені також -ми та -ами (-ями).

Закінчення -ы виступає після основ на тверді приголосні, зокрема й на *ц*: перстчы своими помаваше Лим 44; съ прочѣими Ап(с)лы вопѣаше ТрЦв 346; безчисленными трѣды ... себе очистивше Тр 136; изыйде ... епископъ и іерее ... съ кресты ПМ 82; прѣйде (князь) съ Болары ПКП 78 зв.; провождаху ... пре(д) гетманчы ЛМГ 28; прѣйдоша ... со великими дары ЛМГ 14; съвѣщаніе сотвори съ ... Иконописцы ПКП 17. Після основ на м'які приголосні, а також на задньозикові (у більшості випадків) використовується закінчення -и: Кнѣзь же на(д) кнѣзи ОБ 61; поставленъ на(д) дѣлатели Лим 21 зв.; съ іудеи субботствовати ПМ 28; рѣзаху мечи своими Лим 28; дѣлаше с(ъ) наимники зданіе Лим 21 зв.; житіе ... оукрашенное ... по(д)виги ПКП 42 зв. Після задньозикових зрідка виступає також -ы: видѣхъ Црковъ ХѣѸ ... врагчы ... попираемъ ОБ 4 нн; довольни бѣдѣте оброкты вашыми ВВ 153 зв.; взаша масло ... со свѣтилиникы своими ВВ 46 зв. Літери *ы* та *и*, позначаючи закінчення ор. в. мн. після твердих приголосних, вимовлялися, очевидно, однаково (як *ы*), що підтверджують однокореневі варіанти з -ы та -и: нѣкто ... воинъ ... съ клеверѣты своими прѣйде ПМ 73 – прѣдохъ съ многи клеверѣти своими ПМ 49.

Іменник *сынъ*, як і інші субстантиви з основами на тверді приголосні, в ор. в. мн. має закінчення -ы: Сѣй закон(ъ) сказа мѣсѣй пре(д) снѣты їильтескими ОБ 82 (2); пре(д) снѣты їилевыми ОБ 111 зв. Крім того, в ОБ зафіксовані форми з давнім закінченням іменників цього типу (з основою на *и) -ъми: пасый овца ... съ снѣми валачы ОБ 17 зв.

Закінчення -ми (первісно показник ор. в. мн. іменників з давньою основою на *i) представлене в розглянутому матеріалі невеликою кількістю вживань. Виступає воно після основ на м'які приголосні, частіше після суфікса -тель: съ ... родительми, и прародительми ОБ 13 нн; съ Учтѣ(л)ми ПКП 26 нн; пре(д) мѣжми ОБ 27 (2); Грамматика сложен(ъ)на ...

сп'вдейми ГрЛ 2; п'внлзми ... расточитисл ТрЦв 9 нн; трєми ден(ь)ми ТрЦв 168. Останнє слово зафіксовано також із закінченням *-ями*: *трємя днями* ПМ 72.

Нове для іменників чол. р. закінчення ор. в. мн. *-ами* (*-ями*) в розглянутому матеріалі трапляється лише зрідка (частіше в *Син*), хоча й зафіксоване в більшості обстежених пам'яток: *с'ввок'пиши опонгы крющками* ОБ 37; *с'в вс'вми с'ц'нниками* Тр 753; *Начинаєт же сь* (євангеліє) *по греческому ряду не столтами* ПМ 59; *свят'ыми угодниками* ПМ 75; *д'вмове Црстїи ... с'вт(ь) вертепами* ПКП 27 зв.; *дзвоница со дзвонами* ЛМГ 38; *со своїми ... с'чениками* ЛМГ 2; *рубинами украшен* Син 173; *славянами зватися начаша* Син 168. В українській мові процес витіснення старих закінчень ор. в. мн. іменників чол. р. (*-ы*, *-и*) новими (*-ами*, *-ями*) в основному завершився вже в п. п. XVII ст. [11: 139 – 140]. Причиною того, що нові форми ор. в. мн. не набули в цей час особливого поширення в церковнослов'янських пам'ятках (хоча й були рекомендовані, поряд із старими, граматикою М. Смотрицького: *т'вми клеветами и клеветты* СмГр 85; *т'вми воинами, и воинты* СмГр 88; *т'вми юродами /и юроды* СмГр 89; і ін.) є, очевидно, традиційність текстів, а також те, що нові форми, можливо, сприймалися як певною мірою стилістично знижені.

Місцевий відмінок. У місц. в. іменники чол. р. характеризувалися в основному закінченнями *-вхъ*, *-схъ*, зрідка *-ахъ* та в окремих випадках *-охъ*.

Закінчення *-вхъ* (первісно показник місц. мн. іменників із давньою основою на **о*) виступало після основ на тверді приголосні: *въ град'вхъ* ОБ 87 (2); *въ ... дом'в(х)* ОБ 42; *въ ... глагол'вхъ* ГрЛ 128; *въ ... храм'вхъ* ВВ 18 зв.; *въ ... пом'ysl'вхъ* Лим 14; *въ ... с'вс'вд'вхъ* ТрЦв 132; *въ ... Цалм'вхъ* Тр 158; *въ ... сосуд'вхъ* ПМ 81; *во ... пост'вхъ* ЛМГ 6; *о идол'вх* Син 173.

Після основ на м'які приголосні (також на *ж* і *ц*) використовувалося закінчення *-схъ*: *по трєхъ днєхъ* ТрЦв 237; *в(ъ) князе(х)* ОБ 2 нн; *въ Догматєхъ* ТрЦв 8 нн; *в(ъ) доброд'втеле(х)* Тр 1; *о ієрєєхъ* ПМ 75; *въ Боллрєхъ* ПКП 69; *въ ... ловзателєхъ* ПКП 3 2нн; *въ Черноризце(х)* ПКП 89 зв.; *по м'ужєхъ* ОБ 128. Можливо, що закінчення *-вхъ*, *-схъ* у вимові були подібні. Про це свідчать однокореневі варіанти з цим закінченнями, які, хоча й не часто, трапляються в розглянутому матеріалі, інколи навіть і в межах однієї пам'ятки: *въ тазыц'вх(ъ)* ОБ 8 (2) – *въ вс'вх(ъ) тазыце(х)* ОБ 72; *на Хєр'ввм'вх(ъ)* ТрЦв 53 – *на Хєрєв'имєхъ* ТрЦв 10; *въ гр'вс'вхъ* Тр 505 – *въ ... гр'всєхъ* Тр 137. Звертає на себе увагу у зв'язку з цим також те, що у граматиці М. Смотрицького такі варіантні закінчення подані в більшості парадигм іменників чол. р.: *въ т'вхъ воине(х), и воин'вхъ* СмГр 88; *въ т'вхъ юродєх(ъ) /и юрод'вхъ* СмГр 89; *въ т'в(х) др'взєхъ, и др'вз'вхъ* СмГр 92 і ін. [9: 109].

Іменник *сынъ* у місц. в. майже завжди має закінчення *-вхъ*: *въ сн'вхъ йлв'вх(ъ)* ОБ 56 зв. (2); *въ сын'вх(ъ) ... д'ховн'вх(х)* ПКП 89 зв. В *ОБ*, крім того, виявлена форма із закінченням *-охъ* (очевидно, продовженням давнього *-ъхъ* іменників *й*-основ): *и правда єго на сн'охъ сн'овъ* ОБ 11 нн. Ця флексія також представлена у *ВВ*: *прилежати о ... с'всоуд'в(х)* ВВ (3) 24. В українській літературній мові XVI ст. закінчення *-охъ*, за спостереженнями дослідників, було представлено досить широко [11: 142; 6: 63].

Перед закінченнями *-вхъ*, *-схъ* у всіх випадках відбуваються чергування *г, к, х // з', ц', с'*: *въ воє'вхъ* ОБ 22 (2); *въ подвиж'в(х)* ПКП 33 зв.; *на св'втилиц'вхъ* Тр 755; *во ієромонасєх(ъ)* ЛМГ 12; *въ патр'арсєхъ* Син 167.

Зрідка в розглянутому матеріалі трапляються форми місц. в. із закінченням *-ахъ*: *на ... падежахъ* ГрЛ 59; *въ ... в'вла(х)* ВВ 32 зв.; *въ ... д'вмахъ* Тр 255; *въ Грекахъ* ПКП 27; *в(ъ) Тропара(х), Кондака(х), стихира(х) и Кан'вна(х)* ПКП 31; *в(ъ) Патєрика(х)* ПКП 29; *о насл'вдниках* Син 167. Форми місц. мн. іменників чол. р. на *-ахъ* не представлені в пам'ятках старослов'янської мови, не фіксують їх дослідники в церковнослов'янській мові східних слов'ян XI – XIII ст. [8: 31, 34, 43], не подані вони і в граматиці М. Смотрицького. У той же час в українській літературній мові XVI ст. такі форми вживаються достатньо часто [6: 64], а в др. пол. XVII ст. вони стають панівними [11: 143]. Це дає підстави вважати уживання в

церковнослов'янських пам'ятках форм місц. в. мн. іменників чол. р. із *-ахъ* результатом упливу української мови.

Ключний відмінок. Форми кл. в. іменників чол. р. характеризувалися тими ж закінченнями, що й форми наз. в. мн.: **Бл(с)вите Агглі ... Пѣса** ТрЦв 413; **что не върѣете, врази и престѣпницы** ТрЦв 413; **Члци что все матем(ъ)са** Тр 607; **что л(ь)ститеса євреє** ТрЦв 414; *не бойтеся мужіе* ПМ 55. Іменник *сынъ*, як і в наз. в., представлений варіантними формами: **азъ єсмь изведый ѿца ваша сны ѿлевы** ОБ 128 – **Б(с)ловите Бѣове члч(с)тїи ... Гѣ** ТрЦв 275. Іменник *братъ* у кл. в. зрідка використовується із закінченням *-ѣ* (як і в наз.): **Братїа мои и ѿци** ПКП 81; **молитеса ѡ мнѣ братїа** Лим 6. Однак значно частотнішою є форма на *-іє*: **не хоцѣ васъ невѣдѣти братїє** ВВ 116 зв.; **братїє разѣмѣим(ъ) обра(з)** ТрЦв 57; *Зрите ... , братїє* ПМ 53; **Се Бѣъ васъ Братїє совокупи** ПКП 6 зв.

Як і в однині, серед множинних форм кл. в. зрідка трапляються іменники-назви неістот: **Бл(с)вите ... облацы Гѣ ... Бл(с)вите ... ноци и днїє Гѣ** ТрЦв 275.

Таким чином, проведений аналіз демонструє те, що відмінкові форми множини іменників чол. р. у церковнослов'янській мові української редакції др. пол. XVI – XVII ст. значною мірою зберегли давні закінчення, характерні для них ще у старослов'янській мові. Разом із тим, у системі цих форм спостерігаємо і зміни, які полягають насамперед у використанні нових для іменників чол. р. закінчень *-амъ*, *-ѣмъ* (дав. в.), *-ами*, *-ѣми* (ор. в.) та *-ахъ* (місц. в.). Уживання з цими закінченнями, хоча й кількісно не переважають у розглянутому матеріалі, однак свідчать про те, що й у церковнослов'янській мові досліджуваного періоду відбувався процес уніфікації творення множинних відмінкових форм іменників. Однією із причин цього процесу був, очевидно, вплив української мови.

Перелік умовних скорочень назв використаних джерел

- ВВ – Василій Великий. Книга о постничестві. – Острог, 1594 (друкарня Костянтина Острозького). – [7], 160, 292, 143, [1] арк. (стародрук).
- ГрЛ – *Граматика доброголаголиваго єллинословенскаго язъка. Совершеннаго искуства осми частей слова* – Львів, 1591. – [182] арк. (друкарня братства) (Факс. перевид. München, 1988, підгот. О. Горбача).
- ЗизГр – Зизаній Л. Граматика словенска. – Вільно, 1596. – 180 с. (Факс. перевид. К.: Наукова думка, 1980, підгот. В.В. Німчука).
- Лим – *Лімонаръ. Сирѣчь, цвѣтнїкъ*. – Київ, 1628 (друкарня Соболя). – 183 арк. (стародрук).
- ЛМГ – *Лѣтописецъ ѡ перво(м) зачатїи и созданїи сѣаа швигѣли мн(с)тра гѣсти(н)ского...* // Чтенія въ императорскомъ обществѣ истории и древностей российских. – М., 1848. – № 8. – С. 1 – 46.
- ОБ – *Библіа сирѣчь книгъ ветхого и новаго завѣта*. – Острог, 1581. – 628 арк. (стародрук).
- ПКП – *Патерїкъ или штечнїкъ печерскїй*. – Київ, 1661 (друкарня лаври). – 314 арк. (стародрук).
- ПМ – *Собственноручныя записки Петра Могила // Архивъ Юго-Западной России, издаваемый комиссією для разбора древнихъ актовъ*. – Часть I, томъ VII. – Киевъ, 1887. – С. 49 – 180.
- Син – *Синопис* // *Українська література XVII ст.* – К.: Наукова думка, 1987. – С. 167 – 181.
- СмГр – *Смотрицький М. Граматїки славенскїа правилоє Бунтагма ...* – Єв'є, 1619 (тип. Віленського братства). – 492 с. (Факс. перевид. К.: Наукова думка, 1979, підгот. В.В. Німчука).
- Тр – *Євхологонъ або молитвослов, или тревнїкъ*. – Київ, 1646 (друкарня лаври). Ч. 1 – 860 с. (стародрук).
- ТрЦв – *Триодон сиестъ Трипеснець святой великой Пѣтидесѣтницы*. – Київ, 1631 (друкарня лаври). – [22], 828 с. (стародрук).

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бевзенко С.П. Исторична морфологія української мови (нариси із словозміни та словотвору). / С.П. Бевзенко – Ужгород: Закарпатське обласне видавництво, 1960. – 416 с.
- Вайан А. Руководство по старославянскому языку. / А. Вайан. – М.: Издательство иностр. литературы, 1952. – 446 с.
- Ван-Вейк Н. История старославянского языка. / Н. Ван-Вейк – М.: Издательство иностр. литературы, 1957. – 368 с.
- Иорданиди С.И. Из истории форм родительного падежа множественного числа имен существительных в русском языке / С.И. Иорданиди // *Общеславянский лингвистический атлас. Материалы и исследования* 1984. – М.: Наука, 1998. – С. 246 – 266.
- Історія української мови. Морфологія. / В.В. Німчук (відп. ред.) – К.: Наукова думка, 1978. – 539 с.
- Керницький І.М. Система словозміни в українській мові. На матеріалі пам'яток XVI ст. / І.М. Керницький – К.: Наукова думка, 1967. – 288 с.

*Примітка. Після скороченої назви джерела подано номер аркуша або сторінки, звідки взятий приклад. Позначка *зв.* вказує на зворот аркуша. Цифра в дужках перед позначенням аркуша в *ОБ* та *ВВ* вказує на номер рахунку. Аркуші першого й другого рахунку спеціально не позначаються. Цифра (2) після номера аркуша в *ОБ* вказує на праву колонку, ліва спеціально не позначається. Виносні літери подані в круглих дужках у рядку, таким же способом подаються *ъ* і *ь*, позначені в текстах надрядковими знаками. Цитати із перевидань подаються звичайним шрифтом курсивом.

7. Мейе А. Общеславянский язык. / А. Мейе – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1951. – 491 с.
8. Нариси з морфології старослов'янської мови східнослов'янських пам'яток XI – XIII ст. / Г.П. Арполенко, З.Г. Козирева, Г.І. Лиса, К.С. Симонова, Г.Х. Щербатюк. – К., 2008. – 191 с.
9. Німчук В.В. Мовознавство на Україні в XIV – XVII ст. / В.В. Німчук – К.: Наукова думка, 1985. – 223 с.
10. Русанівський В.М. Джерела розвитку східнослов'янських літературних мов. / В.М. Русанівський – К.: Наукова думка, 1985. – 231 с.
11. Самійленко С.П. Нариси з історичної морфології української мови. Частина I / С.П. Самійленко – К.: Радянська школа, 1964. – 234 с.
12. Чепіга І. Взаємодія української і церковнослов'янської мов XVI століття (на матеріалі перекладів Євангелія) / І. Чепіга // НТШ. – т. ССХХІХ. – Праці філологічної секції. – Львів, 1995. – С. 227 – 288.
13. Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. / А.А. Шахматов – М.: Гос. уч.-педагог. изд-во Мин-ва просв. РСФСР, 1957. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Білих – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.К. Винниченка, докторант кафедри загального і слов'янського мовознавства Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Наукові інтереси: історія української мови.

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ БУТТЄВИХ РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Світлана ДИШЛЕВА (Київ, Україна)

У статті розглянуто та охарактеризовано особливості семантичної організації буттєвих речень та їх функціонування у мові, досліджено основні характеристики конструкції there is, встановлено закономірності заповнення локалізатором позицій у буттєвих реченнях.

Ключові слова: конструкція there is, локалізатор, темпоральний конкретизатор, дієслівний предикат буттєвого речення, ім'я буттєвого предмета, семантична організація буттєвих речень.

The peculiarities of semantic formation of existential sentences are described in this paper. The description of fundamental traits construction there is is investigated. The appropriatenesses of fulfilment localizator's positions in existential sentences are determined.

Key words: construction there is, localizator, temporative concretizator, verb predicate of existential sentences, the name of existential subject, semantical formation of existential sentences.

До найважливіших семантичних категорій, відображуваних одиницями різних рівнів мовної структури, належить поняття буття. Воно формується навколо філософської категорії, яка, на думку О. Есперсена, “є постійним у просторі і часі об'єктивним реальним світом, природою, яка є первинною й існує незалежно від нашої свідомості” [3: 404]. Буття – це та єдність, що містить у собі існування. Воно займає важливе місце у духовному світі людини з тих часів, коли вона стала виділяти себе з навколишнього середовища. Думка про буття чогонебудь є найзагальнішою і найелементарнішою у мисленнєвому апараті людини. О. Пешковський вважав: “Не можна щось мислити в площині небуття” [4: 571]. Дослідження закономірностей вираження поняття буття на конкретному мовному матеріалі є важливим не лише для лінгвістики, але й для таких наук, як філософія та логіка. Вивчення буттєвих речень, крім лінгвістичних результатів, може дати деякі відомості про характер пізнання світу та форми відображення дійсності. Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних з вивченням мовного вираження буття, зробили такі мовознавці: О. Потебня, О. Пешковський, Д. Овсянко-Куликовський, В. Богородський, Л. Булаховський, О. Шахматов, Н. Шведова, Г. Золотова, М. Плющ, С. Бевзенко. Вивченню дієслів буття приділили увагу також Н. Гуйванюк, Л. Лонська, Н. Арутюнова, Є. Ширяєв, О. Селіверстова, З. Попова, В. Тихонова. Статичні аспекти модельної семантики неодноразово були об'єктом уваги вчених (П. Адамець, Н. Арутюнова, В. Іванова, В. Співакова, У. Чейф, Д. Шмельов). Дослідження різноманітних синтаксичних одиниць з модельною семантикою буття здійснювали Г. Пірус, М. Мирончук, Н. Горголюк, В. Тимкова, Г. Акімова, Е. Диланян, І. Степанян, С. Цейтлін та інші.

Актуальність обраної теми визначається тим, що вона стосується розгляду таких питань синтаксичної семантики, як організація змісту речення, референція, номінація. Прийнятий підхід до опису буттєвих речень дозволяє розкрити особливості їх семантичної структури, а подальше звернення до функціонування буттєвих речень у мовленні дає можливість

зупинитися на факторах, які призводять до ускладнення змісту буттєвих речень. Саме цей аспект вивчення семантичної структури буттєвих речень є недостатньо дослідженим.

Об'єктом дослідження вибрана найбільш частотна модель буттєвих речень, представлена конструкцією *there is*. Семантичний склад таких речень утворюють чотири компоненти: локалізатор (область буття), темпоральний конкретизатор, показник буття (дієслово буттєвого речення) та ім'я буттєвого предмета. Відмінність цієї структури від інших структурних типів речень дає можливість стверджувати, що буттєві речення є особливою функціонально-позиційною моделлю речення, яке може повідомляти як про наявність об'єкта, так і про існування.

There was a woman on the steps (R. Kipling).

There are many foolish people in the world (W. Shakespeare).

Мета дослідження полягає у системному описі семантичної організації та функціонування буттєвих речень.

Звертаючись до аналізу буттєвих речень, варто відзначити, що семантичний аспект опису буттєвих речень, як і інших типів синтаксичних одиниць, представляє значну проблему, що зумовлена як розумінням природи буттєвості у мові, так і взаємовідносинами у висловленні буттєвих і характеристичних значень. На розуміння природи цих двох типів значень і речень, що їх виражають, у сучасному мовознавстві вирішальний вплив мали логіко-граматичні інтерпретації речення, які ґрунтуються на положенні, що „логічна організація думки регулярно виражається у певних синтаксичних структурах” [1: 7]. У зв'язку з цим буттєві і характеристичні речення оцінюються як два основні логіко-граматичні типи речень. За визначенням Н. Арутюнової, яка досить детально проаналізувала буттєвий тип речень, в екзистенціальному реченні стверджується існування (чи не існування) у світі чи його певному фрагменті об'єкта (класу об'єктів), що наділений певними ознаками (Арутюнова, 1976).

Проблема подальшого дослідження буттєвих знайшла своє розв'язання у працях Ю. Апресяна, Є. Ширяєва, Ю. Маслова.

Є. Ширяєв у праці “Русское предложение. Бытийный тип” (1983) визначає три види логічних відношень, яким відповідають три логіко-семантичних типи речень: буттєві, або екзистенціальні, ідентифікаційні та речення характеристичні, які мають низку різновидів залежно від значення предиката. Далі автор подає докладну характеристику буттєвих речень, визначаючи їх як “речення, в яких стверджується існування у світі або окремому його фрагменті об'єктів, які мають певні ознаки, тобто належать до одного чи іншого класу” [1: 8]. З комунікативного погляду буттєві речення можуть бути нейтральними, позитивними або негативними.

На думку іншого дослідника категорії буття О. Леути, до складу буттєвих моделей існування входять речення з семантикою наявності /відсутності, посесивної наявності (володіння), локативної наявності (місцеперебування), квантитивної наявності (кількості), темпоративної наявності (часові моделі). Буття може бути пов'язане з різними сферами: фізичною, психічною, інтелектуальною, соціальною. На периферії, а також у прикордонній зоні поля дієслівних речень перебуває і значний клас моделей характеристичні, що мають у своєму складі дієслівний предикат [2: 148].

У науковій літературі зустрічаємо кілька варіантів диференціації значень буттєвих речень. Усі дослідники виділяють такий тип речень, у яких буттєва семантика нічим не ускладнена – власне екзистенціальний (буттєвий) варіант існування. Окрім цього найзагальнішого типу серед буттєвих речень виділяються такі, у яких буттєва семантика ускладнена семантикою наявності /відсутності і семантикою володіння.

До числа найбільш цікавих питань, яких торкаються дослідники, відносять такі: чи можна визнати буттєві речення самостійним типом речення, а також питання про співвіднесення двох значень буттєвої конструкції: наявності та існування. Зазвичай дослідники дорівнюють значення буттєвого речення до значення простішої структури, відводячи йому роль комунікативного варіанта локативних або зв'язочних конструкцій. В основі такого підходу лежить думка про повну спустошеність дієслова у буттєвих реченнях. Однак у тлумачних словниках екзистенційне значення дієслова *to be* виділене в окреме

значення, відмінне від локативного, ідентифікуючого та атрибутивного. Воно описується як „мати місце в об'єктивному світі, у світі факту”. Синонімами дієслова to be у такому використанні є, згідно зі словниками, дієслова to exist, to live (Г. Райсбах, Е. Бенвеніст, Дж. Лайонз).

У локативних і зв'язочних конструкціях вихідним пунктом повідомлення є ім'я предмета, а те, що повідомляється, є вказівкою на місцезнаходження об'єкта або на його якість, або передачу інформації про включення об'єкта до класу, чи на тотожність даного об'єкта певному іншому об'єкту.

Their rooms are on the first floor (T. Hardy).

All the world's a stage and all the men and women are merely players (W. Shakespeare).

Такі види повідомлень передбачають те, що об'єкт повідомлення відомий адресату. Навпаки, буттєві речення існують не для того, щоб указати на місцезнаходження певного об'єкта, а для того, щоб повідомити про наявність його у певному місці (О. Селіверстова, Н. Арутюнова, П. Ердман). Інтерпритація буттєвого речення як мовного вираження кількісного судження підкріплюється і тим фактом, що значення наявності пов'язане дослідниками з поняттям множинності або сукупності об'єктів (О. Селіверстова, Н. Арутюнова, П. Ердман). Буттєва конструкція дає інформацію про те, об'єкт є одним із багатьох однорідних об'єктів, які знаходяться або можуть знаходитися в даному місці. Зв'язок буттєвих речень з уявленням про множинність об'єктів чітко прослідковується на такому прикладі:

There were musicians among the Venetian Barbirollis (T. Hardy).

У цілому розгляд об'єкта у плані його співвідношення з певною сукупністю об'єктів дійсності, невизначена референція імені, особливості порядку родподілу компонентів у реченні, а також нерозчленованість інформативної структури буттєвого речення є переконливими аргументами на користь зв'язку буттєвих речень з кількісними судженнями. Протиставлення буттєвих речень реченням, які базуються на атрибутивному судженні, визначається як протиставлення предикації, яка виділяє об'єкт з множини йому подібних. Зв'язок буттєвих речень з особливою формою мислення обумовлює відмінності предикатів наявності та існування від предикатів, які надають властивості своїм аргументам або виражають відношення між ними.

Значення наявності та існування розглядаються дослідниками як підвиди загального значення буття, або екзистенціальності. У висловлюваннях про існування, побудованих за допомогою аналізованої моделі буттєвих речень, мова йде про існування об'єктивної дійсності деяких об'єктів, властивостей, станів. Про зв'язок конструкції, яка описується, з указанням на матеріальне існування об'єкта, свідчить включення її до складу указання на всесвіт, світ у цілому, у якому локалізований об'єкт, наприклад:

Why do you decry the world we live in?

There are good people in it (T. Elliot)

Важливу роль у семантичній організації буттєвих речень відіграють обставини, які не є факультативним елементом, а тому відсутність їх у реченні дуже помітна. Неможливість вилучення локалізатора свідчить про те, що предикат наявності, який організовує змістове наповнення буттєвих речень, має структурно обумовлену валентність на просторове значення.

There is a bench in the garden.

Важливо відзначити, що локативне значення виражає одну з основних направленостей буттєвих речень, хоч і виконує у ньому підрядну роль. Якщо мета повідомлення про місцеперебування об'єкта полягає у тому, щоб встановити відношення між двома відомими співбесідникам об'єктами, то буттєве повідомлення має на меті показати певний об'єкт співбесіднику, вказавши на його місцеперебування. Основне навантаження буттєвих речень припадає на предикат наявності. Просторова ознака допомагає індивідуалізувати об'єкт, вичленити його з класу. Буттєве речення при відсутності у його складі локалізатора є семантично неповним. Проте іноді ця семантична неповнота повідомлення руйнується завдяки розумінню ситуації з попереднього контексту (1) або ситуації акта мовлення (2).

1. *Several men strolled out into the garden.*

There was a lawn and flower-beds. (R. Ripling)

2. Come again when there isn't a crowd. (E. Bronte)

Для найменування об'єкту у буттєвих реченнях використовується чотири види найменувань:

- 1) загальна, широка номінація за ознакою „істота/неістота” someone/something;
- 2) класифікуюча a house, a dog, a man, a boy, a girl;
- 3) характеризуюча an old friend of mine, an English boy, a blonde;
- 4) конкретна (власна назва або особовий займенник).

Таким чином, розглянувши особливості буттєвих речень, можна зробити такі висновки:

1) буттєві речення є самостійним типом речень, який не обмежується лише комунікативним варіантами речень з іншими предикатними значеннями. Основу змісту буттєвих речень складає особлива логічна операція виленовування об'єкта з класу або виленовування поняття про предмет з певної системи понять об'єктивного світу;

2) значення наявності та існування, які передаються буттєвими реченнями, є взаємопов'язаними, при цьому значення існування являє собою генералізацію значення наявності;

3) розгляд процесу варіювання номінацій дозволяє зробити висновок про чутливість обсягу найменувань до конкретних умов акту комунікації;

4) при дослідженні факторів, які впливають на включення локалізаторів до складу висловлювання, було встановлено, що саме локалізатори є необхідною складовою частиною буттєвого речення, і у випадку їх вилучення речення втрачає своє змістове наповнення, хоча в окремих випадках семантична неповнота повідомлення може бути подолана шляхом розуміння ситуації з контексту або з акту мовлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип: (структура и значение). – М.: Рус. яз., 1983. – 198 с.
2. О. Леута. Структура і семантика дієслівних речень в українській літературній мові. – К., „Такі справи”, 2008. – 205 с.
3. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 404 с.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Дишлева – доцент кафедри іноземних мов Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
Наукові інтереси: семантичний синтаксис української та англійської мов.

КОНСТРУКЦІЯ «WERDEN + INFINITIV» В НЕМЕЦЬКОМ ЯЗЫКЕ (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Лилия ДОЛГОПОЛОВА (Киев, Украина)

У статті розглядається питання про становлення й розвиток інфінітивних конструкцій з дієсловом werden у німецькій мові: охарактеризовано їхні формально-семантичні ознаки; визначено період і особливості становлення конструкції Futur I, Futur II, Konditionalis I і Konditionalis II.

Ключові слова: інфінітив, аналітична конструкція, граматичне значення, дієслівна парадигма, Futur I, Futur II, Konditionalis I, Konditionalis II.

The article deals with the formation and evolution of the infinitive constructions with the auxiliary verb werden in German: their formal and semantic features are described; the periods and peculiarities of their formation are analyzed.

Key words: infinitive, analytical constructions, grammar meaning, verbal paradigm, Futur I, Futur II, Konditionalis I, Konditionalis II.

Грамматические знаки несут информацию о деятельности человека во времени и пространстве, связанной с его восприятием и познанием мира. Изучение изменений в грамматической системе языка отображает эволюцию нашего восприятия времени и пространства в едином хронотопе.

Актуальность данного исследования объясняется возрастающим интересом к диахроническому анализу грамматических значений, что является отражением общей

тенденции, характерной для современного этапа развития лингвистической науки, — стремлением наряду с описанием представить объяснение наблюдаемых языковых фактов.

Целью исследования является изучение процесса становления глагольных аналитических конструкций в немецком языке, что вызывает необходимость решения следующих задач: выявление формальных и семантических особенностей инфинитивных аналитических конструкций с вспомогательным глаголом *werden* и установление специфики их появления в немецком языке.

Изучение эволюции языковых аналитических единиц подробно освещено в многочисленных работах отечественных и зарубежных лингвистов. Разработана теория грамматикализации и ее понятийный аппарат (А. Мейе, Е. Курилович, В. Гумбольдт); выявлены особенности грамматикализации отдельных частей речи (В.Г. Адмони, В.М. Жирмунский, Е.С. Кубрякова); установлены критерии разграничения разноуровневых аналитических единиц (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, М. Гухман, О.А. Дубова). В то же время существует ряд вопросов, не получивших достаточное освещение в лингвистических исследованиях. К таким вопросам относится проблема становления инфинитивных конструкций в немецком языке.

В современном немецком языке известны два вида инфинитивных конструкций, где роль ауксилярного глагола играет *werden*. Это – конструкции *Futur I*, *Futur II* и *Konditionalis I*, *Konditionalis II*, проявляющие отличия, как в формальном, так и семантическом плане.

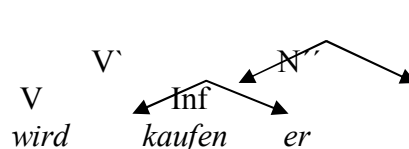
Формы *Futur I* и *Futur II*. Наличие темпорального и модального значения форм *Futur I* и *Futur II*, а также их формальные признаки вызывают неоднозначность из квалификации и определения грамматического статуса в глагольной парадигме. В современной германистике существует две концепции относительно решения этого вопроса. Первая акцентирует внимание на сменном компоненте конструкции, которым является *Infinitiv I* или *Infinitiv II*, и рассматривает данные единицы в парадигме инфинитивных форм (DUDEN), сводит объем их семантики до обозначения будущего времени.

Другая концепция базируется на функционально-грамматической неоднородности глагола *werden* и выводит указанные формы за рамки инфинитивной парадигмы. Роль инфинитива при этом оценивается как морфологическая (В.Г. Адмони) или равнозначная нейтральному компоненту (А. Реддер). Конструкции квалифицируются как футурально-модальные (А. Реддер) или модальные (U. Engel). В последнем случае *werden* рассматривается как модальный глагол, в то время как традиционно его относят к вспомогательным глаголам.

А. Реддер считает центральным элементом этой конструкции глагол *werden* и относит саму конструкцию к его парадигме. По ее мнению, *werden* способен функционировать в языке как полнозначный (i), копулятивный (ii), модальный (iii) или вспомогательный глагол (iv); в конструкции *Futur I* и *Futur II* реализуется модальность [5: 298]:

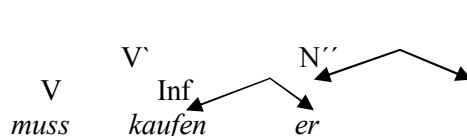
- (i) *Jedes Leben wird und vergeht.*
- (ii) *Wie klar wird die Situation?*
- (iii) *Er wird kaufen.*
- (iv) *Sie würden dann zu einer Informationsveranstaltung eingeladen.*

Глубинная структура конструкции *Futur I* (iii) в виде диаграммы-дерева имеет следующий вид [там же: 310]:



Вербальная фраза *er wird kaufen* (V'') состоит из вербального центра (V'), к которому принадлежат маркированный элемент *wird* (V) [+INFL] и сменный нейтральный элемент *kaufen* (Inf, у А. Реддер – KO) [+INFL], а также номинальной фразы *er* (N'). Роль *werden* в этой структуре А. Реддер рассматривает как

тождественную модальному глаголу: на морфосинтаксическом уровне инфинитивные конструкции с модальными глаголами и модально-темпоральным *werden* идентичны, напр.,
 (v) *Er muss kaufen.*



В то же время, семантико-функциональные характеристики *werden* в конструкциях *Futur I* и *Futur II* исключают его полное отождествление с модальными глаголами. *Futur I* употребляется для передачи предвиденного действия в настоящем времени: (vi) *Er wird (jetzt) im Büro sein*; или действия в будущем: (vii) *Wir werden (bald) das Resultat erfahren*. В первом случае (vi) модальный фактор является доминирующим, а темпоральный – факультативным; во втором (vii) – модальность может быть полностью исключенной.

Для конструкции *Futur II* темпоральность является обязательной, но она может проецироваться как в прошлое (viii), так и настоящее (ix): (viii) *Er wird die Arbeit gestern beendet haben*; (ix) *Er wird die Arbeit morgen beendet haben*.

При реализации проекции в прошлое модальный фактор может быть факультативным (viii), при выражении футуральной перспективы модальное значение сохраняется (ix) [там же: 154-159]. Таким образом, семантико-функциональные и грамматические признаки позволяют характеризовать конструкции *Futur I* и *Futur II* как *модально-темпоральные* и выключить их из числа аналитических форм инфинитивной парадигмы.

Инфинитив I и II в указанных конструкциях играет роль смыслового центра и носителя залогового и видового значения. Актуализация модального и временного значений конструкции происходит таким образом: инфинитив служит для обозначения действия / состояния, являясь независимым от ситуации. Элемент *werden* функционирует как способ трансформации возможности в действительность (*das Umschlagen von einer Möglichkeit in eine Wirklichkeit*) [там же: 312]. Если инфинитив – носитель семантики, то *werden* – грамматического значения (модально-темпорального) данной конструкции.

Считают, что *Futur I* происходит из сочетания с причастием I, однако сам механизм преобразования причастия в инфинитив остается до сих пор неясным. В германистике существуют два подхода к решению этой проблемы. Согласно первому, инфинитив является результатом фонетической ассимиляции конечного аффикса причастия I *-nd* > *-np* и соответствующего грамматического переосмысления формы на *-enne* > *-en* [1: 295].

Другой подход базируется на действии грамматической аналогии как фактора смены одной инфинитивной формы (причастие I) на другую (инфинитив) [2: 225]. В качестве модели для аналогии рассматривается распространенное в средневековом немецком языке сочетание "модальный глагол + инфинитив" со значением модального будущего. Предполагаем, что в данной модификации задействованы оба процесса: фонетическое ослабление предшествует грамматической аналогии. Однако главным из факторов изменения является трансформация синтаксических отношений между *werden* и *причастием I*: последнее из предикатива преобразуется в часть сложного глагольного сказуемого. Конечная морфема утрачивает свое грамматическое значение показателя причастия. Переход причастия в инфинитив оказывается возможным благодаря общности категории репрезентации: в процессе характер репрезентации меняется с адъективного на субстантивный.

Становление форм *Futur I* и *Futur II* осуществляется постепенно и охватывает различные процессы, составляющие специфику их возникновения. Следует принять во внимание, что для обозначения будущего времени на ранних этапах развития немецкого языка употребляются глаголы в форме настоящего времени (с префиксом *ge-* и без него) и словосочетания с модальными (*sollen, wollen, müssen*), инхоативными или инхоативно-модальными глаголами (*werden, beginnen*). Наибольшее распространение в немецком языке получают формы настоящего времени (на протяжении всего развития языка) и сочетания с глаголами *sollen* и *wollen* (VIII–XV ст.). Грамматикализация конструкций *Futur I* и *Futur II* осуществляется приблизительно в XVI–XVII ст.

Глагол *werden* происходит от основы *wurd*, которая в древнегерманском языке имела значение "ожидаемая доля, судьба" [4: 134]. Оно заложило основу для развития дополнительных значений с общей семой изменения действия или состояния. В древневерхненемецкий период, образованный от имени глагол, употребляется со значением "становиться", "появляться", "возникать", "достигать". Обозначение перемены действия или состояния, которое начинается в настоящем времени, закладывается основу для проекции в будущее. Сема "ожидание", сохранившаяся в семантике глагола, дает возможность для развития модального значения как неизбежного или желаемого. Таким образом, *werden* становится инхотативно-модальным глаголом, что позволяет ему успешно конкурировать с другими способами выражения будущего времени, а потом и вытеснить из данной сферы конструкции с модальными глаголами.

Модификация значения *werden* обуславливает смену его синтаксической роли и инфинитивного компонента. Элементы сочетания *werden* + *Partizip I* в древневерхненемецкий период выполняли следующие функции:

(x) *Inti nû uuirdist thû suigenti* (T: 2,9). ... du wirst verstummen (B, 25).
Pr Attr

Werden функционировал как копулятив, а причастие *suigenti* – как предикатив. Такая схема характерна также для предложений, где *werden* сочетается с другими частями речи для выражения будущего времени: с существительными (*werden* + *zu / to* + *Substantiv*) (xi) и прилагательными (*werden* + *Adjektiv*) (xii): (xi) *eddo ich imo ti banin werdän* (HL: 54). (soll) ich ihm den Bluttod schaffen (B, 11); (xii) (*scal*) *enti in demo sinde sigalos uuerdan* (M: 47). ... wird er auf diese Weise sieglos werden (B: 21).

Переход сочетания P Attr > P, где предикат P состоит из финитной формы *werden* и инфинитива I или II, осуществляется благодаря развитию у *werden* модального значения. Из предикатива инфинитивный элемент (причастие) становится частью сложного вербального предиката. В процесс перестройки включаются механизм грамматической аналогии по образцу модальных инфинитивных конструкций. Важную роль в становлении конструкций *Futur I* и *Futur II* в немецком языке со значением модального будущего играет широкая сочетаемость *werden*, в то время как модальные глаголы имеют лексические ограничения, связанные с выбором субъекта и инфинитива [5: 311].

Формы *Konditionalis I* и *Konditionalis II*. Аналогичным конструкциям *Futur I* и *Futur II* по механизму образования является становление в немецком языке конструкций *Konditionalis I* и *II* (*Konjunktivumschreibung, würde-Form*) со значением условного наклонения. В начале своего появления (начало XIV ст.) данное сочетание употреблялось для выражения условного будущего: (xiii) *Würt mir aber ye ein bessere zeyt erscheinen, vnd sich anderung des glückes (...) begeben...* (Hutten).

Кондиционалис I образуется на основе сочетания претеритальной формы глагола *werden* и инфинитива I и II. По оценке Я. Гримма, данная конструкция не имела оптативного смысла и противопоставлялась претериту как чисто потенциальное, условное [2: 228]. Такое противопоставление стиралось вследствие того, что старые претеритальные формы чаще употреблялись не в ирреально-оптативном, а в ирреально-потенциальном значении (xiii). Кондиционалис I со временем начал употребляться для выражения модальности чужого высказывания: (xiv) *Sie hat mit erzählt, seine Eltern würden auf dem Land leben*. В последнем случае, согласно Л. Р. Зиндеру и Т. В. Строевой, форма кондиционалиса I оказывалась синонимичной будущему времени конъюнктива [там же: 229].

Наибольшего распространения в языке кондиционалис I получил в ранненововерхненемецкий период (XV–XVI ст.): (xv) *Vielleicht würde er sich unvermerkt auf folgende Art verfahren* (Klopstock).

Форма *Konditionalis II* появляется по аналогии с формой *Futur II* в ранненововерхненемецкий период со значением сомнительного будущего: (xvi) *Vielleicht würde er sich auf den Entwurf gemacht haben, es zu tun* (Klopstock); (xvii) *Erstlich würde das Volk an jenem weit mehr Geschmack gefunden haben, als es an diesen nicht finden kann; und zweytens würde jener ganz andere Köpfe unter uns erweckt haben, als man von diesen zu rühmen weiß* (Lessing).

Постепенно формы кондиционалиса I и II вытесняли старые конъюнктивные формы, большей частью флективные:

Wenn ich Zeit hätte, hülfe ich dir > Wenn ich Zeit hätte, würde ich dir helfen.

Устойчивость кондиционалиса, по-мнению Л. Р. Зиндера и Т. В. Строевой, объясняется тем, что "в отличие от времен конъюнктива, которые часто бывают омонимичными со временами индикатива, кондиционалис представляет собой недвусмысленную, четко отличающуюся от индикатива систему форм" [2: 22].

Г. Хельбиг и Й. Буша уточняют ситуации замещения кондиционалисом формами конъюнктива в современном немецком языке, которые могут происходить в следующих случаях [3: 191–192]:

1) при передаче не прямой речи в форме придаточного бессоюзного предложения, если она не отличается от прямой речи:

(xviii) *Sie hat mit erzählt: "Seine Eltern leben auf dem Land".*

- *Sie hat mit erzählt, seine Eltern leben auf dem Land.*

- *Sie hat mit erzählt, seine Eltern würden auf dem Land leben.*

2) в потенциальных придаточных условия с проекцией в прошедшее или в ирреальных придаточных условия с проекцией в настоящее:

(xix) *Wenn er regelmäßig trainierte, erreichte er mehr.*

- *Wenn er regelmäßig trainieren würde, erreichte er mehr.*

3) при замене устаревших претеритальных форм конъюнктива неправильных глаголов:

(xx) *Wenn ich Zeit hätte, hülfe ich dir.*

- *Wenn ich Zeit hätte, würde ich dir helfen.*

В то же время, при передаче не прямой речи форма кондиционалиса II практически не употребляется:

(xxi) *Er erzählte, er habe sie auf der Straße getroffen.*

- # *Er erzählte, er würde sie auf der Straße getroffen haben.*

Таким образом, модель "вспомогательный глагол + инфинитив I / II" является продуктивной для образований новых инфинитивных аналитических конструкций для усиления глагольной парадигмы (время, модальность, наклонение). Перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении механизмов грамматикализации инфинитивных аналитических конструкций, как в немецком, так и других германских языках.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Жирмунский В. М. История немецкого языка – М.: Высш. школа, 1965. – 408 с.
2. Зиндер Л. Р., Строева Т. В. Историческая морфология немецкого языка – Л.: Просвещение, 1968. – 262 с.
3. Helbig G. Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht [19. Aufl.]. – Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie, 1999. – 736 S.
4. Mittner L. Wurd. Das Sakrale in der altgermanischen Epik – Bern: Francke, 1955. – 204 S.
5. Redder A. 'Werden' - funktional-grammatische Bestimmung // Grammatik und mentale Prozesse. – Tübingen: Stauffenburg, 1999. – S.297–336.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. B – Богуславская И.В. История немецкого языка. Хрестоматия. – СПб.: КАРО, 2006.
2. HL – Das Hildebrandslied // Althochdeutsche Lesebuch / Zusammengestellt und mit Wörterbuch versehen von W. Braune. – [14. Aufl.]. – Tübingen: Max Niemeyer, 1969. – S. 84–85.
3. Hutten – Lesebuch: Vom Barock bis zur Gegenwart. Bearb. von U. Müller, D. Steinbach, R. Tietz, D. Wenzelburger. – Stuttgart; Düsseldorf; Berlin; Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1995.
4. M – Muspilli // F. Vetter. Zum Muspilli: Und zur germanischen Alliterationspoesie. Metrisches – kritisches – dogmatisches. – BiblioLife, 2010. – 146 S.
5. T – Der althochdeutsche Tatian: lateinisch und altdeutsch mit ausführlichem Glossar / hrsg. von Eduard Sievers. – Paderborn: Schöningh, 1960. – 518 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лілія Долгополова – завідувач кафедри німецької мови і перекладу Київського лінгвістичного університету, кандидат філологічних наук, доцент.

Наукові інтереси: історична граматики германських мов, генеративна граматики.

МІЖМОВНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ПАРАДИГМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ ДІЄСЛІВНИХ СИСТЕМ У ПРОЕКЦІЇ НА МІКРОКАТЕГОРІЮ „СТАН – ОПТИЧНА ОЗНАКА”

Наталія ІВАНИЦЬКА (Київ, Україна)

У статті подано фрагмент білатерального міжмовного зіставлення української та англійської дієслівних систем в аспекті встановлення спільного та специфічного в лексико-семантичній парадигматиці мікрокатегорії „стан – оптична ознака” надкатегорії „процесуальність”, потрактованій у дослідженні як tertium comparationis.

Ключові слова: міжмовне зіставлення, дієслівні системи (мікросистеми) української та англійської мов, tertium comparationis (основа зіставлення), узагальнена дієслівна надкатегорія „процесуальність”, мікрокатегорія „стан – оптична ознака”, лексико-семантична парадигматика, лексико-семантичне поле.

The article deals with the two-way contrastive analysis of the Ukrainian and English verbs. It focuses on the common and specific features of the lexical-semantic paradigms of the microcategory “state – visual quality” which has been defined as the tertium comparationis.

Key words: interlingua contrastive analysis, Ukrainian and English systems of verbs (microsystems) tertium comparationis (the base of comparison), verbal supercategory “verbality”, microcategory „state – visual quality”, lexical-semantic paradigm, lexical-semantic field.

У сучасній лінгвістичній компаративістиці як мультилінгвальної дисципліні, сформованій різноманітними напрямками (порівняльно-історичним, типологічним, універсологічним, характерологічним), зіставне мовознавство (контрастивістика), маючи доволі ґрунтовні теоретичні напрацювання (Й.Ф. Андерш, Ш.Р. Басиров, О.В. Бондарко, Г. Вежбицька, В.Г. Гак, І.О. Голубовська, Ю.О. Жлуктенко, В.Д. Каліущенко, Д.І. Квеселевич, І.В. Корунець, Е. Косеріу, М.П. Кочерган, Р. Ладо, А.Е. Левицький, Т. Кшешовський, В.М. Манакін, В.П. Нерознак, В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, С. Ульман, С.О. Швачко, Р. Штернеман, У.К. Юсупов, Р. Якобсон, В.Р. Ярцева та ін.), небезпідставно претендує на самостійність, окремішність, постаючи „логічно обґрунтованим наслідком еволюції лінгвістичної науки та її методології” [1: 5].

Одним із об’єктів міжмовного опису, який вважають достатньо дослідженим і водночас проблемним та до кінця не вичерпаним в контрастивному плані, зокрема в українсько-англійській паралелі, виступають дієслівні системи. Попри значні здобутки їхньої лінгвальної інтерпретації в межах внутрішньосистемних описів у славістиці та германістиці (Ю.Д. Апресян, І.В. Арнольд, Ф.С. Бацевич, Л.М. Васильєв, І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, А.П. Загнітко, М.І. Калько, О.І. Леута, Т.Є. Масицька, І.І. Мещанінов, Г.Г. Почепцов, В.М. Русанівський, О.І. Смирницький, С.О. Соколова, В. Levin, Ch. Fries, R. Quirk, T. Rapoport, A. McMillion, G. Leech, F. Palmer та ін.), чимало комплексних питань, пов’язаних із встановленням подібного та відмінного в парадигматиці та синтагматиці української та англійської дієслівних систем залишаються маловивченими. Зокрема, у вітчизняній зіставній контрастивістиці ще не знайшла системного білатерального дослідження дієслівна лексико-семантична парадигматика української та англійської мов у проекції на надкатегорію „процесуальність” як *tertium comparationis*¹, що і визначає **актуальність** цієї розвідки..

У пропонованій статті **об’єктом** дослідження виступають дієслівні мікросистеми, сформовані мікрокатегорією „стан - оптична ознака”, які розглянуто в аспекті їхньої лексико-семантичної парадигматики. **Предмет** дослідження вбачаємо в міжмовних співвідношеннях між дієслівними лексико-семантичними парадигмами (лексико-семантичними полями (ЛСП)) як виражальними засобами зазначеної мікрокатегорії.

Метою розвідки стало встановлення спільного та особливо відмінного в лексико-семантичній організації дієслівної мікрокатегорії „стан-оптична ознака” як складника субкатегорії „стан” узагальненої дієслівної надкатегорії „процесуальність” у межах вибудованих нею співвідносних ЛСП. Частковий **завдання**, розв’язання яких передбачає мета дослідження, спрямовано передусім на (1) селективно-оціночну параметризацію українських та англійських дієслів як лексико-семантичних засобів вираження дієслівної мікрокатегорії

„стан – оптична ознака”; (2) здійснення внутрішньосистемних аналізів лексико-семантичних парадигм, утворених за польовим принципом; (3) зіставлення центральних та периферійних частин співвідносних ЛСП мікрокатегорії „стан – оптична ознака” із метою виявлення корелятивних та лакунарних зон у реалізації зазначеної мікрокатегорії.

Матеріалом дослідження слугували дієслівні лексико-семантичні варіанти (ЛСВ)², вилучені із тлумачних словників зіставлюваних української та англійської мов, а також матеріали словників синонімів, частотних словників та почасти перекладних лексикографічних джерел [17-24].

Виокремлення мікрокатегорії „стан – оптична ознака” ґрунтується на здатності людини сприймати об’єкти довкілля органами зору, внаслідок чого такий об’єкт набуває специфічних для нього ознак, характеристик, кваліфікацій, які виступають ключовими для тієї чи іншої ситуації стану. При цьому зорове сприйняття предмету може набувати різних аспектів залежно від умов спостереження (величини предмету, його відстані від очей спостерігача, освітленості, контрасту між яскравістю об’єкта і фоном і т.ін.).

Слід згадати, що в україністиці дієслова на позначення оптичних явищ досліджувалися в контексті предикатів стану [11; 12], просторово-локативного стану [5], зовнішнього стану [9], одновалентних предикатів тощо. Семантико-синтаксичні властивості таких дієслів описувалися в російській мові [6]. Речення із деякими дієсловами оптичної характеристики вивчали в зіставному аспекті [2].

Проведений власний внутрішньосистемний аналіз українських та англійських дієсловозначень, виокремлених за мікрокатегорією „стан – оптична ознака”, дає змогу стверджувати, що інтегрованою для таких одиниць виступає архісема „виявляти якість, що сприймається органами зору”. При цьому оптична характеристика предмета може виникати на основі таких онтологічно релевантних диференційних ознак: 1) обрис, 2) світло, 3) колір. Вважаємо за можливе саме ці ознаки покласти в основу субкатегоризації досліджуваної мікрокатегорії і зіставити їхню реалізацію в співвідносних українському та англійському ЛСП.

У такий спосіб до центральних зон зіставлюваних ЛСП потрапляють дієсловозначення, зорієнтовані на узагальнену оптичну кваліфікацію об’єкта, яка визначається безвідносно до вказаних ознак (таких одиниць не виявлено ні в українському, ні в англійському ЛСП) або ж базується на денотативно неускладненому зоровому сприйманні об’єкта за його контуром, світловим чи кольоровим параметром. Найзагальніше оптичне сприймання за обрисом більш рельєфно представлено семантикою укр. виднітися ‘бути видним, приступним зорові’ [17: 93], співвідносне із англійськими аналітичною лексемою *to be seen* та ближньопериферійним ЛСВ (через ускладнення семантики інгресивною семою) *to appear*₂ ‘to start to be seen’ [22]. Оптичну характеристику об’єкта за світловим параметром найбільш загально зреалізовано укр. світитися та англ. *to shine*. При цьому показовим є те, що в зіставлюваних мовах така характеристика об’єкта не розмежується фізичними процесами її утворення: світло може виступати як властива якійсь субстанції промениста енергія або ж як явище відбиття, тобто часткового чи повного відкидання світла у зворотному напрямку: пор. укр. світитися ‘давати світло випромінювати, або відбивати світло’ [17: 1108]; англ. *to shine* ‘to produce or reflect light’ [22]. Примітним також є відсутність в центральних частинах ЛСП дієсловозначень, які б узагальнено вказували на зорове сприймання об’єкта за кольором.

Деталізація вказаних диференційних ознак в зіставлюваних парадигмах відбувається як за схожими, так і відмінними орієнтирами, зафіксованими семантикою дієслівних ЛСВ, віднесених до периферійних частин українського та англійського ЛСП.

1) Диференційна ознака „обрис” має онтологічне підґрунтя через здатність ока сприймати об’єкти в просторі цілісно, розрізняючи лише їхню форму, контур. Спостережено, що конкретизація диференційної ознаки „обрис” більш властива українській мові. Деталізацію такої оптичної характеристики об’єкта забезпечують відповідні денотативні та конотативні семи, певна комбінація яких в семантичній структурі українських ЛСВ розподіляє такі значення між ближньою, віддаленою та крайньою периферіями. Денотативна параметризація зорового сприймання за обрисом може набувати додаткових характеристик через вказівку на: а) дистантність об’єкта та пов’язану із цим невиразність, нечіткість,

неясність, розпливчастість, розмитість його контурів, обрисів (укр. даленіти ‘здалека виднітися’ [17: 207], мріти ‘ледве виднітися’ [17: 543], бовваніти ‘виднітися, показуватися здаля’ [17: 57], майоріти ‘невизначно виднітися вдаль’ [17: 504], маячити ‘бути видним здаля’ [17: 516]); б) чіткість, виразність, легкість доступності сприймання обрисів об’єкта (укр. вимальовуватися ‘бути видним, помітним, виразно окресленим’ [17: 100]); в) частковість, епізодичність зорового сприймання обрисів об’єкта (укр. виступати, проступати, витикатися ‘бути видним трохи, частково, злегка’ [17: 114]); г) просторові відношення до інших субстанцій, на тлі яких об’єкт набуває оптичних характеристик (укр. виглядати, визирати, показуватися ‘бути видним з-за чогось, з-під чогось, із-поміж чогось’ [17: 839]; проглядатися, прозирати, прорізуватися ‘бути видним крізь щось’ [17: 965]). Характерною для української мови є також естетична оцінка оптичної ознаки, представлена в крайньопериферійному красуватися ‘вирізнятися красою’ [17: 462].

В англійській мові вказані ознаки здебільшого набувають позадієслівної експлікації, що звужує семантичний простір власне дієслів на позначення оптичної характеристики за обрисом і обумовлює появу лакунарних зон у відповідних периферіях англійського ЛСП, компенсаторами яких виступають переважно аналітичні комплекси, утворені дієсловами *to be*, *to appear*: пор.: укр. вимальовуватися і англ. *to be visible in outline*; укр. мріти і англ. *to be (hardly) seem in the distance*; укр. даленіти і англ. *to appear far off (far, in the distance)* та ін. Виняток становить хіба що англ. *to loom*, яке, в свою чергу, набуває специфічних відносно українських відповідників ознак завдяки імплікації, крім зафіксованої в і українських дієсловозначеннях семи „нечіткість”, сем, що вказують на параметричний розмірів об’єкта та прагматичну оцінку, що не типово для української мови: пор. англ. *to loom ‘to appear as a large, unclear shape, especially in a threatening way’* і укр. маячити, неясно вимальовуватися).

2) Реалізацію диференційної ознаки „світло” як в українському, так і в англійському ЛСП забезпечують ближньо-, віддалено- та крайньопериферійні дієсловозначення, що спеціалізуються на різноаспектних характеристиках такого оптичного явища, як „світло”. При цьому в зіставлюваних ЛСП простежується спільна тенденція до вибору „шляхів одієсловлення” стану об’єкта, осмисленого в межах його оптичного сприймання за світловим параметром. Спостережено, зокрема, що уточнення цього параметру здійснено за онтологічно зумовленими дихотоміями: „постійність / переривчастість вияву ознаки”, „сильне / слабе випромінювання (відображення) світла”, „випромінювання / відбиття світла”. Втілення цих ознак, як і їхнє комбінування, мають низку спільних та специфічних проявів. Так, зокрема, як для української, так і для англійської мов характерним є розмежування постійності / переривчастості³ вияву світлової ознаки: пор., з одного боку укр. *блищати, сяяти, лисніти* і англ. *to gleam, to glow* із імплікованими семами „рівне світло / steady light”, а з іншого, - укр. *блимати, блискати, жажтати, іскритися, мерехтати, мигтати* та ін. та англ. *to sparkle, to glint, to twinkle, to glitter, to flicker, to flash* та ін., марковані денотативною семою „тремтливе, нерівне світло / unsteady, tremulous light”. При цьому помічено, що для обох мов пріоритетнішим виступає осмислення світлової характеристики об’єкта за ознакою „переривчастість”. Істотно, що така тенденція є більш помітною в англійському ЛСП, ближні та віддалені периферії якого заповнює значна кількість дієсловозначень, в яких непостійність, переривчастість світлової характеристики постають тісно пов’язаними з іншими ознаками, наприклад швидкістю, що для української мови є менш типовим: пор.: англ. *to flicker ‘to burn or shine with an unsteady light that goes on and off quickly’* [22] і укр. *мерехтати* ‘світитися нерівно, тремливо’ [17: 519]; англ. *to blink ‘to flash on and off rapidly’* [22] і укр. *блимати* ‘світитися тьмяним нерівним світлом’ [17: 56]; англ. *to scintillate ‘to shine with small quick flashes of light’* [20] і укр. *іскритися, мерехтати*; англ. *to glance ‘to flash or gleam with quick intermittent rays of light’* [20] і укр. аспектуально марковані *блиснути, мигнути*.

Реалізація дихотомії „сильне / слабе випромінювання (відображення) світла” в зіставлюваних ЛСП виявляє спільність в показовій орієнтації на одієсловлення яскравого, тобто сильного світла (укр. *блискати, блищати, жажтати, іскритися, палахкотити, променити, сяяти* та ін.; англ. *to coruscate, to flame, to glint, to glitter, to sparkle*), тоді як слабкі

прояви випромінювання (відображення) світла зафіксовано в незначній кількості конститuentів в обох мовах (укр. *блимати* ‘світитися тьмяним нерівним світлом’ [17: 56]; англ. *to glimmer* ‘to shine with a light that is not very bright’ [21]). На фоні виявлених спільних тенденцій специфічним виступають англійські дієслівні ЛСВ, семантика яких відображає різку зміну світла від яскравого / тьмяного і навпаки (пор.: англ. *to twinkle* ‘to shine with a light that changes rapidly from bright to faint to bright again’ [22] і укр. *мигомиту* ‘з’являтися на короткий час і зникати з поля зору’ [17: 523]), а також врівноважене щодо сили / слабкості випромінювання (пор.: англ. *to gleam* ‘to shine with or as if with subdued steady light or moderate brightness’ [21] і укр. *світитися*; англ. *to shimmer* ‘to shine with a soft light that looks as if it shakes slightly’ [22] і укр. *мерехтиту*; англ. *to glow* ‘to shine with a dull steady light’ [20] і укр. *світитися*, *жевріти*).

Характерним для англійського ЛСП є заповнення дальньої периферії лакунарними щодо української мови дієсловозначеннями із імплікованою семою „дуже сильне випромінювання”, яка вказує на неприємне для сприймання випромінювання, тоді як для українського ЛСП уведення такої характеристики є не типовою (пор.: англ. *to glare* ₂ ‘to shine with a very strong bright light which hurts your eyes’ [22] і укр. *жахтиту* ₃ ‘яскраво світитися’, *палахтокіти* ₂, *променіти* ‘давати або випромінювати яскраве світло’ та ін.).

Дихотомія „випромінювання / відбиття” в межах реалізації диференційної ознаки „світло” знаходить поступове розмежування в семантиці периферійних конститuentів як українського, так і англійського ЛСП „стан – оптична ознака”, на відміну від центральних зон, де вона виступає контамінованою. При цьому було помічено, що в українських дієсловозначеннях, хоча і вказується на різницю між сяянням і блиском, їхнє розмежування на основі фізичних властивостей об’єктів випромінювати світло чи відбивати його не завжди послідовно представлено в дефініціях (пор., напр., укр. *блищати* ‘світитися яскравим світлом, сяяти, давати блиск (яскраве сяяння)’ [17: 56], в якому світлова характеристика осмислена поза фізичною природою її походження, з одного боку, і *сяяти* ₂ ‘блищати, відбиваючи світло, промені’ [17: 1225], *світитися* ₂ ‘сяяти, блищати, відбиваючи світло, промені’ [17: 1108]). У такий спосіб фізично зумовлена дихотомія „випромінювання / відбиття” в українських дієслівних ЛСВ виступає менш акцентованою, хоча і можливою (напр., укр. *лисніти* ‘блищати своєрідним лиском (про начищену, лаковану, замашену і т.ін. поверхню) [17: 487]), і деякою мірою завуальованою іншими проявами світлової ознаки, здебільшого силою / слабкістю світла без диференціації джерела походження останнього. Натомість в англійській периферії знаходимо одиниці, в яких фізична природа оптичної ознаки виступає доволі виразною щодо розмежування випромінювання чи відбиття світла: пор., напр., англ. *to gleam* ‘to shine with a clear bright or pale light, especially a reflected light’ [22] і укр. *блищати*; англ. *to glitter* ‘to shine by reflection with many small flashes of brilliant light’ [22] і укр. *блищати*; англ. *to sparkle* ‘to give off or reflect bright moving points of light’ [20] і укр. *іскритися*, *блискати*; англ. *to glisten* ‘to give off a sparkling or lustrous reflection of or as if of a moist or polished surface’ [22] і укр. *лисніти*; англ. *to glint* ‘to give small bright flashes of reflected light’ [21] і укр. *блискати*; англ. *to coruscate* ‘to give off or reflect light in bright beams or flashes’ [20] і укр. *виблискувати*, *блищати* і т. ін.

3) Реалізація диференційної ознаки „колір” в дієсловозначеннях, охоплених мікрокатегорією „стан - оптична ознака”, виявилася специфічною для українського ЛСП, в якому конститuentи на позначення оптичної кваліфікації за кольором, заповнюючи віддалену периферію, отримують статус лакунарних відносно англійської мови одиниць. Для українських дієслів значення „виднітися, виділятися своїм кольором” виступає вторинним, набуваючи ознак становості через осмислення ознаки кольору як „постійної властивості предмета, яка не підлягає в межах ситуації перетворенням” [6: 26].

Показово при цьому, що, попри широкий діапазон якісних та відносних прикметників, які виступають твірною базою для таких дієслів, кількість останніх є доволі обмеженою. Спостережено, що дієслова кольорової кваліфікації розмежовують оптичну ознаку суб’єкта за вибірковими спектральними та неспектральними хроматичними кольорами (укр. багрянити ₂, голубіти ₂, жовтіти ₂, зеленіти ₂, рожевіти ₂, рудіти ₂, сивіти ₂, сизіти ₂, синіти ₂,

червоніти₂), ахроматичними кольорами (укр. біліти₂, сіріти₂, чорніти₂), а також за кольорами, співвідносними із природними матеріалами (укр. бронзовіти₂, золотитися, маковіти, сріблитися, фосфоритися).

Ймовірно, що така вибірковість в одієсловленні ситуації кольорової кваліфікації об'єкта має як позалінгвальне, так і власне мовне підґрунтя. Помічено, що вказування на кольорову кваліфікацію відбувається здебільшого в межах тих кольорів, які в різних теоріях, побудованих на еволютивних, психолінгвістичних, когнітивних, лінгвокультурологічних та ін. засадах, набувають статусу основних, базових, універсальних [13; 3: 231-291; 10 та ін.]⁴. В англійській мові таку дієслівну семантику компенсують аналітичні лексеми, утворені за моделлю „to show (to appear) + a particular colour” (пор.: укр. багровіти і англ. to appear crimson, to show purple; укр. біліти і англ. to appear white; укр. жовтіти і англ. to show yellow і т.д.). Водночас навіть за відсутності в англійському ЛСП однослівних найменувань описуваних ситуацій, видається можливим простежити специфічність українських конститuentів не лише в спроможності виражати дієслівною семантикою кольорову кваліфікацію об'єкта, але й в своєрідності окремих дієслівних ЛСВ називати оптичні ознаки за кольорами, які знайшли ідіотнічне осмислення передусім в прикметниковій, а через неї – і в дієслівній системах української мови: пор., напр. укр. сизіти ‘вирізнятися темно-сірим із синюватим полиском, сіро-голубим кольором’ [17: 1119] і англ. to show bluish (dove-coloured, warm grey), укр. маковіти ‘червоніти, як мак’ [17: 505] і англ. to show red, укр. рудіти ‘вирізнятися червоно-жовтим кольором’ [17: 1088] і англ. to show reddish.

При цьому кількість українських дієслів із семантикою „бути видимим за кольором” певним чином обмежується словотвірними механізмами української мови: бурштиновий → *бурштиновіти; кремовий → *кремовіти, малиновий → *малиновіти, смарагдовий → *смарагдовіти і т.ін.

Слід зауважити, що в мовознавчих студіях здатність одних мов виражати кольори дієсловами та відсутність такого явища в інших розглядають як мовний індикатор неоднакового сприйняття світу. Так, у праці [15] знаходимо: „В англійській мові деякі кольори виражаються дієсловами (he brushes) (мова йде про зміну стану – Н.І.). В російській мові більшість кольорів може бути виражено дієсловами (белеет парус одинокий або он позеленел от зависти). Звідси виникає питання: чи викликають такі та інші міжмовні відмінності відмінність у сприйманні світу чи ні?” [15: 211]. Ймовірно, що відповідь на ці питання впроможі дати лінгвокультурологічні розвідки [див., напр., 3; 4 та ін.].

Отже, реалізація мікрокатегорії „стан – оптична ознака” в дієслівних системах української та англійської мов виявила такі системні особливості:

- схожість в заповненні центральних частин дієслівними ЛСВ із генералізованою семантикою оптичного сприймання за світловим параметром, який виступає не розмежованим щодо фізичних процесів утворення світла, та одночасна неспіввіднесеність центральних частин через здатність української мови вказувати на денотативно неускладнене зорове сприймання об'єкта за його контуром;

- утворення в англійському ЛСП лакунарних зон в ближній, віддаленій та крайній периферіях через ухордження до українського ЛСП конститuentів, що деталізують оптичне сприймання за обрисом, параметризуючи його ознаками дистантності, чіткості, невиразності, епізодичності, просторової локалізованості, які в англійській мові експлікуються позадієслівно;

- більш глибоке семантичне диференціювання стану - оптичної ознаки за світлом в англійському ЛСП, зреалізоване периферійними дієсловозначеннями, в яких виокремлені на онтологічній основі дихотомії „постійність / переривчастість світла”, „сильне / слабе випромінювання (відображення) світла” та „випромінювання / відбиття світла” знаходять рельєфніше представлення через комплікацію переривчастості та сили світла додатковими денотативними параметрами, не властивими українським одиницям, а також через більш послідовне порівняно з українськими дієсловозначеннями розмежування фізичного походження світла, осмисленого як випромінювання чи відбиття;

- специфічність українського ЛСП в заповненні його ближньої та віддаленої периферій лакунарними відносно англійської мови конститuentами оптичного сприймання за кольором,

функціонування яких відбиває закріплене словотвірними традиціями тяжіння української мови до одієсловлення станів, пов'язаних здебільшого із „універсальними” кольорами, а також із кольоропозначеннями, що виступають ідіотнічними відносно англійської лінгвокольорової картини світу.

ПРИМІТКИ

¹ Можливість надання дієслівній надкатегорії „процесуальність” статусу *tertium comparationis* при встановленні лексико-семантичних та формально-синтаксичних співвідношень між дієслівними системами української та англійської мов була обґрунтована в попередніх працях автора. Див., зокрема [7; 8 та ін.].

² До аналізу було залучено здебільшого моносемантичні дієслова та дієслівні лексико-семантичні варіанти, виокремлені із тлумачних словників за прямим номінативним значенням, яке ґрунтується на предметній співвіднесеності досліджуваних одиниць із такою частиною позамовної дійсності, як „оптична ознака” і значення яких за сформованою в словникарстві традицією зафіксовано першим. За умови використання похідних значень у статті подано відповідні позначки.

³ Саме ця дихотомія виступає диференційною ознакою при розмежуванні українських дієслів на позначення оптичної характеристики в працях О.І. Леути [11; 12: 68].

⁴ У цьому аспекті варто зауважити, що проблема співвідношення безперервності об'єктивного кольорового континууму у природі та дискретності суб'єктивного розрізнення та позначення кольорової гама в мові має привілейоване становище в зіставних розвідках. Пошук універсальних закономірностей в еволюції кольоропозначень [13], лінгвокольорові картини світу є широко досліджуваними у внутрішньомовних та зіставних студіях (О.П. Василевич, А. Вежбицька, В.Г. Гак, Ж.П. Соколовська, Р.М. Фрумкіна, А.А. Залевська, E. Heider, R. Kay R. Kempson, Ch. Landesman, G. Leech, A. Maerz, L. Maffi, Ch. Osgood, P. Sloane, F. Smithe, та ін.). Більше того, універсальні та ідіотнічні риси кольоропозначень на разі виступають об'єктом дослідження самостійного наукового напрямку – т.зв. лінгвістики кольору [10].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басиров Ш.Р. Типология дієслів із рефлексивним комплексом в індоевропейських мовах (типологичні, зіставні, діахронічні дослідження) / Басиров Шаміль Рафаїлович. – Донецьк: ДонНУ, 2004. - 333 с.
2. Бызова Ю.П. Предложения с глаголами зрительного восприятия в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 „Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Бызова Юлия Павловна. - Саратов, 2004. – 216 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
4. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу / Голубовська Ірина Олександрівна. – К.: Логос, 2004. – 284 с.
5. Драгомирецький П.П. Інтенційно-валентна структура глаголів состояния (на матеріалі українського, німецького і англійського мов): автореф. дис. на соиск. ученої ступені канд. филол. наук: спец. 10.02.19 “Общее языкознание” / П.П. Драгомирецький. – К., 1991. – 16 с.
6. Желтобрюх В.Ф. Семантика структура предложений с непроцессуальными глаголами цветового обозначения в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 „Русский язык” / Желтобрюх Валентина Федоровна. – К., 1984. – 180 с.
7. Іваницька Н. Б. Tertium comparationis у міжмовному зіставленні дієслівних систем / Н.Б. Іваницька // Мовознавство. – 2009. – № 1. – С. 46-59.
8. Іваницька Н.Б. Система значеннєвих варіантів семантичного макрокомпонента категорії процесуальності українських та англійських дієслів / Н. Б. Іваницька // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 62-68.
9. Кавера Н.В. Семантична типологія предикатів стану: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук: спец. 10.02.01 „Українська мова” / Н.В. Кавера. – К., 2008. - 23 с.
10. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: автореф. на соискание научн. степени доктора филол. наук: спец. 10.02.20 „Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / В.Г. Кульпина. – М., 2002. – 32 с.
11. Леута А.И. Семантико-синтаксическая структура предложений с глагольными предикатами состояния в современном украинском литературном языке: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.02 „Украинский язык” / Леута Александр Иванович. – К., 1988. – 178 с.
12. Леута О.І. Семантико-синтаксичні параметри українського дієслова / Леута Олександр Іванович. - К. : Видавництво НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. - 404с.
13. Berlin B. Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution / Berlin B., Kay P. – Berkeley, Los Angeles, 1969. - 123 p.
14. Levin B. English Verb Classes and Alternations / B. Levin. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 348 p.
15. Rapoport A. Semantics / A. Rapoport. – N-Y., 1975. - 465 p.
16. The Verb in Contemporary English: Theory and Description [ed. Bas Aarts and Charles F. Meyer]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 328 p.

ЛЕКСИКОГРАФІЧНІ ДЖЕРЕЛА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.
2. Словник синонімів української мови: В 2 т. [уклад. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін.]. – К.: Наук. думка, 1999-2000. – Т. 1. – 1040 с.; Т. 2 – 960 с.
3. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание: Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / [под ред. Л. Г. Бабенко]. – М.: АСТ Пресс, 1999. – 704 с.
4. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс] : dictionary. – Third ed. – Edinburgh Gate : Longman, 2001. – CD ROM. – System requirements : PC – 486 66 MHz, Windows 95/98, NT 16 Mb RAM.
5. Merriam-Webster Dictionary on-line [електронний ресурс] : dictionary. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/>.
6. Oxford Advanced Learner' Dictionary of Current English [Електронний ресурс] : dictionary / [chief ed. S. Wehmeier]. – Seventh ed. – 110 MB. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – CD-ROM. – System requirements: Windows 98SE / ME /2000/ XP ; 350 MHz, 128 MB RAM.
7. Oxford Paperback Thesaurus / [ed. M. Waite]. – Third ed. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 930 p.
8. Word Frequencies in Written and Spoken English: based on the British National Corpus [Електронний ресурс] : dictionary / [G. Leech, P. Rayson, A. Wilson]. – Режим доступу : <http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/flists.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Іваницька – кандидат філологічних наук, доцент, докторантка кафедри теоретичної і прикладної лінгвістики та української філології Київського національного лінгвістичного університету
Наукові інтереси: зіставна лексична та граматична семантика українських і англійських дієслів.

СИНТАКСИЧНІ ФУНКЦІЇ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Леся ІКАЛЮК (Івано-Франківськ, Україна)

У статті за допомогою компонентного аналізу автор виокремлює синтаксичні функції порівняльних конструкцій сучасної англійської мови. Порівняльні конструкції в досліджуваних текстах сучасної англійської мови виконують функцію обставини способу дії, предикатива та означення.

Ключові слова: порівняльна конструкція, сучасна англійська мова, компонентний аналіз, синтаксичні функції, обставина способу дії, предикатив, означення.

Applying the componential analysis, the author studies syntactic functions of Modern English comparative constructions. In the Modern English texts under study, the comparative constructions perform the functions of adverbial modifier of manner, predicative, and attribute.

Key words: comparative construction, Modern English, componential analysis, syntactic functions, adverbial modifier of manner, predicative, attribute.

Вивчення мови на сучасному етапі відбувається у безперервному зв'язку із свідомістю людини, оскільки дослідження мови у її статичному вимірі став просто неможливим. Людина, її внутрішній стан та світобачення відіграють вагомий роль у формуванні, організації та використанні мови як засобу комунікації, обробки, збереження та передачі знань. Антропоцентричність мови виявляється на всіх рівнях мовної системи: фонетичному, лексичному, морфологічному та синтаксичному. Важко зараз уявити існування мови, чи будь-яких мовних одиниць, поза межами людського сприймання.

Уся картина світу, а мовна картина світу, зокрема, закладена у нашій свідомості у вигляді концептів. Ми мислимо не словами, реченнями, а концептами, які знаходять своє відображення у мові. «Концепт як будь-яка дискретна одиниця колективної свідомості відображає предмет реального й ідеального світу, зберігається в національній пам'яті мови і займає відповідну комірку в національно-обумовленій концептосфері мови [2: 128]». Концепт порівняння превалює серед інших концептів, тому що, на нашу думку, є одним із засобів пізнання світу. Пізнаючи новий предмет, ми неодмінно зіставляємо його із уже відомими нам предметами, шукаючи подібність чи відмінність між ними, щоб збагнути суть цього предмету.

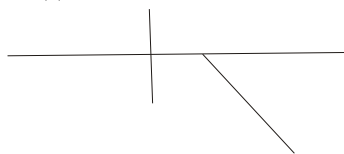
У мові концепт порівняння оформлюється у вигляді порівняльних конструкцій, які, в свою чергу, є синтаксичними структурами і входять до синтаксичних одиниць вищого порядку – речень, де піддаються усім законам існування в реченні і виконують певну синтаксичну функцію.

Метою нашої статті є дослідити, які саме синтаксичні функції виконують порівняльні конструкції сучасної англійської мови. Матеріалом дослідження слугувала суцільна вибірка порівняльних конструкцій з Книги Псалмів останньої Інтернет версії *The Holy Bible*.

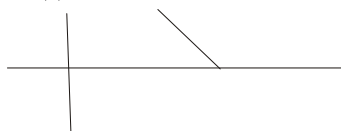
У сучасній англійській мові показником порівняльних відношень є наступні поверхневі морфосинтаксичні експлікатори – *like, as, as ... as, as if, as though*. Імпліцитність порівняльних конструкцій виражається за допомогою слова *to resemble*, конструкції *the ... the*, та за допомогою ступенів порівняння. Найпродуктивнішим показником порівняльних конструкцій у сучасній англійській мові є показник *like* [3: 22], що і підтвердив кількісний показник нашої вибірки: із 284 порівняльних конструкцій у 144 наявний показник *like*. Тому, порівняльні конструкції з показником *like* і стали об'єктом нашого дослідження.

Для того, щоб визначити синтаксичні функції порівняльних конструкцій, ми дослідили їхній зв'язок із іншими членами речення, проаналізувавши структуру речень, в які входили порівняльні конструкції, за допомогою 10 моделей речень, запропонованих Мартою Коллін та Робертом Фанком [5], де NP – іменна група, ADV/TP – обставина місця чи часу, ADJ – ад'єктивований комплемент, V-lnk – дієслово-зв'язка, V-int – неперехідне дієслово, V-tr – перехідне дієслово:

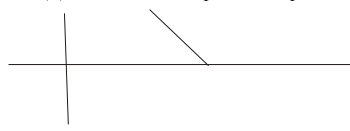
Модель I. NP *be* ADV/TP



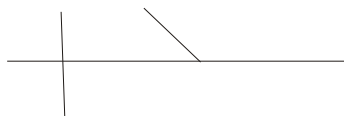
Модель II. NP *be* ADJ



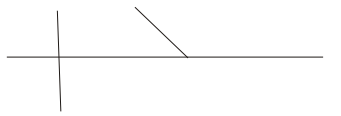
Модель III. NP₁ *be* NP₁



Модель IV. NP V-lnk ADJ



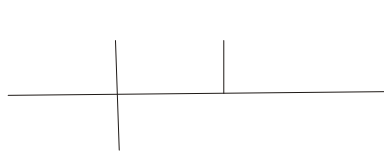
Модель V. NP₁ V-lnk NP₁



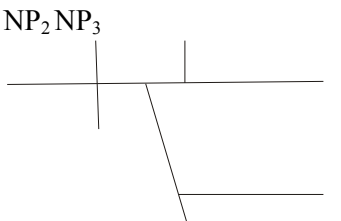
Модель VI. NP V-int



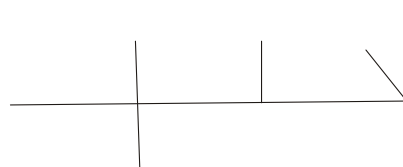
Модель VII. NP₁ V-tr NP₂



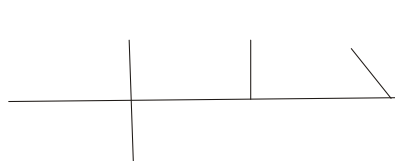
Модель VIII. NP₁ V-tr NP₂ NP₃



Модель IX. NP₁ V-tr NP₂ ADJ

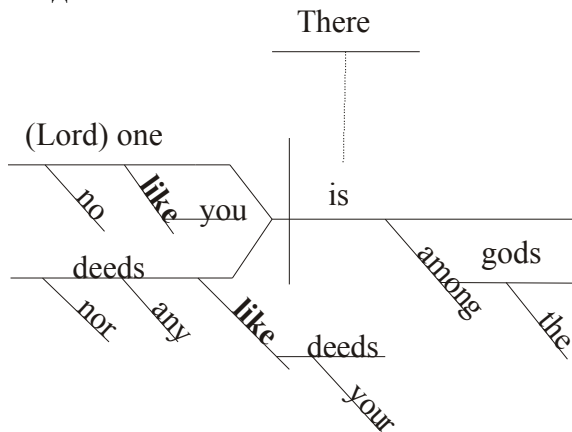


Модель X. NP₁ V-tr NP₂ NP₂



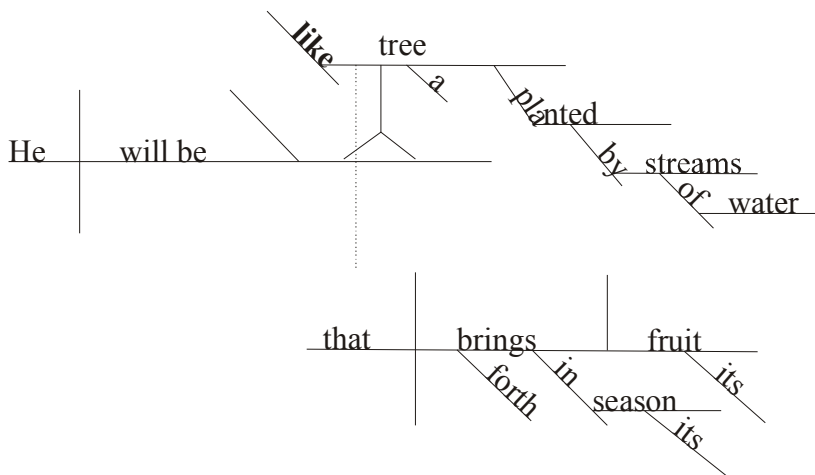
Порівняльні конструкції вживаються у всіх моделях речень, окрім Моделей II, IV та IX. Наприклад:

Модель I. NP be ADV/TP



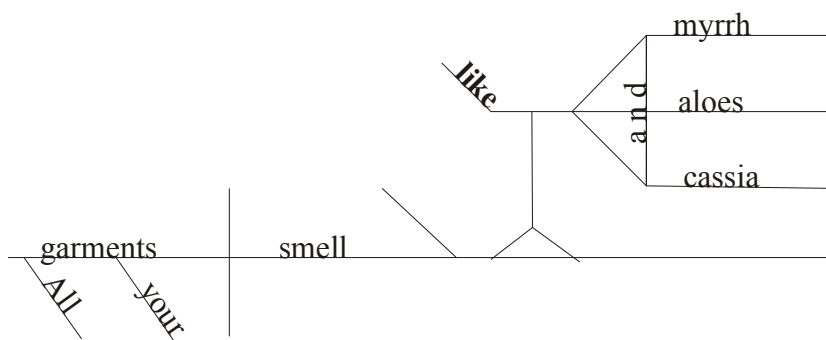
There is no one like you among the gods, Lord, nor any deeds like your deeds (Psalm 86:8)

Модель III. NP₁ be NP₁



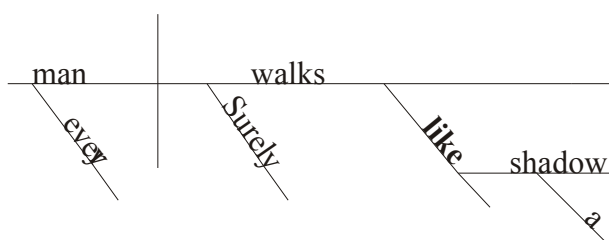
He will be **like** a tree planted by the streams of water, that brings forth its fruit in its season (Psalm 1:3)

Модель V. NP₁ V-link NP₁



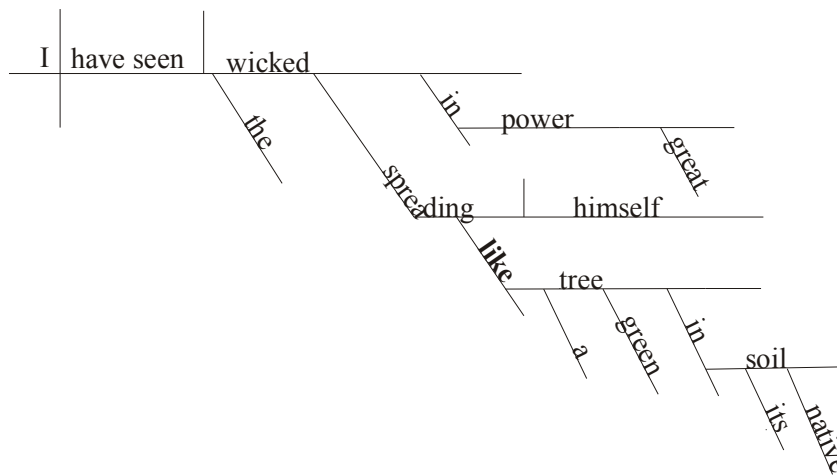
All your garments smell **like** myrrh, aloes, and cassia (Psalm 45:8)

Модель VI. NP V-int



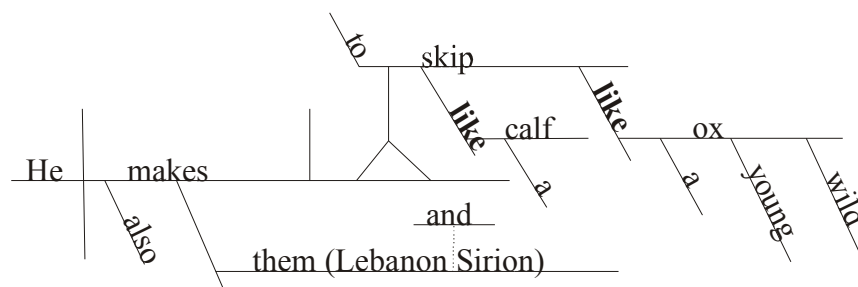
Surely every man walks **like** a shadow (Psalm 39:6)

Модель VII. NP₁ V-tr NP₂



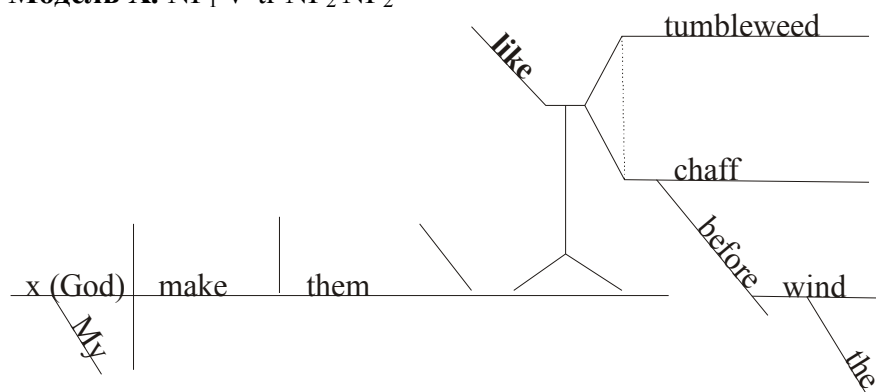
I have seen the wicked in great power, spreading himself **like** a green tree in its native soil (Psalm 37:35)

Модель VIII. NP₁ V-tr NP₂ NP₃



He makes them also to skip **like** a calf; Lebanon and Sirion **like** a young, wild ox (Psalm 29:6)

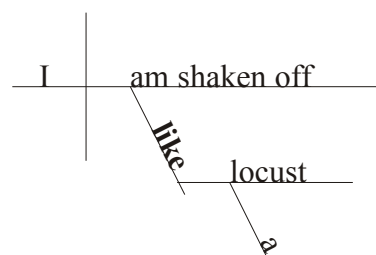
Модель X. NP₁ V-tr NP₂ NP₂



My God, make them **like** tumbleweed; **like** chaff before the wind (Psalm 83:13)

Слід зазначити, що порівняльні конструкції також вживаються в реченнях, за структурою схожих на Модель VI,

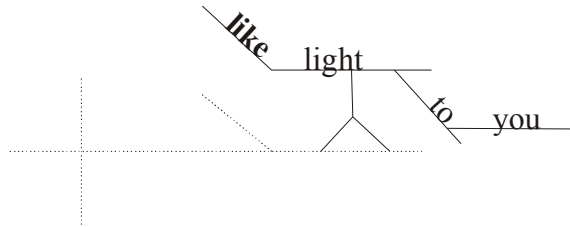
однак різниця полягає в тому, що в Моделі VI дієслово – в активному стані, а в згаданих реченнях дієслово вживається в пасивному стані. Такі речення описуються за Моделлю VII:



I am shaken off **like** a locust (Psalm 109:23)

Проаналізувавши порівняльні конструкції в складі як простих, так і складних речень, ми дійшли висновку, що вони виконують такі синтаксичні функції:

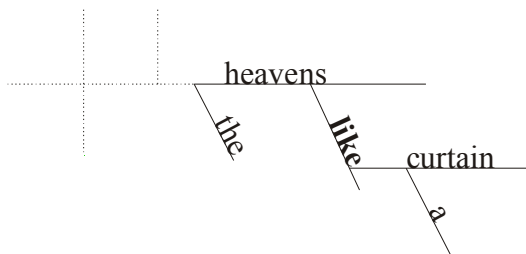
- предикативу



The darkness is **like** light to you (Psalm 139:12)

У цій функції порівняльні конструкції вводяться за допомогою таких дієслів-зв'язок: *to be, to become, to smell*.

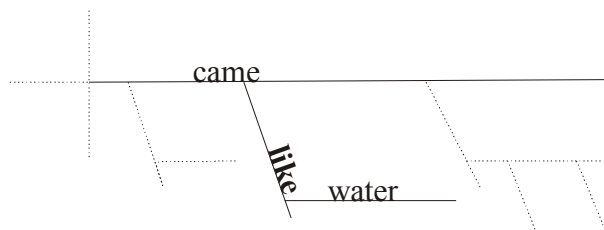
- постпозитивного означення



He stretches out the heavens **like** a curtain (Psalm 104:2)

Порівняльні конструкції виконують функцію саме постпозитивного означення. У функції препозитивного означення згадані конструкції нам не зустрічалися, що можна пояснити структурою порівняльної конструкції, яка є чотиричленною, і суб'єкт порівняння, як правило, знаходиться перед об'єктом порівняння, що вводиться за допомогою показників порівняльних відношень [1: 7].

- обставини способу дії



They came around me **like** water all day long (Psalm 88:17)

У нашій вибірці порівняльні конструкції виконують функції тільки обставини способу дії, функції інших обставин (часу, місця, причини, наслідку, супровідних дій та ін.) нами занотовані не були, що можна пояснити тим, що порівняльні конструкції вживаються при дієслові для порівняння, власне, дії, те, як вона виконується.

З проаналізованих нами 144 порівняльних конструкцій 57 виконують в реченні функцію обставини способу дії, 51 – предикатива, 36 – означення, що ще раз підтверджує гіпотезу про те, що порівняння – процес відображення в людській свідомості реальних відношень подібності чи відмінності між предметами та явищами оточуючого світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ікалюк Л. М. Порівняльні конструкції в текстах давньоанглійської мови: структурний і функціонально-семантичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». – Київ, 2010. – 20 с.

2. Попова Н.С. Когнитивная метафора в концептосфере языка // Связи языковых единиц в системе и реализации. Когнитивный аспект. Вып. II: Межвузовский сборник научных трудов. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1999. – С. 128–134.
3. Размахнина Н.К. Параллелизмы сравнительных конструкций в современном английском языке // В помощь преподавателям иностранных языков: Выпуск 7. – Изд-во «Наука», Сибирское отделение, Новосибирск, 1976. – С.18 – 36.
4. Holy Bible. - <http://ebible.org/bible/web/Psalms.htm>
5. Kolln, Martha, Funk Robert. Understanding English Grammar: 6th ed. – New York: Longman, 2002. – 456p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леся Ікалюк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: історія англійської мови, функціональна семантика, когнітивна лінгвістика.

MODELLING OF THE PROPOSITIONAL STRUCTURE OF COMPLEX SYNTACTIC UNITS

Iryna KARAMYSHEVA (Lviv, Ukraine)

Дослідження присвячене аналізу структури англійських речень складнопідрядного типу з підрядними обставинними у лінгвокогнітивному аспекті. Виявляється співвідношення типової конструкції цих речень як репрезентативів відповідних когнітивних структур, отриманих методом моделювання пропозиційних схем крізь призму поняття “синтаксичного концепту”.

Ключові слова: складнопідрядні речення з підрядними обставинними, типова конструкція, пропозиційна структура, семантична модель, структурна модель, синтаксичний концепт, концептуальна характеристика.

The research is devoted to the analysis of the structure of English complex sentences with adverbial clauses in lingual-cognitive aspect. The correlation between the typical constructions of these sentences as representation means of the corresponding cognitive structures, obtained by the method of modelling of propositional schemes via the prism of the “syntactic concept” notion is revealed.

Key words: complex sentences with adverbial clauses, typical construction, propositional structure, semantic model, structural model, syntactic concept, conceptual characteristic.

The *topicality* of the presented research is determined by the necessity of the analysis of the structure of complex sentence in lingual-cognitive aspect and the possibility of further use of the received sentence propositional models in the applied programs working with the automatic processing of sentence types within text arrays.

The research object are the English complex sentences with main types of adverbial clauses (of time, purpose, concession, cause, condition, measure or degree, place, manner, result). *The research subject* is the analysis of the structure of the mentioned English complex sentences in lingual-cognitive aspect, in particular modelling of their propositional structure.

Cognitivists believe that grammatical structures of a language are directly associated with the way people conceptualize (i.e., think about and understand) any given situation in the world. Syntax, morphology, even phonology are conceptual in nature, i.e., they are merely input and output of those cognitive processes within the human mind that govern speaking and understanding. This idea is generally encapsulated in a phrase coined by Ronald Langacker and often repeated by cognitive linguists: grammar is conceptualization [16: 56]. R. Langacker believed that language cannot be separated from cognition, that semantics is about concepts, and that semantic analysis is conceptual analysis [16: 80]. Cognitive linguistics refers to such linguistic trends that develop actively and define the face of both modern linguistic science of our country and the world. Nowadays cognitive linguistics is actively integrating with the traditional and new branches of linguistics and as a result of it new promising trends have appeared such as: cognitive aspects of grammar (morphology and syntax) [13].

Modern syntactic theory, as O.O. Selivanova notes, though being in a relative order, still possesses many problems open and controversial. There can be traced a certain stagnation of syntactic researches in language studies [13]. One of the ways to overcome this stagnation is to study sentences from the lingual-cognitive point of view [6].

Singling out of “syntactic concept” or its denying depends on the direction of cognitive study, selected by the researcher, that directly affects the understanding of the notion “concept”. It is possible to distinguish several points of view about the ways of concept representation/verbalization: 1) Some linguists speak about the lexical and phraseological concept

objectivation (A.P. Babuskin, [1]). 2) Other distinguish lexical, lexical-phraseological and syntactic means of concept representation (O.O. Selivanova, [13]), and accordingly they speak about the lexical, phraseological and syntactic concepts (Z.D. Popova, [9]), (V.I. Kazarina, [5]). 3) There are also researchers, supporting the position of the plurality of cognitive structures implementation in language, that allows to distinguish concepts by way of their representation as: lexically, phraseologically, grammatically, syntactically represented (N.A. Besedina, [2]), (M.M. Boldyryev, [3]). “Pioneers” in the “syntactic concept” category development are the Russian researcher Z.D. Popova [8] and her colleague H.A. Volokhina [4]. They have distinguished and described such syntactic concepts, as: “existence of object”, “existence of object feature”, “other existence of object”, etc.

Despite a number of researchers, who operate with the term “syntactic concept”, the existence of syntactic signs, such structures in which it is possible to find the expression plane and the content plane, remains to be disputable [6: 310]. A.M. Prykhodko [11], researching the question of concepts typology, disagrees with distinguishing of such a notion as “syntactic concept” by Z.D. Popova and I.A. Sternin: “Syntactic concept is called “typical” proposition, which is fixed with a specific structural model of a simple sentence, such a relation which is caught by the speaker as typical” [10: 73]. Nevertheless, Z.D. Popova and I.A. Sternin have the right emphasizing on the important role of the syntactically represented concepts: “Semantic language area can not exist without syntactic concepts, because the knowledge of a set of concepts without the knowledge of the types of relationships between them deprive such an area of life and movement” [10: 71].

Concepts may be subdivided into several types according to the content and level of abstraction: concrete-sensual image, representation (idea), scheme, prototype, propositional structure, frame, script, Gestalt, etc. [3: 36].

Proposition is the representation structure of knowledge about a situation (event), which is characterized by reality and consistency. The term was transposed to the language logical analysis, then to a semantic syntax and case grammar. In case grammar and semantic syntax, proposition is explained as a mental analogue (prototype) of a certain situation without regard to communication modes. In cognitive linguistics proposition is treated as a special type of knowledge representation and is singled out alongside with schemes, mental models, etc. [12].

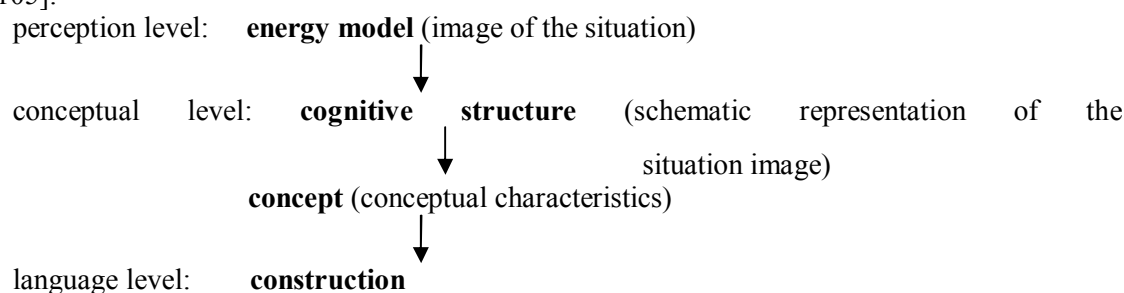
The cognitive approach allows to clarify the term “proposition” due to better involvement in the analysis areas of the world perception principles: all external events, objects, phenomena, etc. are perceived in their interaction, relations that is in their connections. These connections and relations take place between different entities, and image of the connections or relations between objects is formed close to the image of the objects and generates the type of knowledge representation – propositional [7].

Modelling is a research method carried out by means of building and studying the model of a certain object. Modelling of the sentence propositional structure in this research is based on the theory of L.O. Furs, who researched syntactically-represented concepts of the English simple sentences [14]. The method of conceptual structure research in her thesis may be used while modelling the conceptual syntax space not only of the simple sentence, but also of the complex sentence type, as in our case. L.O. Furs defines the type of the syntactically-represented concept on the basis of distribution of integrated components of the sentence propositional content which are selected from characteristics of prototypic subject-predicate-object relations and have cognitive value in the process of the surrounding world comprehension. These integrated components of the sentence proposition serve as conceptual characteristics which in that or this representation determine the type of the syntactically-represented concept. Conceptual characteristics also determine the type of construction. Constructions are defined as syntactic unity, detecting a specified model of structure and considering taxonomic (lexico-grammatical and lexico-semantic) characteristics of words that fill it.

According to L.O. Furs [14: 12] the following basic conceptual characteristics of the syntactically represented concepts can be defined: 1) “orientation to an agent”; 2) “orientation to an action”; 3) “orientation to an object of influence”; 4) “orientation to an instrument of influence”; 5) “orientation to the result of influence”; 6) “orientation to an object’s feature”; 7) “orientation to an object’s state”; and some optional features – 8) “orientation to an object’s existence”; 9) “orientation to temporal characteristics”; 10) “orientation to spatial characteristics”. The existence of these conceptual characteristics determines the construction type.

The need for the thought materialization suggests that consciousness structures and language structures interact. It is through the concept that the thought connects with the language code and in virtue of this property the concepts are the best ones to represent the knowledge structures. Syntactically represented concepts by their structure connect knowledge about the real world and about the language structures.

Process of mental human activity creating a concrete sentence represents an integral dynamic act, which includes various intermediates and mechanisms, that are components of the complex analytic-synthetic process. According to L.O. Furs, it can be schematically represented as follows [15: 105]:



According to the abovementioned scheme, basic energetic model (which explains the interaction rules of physical essences in the objective world and is the cognitive basis for comprehension of the variety of relations, existing in the world) in general symbolizes the idea of knowledge structuring on the perception level. Abstracted idealized relations, which are singled out on the basis of an image of a situation, are characterized as the distinctive schematic-figurative format “closure of an action in the object’s sphere” or “action’s direction of one object to another” and are consolidated by consciousness as a cognitive structure. The feature of human’s thinking to categorize all relations in the world allows correlating profiled conceptual meanings with the basic conceptual structure and the concept type. Activated concept correlates with the construction typical meaning [15].

L.O. Furs distinguishes the following types of syntactic concepts [14: 17]: “**action**”, “**cause**”, “**process**”, “**quality**”, “**state**”. Inclusion into the speaker’s cognitive dominant of such characteristics as “focus on agent”, “focus on action” and “focus on affected object” activates the concept “**action**”. Inclusion into the cognitive dominant of the agent-causer, action, affected object and affected result characteristics activates the concept “**cause**”. Dominance of agent characteristics as “energy source” and “action” determines the activation of the concept “**process**”. If a cognitive dominant includes such a characteristic as “focus on the object quality”, it is the concept “**quality**”. In a case of cognitive selection of such a characteristic as “focus on the object state”, the concept “**state**” is activated. Activation of any concept determines the choice of the construction and its lexical-grammatical formulation. The researcher has also additionally singled out such concepts, as: “**existence**”, “**inversion**”, “**impersonality**”, “**verification**”, and “**expressivity**”. The basic conceptual characteristics do not dominate in the structure of the latter concepts. In focus of attention there are subjective senses of a speaker as an observer of a situation.

As it was already mentioned, L.O. Furs has examined the English simple sentences in lingual-cognitive aspect. Though she claims that her research method can also be used for complex sentence analysis. The following paragraph shows an example of how the linguist analyzes one of the several structural and semantic models of the three-actant-circumstantial construction of the concept “**action**” [15: 167-168]. Defining structural and semantic models of a construction is made in order to show the plane of expression and the plane of content of a construction.

Structural model: N/Prn – V – N/Prn – toN/Prm – N/Adv(loc/temp), e.g.:

He had lent the bungalow to the Conrads for a couple of weeks.;

Semantic model: Agent influences the patient for the recipient.

The three-actant-circumstantial construction of the abovementioned structural-semantic type integrates with its structure the position of subject-agent, which represents the characteristic “orientation to an agent”, action-verb in the function of predicate which verbalizes action, object-patient and indirect

object-recipient, objectifying the characteristic “orientation to an object of influence” and adverbial modifiers that denote locative (loc – locative) and temporal (temp – temporal) characteristics.

Therefore, leaning on the methodology of syntactic concepts’ description by L.O. Furs, the singling out of syntactic concepts, represented by typical sentence constructions of complex sentences with adverbial clauses, includes such stages as: 1) building the structural model of a sentence, reflecting its plane of expression and bearing the correlation with the componental structure of a proposition (the notation symbols in them are the following: N – noun, Prn – pronoun, V – verb, Adv – adverb, Advc – adverbial clause); 2) presenting its semantic model, depicting the content of a proposition or the sentence plane of content. E.g. concept “**action**”:

I had forgotten my passport, therefore I could not cross the border.

Structural model: Prn – V – N – Advc(therefore)

Semantic model: agent affects the patient with a certain result.

Type of construction: actional-twoactant-circumstantial construction

With the help of the British National Corpus (BNC), a collection of samples of real life language, including also speech as well as a wide variety of different kinds of written language, all chosen from the same time period, 1000 English complex sentences with adverbial clauses of place, manner, result have been singled out. Having carried out the conceptual analysis of analyzed sentences the following results can be presented.

The propositional structure of the complex sentence with adverbial clause of place is reflected by the following typical constructions oneactant, twoactant and existential, which represent the following types of concepts: “**action**” (195 occurrences), “**cause**” (26 occurrences), “**existence**” (78 occurrences) and “**relativity**” (26 occurrences) from the total amount of 325 sentences.

The propositional structure of the complex sentence with adverbial clause of manner is reflected by the following typical constructions oneactant, twoactant and impersonal, which represent the following types of concepts: “**state**” (178 occurrences), “**action**” (151 occurrences) and “**impersonality**” (58 occurrences) from the total amount of 387 sentences.

The propositional structure of the complex sentence with adverbial clause of result is reflected by the following typical constructions twoactant, threeactant, existential and copulative, which represent the following types of concepts: “**state**” (124 occurrences), “**action**” (153 occurrences) and “**existence**” (11 occurrences) from the total amount of 288 sentences.

The syntactic concept “**action**” is represented most often by typical constructions of English complex sentences with adverbial clauses of place (60%) and of result (53%) and the syntactic concept “**state**” occurs most often in adverbial clause of manner (46%). The occurrences of concepts “**relativity**” and “**cause**” are almost equal in English complex sentences with adverbial clause of place. In English complex sentences with adverbial clause of manner the syntactic concept “**impersonality**” (15%) is presented the least of all. The syntactic concept “**existence**” (4%) occurs the least of all in English complex sentences with adverbial clause of result.

The observed sentences array of 3 other types of complex sentences with adverbial clauses generally numbers 900 sentences (300 sentences with adverbial clauses of cause, 300 – conditional sentences, 300 – with adverbial clauses of measure or degree). 4 types of concepts have been revealed within complex sentences with adverbial clauses of cause: “**action**”, “**state**”, “**existence**” and “**process**”. Concept “**action**” amounts to 56% within sentences with adverbial clauses of cause (168 sentences) and is the most frequent one within this sentence type. Concept “**state**” is less frequent and totals 23,4%, that is 70 sentences. Concepts “**existence**” and “**process**”, relatively, cover 4,6% and 16 % of this type of complex sentences (14 and 48 sentences). The research has also shown that the greatest number of concepts have been found within adverbial clauses of condition: “**action**”, “**state**”, “**quality**”, “**relativity**”, “**impersonality**”. The most frequent is the concept “**action**” and covers 42,3% of all sentences (127 occurrences). The less frequent is the concept “**state**” which amounts to 11,3 % (28 sentences) and the concept “**quality**” takes 15,7 %, that is 32 sentences, the concept “**relativity**” is of medium occurrence and amounts to 20% (60 sentences), and the last concept “**impersonality**” totals 15,7% (47 sentences).

The analysis has shown that the least number of concepts types have been revealed within complex sentences with adverbial clauses of measure or degree: “**action**”, “**existence**” and “**process**”. The most frequent is concept “**action**”, which amounts to 46,7 % of all sentences

(140 sentences). The concept “**existence**” covers the considerable part of researched sentences, that is 30,3% (91 sentences) and the last 23% is taken by the concept “**process**” (69 sentences).

The sample of the last 3 types of adverbial clauses amounts to 900 sentences sampled from the BNC according to their frequency rate. Among these sentences there are 600 samples of complex sentences with adverbial clauses of time, 300 complex sentences with adverbial clauses of concession and 100 – with adverbial clauses of purpose.

The research results have shown that the most frequently objectivated concepts are: concept “**action**”, its frequency makes 67% among complex sentences with adverbial clause of time, 72.5% among complex sentences with adverbial clause of purpose and 46% among complex sentences with adverbial clause of concession, and the concept “**state**”, with the frequency results 15%, 15.5% and 30% correspondingly. Other types of concepts revealed are: “**cause**”, “**process**”, “**availability**”.

So, the conducted frequency analysis of concept representation within researched sentence types has proved that there is no apparent connection between a certain type of adverbial clause within a complex sentence and the type of concepts represented by its typical construction. This, to our mind, proves the inconsistency of the suggested approach which needs further optimization for the complex sentence analysis since it leans to a great extent on the predicate semantics within the main clause. However, revealing the fact that the most frequently represented concept is the concept “**action**” appears to be relevant as adverbial modifier (like an adverbial clause) always complements the action and is dependent on the predicate within any sentence structure.

The research has shown that a great bulk of actual and potential tasks are still to be done, as far as the researched issues are rather sensitive and contradictory and, therefore, open to further exploration and discussion. Therefore, the conceptual modelling of sentence structures with a various degree of complexity, the results of which can be used in advanced automatic language processing programs, is of utmost topicality in modern language studies.

REFERENCES

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, Тамбов, 2006. – 304 с.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: (Курс лекций по английской филологии): Учебное пособие. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. – 123 с.
4. Волохина Г.А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г.А. Волохина, З.Д. Попова. – Воронеж: ВГУ, 1999. – 193 с.
5. Казарина В.И. Синтаксический концепт “состояние” в современном русском языке (К вопросу о его формировании): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – Воронеж, 2003. – 429 с.
6. Карамішева І.Д. Дискусійність виокремлення “синтаксичного концепту” в сучасних лінгвокогнітивних дослідженнях // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 17/ Укл. А.Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2008. – С. 308-314.
7. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 293 с.
8. Попова З.Д. Концепт ситуации в структурной схеме простого предложения // Русский язык конца XX века: Науч. изд. – Воронеж: ВГУ, 1998. – С. 40-41.
9. Попова З.Д. Из истории когнитивного анализа в лингвистике // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сборник науч. статей [Науч. ред. И.А. Стернин]. – Воронеж: Воронеж гос. ун-т, 2001. – С.7-17.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
11. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
12. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: енциклопедичний довідник. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
13. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – С. 365-429, 469-475.
14. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.19 / Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 36 с.
15. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.19. / Тамбов, 2004. – 370 с.
16. Langacker R. Grammar and Conceptualization. – Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1999. – 256 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Карамішева – доцент кафедри прикладної лінгвістики Львівського національного політехнічного університету.
Наукові інтереси: формально-граматичне моделювання синтаксичних структур, когнітивний синтаксис.

ВПЛИВ ПЕРЕНЕСНИХ ЗНАЧЕННЯ ТА ВЖИВАННЯ НА МОРФОЛОГІЧНУ ПАРАДИГМАТИКУ ІМЕННИКІВ

Світлана КОВТЮХ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто різницю між переносним значенням та переносним уживанням лексем сучасної української мови, а також яким чином ці явища впливають на морфологічну парадигматику субстантивів.

Ключові слова: переносне значення, переносне вживання, морфологічна парадигматика, парадигма, відмінювання.

The author considers the difference between the figurative sense and the figurative use of lexemes in modern Ukrainian language as well as the way these phenomena influence the morphological paradigm of the substantives.

Key words: figurative sense, figurative use, morphological paradigmatics, paradigm, declination.

Не в усіх українських підручниках та посібниках з лексикології для ВНЗ розмежоване лексичне значення та лексичне вживання слова, досить часто розглянуте тільки перше явище і як його різновиди – метафора, метонімія, синекдоха. Не було предметом вивчення в українському мовознавстві те, яким чином переносне вживання впливає на систему словозміни іменника, спорадично розглядався вплив семантики на відмінювання слів, що й зумовило актуальність публікації.

Мета статті – дослідити різницю між переносним значенням та переносним уживанням слів і з'ясувати, яким чином від вторинного лексичного значення або від семантичного процесу індивідуального використання слова в певному контексті залежить його морфологічна парадигматика. Реалізація мети передбачає розв'язання таких конкретних завдань: 1) встановити типи переносних значень слів; 2) визначити різновиди переносного вживання; 3) простежити вплив цих явищ на вибір відмінкових парадигм іменників у сучасній українській мові.

Тільки переносне значення, у межах якого розрізняють такі типи: метафору, метонімію, синекдоху, виокремлюють О. І. Бондар, Н. Я. Грипас, А. П. Грищенко, О. Д. Пономарів та інші [1: 212-214; 3: 119-121; 4: 139-149; 10: 42]. Н. Г. Шкурятяна різновидами переносних значень називає метафору та метонімію, проте до останньої зараховує також випадки, коли назва частини використана замість найменування цілого [13: 218]. Не вказано в посібнику про те, що назва цілого чи загального, навпаки, може бути застосована в значенні частини або одиничного. Тобто термін „синекдоха” не згаданий, але деякі приклади вживання цього тропа в художніх текстах використані.

Відомо, що синекдоха – це власне різновид метонімії, оскільки частина й ціле завжди суміжні між собою. Це троп, стилістична фігура, яку з погляду історичної поетики кваліфікують як першотроп – „джерело формування трохеїчного простору мов, зокрема, двох головних трохеїчних механізмів – метонімії й метафори (Ж. Дюбуа, Ц. Тодоров, П. Шофер, Д. Райс)” [11: 647].

Чітко розмежовує переносне значення та переносне вживання слова І. П. Ющук, не вказуючи при цьому типів першого семантичного явища й зазначаючи: „Переносне вживання слова відбувається в мові у вигляді метафори, метонімії, синекдохи” [14: 164].

Переносне вживання, як твердить дослідник Ю. В. Лисенко, – це індивідуально-авторське використання слова „в іншому значенні з метою створення образності. Таке використання має оказіональний характер; воно не закріплене в мові і не входить до семантичної структури слова” [7: 158].

У томі „Лексика і фразеологія” академічного видання „Сучасна українська літературна мова” (1973) І. С. Олійник, розмежовуючи переносне значення і переносне вживання, звертає увагу на те, що як пряме значення слова, так і переносне – сталі, закріплені в мові суспільною практикою її носіїв; переносне „сприймається як нове, окреме значення” відомого вже раніше слова, при цьому мовці ніколи не змішують указаних значень. „Цим переносні значення відрізняються від переносного вживання слова, що використовується в мовленні як один із засобів надання висловленню певної образності й виразності” [8: 33]. Автор виділяє метафоричні, метонімічні й функціональні перенесення найменувань [там само].

Метафоричні значення, які є найбільш активним явищем у процесі розвитку полісемії, бувають загальноновживані, загальновідомі, звичайні для мовців, „їх без будь-яких ремарок фіксують словники як різні нейтральні значення багатозначного слова”, та узуальні, також зрозумілі для мовців, проте такі, що зберігають образний зміст, їх теж засвідчують тлумачні лексикографічні джерела, але при цьому використані відповідні ремарки [8: 34].

Різні думки існують щодо різниці між метонімічними переносними значенням та вживанням. Частина дослідників назви посуду замість його вмісту (*випити чашку, з'їсти тарілку, осушити келих, перелити каструлю* тощо) та прізвища авторів замість їхніх творів (*читати Франка, милуватися Айвазовським, слухати Баха, вивчати Потебню* тощо) зараховує до переносних значень (Л. А. Булаховський, О. В. Калінін та ін.), частина – до переносних вживань (Д. М. Шмельов, І. С. Олійник та ін.) [8: 35–36].

На нашу думку, такі приклади перенесення за суміжністю варто зарахувати до узуальних, оскільки власна чи загальна назва має переносне метонімічне значення тоді, коли більшість мовців усвідомлює його поза контекстом й не плутає з основним значенням: *Не можна не погодитися з відомим скovorодіанцем, письменником Валерієм Шевчуком, що „Сковороду більше знають, як читають”* (Із журналу).

До речі, у багатьох наукових джерелах, навіть тих, де автори розрізняють переносне значення та переносне вживання слів, серед прикладів засвідчена плутанина. Справді, одним з критеріїв розмежування цих лексико-семантичних категорій є фіксація чи нефіксація відповідних лексичних метафоричних або метонімічних перенесень тлумачними словниками. Проте цей чинник не є абсолютним, оскільки не завжди лексикографічні праці, створювані різними авторськими колективами чи окремими вченими, однаково засвідчують окремі семми багатозначних слів. Різні набори лексичних значень полісемантичних лексем можливі й у тому самому словнику. Наприклад, до слова *клас* у 4-му значенні „підрозділ початкової, середньої школи, гімназії, ліцею, що охоплює учнів одного року навчання та однакового рівня знань” без додаткових семантико-стилістичних ремарок зараховане метонімічне переносне значення „учні такого підрозділу” (ВТС: 544). Лексема *зал* у 1-му значенні засвідчена із семмою „велике приміщення для багатолюдних зборів, засідань, занять і т. ін.” та додатковим метонімічним перенесенням „про людей, що є в залі” (ВТС: 400). Подібно слово *аудиторія (авдиторія)* має 1-е значення „зал для читання лекцій, доповідей”, 2-е з граматичною ремаркою „збірн.” та лексичною „перен.” – „слухачі лекції, доповіді, промови і т. ін.” (ВТС: 46). Іменники на кшталт *університет* („1. Вищий навчальний заклад, наукова установа з різними гуманітарними та природничо-математичними факультетами... 2. Будинок, у якому міститься цей заклад” – ВТС: 1508), *фірма* („1. Торговельне, господарське або промислове підприємство, що користується правом юридичної особи, під маркою якої продаються товари, надаються послуги або випускаються вироби” – ВТС: 1538), *цех* („2. Основна виробнича одиниця, відділ промислового підприємства. // Приміщення, де розташовано такий відділ” – ВТС: 1582) фігурують у посібниках, підручниках, довідниках для вищої школи як приклади метонімічних переносних значень із семмою „особи, які працюють чи навчаються в указаних закладах, установах чи підрозділах”, для такого значення характерна погасла образність, тому його й зараховують до переносних метонімічних значень, а не вживань, незважаючи на його відсутність у тлумачному словнику.

Крім того, жоден друкований чи навіть електронний лексикон не може вмістити всього словникового запасу певної мови (наприклад, однотомні великі тлумачні словники європейських мов (Brockhouse, Webster, Larousse, Longman, Oxford, словники В. Даля, С. Ожегова та ін.) мають від 80 до 500 тис. гасел, цитований „Великий тлумачний словник сучасної української мови” (2005) має реєстр 250 000 слів, остання комп'ютерна версія „Словників України” – 4.0 уміщує 257 000 одиниць, електронна картотека видавництва „Перун” налічує понад 1 млн. слів). Традиційно в лексикографічних виданнях подане лексичне значення тільки загальних назв. Якщо обсяг апелятивів у межах окремої мови становить сотні тисяч, то онімів – мільйони. Ю. О. Карпенко зазначав: „Кожна національна мова має від 100 до 400 тис. слів, а разом із власними назвами – більше 10 млн.” [Карп: 184].

Звичайно, власні назви різних класів засвідчені в ономастичних словниках. Наприклад, до згаданого „Великого тлумачного словника сучасної української мови” (2005) включено

кілька додатків: „Імена та по батькові, поширені в Україні”, „Населені пункти України”, „Гідрографічний словник (водойми України)”, „Орографічний словник (назви об’єктів земного рельєфу України)”, „Країни світу (офіційні назви)”. Проте в ономастичних лексикографічних працях власні назви подані в прямому значенні.

Чи не єдиним у світі є унікальний „Словарь коннотативных собственных имен” Є. С. Отіна, у якому автор уперше в слов’янській лексикографії (і не тільки слов’янській!) зібрав власні назви різних розрядів (топоніми, антропоніми, хрононіми, ергоніми та ін.), що в російській мові функціонують і як звичайні оніми, і як пропріальні одиниці, які розвинули додаткові переносні значення (конотації). На думку автора, конотативні оніми з вторинними значеннями можна зарахувати до складу ономастичних універсалій, характерних для словникового складу більшості мов світу [9: 5].

До словника увійшли переважно узуальні конотативні власні назви інтерналізованого типу і тільки незначна кількість оказіональних, індивідуально-авторських, конотонімів – з метою продемонструвати різницю між ними [9: 14]. Серед власних назв, як і серед загальних, функціонують переносні значення із живою та погаслою образністю. Останні деривати Є. С. Отін не розглядає.

Наприклад, ніколи не мали додаткового стилістичного навантаження лексичні значення апелютивів, що утворилися за принципом суміжності від онімів й позначають назви конкретних предметів, речовин, тканин, напоїв, різноманітних одиниць вимірювання, термінів тощо: *боржомі* (назва води від грузинського ойконіма), *рокфор* (різновид гострого сиру з овечого молока від назви французького села), *вулкан* (геологічне утворення, гора з кратером, утворена від власного імені давньогрецького бога вогню), *алгоритм* (спосіб розв’язання задач, одне з основних понять математики та кібернетики від французької, до якої прийшла з латинської, форми імені середньовічного узбецького математика Мухамеда Ібн Суса (арабізоване ель-Хорезмі)), *бел* (одиниця гучності звука від прізвища американського вченого – основоположника телефонії), *бентлі* (марка легкового автомобіля класу „люкс” від прізвища англійського підприємця, винахідника та конструктора машин), *болівар* (широкополий капелюх з дрібної, сітчастої соломки від прізвища керівника боротьби за незалежність іспанських колоній у Південній Америці), *гіннес* (темне пиво від прізвища ірландського пивовара), *джакузі* (гідромасажна ванна, що походить від прізвища американського винахідника й підприємця італійського походження), *шмайсер* (німецький автомат часів Другої світової війни від прізвища німецького конструктора стрілкової зброї) та інші. З погляду дериватології вказаних випадках у межах лексико-семантичного способу творення відбулася апелютивація, або процес, унаслідок якого не тільки змінилося лексичне значення похідного слова, а й відбувся перехід деривата з розряду пропріальної лексики до апелютивної (деонімізація власної назви), при цьому не виникають додаткові експресивно-оцінні семи.

Три поступові етапи апелютивації виокремлює Ю. О. Карпенко, а саме: перший, початковий (онім „робить перший крок у напрямку свого переходу”, не змінює свого статусу, проте розвиває нове значення), другий (виникає нове, загальне слово, яке зберігає семантичний зв’язок з твірною власною назвою), третій (апелютив функціонує із самостійним значенням, у свідомості мовців втрачений зв’язок з онімом, від якого утворений, тобто відбулося „забування” власної назви) [6: 9].

У вказаних дериватах відбуваються зміни і з погляду морфологічної парадигматики. Назва міста *Боржомі* – с. р., назва води *боржомі* – ж. р. (ВТС: 93), спільним є те, що це іменники нульової відміни, з неповною парадигмою *singularia tantum*. У „Словниках України” останнє слово, очевидно, помилково марковане подвійною категорією ч. або с. р., а також подано з повною відмінковою парадигмою (СУ–3.2). Субстантиви *бентлі*, *джакузі*, *вулкан*, *алгоритм*, *бел*, *болівар*, *гіннес*, *шмайсер* унаслідок апелютивації перейшли до розряду неістот. Незмінювані іменники *бентлі*, *джакузі* мають повні парадигми, прізвища, від яких вони утворені, традиційно характеризуються як іменники подвійного – чоловічого або жіночого роду. За родовими назвами *бентлі* (у значенні *автомобіль*) відносять до ч. р., а *джакузі* (за аналогією до поняття *ванна*) – до категорії ж. р. Змінювані чоловічі прізвища *Белл*, *Болівар*, *Гіннес*, *Шмайсер* як іменники поза контекстом також можуть бути чоловічого

або жіночого роду (в останньому випадку набувають статусу невідмінюваних слів), мають форми однини і множини, у Р. в. одн. закінчення **-а**, у Д. в. одн. – дублетні **-ові, -у**, у М. в. одн. – **-ові, -і, -у**, у З. в. мн. поряд з формою, тотожною Р. в. мн., можлива рідковживана з прийменником у (*в*), флексія якої формально збігається із закінченням Н. в. мн.: *податися в Белли, прагнути в Болівари, мітити в Гіннесси, готуватися в Шмайсері*. Досить часто прізвища в таких контекстах набувають переносного, стилістично негативного чи іронічного забарвлення. Загальні назви *бел, болівар, шмайсер* мають повні парадигми й, на відміну від твірних прізвищ, тільки категорію ч. р. У Р. в. одн. закінчення **-а**, оскільки перший позначає фізичну одиницю виміру, а два останні – просторові предмети, які піддаються лічбі. Форма З. в. мн. збігається, як і в усіх назвах неістот, з формою Н. в. мн. Для апелятива з повною парадигмою *алгоритм* у Р. в. одн. в значенні математичного терміна характерне закінчення **-у**. Для назв неістот *бел, болівар, шмайсер, рокфор, вулкан, алгоритм, гіннес* у Д. в. одн. засвідчені дублетні закінчення **-у, -ові**, у М. в. одн. – **-і, -ові, -у**.

Якщо порівняти з твірними власними назвами загальні *рокфор* і *гіннес*, то вони набувають закінчення Р. в. одн. **-у** відповідно до нового переносного речовинного значення (сорт сиру і сорт пива). Назва французького села *Рокфор-сюр-Сультон* і в українських, і в російських текстах зафіксована як невідмінювана: *Відразу за Рокфор-сюр-Сультон розташовані 17 печер, що простягаються на 12 рівнях на глибину до 2 км* (Вікіпедія). *Секрет его производства, по-прежнему, хранится в тайне, поэтому настоящий рокфор умеют делать только в одном месте – в пещерах Рокфор-сюр-Сультон в горной местности Комбалу* (3 інтернету). З погляду морфологічної парадигматики ця назва в українській мові повинна відмінюватися тільки в однині в кінцевому сегменті основи, у Р. в. одн. мати закінчення **-а**. Проте перший компонент, від якого утворена назва сиру, – невідмінюваний. Прізвище *Гіннес* характеризується повною парадигмою й закінченням **-а** в Р. в. одн.

Субстантив *вулкан* має форми однини та множини, проте походить від міфонуіма *Вулкан*, що вживається тільки в однині. Форми Р. в. одн. обох іменників тотожні, уживаються із закінченням **-а** (перший належить до семантичної групи чітко окреслених предметів, які піддаються лічбі, другий – до назв істот). Крім рекомендованого порядку форм у Д. та М. в. одн., ці іменники, як і інші ч. р., утворені від назв істот, відрізняються формами З. в. одн.: у назвах істот ця форма тотожна Р. в. одн. (*бачити Вулкана, Белла, Болівара, Гіннесса, Шмайсері*), а в назвах неістот збігається з Н. в. одн. (*бачити вулкан, болівар, гіннес, шмайсер; менший за бел*).

Оказіональні конотоніми або стають узуальними, коли у свідомості мовців поза контекстом асоціюються з їхніми новими переносними значеннями й не сплутуються з прямим основним значенням твірного оніма, або залишають за собою статус індивідуально-авторських утворень, які тільки в окремому тексті (текстах) виконують образно-стилістичну функцію. Рідше в мові та сама пропріальна назва може мати й okazіональне, й узуальне лексичне значення. Наприклад, назва столиці Узбекистану *Ташкент* у російській (та й українській мовах) має переносне значення „нестерпна спека, задуха”, лексему з такою семантикою Є. С. Отін кваліфікує як „узуальний інтралінгвальний конотативний топонім з великою поширеністю” [9: 327]. Крім того, дослідник звертає увагу на індивідуально-авторське переосмислення цього оніма, зокрема „в одному з оповідань В. Шукшина слово *Ташкент* отримує значення „лазня”; у „Господах ташкентцах” М. Є. Салтикова-Щедріна воно вживається як синонім сваволі й дикунства, як назва „країни, що лежить усюди, де б’ють по зубах” [9: 8]. Також ця власна назва як „узуальний інтралінгвальний конотативний топонім, що використовується в певному соціальному жаргоні”, зокрема карних злочинців, відома із значеннями: „схвальний вигук („Ташкент!”) при вигляді добре натопленої пічки”, „вогнище”, „натоплена піч”, „батарея парового опалення”, „перерва в роботі, перерва на відпочинок” [9: 328–329]. Це слово хоч і вживається на позначення конкретних предметів, які з морфологічного погляду мають повну парадигму, проте, як правило, і в прямому, і в переносному значенні чи вживанні використовується у формах однини, тобто формально зміни лексичного значення не впливають на морфологічну парадигматику.

Різновидом переносного значення може бути функціональне, коли назва з одного предмета чи явища переноситься на інші за умови, що предмети мають певну спільність у функціях. Нерідко поява переносного значення зумовлюється кількома причинами.

І. С. Олійник зазначає: „Одночасно можуть діяти і подібність ознак, і метонімічність, і функціональне перенесення” [8: 36].

Чотири типи переносного значення, „два з яких ґрунтуються на переносах найменувань з одного об’єкта позначення на інший, а два наступні – на переносах значень від однієї мовної одиниці до іншої”, виділяє професор О. О. Тараненко, а саме: 1) „зумовлені процесами метонімії”; 2) „зумовлені процесами метафори”; 3) „на основі суміжності мовних одиниць у межах певного стабільного” контекстуального оточення – переносні значення, „зумовлені синтагматичним переміщенням значення з можливою наступною конденсацією”; 4) „на основі їхньої формальної подібності, коли одиницям, тотожним або близьким за оформленням, несвідомо чи, навпаки, навмисно, спеціально приписуються й тотожні або близькі значення”, – переносні значення, „зумовлені процесами „народної етимології”, гри слів... До останнього типу прилягає й утворення” переносного значення „під впливом звукосимволізму і звуконаслідування, оформленого у вигляді вже наявного”, близькозвучного слова [12: 468]. Існують також і проміжні типи, які набагато складніше визначати.

Переносні вживання, на думку В. В. Виноградова, – „це або слід колишніх застосувань слова, які не створили окремого значення, або нове застосування одного із значень слова в індивідуальному, не зовсім звичайному фразеологічному оточенні”. При цьому „виникають нові, своєрідні змістові відтінки. Проте ці семантичні нюанси не утворюють самостійного значення” [2: 22].

Як уже зазначалося вище, переносне вживання слова реалізується в окремих текстах у вигляді тропів: метафори, метонімії, синекдохи. О. О. Тараненко „індивідуально-авторські, не усталені в загальнонародній мові слововживання” метафоричного, метонімічного та іншого характеру „з яскравим виражально-зображальним ефектом” (на відміну від лексичних значень, відомих мовцям) називає образністю в лексикографії, або образними слововживаннями [12: 423].

Найчастіше синекдоха свідчить про okazionale вживання слова. Досить рідко внаслідок синекдохічного перенесення утворюється нове узуальне значення. Наприклад, *слово* в значенні „мова” (ВТС: 1345) засвідчене тлумачними словниками, при цьому воно функціонує тільки в однині, а в прямому значенні характеризується повною парадигмою. Хоч синекдоха і є різновидом метонімії, але, очевидно, варто виокремлювати й синекдохічний тип переносного значення.

Спочатку виникає переносне вживання слова, наприклад, унаслідок метонімії, від назви програмного вірша „*Каменярі*” І. Я. Франка почали іменувати *Каменярем*, із часом це значення перетворилося на узуальне, хоч і не фіксується словниками: *І та сокира, що гострив Тарас, і молот той, що Каменяр підносив, виборювати правду кличуть нас, – ми йдем* (Р. Качурівський).

Загальна назва професії онімізується, переходячи у власну, з іменника-істоти з повною парадигмою перетворюється на поезопоетонім (власну назву поетичного твору), що вживається тільки в множині, потім унаслідок трансонімізації відбувається не просто зміна лексичного значення, а й морфологічної парадигми: іменник стає назвою істоти *singularia tantum*.

Іменник *Голгофа* первісно означав: „назва гори в Єрусалимі, де відбулася страта Ісуса Христа”, уживався тільки в однині. З неповною парадигмою в значенні „місце страти, мук” це слово зафіксоване у „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” (ВТС: 249), у „Словниках України” топонім з переносним значенням засвідчений з повною парадигмою (СУ–3.2). Є. С. Отін подає ще й такі значення: 2) „важкі випробування, страждання, муки”, 3) „страта, мученицька смерть” [9: 117–118]. У тексті *Мені здається: людство у біді, земля напередодні катастрофи і мучеників ждуть нові голгофи*, – коли нема лелеки у гнізді (Л. Бенедишин) перенесення конкретизоване екологічними проблемами.

Отже, варто розмежовувати переносне значення та переносне вживання слів, а це не завжди роблять автори підручників, посібників, довідників для вищої школи. Переносне значення – це вторинне лексичне значення полісемантичного слова, що виникає внаслідок перенесення найменувань одних предметів, явищ, ознак, дій на інші на основі подібності чи

суміжного зв'язку між ними. Переносне значення – похідне від прямого й асоціюється з ним. Ці значення у вигляді семем фіксуються словниками. Розрізняють такі типи переносних значень слів: метафоричне, метонімічне, функціональне. Варто виокремити й синекдохічне, хоч воно нечасто стає загальноживаним. О. О. Тараненко виділяє чотири типи переносного значення: два ґрунтуються на переносах найменувань з одного об'єкта позначення на інший, а два наступні – на переносах значень від однієї мовної одиниці до іншої.

Переносне вживання – це завжди образне, індивідуальне за змістом, оказіональне, характерне тільки для одного чи кількох текстів, ситуативне використання слова з певною стилістичною метою. Зазвичай лексичне значення, що виникає внаслідок такого вживання слова, не закріплене у свідомості мовців, його не фіксують тлумачні словники. Із часом переносне вживання може стати номінативним, якщо його усвідомлюють користувачі й відрізняють від первинного, прямого. При цьому, особливо для онімів різних класів, не обов'язковим є вживання такого перенесення в лексикографічних працях (указаний чинник – допоміжний). Переносне вживання реалізоване в мові у вигляді метафори, метонімії й синекдохи.

Морфологічна парадигматика іменника залежить, крім багатьох чинників, від переносного значення чи переносного вживання слів. Унаслідок лексико-семантичної деривації, зокрема апелятивації, онімізації, трансонімізації, може змінюватися рід, число, категорія істоти/ неістоти, окремі відмінкові закінчення тощо. Можливе й формальне збереження морфологічної парадигми твірного слова. Словозмінні форми різних переносних значень слова варто фіксувати в граматичних або парадигматичних словниках, принагідно – переносні вживання, які або залишаються оказіональними, або стають узусними.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ВТС – Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.

СУ-3.2 – Словники України – інтегрована лексикографічна система / В. А. Широков, О. Г. Рабулець, І. В. Шевченко та ін. – К. : Український мовно-інформаційний фонд, 2001–2008.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар О. І. Лексикологія / О. І. Бондар // Бондар О. І. Сучасна українська мова : Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навчальний посібник / Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. – К. : ВЦ „Академія”, 2006. – С. 195–294.
2. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 3–29.
3. Грипас Н. Я. Лексикологія / Н. Я. Грипас // Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1994. – С. 115–135.
4. Грищенко А. П. Лексикологія / А. П. Грищенко // Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1997. – С. 98–225.
5. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства : підручник / Ю. О. Карпенко. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2006. – 336 с.
6. Карпенко Ю. О. Творення загальних назв від власних / Ю. О. Карпенко // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 10. – С. 23–30.
7. Лисенко Ю. В. Лексика. Фразеологія / Ю. В. Лисенко // Сучасна українська мова : довідник / Л. Ю. Шевченко, В. В. Різун, Ю. В. Лисенко ; за ред. О. Д. Пономаріва. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
8. Олійник І. С. Слово в лексичній системі української мови / І. С. Олійник // Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1973. – С. 27–100.
9. Отин Е. С. Словарь коннотативных собственных имен / Е. С. Отин. – Донецк : ООО „Юго-Восток, Лтд”, 2004. – 412 с.
10. Пономарів О. Д. Лексикологія / О. Д. Пономарів // Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. – К. : Либідь, 1997. – С. 90–102.
11. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
12. Українська мова. Енциклопедія / ред. кол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К. : Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
13. Шкурятяна Н. Г. Лексикологія / Н. Г. Шкурятяна // Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : модульний курс ; навчальний посібник / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К. : Вища школа, 2007. – С. 212–251.
14. Ющук І. П. Українська мова / І. П. Ющук. – К. : Либідь, 2003. – 640 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: морфологічна парадигматика, лексикологія української мови.

ДО ПРОБЛЕМИ ВНОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ДОКУМЕНТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (СИНТАКСИЧНИЙ РІВЕНЬ)

Ольга КРИЖАНІВСЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто сучасні тенденції вноормування українського офіційно-ділового мовлення на рівні синтаксичних одиниць (словосполучення і речення)

Ключові слова: офіційно-діловий стиль, ділова комунікація, адресант, адресат, словосполучення, речення, мовна норма.

New tendencies in the process of standardizing the Ukrainian officially-formal speech on the level of syntactic units (phrases and sentences) are viewed in the paper.

Key words: officially-formal speech, formal communication, addresser, addressee, phrase, sentence, speech norm.

Оскільки українська мова є єдиною державною мовою в країні, сучасна документна комунікація в Україні в основному носить українськомовний характер. Часто в неї втягуються комуніканти, які в побуті не спілкуються по-українськи, які не вивчали нормативний курс мови титульної нації, що й робить їхнє ділове мовлення абсолютно шаблонним: за потреби адресант «сліпо» копіює зразок документа, підставляючи тільки своє прізвище і клопотання. Чи не найбільше проблем виникає тоді, коли треба писати розгорнутий оригінальний текст, а отже, вдаватися до мовних одиниць вищого – синтаксичного рівня. Ця стаття носить узагальнювально-рекомендаційний характер для тих, хто послуговується українською мовою на офіційному рівні.

Синтаксичний шар української мови формується двома одиницями – словосполученням і реченням. Хоч словосполучення і є мінімальною синтаксичною одиницею, оскільки воно поєднує ознаки окремого слова й речення, але саме в ньому виявляються граматичні особливості мови, бо, за словами М.Плющ, «поза реченням словосполучення розглядають як моделі поєднань слів за підрядним зв'язком, що відображають специфіку мови, закономірності сполучуваності слів»[2, с. 305].

Працюючи над текстом документа, укладач формулює думки, що на письмі оформляються в речення. Але базою поширених речень завжди є словосполучення, тому треба ретельно дотримуватись правил побудови українських словосполучень. Найчастіше граматичний лад української мови порушується неосвіченими мовцями під впливом російської мови. І трапляється це зазвичай у словосполученнях, де головне й залежне слово поєднані зв'язком керування. За своїм складом нормативні українські словосполучення суттєво відрізняються від російських. Порівняйте:

Українська мова	Російська мова
доводити до відома	ставить в известность
говорити про наступне	говорить о нижеследующем
привести до порушення	привести к нарушению
зробитися непридатним	прийти в негодность
діяти за згодою сторін	действовать с согласия сторон
вважати за доцільне	считает целесообразным
поновити на посаді	восстановить в должности
притягнути до відповідальності	привлечь к ответственности

Коли виникають сумніви при побудові словосполучення, треба звертатися до словників сполучуваності чи тлумачних, інколи зарадити можуть довідники складних випадків слововживання. У них зазвичай наводяться нормативні зразки: *прагнути до вдосконалення, працювати за сумісництвом, виконувати за розпорядженням.*

Треба бути уважним і при введенні в контекст близьких за значенням слів, які вимагають різних відмінкових форм після себе: *властивий (кому?) професіоналові – характерний (для кого?) для професіонала, опанувати (що?) вміння – оволодівати (чим?) навичками, завідувач (чого?) кафедри – завідуючий (чим?) складом, сповнений (чого?)*

гордості – наповнений (чим?) водою, оснований (на чому?) на переконаннях – заснований (ким?) українськими меценатами, торкатися (чого?) важливих виробничих питань – доторкатися (до чого?) до експериментального зразка не можна.

У діловому мовленні склалися стійкі словосполучення, які вживають у конкретних офіційних ситуаціях. Так, наприклад, в установах, організаціях часто в професійному дискурсі, послуговуються такими поєднаннями: *у службових справах, працюємо за графіком, штатна/позаштатна посада, погодинна оплата, додаткова вартість, прибутковий податок, особові картки*; на офіційних зборах, нарадах – *порядок денний, розпочинаємо роботу(обговорення), нарада з проблем, зробимо підсумки, зважайте на думку, ми врахували, треба докласти чимало зусиль, багато сказано на вашу(нашу) адресу, йдеться про найважливіше, потрібно визнати (погодитися), дискусія була плідною, обговорення було активним, збори ухвалили, знімати пропозицію, пропозицію схвалили, додати у протокол, зачитати ухвалу* тощо. Їхнє правильне й доцільне вживання сприяє логічній структуризації роботи, точності, передбачуваності наступних кроків.

Але основним засобом реалізації ділової комунікації є речення, які виражають ту чи ту завершену офіційну думку. У ділових паперах речення мають, як правило, розповідний характер, тому питальні, спонукальні, а за інтонацією окличні речення в них практично не трапляються.

Однією з основних вимог до речення будь-якого типу є чіткість і вичерпність у вираженні значного за обсягом і складного за змістом матеріалу офіційно-ділового характеру. Щоб така конструкція сприймалася з першого прочитання, щоб не виникали додаткові питання до тлумачення її суті, необхідно дотримуватися певних правил побудови речень. Вони ґрунтуються на теоретичних засадах творення синтаксичних одиниць так званих строгих, книжних стилів.

Для ділового мовлення характерним є прямий порядок слів, тобто підмет займає позицію перед присудком, узгоджене означення перед означуваним словом, неузгоджене – одразу після означуваного слова, обставина – при дієслові; вставні слова займають позицію початку висловлювання. Наприклад, *По-перше, Орендодавець зобов'язується передати Орендареві в тимчасове використання таке майно...* (із договору).

Використання непрямого порядку слів (інверсії) в документах виправдане лише тоді, коли логічний наголос падає на присудок: *Пропонується типова програма курсу «Ділове українське мовлення» для студентів вищих навчальних закладів України* (із супроводжувальної записки).

Має певні особливості офіційно-діловий стиль й у вираженні членів речення. По-перше, в ділових текстах переважають стилістично нейтральні речення з підметом, вираженим іменником. Наприклад, *Прикордонні війська України фінансуються з державного бюджету України* (Відомості ВР України). Підмети із займенником першої особи Я в діловому мовленні практично не вживають: тут прийнятною є колективна, авторська множина: *Ми вивчимо можливості потужностей комбінату до 10.05.11* (із службового листа). Часто підметова позиція в таких реченнях залишається вільною, оскільки на особу-виконавця вказує дієслівна форма: *План виконаємо доточно* (із зобов'язань трудового колективу).

По-друге, присудок ставлять переважно у формі теперішнього часу зі значенням позачасовості, постійності. Поширеними при цьому є пасивні конструкції на зразок: *Розміри відрахувань визначаються; проект плану розробляється; система освіти вдосконалюється*. Але українська мова віддає перевагу активним формам, а тому в останній час і в офіційно-діловому мовленні рекомендують, наприклад, «уникати лінгвістично необґрунтованого вживання» дієслів на –ся, -сь [1, с.257]. Саме тому бажаними є вислови: *Роботу аналізують за такими вимогами; розміри відрахувань визначають; проект кошторису розробляють*.

Форми 1-ї особи однини дієслів вживають лише в документах, що віддзеркалюють принцип єдиноначальності, тобто в наказах, розпорядженнях: *Наказую звільнити в запас... Вимагаю провести розслідування...*

При виборі різновиду присудка слід віддавати перевагу розщепленим формам: *надавати допомогу, вести переговори, провести змагання, зробити огляд, а не допомагати, домовлятися, позмагатися, оглянути*.

Синтаксис офіційного діловодства примітний активним вживанням інфінітивних конструкцій у реченнях резолютивного змісту. У розпорядчій документації вживати інфінітиви *затвердити, зобов'язати, відзначити, попередити* тощо. Для відтворення рішучості, наказовості такі конструкції використовують у текстах законодавчого характеру, а також у документах, які вводять закони в дію. Наприклад, *Верховна Рада України постановляє:*

1. *Закон України «Про державний кордон України» ввести в дію з дня його опублікування.*

2. *Доручити Кабінетові Міністрів України до 1 лютого 1992 року розглянути питання щодо правового оформлення кордонів України з суміжними державами...*

Трапляються в текстах документів, в яких ідеться про наслідки якихось заходів чи подій, і безособові форми на *-но, -то: Це відбито в одностайно прийнятій резолюції.*

Для офіційно-ділового стилю характерні певні особливості у використанні однорідних і відокремлених членів речення, звертань, вставних і вставлених конструкцій.

Однорідні члени речення є вагомим засобом досягнення точності, уникнення багатослів'я. Основна роль однорідних членів речення – класифікаційна. Саме тому в ділових паперах вони мають спеціальне оформлення у вигляді переліку з використанням нумерації. Наприклад, *У територіальному морі і внутрішніх водах України Прикордонні війська України при виконанні покладених на них завдань щодо іноземних і українських невійськових суден мають право: 1) запропонувати судну показати національний прапор, якщо його не піднято; 2) запропонувати судну змінити курс, якщо він веде в закритий для плавання район; 3) зупинити судно і провести його огляд, якщо воно не відповідає на сигнал опиту* (Відомості ВР України).

Але побудова рядів однорідних членів речення потребує пильної уваги, адже не можна в них вводити родо-видові назви, слова різних частин мови, безприйменникові форми, якщо слова вимагають різних прийменників в одній відмінковій позиції. Неправильними є речення з однорідними членами на зразок: *Для організації роботи приймальної комісії закупити 40 (сорок) пачок паперу А-4, 100 (сто) кулькових ручок, необхідні канцелярські товари* (папір і ручки – це також канцелярські товари); *Профспілка посприяла відпочинку співробітників у Криму, Карпатах, Кавказі* (необхідно – на Кавказі).

Відокремлені члени речення вводять у речення з метою пояснення, уточнення, конкретизації змісту повідомлення. Особливо виразно ці ознаки виявляються у відокремленій прикладці, яка за своєю граматичною природою носить уточнювальний характер. Найчастіше в діловому мовленні вона виступає при особових займенниках: *Я, Санжара Валентина Борисівна, народилася в селі Родниківка...*

Речення з дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами за своїм змістом дорівнюють складнопідрядним реченням. Але в текстах документів віддають перевагу реченням з відокремленими членами, оскільки вони є більш компактними, стислими для передачі думки. Порівняйте: *Звіт, підписаний ректором, передано в управління* і *Звіт, який підписав ректор, передано в управління. Перевіривши справність електрообладнання, включай його в мережу* і *Після того як перевіриш справність електрообладнання, можеш включати його в мережу.*

Але вводячи в речення дієприкметникові й дієприслівникові звороти, треба пам'ятати, що в українській мові, на відміну від російської, дуже мало активних дієприкметників теперішнього і минулого часу. Якщо перші з них частіше замінюють віддієслівні прикметники із суфіксами *-н-, -увальн-, -ивн-* (*спадний, змащувальний, гальмівний*), то другі – в основному підрядні конструкції: *Закон, усиливший відповідальність за підприємницьку діяльність, вводиться...* – *Закон, який підсилив відповідальність за підприємницьку діяльність, вводиться...* Дієприслівниковий зворот за змістом завжди передає додаткову дію до основної, вираженої дієсловом-присудком. Тому в реченні вони

повинні бути суголосними: *Закінчивши виконання роботи, перевір правильність записів у журналі* (з інструкції).

Звертання зазвичай трапляються в усному діловому мовленні, а також в ділових листах, записках, ділових приватних дорученнях тощо. У сучасному діловому мовленні узвичаєним є звертання у формі кличного відмінка іменника: *Михайле Васильовичу, директоре, пане вчителю, пані Катерино*. Варто пам'ятати, що всі слова, які називають особу, треба ставити в кличному відмінку: *пане ректоре, колего Дмитренку, товаришу командире*. В офіційному спілкуванні інколи виникають проблеми з розрізненням офіційного й демінутивного імені, якщо складися омонімічні форми. Наприклад, імена *Леся, Зоя* вживаються і як повні (*Леся Григорівна, Зоя Анатоліївна*), і як квалітативи. В останній час рекомендують кличний відмінок від повного імені *Лесе, Зосе*, а від пестливого – *Лесю, Зою*.

Вставні слова найчастіше вживають в усному діловому мовленні (*безперечно, безсумнівно, за словами бригадира, за результатами перемовин*), а в писемному – як прикінцеві висновкові форми: *отже, таким чином, нарешті* тощо. Разом з тим, класифікаційні вставні конструкції на зразок *по-перше, по-друге* і т.д. є важливим засобом логічного послідовного зв'язку між частинами тексту, а тому трапляються досить часто.

Складні речення вживають в діловому мовленні, коли треба передати широке повідомлення, обґрунтувати дії. Найчастіше тоді використовують складнопідрядні речення з підрядними причиновими чи наслідковими частинами. Через активне вживання у них виробився арсенал спеціальних сполучників і співвідносних слів, характерних для офіційного стилю: *тому що; через те що; у зв'язку з тим, що; відповідно до того, що; внаслідок того, що; після того, як; так що*.

Оскільки тексти офіційно-ділового стилю часто містять висновки та пропозиції у зв'язку з певною ситуацією, фактами, явищами, то вони носять ініціативний характер. Це виявляється і на мовному рівні: до складу речень вводяться слова, які потребують інформаційного наповнення. Наприклад, *Доводжу до Вашого відома, що студентка 37-ї групи Ковтун Валентина не відвідує заняття з композиції, а тому не може бути допущена до підсумкової атестації з цього предмету*. Найчастіше інформаційного наповнення вимагають дієслова-присудки *пояснюю, вимагаю, доводжу* тощо.

Таким чином, синтаксис офіційно-ділового мовлення є різновидом синтаксичної організації текстів строгих книжних стилів, а тому він потребує постійної уваги тих, хто професійно ним послуговується або ж хто спорадично вдається до ділової комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зубков М. Сучасна українська ділова мова/ М.Зубков - Харків: Торсінг, 2005. – 447 с.
2. Сучасна українська літературна мова: підручник/ [М.Я.Плющ, С.П.Бевзенко, Н.Я.Грипас, Г.О.Козачук, О.І.Леута, В.В.Лобоба]: - К., «Вища школа», 1994. – 414 с.

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, ділова українськомовна комунікація.

ВИЯВИ ГРАМАТИЧНОЇ СИНОНІМІЇ ЧИСЛОВИХ ФОРМ ІСТОТ-ОСІБ (НА МАТЕРІАЛІ НАЗВ ПРОФЕСІЙНИХ СВЯТ І ПАМ'ЯТНИХ ДНІВ)

Вячеслав МЕРІНОВ (Харків, Україна)

У статті розглядаються вияви граматичної синонімії числових форм істот-осіб в іменниках сучасної української мови. Автор аналізує причини та шляхи виникнення цього граматичного феномена, семантико-граматичні явища як його наслідки, подає перелік і рубрикацію відповідних іменників, наводить приклади їх функціонування в мовленні.

Ключові слова: іменник, морфологічна категорія числа, граматичне значення, граматична форма, семантична категорія, іменники-істоти, назви осіб, граматична синонімія.

The grammatical synonymy of number forms of animated Nouns that name persons in modern Ukrainian is investigated in this paper. The author analyses causes and ways of origin of this grammatical phenomenon, semantic-grammatical occurrences as its consequence, gives the list and classification of these Nouns and examples of their usage in everyday speech.

Key words: Noun, morphological category of Number, grammatical meaning, grammatical form, semantic category, animated Nouns, Nouns that name persons, grammatical synonymy.

Важливим і актуальним напрямом сучасних мовознавчих студій є опис тих чи інших граматичних категорій за певним заздалегідь постульованим набором граматичних ознак [5], що повною мірою стосується морфологічної категорії числа іменників. Ця морфологічна категорія, обов'язкова для всіх іменників, в українській мові характеризується опозицією «однина – множина». Відомо, що форми однини й множини мають узагальнене значення кількісної семантики, вони конкретизують його, виражаючи рахованість – нерахованість позначених іменниками предметів. І.І. Ревзін стверджує, що саме «категорія числа є провідною в семантиці іменника, оскільки 1) саме з нею пов'язане значення предметності, 2) вона організовує семантичну класифікацію іменників. Тому з погляду означуваного саме ця категорія повинна бути поставлена на чолі категоріальної ієрархії [4]. Отже, як бачимо, морфологічна категорія числа іменників досліджувалася в традиційній теоретичній граматиці в різних аспектах, однак у сучасному українському мовознавстві сьогодні бракує спеціальних теоретико-практичних студій, присвячених дослідженню граматичних форм числа іменників – назв істот (осіб), що свідчить про актуальність цієї розвідки. Об'єктом цього дослідження є морфологічна категорія числа іменників сучасної української мови, а за його предмет правлять іменники – назви осіб та вияви граматичної синонімії числових форм у них.

Як відомо, серед іменників-істот виділяється семантичний розряд предметних імен з провідною семою «особа», який має специфічне відношення до морфологічної категорії числа. Ще О.О.Уфимцева з цього приводу зазначила: «Загальною специфічною рисою імен цього семантичного розряду є те, що вони, маючи в складі свого логіко-предметного змісту сему «конкретність», називають як окремий екземпляр цього класу, так і загальне поняття класу» [6: 115]. Ця риса імен-осіб відображена в активізації функціонування форм однини в узагальнено-збірному значенні, яке охоплює назви осіб за місцем проживання, фахом чи тимчасовим заняттям, національністю, соціальним чи сімейним станом, відношенням до всіх видів мистецтва, спорту, хобі, духовних цінностей чи матеріального виробництва, наприклад: *харків'янин, львів'янин, німець, африканець, українець, японець, селянин, колгоспник, тваринник, рибовод, вагоновод, шахтар, споживач, продавець, покупець, городник, винороб, садівник, призовник, виборець, депутат, філателіст, фалерист, композитор, виконавець, піаніст, співак, диригент, дизайнер, актор, художник, учень, студент, аспірант, докторант, ковзаняр, лижник, спринтер, стаєр, волейболіст, активіст, ентузіаст, оглядач, коментатор, довгожитель, керівник* тощо. Оскільки чоловічий рід має відому властивість позначати особу взагалі, безвідносно до статі, то традиційно саме іменники чоловічого роду функціонують в узагальнено-збірному значенні. Певним винятком є імена, для яких у семантичній структурі провідною є фемінальна сема. Це переважно назви жінок за стосунками родичання або назви окремих професій та традиційно суто жіночих видів занять: *бабуся, дівчина, дівчинка, дочка, дружина, жінка, мати, мачуха, падчерка, прабабуся, сестра, тітка; манікюрниця, медсестра, педикюрша, покоївка, праля.*

Принагідно зауважимо, що у відомому граматичному словнику 1976 року «Грамматична правильність російського мовлення» [3] його автори-укладачі наводять досить обмежене коло іменників – назв осіб, однина яких у певних контекстах передає значення збірної множинності, це лише близько 10 прикладів. Але мова періодичних видань, починаючи з 80-х років минулого століття й закінчуючи сучасністю, демонструє тенденцію до активізації цього процесу, що значно розширює перелік особових назв, уживаних у такому контексті. Наведемо декілька прикладів, де граматична форма однини маніфестує значення збірної реальної множинності: ***Сучасний учитель має бути всебічно розвиненою особистістю; Наш випускник працює по всіх куточках України; Вихователь сучасного дитячого садка повинен бути і лінгвістом, і математиком, і музикантом, і художником; Тривалість життя середньостатистичного українця, згідно з останніми дослідженнями, постійно***

зменшується; Найближчим часом обіцяємо надати **нашому читачеві** результати власного експертного дослідження; Для **юного фігуриста** існують суворі вимоги: у 6 років він має робити стрибок в один оберт, з 9 до 12 повинен освоїти подвійний стрибок, після 12 починаються потріпні і більше; **Дорослий ковзаняр** повинен тренуватися двічі на день по дві години; **Не всякий гарний лижник може стати гарним тренером** (з газет); **Абітурієнт** нашого факультету останніми роками дуже **слабенький**: 10 разів не підтягнеться, 1000 метрів йому важко пробігти, 100 метрів не пропливає; **Аспірант** у нас **допитливий** (з усного мовлення). Якщо в такому висловлюванні мовцеві необхідно підкреслити, що провідною є саме фемінальна сема, то в цьому разі в граматичній формі однини із значенням збірної реальної множинності з'являється іменник, для якого провідною є «жіноча» сема: **Сучасна дівчина прагне одягатися стильно, вишукано й елегантно; Дівчинці** у фігурному катанні складніше, оскільки в певному віці починає змінюватися фігура, і це може стати перешкодою на шляху у великий спорт (з газет). Набір лексичних сем таких особових назв досить широкий, про що згадувалося вище (зокрема це може бути приналежність до установ чи підприємств, політичних угруповань, характеристика за країною чи містом проживання тощо), однак у будь-якому разі провідною тут є сема «особа», яка й зумовлює функціонування граматичної форми однини для вираження не лише одиничності, а й збірної множинності.

У морфологічній категорії числа іменників важливі аспекти взаємодії з лексичними значеннями, семантичними категоріями «істота – неістота», «особа – не-особа» представлені не лише в тексті, «при функціонуванні слівформ, але й в окремо взятому слові» [2: 102]. Словформа однини може бути граматично синонімічною формі множини в контексті, наприклад: **Джазовий піаніст вирізняється з-поміж інших своєю манерою гри; Учень** музичної школи **починає** опановувати фортепіано з 5 – 6 років; Для **хокеїста** головне – швидкість, тому тут потрібна більша жорстка крига; GPS-навігація повинна значно полегшити роботу **водія** «швидкої допомоги»; **Студентів** допоможуть з працевлаштуванням; Чи не кожна **радянська дівчинка мріяла** стати якщо не **артисткою** чи **балериною**, то **фігуристкою** (редактор В.М.) – пор.: **Джазові піаністи вирізняються з-поміж інших своєю манерою гри; Учні** музичної школи **починають** опановувати фортепіано з 5 – 6 років; Для **хокеїстів** головне – швидкість, тому тут потрібна більша жорстка крига; GPS-навігація повинна значно полегшити роботу **водіїв** «швидкої допомоги»; **Студентам** допоможуть з працевлаштуванням; Чи не всі **радянські дівчатка мріяли** стати якщо не **артистками** чи **балеринами**, то **фігуристками** (з газет). Як засвідчують наведені приклади, смислова основа в цих текстах є ідентичною, однак речення з граматичною формою однини передають значення «репрезентативної збірної одиничності» [1: 110], а в реченнях з формами множини на першому плані є семантика неозначеної множинності.

У назвах професійних та інших свят і пам'ятних днів, як традиційних, так і сучасних, які за власною природою є фразеологізмами й містять у своїй структурі лексему «день», зафіксоване явище граматичної синонімії іменників – назв осіб у формі родового відмінка: спостерігається паралельне використання граматичних форм множини та однини в узагальнено-збірному значенні за однакового смислового навантаження. Моделлю, за якою утворюються аналізовані фразеологізми, є слово «День» + назва особи в родовому відмінку. Підкреслимо значну активізацію вживання тут граматичної форми однини назв осіб в узагальнено-збірному значенні, про що свідчить велика кількість зафіксованих прикладів: **День авіатора, День автомобіліста і шляховика, День археолога, День архітектора, День бджоляра, День будівельника, День бухгалтера, День ветерана України, День винахідника і раціоналізатора, День геолога, День дільничного інспектора міліції, День енергетика, День журналіста, День залізничника, День захисника Вітчизни, День землевпорядника, День матері, День машинобудівника, День меліоратора, День металурга, День підприємця, День прикордонника, День програміста, День рибалки, День рятівника, День скловиробника, День складува, День фізкультурника, День хіміка, День художника, День шахтаря, День шефа (боса), День юриста, День HR-менеджера (фахівця з управління персоналом)**. Такі конструкції подекуди доповнюються препозитивними прикметниками і,

крім того, можуть функціонувати, маючи в своєму складі субстантивати: *Всесвітній день анестезіолога*, *Всесвітній день дитини*, *Всесвітній день донора*, *Всесвітній день письменника*, *Всесвітній день хворого*, *Всеукраїнський день психолога*, *Міжнародний день авіадиспетчера*, *Міжнародний день вегана* (суворого вегетаріанця – В.М.), *Міжнародний день лікаря*, *Міжнародний день льялькаря*, *Міжнародний день митника*, *Міжнародний день перекладача*, *Міжнародний день шугли*. Явище граматичної синонімії числових форм у таких фразеологічних конструкціях підкреслює паралельне вживання в певних назвах граматичної форми множини: *День закоханих*, *День освітян*, *Всесвітній день біженців*, *Всесвітній день медичних сестер*, *Всесвітній день циган*, *Міжнародний день глухонімих*, *Міжнародний день друзів*, *Міжнародний день інвалідів*, *Міжнародний день миротворців ООН*, *Міжнародний день сліпих*, *Міжнародний день невинних дітей – жертв агресії*, *Міжнародний день сільських жінок*, серед яких подекуди трапляються й оказіональні назви: *День однокласників*. Наприклад: *Приводом до поєднання літературної та юридичної стихії слугували нещодавно відсвяткований День освітян (3 жовтня) і вже очікуваний День юриста (8 жовтня) (з газети); Цінуй живе спілкування – приходь на День однокласників (реклама на телеканалі СТБ)*. Крім того, звернемо увагу також на той факт, що в певних випадках, у назвах окремих свят, уживаються як варіативні граматичні форми однини й множини: *День танкіста – День танкістів*; *Міжнародний день бармена – Міжнародний день барменів*; *Міжнародний день мігранта – Міжнародний день мігрантів*, *День студента – Міжнародний день студентів*, *Всесвітній день учителя – Всесвітній день учителів*. Наприклад: *Кльова справа! 12 липня в Харкові був День рибалки і фестиваль з лову хижої риби «Міський окунь» – Міжнародний день глухонімих відзначатимуть у цю неділю (з газет); Завтра – День шахтаря (з календаря) – День закоханих збігається з Днем святого Валентина і припадає на 14 лютого (з усного мовлення); 3 березня – Всесвітній день письменника (з газети) – У Міжнародний день інвалідів волонтери особливо турботливо опікуються людьми з особливими фізичними потребами (з усного мовлення); На українському мовно-літературному факультеті День студента пройшов надзвичайно яскраво (з усного мовлення) – 17 листопада пражке студентство знову вийшло на вулиці, але виступ було жорстко придушено. Цей день назавжди увійшов у історію студентського руху, а згодом його затверджено як Міжнародний день студентів (з календаря); За радянських часів ніхто не мав жодного уявлення про Міжнародний день бармена (з усного мовлення) – 6 лютого – Міжнародний день барменів (з газети); Я щороку святкую День танкіста, бо ніколи не забуду роки служби в танкових військах (з усного мовлення) – День танкістів відзначають у другу неділю вересня (з газети)*.

Якщо після лексеми «день» наступними словами є «людина», «майстер», «працівник», то в такому разі зазначені назви осіб функціонують у граматичній формі множини: *Міжнародний день людей похилого віку*, *Міжнародний день людей, які говорять французькою*; *День майстрів народного мистецтва*; *Всеукраїнський день працівників культури і аматорів народного мистецтва*, *День банківських працівників*, *День працівників автомобільного транспорту*, *День працівників адвокатури України*, *День працівників архівних установ*, *День працівників ветеринарної медицини*, *День працівників видавництва, поліграфії і книгорозповсюдження*, *День працівників водного господарства*, *День працівників вугільної промисловості*, *День працівників гідрометеорологічної служби*, *День працівників державної санітарно-епідеміологічної служби України*, *День працівників дипломатичної служби*, *День працівників житлово-комунального господарства і побутового обслуговування населення*, *День працівників легкої промисловості*, *День працівників морського і річкового флоту*, *День працівників нафтової і газової та нафтопереробної промисловості*, *День працівників освіти*, *День працівників прокуратури*, *День працівників радіо, телебачення і зв'язку*, *День працівників ракетно-космічної галузі України*, *День працівників реклами*, *День працівників рибного господарства*, *День працівників сільського господарства*, *День працівників Служби безпеки України*, *День працівників стандартизації і метрології*, *День працівників статистики*, *День працівників торгівлі*, *День працівників усіх галузей зв'язку*, *День працівників харчової промисловості*, *День працівників целюлозно-паперової промисловості*, *День працівників цивільного захисту*.

Грамматична синонімія числових форм тут також підтверджується паралельним уживанням у певних назвах цього разу граматичної форми однини за ідентичного смислового навантаження: *День медичного працівника, День мобілізаційного працівника, День фармацевтичного працівника, День працівника державної виконавчої служби України, День працівника контрольно-ревізійної служби України, День працівника митної служби України, День працівника фондового ринку*, а також уживанням у одиничних випадках, у назвах окремих свят, як граматичних форм однини, так і множини, які вважаємо варіативними: *День працівників державної податкової служби України – День працівника державної податкової служби України, День працівників лісу – День працівника лісу, День працівників суду – День працівника суду, День працівників соціальної сфери – День працівника соціальної сфери*. Наприклад: *Знаю, що День медичного працівника припадає на середину червня, а День працівників автомобільного транспорту – на кінець жовтня, бо мій батько – водій міського автобуса, а мати – медсестра в дитячій лікарні (з усного мовлення); День майстрів народного мистецтва припадає на третю неділю травня – 2 липня податківці Харківщини відзначили своє професійне свято – День працівника державної податкової служби України (з газет); Завтра – День працівників суду – Сьогодні в Україні уже в дев'ятий раз відзначили День працівника суду (з газет); Завтра, 7 листопада, в Україні буде відзначатися День працівника соціальної сфери (з газети) – Наскільки я пригадую, на початку листопада відзначають День працівників соціальної сфери (з усного мовлення).*

Якщо аналізовані назви мають у своїй структурі після слова «день» назву дії або інший абстрактний іменник, то в такому разі вжиті після цього назви осіб мають граматичну форму множини: *Всесвітній день пам'яті жертв дорожньо-транспортних пригод, Всесвітній день пам'яті жертв дорожніх аварій, Всесвітній день пам'яті жертв СНІДу, День пам'яті жертв геноциду вірмен в Османській імперії, День пам'яті жертв голодомору, День пам'яті жертв депортації кримськотатарського народу, День пам'яті жертв Другої світової війни, День пам'яті жертв політичних репресій, День пам'яті співробітників міліції, що загинули під час виконання службових обов'язків, День ушанування пам'яті жертв війни в Україні, День ушанування учасників бойових дій на території інших держав, День ушанування учасників ліквідації наслідків аварії на Чорнобильській АЕС; Міжнародний день боротьби за права жінок, Міжнародний день боротьби жінок за мир, Міжнародний день визволення в'язнів фашистських концтаборів, Міжнародний день захисту дітей, Міжнародний день пам'яті євреїв – жертв фашизму, Міжнародний день пам'яті жертв роторгівлі, Міжнародний день пам'яті жертв радіаційних аварій і катастроф, Міжнародний день пам'яті жертв Холокосту, Міжнародний день підтримки жертв злочинів, Міжнародний день підтримки жертв тортур, Міжнародний день солідарності журналістів*. І в цьому випадку також спостерігаємо згадану вище граматичну синонімію числових форм істот-осіб, яка реалізується в описаний вище спосіб в одиничних назвах: *Всесвітній день захисту прав споживача, Міжнародний день пам'яті юного героя-антифашиста*. Наприклад: *15 лютого, у день, коли останній радянський солдат вийшов з Афганістану, в Україні відзначають День ушанування учасників бойових дій на території інших держав (з газети); 8 вересня – Міжнародний день солідарності журналістів (з календаря) – 15 березня – Всесвітній день захисту прав споживача (з газети); На жаль, через низький рівень патріотичного виховання сучасна молодь увялення не має про Міжнародний день пам'яті юного героя-антифашиста, який відзначають 8 лютого (з усного мовлення).*

Одиничними є випадки, коли в назвах згаданих вище свят і пам'ятних днів на місці назв осіб функціонують назви тварин у граматичних формах однини й множини, що також свідчить про аналізовану вище граматичну синонімію: *День байбака – Міжнародний день птахів, Міжнародний день свійських тварин*.

В оказіональних утвореннях описаної вище природи з головним компонентом «День» явище граматичної синонімії числових форм істот-осіб не спостерігається, оскільки граматична форма множини в таких випадках не зафіксована, натомість тут активно функціонує форма однини, наприклад: *У музичній школі № 15 імені Моцарта вчора відбувся*

День *піаніста*; На станції юних техніків № 3 Харківської міської ради регулярно відбуваються цікаві профільні заходи: День *авіамоделіста*, День *секретаря*, День *танцюристки*; Сьогодні в Криму вперше святкували День *курортника*; У парку культури і відпочинку імені Артема Харківський міський клуб колекціонерів щонеділі організовує День *колекціонера*; На нашій станції юних натуралістів уже традиційними стали День *кінолога* і День *фелінолога*; Цікавим заходом садівничого товариства «Символ» Чугуївського району є День *городника*; Сьогодні в приміщенні Ємельчинського районного будинку культури надзвичайно багато молоді: тут відбувається День *туриста*; Мережі гіпермаркетів і супермаркетів нашого міста регулярно організовують День *пенсіонера*; Юні вихованці музичної школи імені Бетховена залюбки беруть участь у Дні *скрипаля*, Дні *гітариста*, Дні *акордеоніста* (з газет); У нашій рідній Осівці завжди проходив День *колгоспника*; День *ковзаняра* відбувся. Тепер треба підготувати День *біатлоніста*; На нашому факультеті вже традиційними стали День *математика* і День *фізика*; Цього року ми започаткували День *валеолога*; І квітня у нас завжди проходить День *гумориста* (з усного мовлення).

Таким чином, граматична синонімія форм числа в іменників – особових назв спостерігається в таких випадках:

1. У назвах осіб за місцем проживання, фахом чи тимчасовим заняттям, національністю, соціальним чи сімейним станом, відношенням до всіх видів мистецтва, спорту, хобі, духовних цінностей чи матеріального виробництва, за приналежністю до установ чи підприємств, політичних угруповань, де словоформа однини може бути граматично синонімічною формі множини в контексті за однакового смислового навантаження: Для *хокеїста* головне – швидкість і Для *хокеїстів* головне – швидкість.

2. У назвах професійних та інших свят і пам'ятних днів, як традиційних, так і сучасних, які за власною природою є фразеологізмами і містять у своїй структурі лексему «День»: День *журналіста* – День *освітян*.

3. У одиничних випадках, коли в назвах згаданих вище свят і пам'ятних днів на місці назв осіб функціонують назви тварин у граматичних формах однини й множини: День *байбака* – Міжнародний день *птахів*.

4. У назвах окремих свят уживаються як варіативні граматичні форми однини й множини: День *танкіста* – День *танкістів*.

Грамматична синонімія не спостерігається в оказіональних утвореннях з головним компонентом «День», оскільки граматична форма множини в таких випадках не зафіксована, а натомість тут активно функціонує форма однини: День *пенсіонера*, День *піаніста*.

У перспективі планується подальше дослідження співвідношення граматичних значень і форм в експлікації морфологічної категорії числа іменників сучасної української мови.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л.: Наука, 1978. – 175 с.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л.: Наука, 1983. – 208 с.
3. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи. – М.: Наука, 1976. – 455 с.
4. Ревзин И.И. Современная структурная лингвистика: Проблемы и методы. – М.: Наука, 1977. – 263 с.
5. Русанівський В.М. Структура лексичної і граматичної семантики. – К.: Наук. думка, 1988. – 240 с.
6. Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики. – М.: Наука, 1986. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вячеслав Мерінов – кандидат філологічних наук, доцент, доктор філософії (Ph.D), докторант кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: проблеми функціонально-категорійної граматики української мови.

BESONDERHEITEN DES AUFBAUS DES ZUSAMMENGESetzten SATZES IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN

**Natalija LALAJAN (Kyjiw, Ukraine),
Oksana PODWOJSKA (Cherson, Ukraine)**

У статті проводиться порівняльний аналіз складного речення у німецькій та українській мовах та встановлюються спільні та відмінні структурні, семантичні й функціональні особливості складносурядних та складнопірядних речень у порівнювальних мовах.

Ключові слова: складне речення, порівняльний аналіз, структурні, семантичні, функціональні особливості, складносурядне речення, складнопірядне речення.

The comparative analysis of the complex structure sentence in German and Ukrainian is done and commonalities and differences in formal, semantic and functional characteristics of the compound and the complex sentences are revealed in this article.

Key words: the complex structure sentence, the comparative analysis, formal, semantic, functional characteristics, the compound sentence, the complex sentence.

Ein zusammengesetzter Satz ist ein Satz, der aus mehreren Teilsätzen (Elementarsätzen) besteht, die zusammen eine einheitliche Aussage bilden. Je nach Verbindungsart der Teilsätze unterscheidet man konjunktionslose (asyndetische Verbindung) und konjunktionale (syndetische Verbindung) zusammengesetzte Sätze.

Teilsätze können grundsätzlich sowohl im Deutschen als auch im Ukrainischen nebengeordnet oder untergeordnet sein, dementsprechend unterscheidet man Satzreihe (Satzverbindung, Parataxe) und Satzgefüge (Hypotaxe).

Bei der Nebenordnung (Koordination), d.h. der Satzreihe, werden zwei oder mehrere selbstständige Hauptsätze miteinander zu einer Satzverbindung verknüpft, z.B.: *Wir wollten pünktlich kommen, aber wir mussten eine halbe Stunde auf ein Taxi warten.* – *Ми хотіли приїхати вчасно, але вимушені були півгодини чекати на таксі.*

Bei der Unterordnung (Subordination), d.h. dem Satzgefüge, wird ein unselbstständiger Nebensatz einem Hauptsatz untergeordnet, z.B.: *Damit alle uns glauben, müssen wir unser Versprechen halten.* – *Щоб усі нам вірили, ми повинні дотримуватися своєї обіцянки.*

Die nebengeordneten Teilsätze werden in beiden Sprachen durch beiordnende Konjunktionen wie *und, oder, sondern, aber, denn, weder...noch, i, й, та, або, чи, але, а* miteinander verbunden. Im Deutschen können als Bindeelemente auch Konjunkionaladverbien wie *deswegen, deshalb, darum, somit, zudem* u.a. gebraucht werden. Diese Art der Nebenordnung wird auch syndetische Reihung genannt, z.B.:

Ich habe ihm meine Hilfe angeboten, aber er wollte es nicht. – *Я запропонувала йому свою допомогу, але він відмовився.*

Seltener werden Teilsätze ohne Bindeelemente verbunden (= asyndetische Reihung), z.B.: *Die Verkäuferin irrte sich, sie stellte eine zu hohe Rechnung aus.* – *Продавиця помилилася, вона виписала завеликий рахунок.*

Die Teilsätze in einer Satzverbindung stehen bedeutungsmäßig in unterschiedlicher Beziehung zueinander. Das Bedeutungsverhältnis wird meist durch die Wahl der Konjunktion oder des Konjunkionaladverbs bestimmt. Infolgedessen unterscheidet man sowohl im Deutschen als auch im Ukrainischen bestimmte Arten von Satzverbindungen. Einige davon sind in beiden Sprachen gleich, andere unterschiedlich. Vgl.:

1. *Kopulative (verbindende) Satzverbindungen* sind in beiden Sprachen vorhanden. Die Teilsätze (Elementarsätze) werden nebeneinander gestellt, ohne dass eine weitere Verbindung zwischen ihnen hergestellt wird, z.B.: *Ich habe Zeit und wir können alles jetzt besprechen.* – *У мене є час, і ми можемо все обговорити зараз.*

Kopulative Satzverbindungen werden mit nebenordnenden kopulativen Konjunktionen wie *und, (so)wie, sowohl ... als/wie auch, nicht nur ... sondern auch, weder ... noch, не тільки ... а й, і (ї), ні ... ні, як ... так, oder kopulativen Konjunkionaladverbien wie auch, zudem, außerdem, noch, dann, darauf, hierauf, nachher, ebenso, ebenfalls, gleichfalls, ferner, dabei, daneben, dazu, hernach, sogar, sodann, zugleich, besonders, теж, також* gebildet.

2. *Disjunktive (ausschließende) Satzverbindungen* sind ebenfalls in beiden Sprachen vorhanden. Von den beiden Teilsätzen kommt dabei nur einer als Möglichkeit in Betracht. Es muss eine Auswahl aus zwei Möglichkeiten getroffen werden, z.B.: *Er hat **entweder** verschlafen **oder** er ist krank.* – Він **або** проспав, **або** захворів.

Disjunktive Hauptsatzverbindungen werden mit nebenordnenden disjunktiven Konjunktionen wie *oder, entweder ... oder, beziehungsweise, або ... або, то ... то, чи то ... чи то, поки не, з того часу як, або, чи* oder disjunktiven Konjunkionaladverbien *sonst, andernfalls* gebildet.

3. *Adversative (entgegensetzende) Satzverbindungen* gibt es sowohl im Deutschen als auch im Ukrainischen. Die beiden Teilsätze werden dabei einander gegenübergestellt, z.B.: *Ich möchte mit ihm heute sprechen, **aber** er hat jetzt viel zu tun.* – Я хотів б поговорити з ним сьогодні, **але** він зараз дуже зайнятий.

Adversative Satzverbindungen werden mit nebenordnenden adversativen Konjunktionen wie *aber, allein, doch, jedoch, sondern, а, але, зате, проте, однак, все ж* oder mit adversativen Konjunkionaladverbien wie *dagegen, doch, hingegen, indes(sen), jedoch, vielmehr* gebildet.

4. *Restriktive (einschränkende) Satzverbindungen* sind nur für die deutsche Sprache typisch. Der eine Teilsatz gibt eine Einschränkung oder Spezifizierung der Aussage des anderen Teilsatzes an, z.B.: *Sie kann **zwar** gut singen, **aber** ein Star wird sie nicht.* – Хоча вона й гарно співає, зіркою вона не стане.

Es ist aus dem Beispiel ersichtlich, dass den deutschen restriktiven Satzverbindungen ukrainische konzessive Nebensätze entsprechen.

Restriktive Satzverbindungen werden mit restriktiven Konjunkionaladverbien wie *allerdings, indes(sen), insofern, wohl, nur, zwar...aber* gebildet [3].

5. *Kausale Satzverbindungen* sind ebenfalls nur in der deutschen Sprache vorhanden. Der zweite Teilsatz gibt dabei den Grund für den im ersten Teilsatz ausgedrückten Sachverhalt an, z.B.: *Meine Tochter hat jetzt keine Freizeit, **denn** sie muss in dieser Woche die Prüfung in Chemie ablegen.* – У моєї доньки зараз немає вільного часу, **тому що** на цьому тижні їй потрібно скласти іспит з хімії.

Es ist ersichtlich, dass deutsche kausale Satzverbindungen durch kausale Nebensätze ins Ukrainische übersetzt werden.

Kausale Hauptsatzverbindungen werden mit der nebenordnenden kausalen Konjunktion *denn* oder mit dem kausalen Konjunkionaladverb *nämlich* gebildet.

6. *Konsekutive Satzverbindungen* sind ebenfalls nur für die deutsche Sprache charakteristisch. Der zweite Teilsatz gibt dabei die Folge des im ersten Satz genannten Sachverhalts an, z.B.: *Ich habe deine Telefonnummer vergessen, **deshalb** habe ich dich nicht angerufen.*

Im Ukrainischen entsprechen den deutschen konsekutiven Satzverbindungen kausale Nebensätze. Vgl.: *Я забув твій номер телефону, **тому** і не подзвонив тобі.*

Konsekutive Satzverbindungen werden mit konsekutiven Konjunkionaladverbien wie *also, daher, darum, demnach, demzufolge, deshalb, deswegen, folglich, infolgedessen, mithin, so, somit* gebildet.

7. *Konzessive (einräumende) Satzverbindungen* werden nur in der deutschen Sprache unterschieden. Der zweite Teilsatz gibt eine Einräumung, einen Gegengrund zu dem im ersten Satz genannten Sachverhalt an, z.B.: *Ich habe Lust wegzugehen, **dennoch** bleibe ich hier.*

Im Ukrainischen werden konzessive Satzverbindungen zu den adversativen Satzverbindungen gezählt. Vgl.: *Я хочу піти, **але** залишуся тут.*

Konzessive Satzverbindungen werden mit konzessiven Konjunkionaladverbien wie *dennoch, des(sen) ungeachtet, gleichwohl, immerhin, trotzdem, nichtsdestoweniger, nichtsdestotrotz, zwar ... aber* gebildet.

Es sei betont, dass hinsichtlich der Satzverbindungen im Deutschen und im Ukrainischen auch Unterschiede in der Wortfolge bestehen. Die Wortfolge in der deutschen Satzverbindung hängt von der Konjunktion bzw. dem Konjunkionaladverb ab: unmittelbar nach den nebenordnenden Konjunktionen *aber, denn, oder, sondern, und, sowohl...als auch, nicht nur...sondern auch* steht das Subjekt oder ein Nebenglied des zweiten Teilsatzes, z.B.: *Er kann Deutsch sprechen, **aber sein Deutsch ist nicht so gut.***

Nach den Konjunktionen *doch, jedoch, entweder...oder, weder...noch, also* schwankt die Wortfolge, z.B.: *Die alte Dame war erblindet, **also** war sie (sie war) gezwungen in ein Heim zu gehen.*

Andere nebenordnende Konjunktionen und Konjunkionaladverbien wiederum verlangen die indirekte Wortfolge, z.B.: *Sein Visum läuft in drei Wochen ab, **demzufolge** muss er es verlängern lassen.* In der ukrainischen Satzverbindung beeinflusst der Gebrauch der Konjunktion die Wortfolge nicht.

Bei der Unterordnung, d.h. im Satzgefüge, sind die Teilsätze syntaktisch ungleich. In beiden Sprachen besteht das Satzgefüge aus einem Hauptsatz (Trägersatz, übergeordneter Satz) und einem ihm untergeordneten Nebensatz (Gliedsatz). Der Nebensatz kann aber nicht nur dem ganzen Hauptsatz, sondern auch einem Wort (Substantiv) im Hauptsatz untergeordnet werden, z.B.: ***Übrigens** wissen Sie sehr wohl, **dass Sie die Dinge ansehen**, wie Sie nicht notwendig angesehen zu werden brauchen (Th. Mann). **Der Vater, der mit mir nach dem Schlossbesuch durch den Wald ging, Pilze suchen, war der Vater, den ich mir wünschte** (J. Becher). Полонина починає своє життя живим негасимим **вогнем, що має її боронити од усього лихого** (М. Коцюбинський). **Втікачі почали радитися, як їм вибратися з плавнів, куди йти** (М. Коцюбинський).*

Untergeordnete Teilsätze können ihrer Form nach eingeteilt werden. Dementsprechend unterscheidet man:

a) den eingeleiteten Nebensatz, der durch eine unterordnende Konjunktion (*dass, ob, weil, während, obwohl* usw.) oder ein Relativpronomen (Interrogativpronomen, Pronominaladverb) (*der/die/das, welcher*) eingeleitet wird, z.B.: *Er (der Name) klang so merkwürdig und so heiter verwunschen, **dass ich ihn nicht mehr vergessen konnte** (E. Kästner). З дороги було видно, **як вився у низині кривульками глибокий та каламутний Прут** (М. Коцюбинський).*

b) den uneingeleiteten Nebensatz, der kein spezifisches Einleitewort hat. Im Deutschen kommen solche Sätze entweder mit Zweitstellung oder mit Spitzenstellung des finiten Verbs vor [4: 756]. Z.B.: *Maria schreibt, sie **höre** die Schwalben (M. Frisch). **Hast** du noch Hunger, bringe ich dir etwas zu essen (M. L. Kaschnitz).*

Im Ukrainischen fehlen solche Sätze, weil die Nebensätze hier nur eingeleitet sein können.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Ukrainischen liegt in der Wortfolge im Haupt- und Nebensatz. Das deutsche Satzgefüge ist durch eine feste Wortfolge gekennzeichnet.

Die Stellung des Nebensatzes hinsichtlich des Hauptsatzes kann in beiden Sprachen dreifach sein:

a) Vordersatz – Nebensatz vor dem Hauptsatz, z.B.: ***Als er sich über sein Scheitern klar geworden war, stellte er die Versuche ein** (P. Süskind). **Доки сонце зійде, роса очі виїсть** (Volksmund),*

b) Nachsatz – Nebensatz nach dem Hauptsatz, z.B.: *Sie gibt an, **dass sie sich nichts und niemandem unterordnen kann** (E. Jelinek). І ніяк ми не згадаєм, **що зробилось з нашим краєм** ... (О. Олесь),*

c) Zwischensatz – Nebensatz innerhalb des Hauptsatzes, z.B.: *Meine Schwester, **die um Wasser gegangen war, entdeckte den schwimmenden Wolfsspitze im Brunnen** (E. Strittmatter). Там, **де вони проходили, із соняшниками творилось щось дивовижне** (О. Гончар).*

Es sei aber betont, dass in der deutschen Sprache die Stellung des Nebensatzes als Vordersatz die indirekte Wortfolge (Inversion) im Hauptsatz hervorruft. Vgl.: ***Solange die Mutter noch lebt und Erikas Zukunft webt, kommt für das Kind nur eine Frage: die absolute Weltspitze** (E. Jelinek). – **Доки мати жива і здатна будувати майбутнє своєї доньки, для Еріки мова може йти лише про одне – абсолютні світові вершини.***

Im Ukrainischen beeinflusst die Stellung des Nebensatzes die Wortfolge im Hauptsatz nicht.

Der nächste und zwar markanteste Unterschied zwischen den deutschen und den ukrainischen Hypotaxen besteht in der Wortfolge im Nebensatz. Die Unterordnung des Nebensatzes wird in der deutschen Sprache nicht nur durch unterordnende Konjunktionen oder Relativpronomen (Interrogativpronomen, Pronominaladverbien), intonatorisch und inhaltlich, sondern auch durch die Wortfolge im Nebensatz ausgedrückt. Der Nebensatz hat die Form des Spannsatzes: das Prädikat steht am Satzende. Vgl.: *Wenn er von ihm sprach, **mischte sich Wehmut mit Hass** (G. de Bruyn). –*

Коли він говорив про нього, до печалі додавалась ненависть. Mit dem Alter wächst die Erkenntnis, dass man die Kindheit nicht los wird; die klebt an einem wie Kiefernharz (G. De Bruyn). – 3 віком переконується, що ніколи не позбудешся дитинства, воно прилипає до людини як смола.

Wie man sehen kann, ändert sich in der ukrainischen Sprache die Wortfolge im Nebensatz nicht. Die Unterordnung wird hier durch die unterordnenden Konjunktionen *коли* und *що* sowie inhaltlich ausgedrückt.

Wie E. Schendels hervorhebt, können Korrelate (sprachliche Elemente, die nur die Funktion hat, in bestimmten syntaktischen Strukturen nicht besetzte grammatische Positionen auszufüllen) im deutschen Hauptsatz auch zur Verbindung zwischen Haupt- und Nebensatz dienen und auf solche Weise die Abhängigkeit des Nebensatzes vom Hauptsatz zum Ausdruck bringen. Dazu gehören:

a) Pronominaladverbien wie *darauf*, *dazu*, *dafür* u.a., z.B.: *Erzählen Sie uns **darüber**, wie Ihre Dienstreise verlaufen ist.*

b) Partikeln *so*, *zu*, *es*, *desto*, z.B.: *Wie man sät, **so** erntet man.*

c) Demonstrativpronomen *der*, *derjenige*, *jener*, *solcher*, *derar(ig)*, *dermaßen*, z.B.: *In diesem Band finden sie **die (diejenigen)** Gedichte Heines, die aus der ersten Periode seines Schaffens stammen.*

d) Konjunktionen und Adverbien wie *deswegen*, *darum*, *dann*, *da*, *dort*, *dorthin*, *dahin*, *damals*, *jetzt* u.a., z.B.: *Es war **damals**, als er ins Zimmer eintrat.*

e) manche lexikalisch unvollwertigen Wörter, die die Rolle der lexikalisch-grammatischen Indexe spielen (nach E. Gulyga), wie *es ist* + *Adjektiv*, *es ist* + *Substantiv*, z.B.: *Eigentlich **war es wohl traurig** für das Land und für alle, dass sein Vater tot war (L. Feuchtwanger) [2: 361].*

Der Gebrauch der Korrelate im Hauptsatz zur Verbindung zwischen Haupt- und Nebensatz ist auch für die ukrainische Sprache typisch. Als Korrelate gebraucht man dabei hinweisende Wörter (Pronomen und Adverbien) wie *такий*, *той*, *всякий*, *там*, *стільки* u.a., z.B.: *Я поведу тебе в далекий край, **туди**, де темні води спокійно сплять (Леся Українка). Сумно **мії** людині жити, яка в житті не знала суму (М. Рильський).*

Die verbreitetste Klassifikation der Nebensätze beruht auf dem Prinzip der funktionalen Identifizierung des Nebensatzes als Satzglied des Hauptsatzes, d.h. auf dem logisch-grammatischen Prinzip.

Man unterscheidet in beiden Sprachen hinsichtlich der Funktion im Gesamtsatz folgende Typen der Nebensätze:

– Subjektsatz, der im Hauptsatz die Funktion eines Subjektes erfüllt, z.B.: *Dass ihr hier seid, freut uns sehr. **Хто не повстав, нехай повстане, несе катам відплати гнів.***

– Objektsatz, der im Gesamtsatz die Funktion eines Objektes zum Prädikat des Hauptsatzes erfüllt, z.B.: *Ich weiß nicht, ob du recht hast. **Дідусь розповідав, що там велись запеклі бої.***

– Adverbialsatz, der im Gesamtsatz die Funktion einer Adverbialbestimmung zum Prädikat des Hauptsatzes erfüllt, z.B.: *Wir fahren weg, wenn es hell wird. **Коли батько рибалка, то й діти в воду дивляться.*** Man unterscheidet sowohl im Deutschen als auch im Ukrainischen zwischen den Temporalsätzen die Temporalsätze, Lokalsätze, Modalsätze, Begründungssätze, Bedingungssatz Konzessivsätze, Konsekutivsätze, Finalsätze und Vergleichssätze. Aber im Deutschen ist noch eine Art der Adverbialsätze vorhanden und zwar die Restriktivsätze. Einige Grammatiker der deutschen Sprache unterteilen die Restriktivsätze in einzelne Gruppe. Andere betrachten diese als eine Abart der Modalsätze (G. Helbig, J. Buscha u.a.). In der ukrainischen Sprache gehören diese Sätze als Nebensätze des Grades auch zu den Modalsätzen.

– Attributsatz, der im Gesamtsatz die Funktion eines Attributs erfüllt, z.B.: *Hunde, die bellen, beißen nicht. **А справжня слава – це прекрасна жінка, що на могилу квіти принесе.***

– Prädikativsatz, der im Hauptsatz die Funktion eines Prädikativen erfüllt, z.B.: *Alles bleibt, wie es ist. **Яка совість, така й честь.***

– weiterführender Nebensatz, z.B.: *Es geht ihr gut, worüber wir uns freuen. **Іван Франко творчо відчував “мистецтво прози”, про що, наприклад, свідчать його тонкі спостереження над новими, сучасними йому творами.*** Weiterführende Nebensätze stellen einen Übergang zwischen Unterordnung und Nebenordnung dar. Einerseits sind sie formal untergeordnet, aber andererseits sind sie inhaltlich eher nebengeordnet bzw. weiterführend [5: 157].

Dementsprechend kann man feststellen, dass die Einteilung der Nebensätze in beiden Sprachen hauptsächlich gleich ist.

Um den zusammengesetzten Satz richtig zu verstehen und zu übersetzen, ist laut O. D. Ogyu, seine Struktur als Ganzes zu erfassen:

1) Die Zeichensetzung ist korrekt zu erkennen;

2) Der Haupt- und Nebensatz oder Teilsätze in der Satzverbindung sind richtig zu bestimmen, dazu ist auch folgendes festzustellen:

a) der Typ des Nebensatzes (des Teilsatzes),

b) die Bedeutung der Konjunktion (besonders im Falle der Vieldeutigkeit),

c) die Hauptglieder der Sätze (Subjekt, Prädikat).

Die Endstellung des Prädikats im Nebensatz ist bei der Übersetzung des deutschen Satzgefüges ebenfalls zu beachten. Man stellt im ukrainischen Nebensatz das Prädikat unmittelbar nach dem Subjekt [1: 328-329], z.B.: *Anton sagt, dass er seine Bekannten fragen kann.* – *Антон каже, що він може запитати своїх знайомих.*

Man kann also die Schlussfolgerung ziehen, dass die zusammengesetzten Sätze in der deutschen und in der ukrainischen Sprache sehr ähnlich sind. Unterschiede betreffen hauptsächlich die festfixierte Wortfolge im deutschen Satz und einige verschiedene Möglichkeiten der Realisierung von syntaktischen Beziehungen wie z.B. die größere Zahl der Bedeutungsverhältnisse der Satzverbindungen im Deutschen im Vergleich zum Ukrainischen und Ungleichheiten bei der Unterordnung u.a.

LITERATUR

1. Кияк Т. Р., Огуй О. Д., Науменко А. М. Теорія та практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.

2. Шендельс Е. И. Практическая грамматика немецкого языка: Учеб. для ин-тов и фак. Иностр. Яз. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. Шк., 1988. – 416 с.

3. CANOONET. Deutsche Wörterbücher und Grammatik. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.canoo.net/services/OnlineGrammar/Satz/Ueberblick/index.html?MenuId=Sentence00>

4. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. / Herausgegeben von der Dudenredaktion; bearbeitet von P. Eisenberg, H. Gelhaus, H. Henne, H. Stilla, H. Wellmann. – Bd. 4. // Das Standardwerk zur deutschen Sprache – 6., neu bearbeitete Auflage. [Ausg. in 12 Bd.] – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1998. – 912 S.

5. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка): Учебник для студ. высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Наталія Лалаєн – кандидат філологічних наук, викладач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Київського національного університету ім. Т. Шевченка

Наукові інтереси – порівняльна граматики німецької та української мов, ономастика, фразеологія.

Оксана Подвойська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Херсонського національного технічного університету

Наукові інтереси – порівняльна граматики німецької та української мов, лексикологія, термінологія

РЕЧЕННЯ З ЕКСПЛЕТИВНИМ “IT”, УСКЛАДНЕНІ ІНФІНІТИВНОМ З “FOR” (НА МАТЕРІАЛІ ПАМ’ЯТОК СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ПЕРІОДУ)

Ірина СІСАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті робиться спроба визначити граматико-семантичний статус речень туну “It is necessary for him to go there” на матеріалі пам’яток середньоанглійського періоду. Запропоновано основні семантичні моделі таких речень відповідно до семантики предикативного елемента.

Ключові слова: предикативний елемент, експлетивне it, безособове речення, синтаксична модель.

In the paper the author tried to define the grammatical and semantic nature of Middle English sentence like “It is necessary for him to go there”. Also the main semantic models of the researched sentences according to the semantics of the predicative are introduced.

Key words: a predicative element, expletive “it”, an impersonal sentence, a syntactic model.

Дослідження мовних явищ у діахронічному аспекті завжди виявляється актуальним для мовознавчої науки, адже отримані результати слугують ключем до розуміння природи цих

явищ, визначають їхнє місце у мовній ієрархії, відображають їхні зв'язки з іншими мовними елементами, характеризують особливості їхнього функціонування у визначений період розвитку мови.

Синтаксичні дослідження в українській англістиці за останнє десятиліття набули вагомості та популярності завдяки творчим зусиллям вітчизняних синтаксистів (І.Р.Буніятова, А.М.Приходько, В.В.Левицький І.С.Шевченко, Михайленко В.В.), і як результат, сприяли відродженню граматичних шкіл у незалежній Україні. Чимала роль у поширенні синтаксичних знань належить і західним науковцям (O.Fischer, R.Jackendoff, A.Kroch, E.Traugott, D.Denison).

З розвитком мовознавства удосконалюється інструментарій дослідження мовних одиниць, виникають нові підходи та методики їх аналізу. Використання дослідником новітнього апарату для вивчення нібито відомих і вивчених мовних явищ може принести йому нові вагомні результати. А отже, наше звернення до природи речень із експлетивним *it* у середньоанглійській мові, які залишилися поза увагою у попередніх наших розвідках і які заслуговують на дослідницькі зусилля, є виправданим та актуальним. Відтак, метою запропонованої статті є визначення синтаксичного статусу указаних вище речень у середньоанглійській період, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивна перебудова типології англійської мови, а отже, і перебудова, розвиток і становлення системи речень, зокрема з *it*. Також нами визначається питома вага цих речень у кількох середньоанглійських пам'ятках, що відносяться до різних літературних жанрів і представлені у повному обсязі. Суцільне обстеження фактичного матеріалу у чотирьох текстах дало нам змогу виявити 94 приклади вживання речень з експлетивним *it*, ускладнених інфінітивом з *for*.

Звернемо увагу читачів на те, що ми піддаємо аналізу лише ті речення, які містять складений іменний присудок (далі – СП), тобто предметом дослідження є одна синтаксична модель речення “*it*+СП+інфінітив з *for*”. Але, на нашу думку, і на такому обмеженому кількісному матеріалі можна прослідкувати значну різноманітність семантичних типів речень з *it*, які з помірною частотою функціонують у мові середньоанглійського періоду.

It не завжди займає ініціальну позицію (як заявлено нами у моделі). Наприклад, згідно із структурою питального речення *it* міняється позицією із змінюваною частиною присудка, як у реченні (1):

1) ...*is it better for to flie from þe curacioun ...for þe nucha?* (Guy's Treat. on Ulcers, P.I, Book IV, f.84a, 2) – а чи краще уникнути лікування спинного мозку?¹

У сучасній та історичній англістиці думки відносно структури таких речень та синтаксичної ролі інфінітивної конструкції з *for* в них дещо розходяться. Згідно із традиційною точкою зору [3: 9-10], у реченні *It is necessary for him to go there – it* є передуючим (формальним) підметом, *is necessary* – складений присудок, *for him to go* – власне підмет. Інша точка зору [1: 157-159] пропонує розглядати такі речення як безособові, адже оскільки в них констатується існування необхідності/можливості дії, а інфінітивна конструкція лише уточнює семантику цієї необхідності/можливості, то справжнім єдиним підметом може вважатися саме *it*. До того ж, ситуація необхідності/можливості корелює з певною особою (*for him*), яка умовно може бути названа прийменниковим додатком, а сама інфінітивна конструкція слугує “поясненням” по відношенню до предикативного елемента.

Р.Яковлева [2: 9] пропонувала диференціювати речення з експлетивним *it* відповідно до семантичної природи присудка і віднести їх або до безособових, або до особових. Безособовими авторка вважала ті, у яких присудок виражає абстрактно-оцінну семантику, тобто сигналізує відношення мовця до дії, вираженої інфінітивом. Відповідно, особові речення є такі, у яких присудок наповнений конкретним змістом.

Третя точка зору висловлювалася Ф.Віссером [4: §908], згідно з якою інфінітивна конструкція слугує компонентом до фрази, що починається з *it*. У давньоанглійській мові такі речення були маловживаними. Їх частотність збільшується у середньоанглійській період, особливо з появою інфінітива з *for*. Це стало можливим завдяки загальній тенденції розширення системи речення та включення речень з *it* у цю систему. З часом інфінітив послабив свою семантику компонента, а натомість отримав статус “прикладки” до формального підмета *it*.

Дискутивним у синтаксичній науці залишається й питання синтаксичної ролі інфінітивної конструкції з *for* у безособових реченнях, які є предметом нашої розвідки. Вищезгадана теорія Смирницького О.І. надає інфінітиву з *for* функції “пояснення” по відношенню до предикативного члена (*necessary, im/possible, etc.*). Р.Яковлева схильна тлумачити інфінітивну конструкцію як складний додаток і доводить це такими аргументами: 1) суб’єктний характер інфінітива, з одного боку, і семантична неповноцінність присудка, яка комплементується інфінітивом, з іншого, у реченнях типу *It is necessary to go there* дають підстави ввести інфінітив у склад присудка; 2) у реченнях же типу *It is necessary for him to go there* семантика присудка теж комплементується інфінітивом, але при цьому дія, виражена інфінітивом, співвідноситься не з суб’єктом речення, а з власним суб’єктом. Це, у свою чергу, дозволяє тлумачити інфінітивну конструкцію не як частину складеного присудка, а як складний додаток [2: 9].

У реченнях, які піддані нами аналізу, можуть виражатися різноманітні оцінки дій, виражених інфінітивом з *for*. Ми розташували перші відповідно до семантики предикативного елемента (прикметника або іменника), який виражає певну оцінку дії.

I. Речення, що виражають необхідність здійснення дії. Найчастіше функцію предикативного члена у таких реченнях виконує прикметник *necessary* (МЕ: *it byhouep = it is necessary, necessarie*), а також іменник *nede*. У досліджуваних текстах нам зустрілося 42 випадки вживання цього типу речень, у яких постпозицію після предикатива займає *for to* (замість *to*). Це, на думку Ф.Віссера [4: §909], є більш характерним для середньоанглійської мови:

2) *It bihouep...for to put out fro þe heued humours (Guy's Treat. on Wounds, P.I, B.III, f.60a) – Необхідно ...видалити з голови живильну рідину.*

3) *...it is...necesse...for to knowe which woundes ar mortale...(Guy's Treat. on Wounds, P.I, B.III, f.52b) – ...необхідно знати, які рани є смертельними.*

У більшості випадків смисловий суб’єкт, позначений інфінітивом, є неозначеним або узагальненим [3: 458], тобто функціонує як узагальнено-особовий, а модальність, виражена присудком, висловлюється не від особи мовця, а від особи неозначеної/узагальної. Отже, ці речення мають узагальнене значення, у яких мовець виражає не свою власну думку, а загалом констатує існування необхідності. То ж ми можемо віднести такі речення до безособових, адже наявність узагальненого суб’єкта не порушує безособового характеру всього речення.

II. Речення, які виражають можливість/неможливість виконання дії. До цієї групи ми відносимо такі речення, де предикативними елементами є прикметники *possible, impossible*. Таких синтаксичних утворень ми нарахували 11. Порівняймо приклади (4) і (5):

4) *...it is impossible for to one them (Guy's Treat. on Wounds, B.III, f.62b) – неможливо з’єднати їх.*

5) *...if it be possible for to take away þat is about it...(Guy's Treat. on Ulcers, Book IV, f.84a) – ...якщо є можливим видалити те, що зверху...*

У цих реченнях смисловий суб’єкт дії, вираженої інфінітивом, є неозначено-узагальнений. Мовець виражає не власну оцінку дії, а об’єктивно існуючу можливість/неможливість її виконання, що, у свою чергу, відносить такі речення до категорії безособовості.

У поодиноких випадках вживається конкретна особа на позначення смислового суб’єкта, для якого дія, позначена інфінітивом, є не/можливою, як у прикладі (6):

6) *...when it is not possible to hem for to consume al un-to þe rote...(Guy's Treat. on Ulcers, Book IV, f.92a) – ...коли для них є неможливим знищити все під корінь...*

Однак і в цих випадках характер безособовості речення зберігається, адже об’єктивне явище не/можливості не залежить від наявності суб’єкта. У мові середньоанглійського періоду ця група є менш численною, ніж попередня.

III. Речення, які виражають емоційну оцінку дії, вираженої інфінітивом з *for*. Ця група представлена 24 випадками вживання у досліджуваних пам’ятках. У реченнях типу (7), (8) предикативний член виражений прикметником або іменником і виражає душевний стан або почуття мовця. Залежно від специфіки семантики предикатива цю групу поділяємо на 2

підгрупи: 1а) речення, які виражають заперечну реакцію мовця, негативне ставлення до дії, вираженої інфінітивом і 2а) речення, що позначають позитивну реакцію мовця.

1а) Семантика речень цієї підгрупи (представлена 7 випадками вживання) передбачає вираження почуттів горя, жаху, незадоволення, співчуття, печалі, обурення, відрази тощо. У середньоанглійських текстах ці значення передаються такими прикметниками/іменниками: *tedious* (надокучливий), *un-mesurabyll* (непомірний), *sorrow* (печаль), *no semly syzt* (що виглядає негарно), *perile* (ризиковано) та ін. У реченні (7), наприклад:

(7) *...yt was grett sorrow hyr forto se hyr sun body...* (*Metr.Paraphr., Vol.III, S.1127*) – *...то була велика печаль для неї бачити тіло свого сина...*

Не зважаючи на емоційне навантаження цього речення, все ж ми тлумачимо його як узагальнено-особове. Людина, коли ображена, опечалена, є більш стриманою, ніж коли відчуває радість або задоволення. Тому ці негативно забарвлені почуття, як у реченні (7), виражаються узагальнено, тобто мовець передає загальну оцінку події, що спричинила печаль.

2а) За кількістю випадків ця підгрупа перевищує попередню (17 одиниць). Ці речення, що передають емоційно забарвлену позитивну оцінку дії, є більш різноманітними за семантикою виражених у них оцінок. Останні передають почуття захоплення, задоволення, радості, полегшення тощо і позначаються такими середньоанглійськими прикметниками/іменниками: *better*, *fairest* (найкращий), *conuenyent* (зручний, підходящий), *wonderful* (чудовий). Порівняймо речення (8):

(8) *...which it is better not for to cure þan for to cure, as Ipocras said (Guy's Treat. on Ulcers, Book IV, f.91b)* – *...може краще не лікувати, аніж лікувати,- казав Гіппократ.*

Значення таких речень полягає також, на нашу думку, в об'єктивному характері оцінки, що виражається мовцем, і не залежить від нього.

IV. Речення, що виражають допустовість/бажаність дії, позначеної інфінітивом.

Причиною об'єднання речень дещо різної семантики в одну групу є їх незначне вживання (усього 4) у досліджуваних середньоанглійських текстах. Предикативними елементами слугують такі прикметники/іменники: *leefful* (допустимий), *redie* (бажаний), *þe counsaile* (порада). Речення типу (9) відносимо до безособових, бо в них передається загальна оцінка допустовості/не допустовості:

(9) *Yt is not leefful for us to slee no man (Gospel of Nicod., 257b, 12-13)* – *Недопустимо для нас убити жодного чоловіка.*

V. Речення, що виражають достатність/недостатність виконання дії, вираженої інфінітивом. Ця група засвідчена лише 9 прикладами вживання. Предикативний член у реченнях типу (10) виражений такими прикметниками як *enogh* та *suffiseþ* (достатньо):

(10) *...þat is enogh for me to fynd þem...* (*Metr.Paraphr., Vol.IV, S.1360*) – *...достить з мене шукати їх...*

Попри прозоре вираження смислового суб'єкта, все ж зміст речення наповнений загальною оцінкою достатності виконання дії, отже граматичне значення – узагальнююче.

На наш погляд, на прикладі досліджуваних речень оцінної семантики можна визначити граматичний статус речень інших семантичних груп, що слугуватиме нам як поле для подальших історичних розвідок у царині інфінітивних речень.

†Переклад прикладів здійснений автором.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Смирницький А.И. Синтаксис английского языка. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1957. – 286 с.
2. Яковлева Р. Инфинитивный оборот с предлогом *for* в современном английском языке // Вопр. филологии ин-та междунар. отнош. Сб. ст. – М.: Изд-во ИМО. – 1957. – С. 3-18.
3. Curme J.O. A Grammar of the English Language. – Boston: D.C. Heath and Company, 1931. – Vol. III. Syntax. – 616 p.
4. Visser F.Th. An Historical Syntax of the English Language. – Leiden: E.J.Brill, 1966. – P.II. Syntactic Units with One Verb. – 1305 p, P.III. Syntactic Units with Two Verbs. – 1858 p.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Late Middle English Version of *The Gospel of Nicodemus* // Acta Universitatis Upsaliensis / Ed. by L.Bengt. – Uppsala. – 1974. – Vol.18. – P. 44-129.
2. The Middle English Translation of Guy de Chauliac's Treatise on Wounds // Acta Universitatis Lundensis / Ed. by B.Wallner. – Stockholm: Almqvist & Wiksell International. – 1976. – P.1. – Book 3, № 23. – P. 3-151.

3. The Middle English Translation of Guy de Chauliac's Treatise on Ulcers // Acta Universitatis Lundensis / Ed. by B.Wallner. – Stockholm: Almqvist & Wiksell International. – 1982. – P.1. – Book 4, № 39. – P. 3-85.
4. A Middle English Metrical Paraphrase of the Old Testament // Gothenburg Studies in English / Ed. by U.Ohlander. – Göteborg. – 1955. – P.2, № 5. – P. 11-111, P.3, № 11. – P. 7-131, P.4, № 16. – P. 9-128.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Снісаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: історична лінгвістика, історичний синтаксис германських мов.

ПОНЯТТЯ МОДАЛЬНОСТІ ТА ЗАСОБИ ЇЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ірина ПЯНКОВСЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття модальності, описано типи модальності та охарактеризовано різноманітні засоби її репрезентації в німецькій мові.

Ключові слова: модальність, когнітивна модальність, волюнтативна модальність, емоційна модальність, внутрішня модальність, об'єктивна модальність, суб'єктивна модальність.

In the article the different methods of approach to the determination of concept of modality are analysed, the types of modality are described and various means of their representation in German are defined.

Key words: modality, cognitive modality, voluntative modality, emotional modality, internal modality, objective modality, subjective modality.

Модальність є предметом міжгалузевих досліджень таких гуманітарних дисциплін як лінгвістика, філософія та логіка, які вивчають це явище з різних кутів зору [5: 5]. У мовознавстві модальність – це мовна універсалія, яка в різних формах виявляється в різносистемних мовах. Цей термін досить широкий за обсягом, оскільки його використовують для позначення різноманітних явищ, неоднорідних за семантикою, граматичними характеристиками й ступенем оформленості на різних рівнях мовної структури. Тому категорія модальності є однією з найскладніших і суперечливих в граматичній теорії. Незважаючи на досить давню традицію дослідження цієї проблеми, ще й досі немає однозначного визначення природи модальності, не з'ясовано її відношення з суміжною категорією предикативності, не завжди чітко роз'яснюється зв'язок між модальністю логічною й мовною [2: 4]. Зважаючи на це, питання про межі цієї категорії розв'язується різними дослідниками по-різному.

У німецькому мовознавстві поняття “модальність” з одного боку, зараховують до чітко визначених наукових термінів, а з іншого боку, жодна наукова розробка не дає достовірного тлумачення цього феномену. Наукові розвідки сучасних германістів Й. Буші, Ф. Ергера, В. Коллера, Г. Ольшлегера, М. Шонхерр, Г. Хельбіга та ін., підтверджують, що, не зважаючи на всі дескриптивні й теоретичні досягнення, проблема лінгвістичної модальності ще недостатньо вивчена. З-поміж актуальних проблем дослідження модальності визначають, зокрема, систематичний зв'язок між синтаксичними й семантичними структурними властивостями модальних дієслів, а також їхню дистрибуцію в мовному потоці [9: 5, 37-60]. Окрім того, в німецькій мові існує декілька підходів щодо визначення й тлумачення терміну “модальність”. Так, на думку ряду дослідників (Г. Ольшлегера, Р. Ружички та ін.), варіювання поняття модальності у різних дослідників спричинене тим, що неможливо дати його уніфіковане визначення [10: 242; 11: 4], оскільки кожен науковець намагається розробити власну теорію модальності, її субкатегоризацію та засоби вираження [12: 15].

Німецький дослідник В. Коллер здійснив типологізацію мовних форм модальності на підставі різних підходів щодо розуміння цього поняття, а саме: онтологічного, розумово-психологічного та комунікативного [8: 39]. За онтологічним підходом будь-який стан речей можна класифікувати за кантівськими категоріями дійсного, можливого й необхідного. Із розумово-психологічного погляду модальність висловлення тлумачиться за ступенем його правдивості або ймовірності [8: 40]. Обидва ці підходи орієнтовані виключно на теоретичну систематизацію та дослідження внутрішніх (синтаксичних і семантичних) властивостей системи мови, тоді як її комунікативні функції та передумови слововжитку нехтуються

[7: 252]. Тому, на думку В. Коллера, саме комунікативний підхід уможливило систематизацію й узагальнення величезної кількості поглядів на проблему модальності в німецькій мові. Сутність комунікативної концепції модальності В. Коллера полягає в тому, що “якщо розглядати модальність з позицій комунікативності, то постає питання, які можливості має мовець для коментування або оцінювання змісту повідомлення” [8: 41]. Відповідно до цього, М. Шонхерр визначає модальність як оцінювання змісту повідомлення [12: 17].

Підґрунтям концепції модальності В. Коллера є спостереження, що інформація, яку повідомляють, знаходиться не на однаковому логічному рівні, а натомість ієрархічно впорядкована. За теорією знаків В. фон Гумбольта слід розрізняти слова, які називають матерію, предмет тощо, і ті, які стосуються форм розумової діяльності і мають переважно інтерпретаційне забарвлення. Послугуючись цією відмінністю до проблеми визначення модальності, можна встановити, що зміст висловлення, який має денотативний статус і стосується позамовної дійсності, ієрархічно підпорядковується модальним маркерам, які виконують інтерпретаційну функцію [8: 60-61].

Власні судження мовця формуються по-різному і можуть ґрунтуватися на його знаннях, розумових здібностях, вірі, уяві, переконаннях або на його емоціях, відчуттях, афектах, схильностях і сподіваннях. Вони можуть бути інстинктивно або інтуїтивно мотивовані, можуть відповідати уявленням, бажанням, потребам, намірам, залежати від власного досвіду. М. Шонхерр узагальнює всі ці судження в три групи: когнітивні, волюнтативні та емоційні [12: 18]. Така категоризація модальності відбувається симетрично:

Судження віри/ Glaubensurteile – когнітивна модальність/ Kognitivität

Вольові судження/ Willensurteile – волюнтативна модальність/ Voluntativität

Чуттєві судження/ Gefühlsurteile – емоційна модальність/ Emotionalität [12: 19].

Когнітивна модальність формується на підставі певного запасу знань, які дають змогу по-різному оцінювати стан речей. Наприклад, мовцеві може бути відомо, що якийсь стан речей існує, або він може стверджувати, що такого стану речей не існує, або він може не мати достовірної інформації про цей стан [14: 52]. У будь-якому разі саме мовець вирішує, як він буде розглядати й кваліфікувати той чи той стан речей. Якщо він переконаний у настанні якихось подій, то він визначає їх як фактичні. Якщо у мовця є переконливі причини стверджувати, що певний стан ніколи не настане, то він може тлумачити цей стан по-різному: від потенційного до нефактичного або контрфактичного. Якщо ж мовець не володіє знаннями про цей стан речей, він може його уявляти й прогнозувати на власний розсуд. Знання можна здобути двома способами: мовець може отримати їх за підставі власних висновків, пошуків, досвіду тощо, напр.:

Sie hat den Knaben geküsst.

Sie muss/ kann/ dürfte/ mag den Knaben geküsst haben (власний висновок).

Але часто мовець не має прямого доступу до інформації або до її джерела, тому він повідомляє співрозмовникові, що не може гарантувати її достовірність і правильність:

Sie will den Knaben geküsst haben (оцінка твердження мовцем);

Sie soll den Knaben geküsst haben (оцінка твердження мовцем).

Таким чином, критерієм визначення когнітивної модальності є питання мовця: Чи можу я на підставі своїх знань уважати такий стан речей можливим? Чи такий стан речей дійсно існує, має для того, хто говорить, другорядне значення [12: 20].

Окрім встановлення можливості/ неможливості стану речей визнають ще декілька видів когнітивної модальності:

- оцінне, осудливе ставлення: *Bedauerlicherweise/ offenkundig/ angeblich hat der Knabe das Mädchen geküsst;*

- посилання на посередника інформації: *Sie soll/will den Knaben geküsst haben;*

- посилання на джерело інформації: *In der Mainpost lesen wir, der Knabe hat/ habe das Mädchen geküsst* [6: 104].

Очевидно, що компоненти когнітивної модальності важко відрізнити один від одного, оскільки посилання на посередника інформації містить в собі її джерело, тому для спрощення аналізу доцільно розглядати обидва критерії разом.

Мовець може висловлювати своє ставлення до предмету повідомлення не тільки на підставі когнітивно сформованих суджень, але також і впливати на поведінку слухача або спонукати його до певних дій. Відповідно до цього бажання мовця можна градувати за інтенсивністю й релевантністю. Якщо здійснення бажання обов'язкове й дуже важливе для мовця, то висловлення може бути виражене у формі наказу, напр.: *Wenn er doch käme! Er komme!*

Проте, кожне волевиявлення передбачає певну ступінь невпевненості, оскільки невідомо, чи будуть бажання або наказ справді виконані. Зважаючи на це, мовець може формулювати свої потреби й бажання таким чином, неначе він хоче врахувати умови їхньої реалізації [15: 25].

Що стосується емоційної модальності, то, на думку лінгвістів, емоції мають визначальний вплив на наші когнітивні процеси сприйняття, осмислення інформації та прийняття рішень, тому в сучасному мовознавстві йдеться не про категоричне розмежування мислення й відчуття, а про симбіоз когнітивної й емоційної сфер (Kognition-Emotion-Symbiose) [13: 89]. Німецький дослідник Н.Р. Вольф, зокрема, вважає, що емоційна модальність є не лише можливою, але й необхідною формою модальності як такої. Прикладом того, що мовець керується не тільки здоровим глуздом, але й почуттями, слугують метайнформативні фрази на зразок *mein Gefühl sagt mir; Ich habe das Gefühl; Nach meinem Gefühl* тощо [15: 31]. Емоційна реакція мовця може бути як позитивною, так і негативною, тобто можуть висловлюватися такі почуття як задоволення, радість, блаженство або страх, жах, лють, обурення, нудьга тощо [13: 81, 138].

Порівнюючи різні підходи до вивчення теорії модальності, можна виокремити два принципово відмінні типи: об'єктивну і суб'єктивну модальність [4: 212-217]. Спочатку ця діалектично організована теорія модальності застосовувалася лише щодо модальних дієслів, а згодом були здійснені спроби класифікувати за цим критерієм всі форми модальності.

Б.О. Абрамов виокремлює три підвиди категорії модальності: об'єктивну, внутрішньо-синтаксичну й суб'єктивну [1: 63]. У всіх трьох випадках мова йде про відношення когнітивно до чого-небудь: при внутрішній модальності – про відношення граматичного суб'єкта речення до події, вираженої інфінітивною формою дієслова; при суб'єктивній модальності – про ставлення мовця до пропозиційного змісту власного висловлення; при об'єктивній модальності – про відношення самого факту до дійсності, причому це відношення встановлюється самим мовцем, оскільки він завжди підказує слухачеві, йдеться в його повідомленні про реальні події чи нереальні, але можливі, або, навпаки, ірреальні, тому що вже немає умов для їхньої реалізації [3: 3]. Значення об'єктивної модальності репрезентують способи дієслова. Мовець може представити той чи інший стан справ у реальній дійсній або ж вигаданій, тільки удаваній формі. Для вираження семантики внутрішньо-семантичної модальності слугують модальні дієслова в прямому значенні. У якості засобів суб'єктивної модальності використовують модальні слова й словосполучення з модальним значенням [1: 63].

Слід відзначити, що виокремлюють два підвиди внутрішньо-семантичної (внутрішньої) модальності: внутрішню модальність можливості й необхідності. Перший вид представлений у сучасній німецькій мові модальними дієсловами *können* і *dürfen*, з одного боку, а з іншого – синтаксичними конструкціями *sein + zu + Inf, sich lassen + Inf* [3: 5-6], напр.:

Das Kind darf den Hund mitnehmen.

Mein Junge kann schon gut schwimmen.

Dieser Gedanke lässt sich anders formulieren.

Das Haus ist von diesem Hügel gut zu sehen.

Вираження необхідності відбувається за допомогою системи засобів інтерпретації цього виду модальності, зокрема:

- модальних дієслів *sollen, müssen*, напр.: *Junge Leute sollen die Älteren als erste grüßen; Er musste früher kommen;*

- інфінітивних конструкцій *sein + zu + Inf, haben + zu + Inf*, напр.: *Der Dieb ist unbedingt noch heute zu fassen; Sie haben diesen Text noch heute zu lesen;*

- дієслова *brauchen* з запереченням *nicht*, напр.: *Du brauchst es mir nicht zu erzählen;*

- модального дієслова *lassen*, напр.: *Der Vater ließ den Sohn Wasser holen* [3: 7-13].

Суб'єктивна модальність репрезентована в німецькій мові також переважно лексичними засобами, насамперед, одиницями з оцінною семантикою й лексемами, які передають різноманітні емоційні реакції на події. Зазвичай вони утворюють відокремлену частину висловлювання (модус) й можуть виступати у формі дієслова, прикметника або дієприкметника II, іменника у функції предикатива, напр.:

Es freut mich (Ich freue mich), dass du mich besuchst.

Ich bin froh, dir das mitzuteilen.

Ich bin erfreut, dass du mich verstehst.

Es ist eine Überraschung, dich da zu treffen.

Для розмовної мови характерні еліптичні модусні конструкції на зразок *Schön (wunderbar), dass du kommst; Freut mich, dich zu sehen* [3: 17].

Якщо суб'єктивна й внутрішня модальність мають факультативний характер, то об'єктивна модальність присутня в будь-якому висловленні. Це зумовлено тим, що цей вид модальності як співвіднесеність предмета повідомлення з дійсністю є невід'ємною складовою предикативності, яка, крім модальності, вміщує також темпоральність та категорію персональності. В будь-якому висловленні мовець дає зрозуміти співрозмовникові, чи говорить він про реальну подію, нереальну, але можливу, чи неможливу (ірреальну). У німецькій мові, як і в інших, усі ці типи значень (відношень) виражає категорія способу [3: 25], напр.:

Er wird wohl schon alles vergessen.

Du hast es bis morgen geschrieben haben!

Sei der Weg auch so schwer, wie du es sagst, ich gehe ihn.

Wenn er jetzt zu Hause wäre.

У результаті аналізу низки лінгвістичних досліджень, присвячених проблемі модальності в сучасній німецькій мові, можна зробити висновок, що не зважаючи на багатогранність поняття модальності й різноманітність підходів до вивчення цієї категорії, ученим вдалося здійснити їхню типологізацію. Відповідно до характеру суджень мовця розрізняють когнітивну, волюнтативну й емоційну модальність, а враховуючи відношення до дійсності того, хто говорить, виокремлюють внутрішньо-синтаксичну, суб'єктивну й об'єктивну модальність та різні засоби її репрезентації у мовленні.

Перспективним видається більш детальне вивчення модальних значень та лексико-граматичних засобів їхнього вираження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
2. Аверина А.В. Стилистический аспект функционально-семантического поля (на примере эпистемической модальности немецкого языка): автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра филолог. наук: спец. 10.02.04 – германские языки. – Москва, 2010. – 38 с.
3. Кураков В.И. Модальность: Учебно-методическое пособие по практической грамматике немецкого языка. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2000. – 48 с.
4. Buscha J. Zur Semantik der Modalverben // *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.* – № 21. – Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx-Universität, 1984. – S. 212-217.
5. Ergerer V. Vorwort zur Modalität // *Linguistische, philosophische und logische Aspekte einer universalen Kategorie.* – Statsbiblioteket, Århus, Danmark. – 18 S. // <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/tfs/article/view/86/71>
6. Helbig G. *Grammatische Grundfragen und Abriss.* – München: Iudicium Verlag, 1999. – 161 S.
7. Helbig G. *Linguistische Theorien der Moderne: Germanistische Lehrbuchsammlung.* – № 19. – Berlin: Weidler Buchverlag, 2002. – 394 S.
8. Köller W. Modalität als sprachliches Grundphänomen // *Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung.* – Band IV. – Seelze: Erhard Friedrich Verlag Velber, 1995. – S. 37-50.
9. Müller R. Reis M. Modalität und Modalverben im Deutschen // *Linguistische Berichte.* – Sonderheft 9. – Hamburg: Helmut Buske Verlag. – S.201-216.
10. Öhlschläger G. Modalität im Deutschen // *Zeitschrift für germanistische Linguistik: Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte.* – Band 12. – Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, 1984. – S. 229-246.
11. Růžička R. Über die Einheitlichkeit der Modalität // *Linguistische Arbeitberichte.* – 5. Mitteilungsblatt der Sektion Theoretische und angewandte Sprachwissenschaft der Karl-Marx-Universität. – Leipzig, 1972. – S. 3-16.
12. Schönner M. Modalität und Modalitätsausdrücke in althochdeutschen Bibeltexten. Eine korpusgestützte Analyse: Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. – Würzburg, 2009. – 225 S.
13. Schwarz-Friesel M. *Sprache und Emotion.* – Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2007. – 401 S.

14. Volkman G. Weltsicht und Sprache // Tübinger Beiträge zur Linguistik. – № 481. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2005. – S. 50-67.
 15. Wolf N.R. Modalität als Ausdruck des sprechenden Menschen // Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien. – Brno, 2009. – S. 25-33.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Пянковська – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: функціональна граматики німецької мови, зіставна граматики німецької й української мов.

ОБІРВАНІ РЕЧЕННЯ У ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНИХ ФІГУР

Наталія САФОНОВА (Горлівка, Україна)

У статті зроблено спробу виведення типології стилістичних тропів та фігур, утворених на базі обірваних речень. Підлягають аналізу функційні та прагматичні аспекти семантики обірваних речень, з'ясовується інтенційний план використання незакінчених конструкцій продуцентами.

Ключові слова: драматургічний дискурс, обірване речення, замовчування, підхват, дигресія, суспенція, емпатичне цитування.

The article introduces the approach to the typology of stylistic expressive means and devices based on incomplete sentences. The functional and pragmatic aspects of the semantics of incomplete sentences are analyzed. The intentional plan of incomplete constructions usage is investigated.

Key words: dramatic discourse, incomplete sentence, omission, grab, digression, sustenation, emphatic quoting.

На відміну від мовної граматики, яка вивчає синтаксис в аспекті норми, яка, в свою чергу, ґрунтується на інваріантності структур, стилістика досліджує варіативність цих синтаксичних структур та ті смисли, які виникають у результаті порушень нормативності побудов. Разом з тим варто зауважити, що будь-яка синтаксична побудова априорі наділена певною експресією [2: 299]. Особливо ця гіпотеза стосується тих конструкцій, які мають нестандартне графічне оформлення, до яких, на нашу думку, цілком правомірно зараховувати й обірвані речення. Природа обірваного речення набула свого детального вивчення в сучасній синтаксичній теорії (П.С. Дудик, А.П. Загнітко, Л.П. Іванова, М.У. Каранська, В.І. Питель та ін.), натомість стилістичний потенціал початих, але з якихось суб'єктивних причин не завершених речень не потрапляв у коло наукових інтересів дослідників й не має свого повного опису. Мета дослідження полягає у визначенні спектру стилістичних фігур та прийомів, побудованих на основі обірваних речень.

Детальніше зупинимось на фігурах, використовуваних у драматургічному дискурсі, будівельним матеріалом для яких слугують обірвані речення.

Замовчування (фігура замовчування) – фігура спеціально незрозумілого мовлення, яка формально виглядає як обірване речення. Часто замовчування про очевидне трактують як прийом мовної гри. Така фігура створюється з розрахунку на те, що адресат здогадається, про що йдеться, або з ситуації спілкування, або з контексту (передтексту):

МАРІЯ. Ти ж медик?

ДАША. Ще ні, але буду. Я тут на практиці.

МАРІЯ. Знімки читаєш?

ДАША. Дивлячись які.

МАРІЯ (дістає з пакету рентгенівський знімок). Ось такі.

ДАША (машиналино розглядує знімок, крикує). Та тут і без підготовки все зрозуміло...

МАРІЯ. Це ж рак, правда?

ДАША. Пухлина є...

МАРІЯ. Неоперабельний, так?

ДАША. Це має дивитися лікар... (Погребінська О. Я знаю п'ять імен хлопчиків).

Відповідно до цього, стилістичну фігуру замовчування диференціюють на ситуативне замовчування та контекстуальне замовчування.

Причинами виникнення будь-якого з видів замовчування є якесь сильне почуття (страх, хвилювання) чи сором'язливість, які раптово охопили мовця. Одним з типових функційних виявів замовчування є передавання погроз:

ТАНЯ. Дурепа... яка дурепа! Навіщо я це зробила? Навіщо я перед ними?.. Так мені й треба! Досить бути наївною дівчинкою. Я тепер... я... (У відчай). Я не знаю, що я зроблю... (Новицька С. Крейзі).

Диметрій Фалерський (354-283 р. до н.е.) так писав про цю фігуру мовлення: «Замовчування часто містить у собі якусь силу. Більше того, незрозуміле, недоказане справляє набагато сильніше враження, ніж детальний опис, до якого часто ставляться легковажно або, навіть, зневажливо» [1: 303]. О. Джанджакова зауважує, що художній смисл замовчування полягає в тому, що несказане виявляється важливішим, більш значущим, ніж сказане [3: 113].

Функційними типами замовчування є анаподатон та емфатичне цитування, а позиційними різновидами – прозіопеза й мезіопеза.

Анаподатон [грец. *anapodizo* «відступати»] – вид замовчування, суть якого полягає в емфатичному використанні підрядного частини складнопідрядного речення як самостійної комунікативної одиниці:

КНОТЕ. Скільки разів у своїх романах Бальзак писав, як людина мріє про любов. І ось, нарешті, здається, вже досягає щастя, протягне руку, а воно зникає... (Прямує з кімнати). Ох, якби він щоранку з'їдав по лимону, хоча б трішечки лимону... (Миколайчук О., Неждана Н. Оноре, а де Бальзак?).

Емфатичне цитування – вид замовчування, особливістю якого є використання частини фразеологізму з розрахунком на те, що співрозмовникові відомий він увесь, наприклад: *Як кажуть, quod licet bovi...* На відміну від еліпсису як стилістичної, а не синтаксичної одиниці, емфатичне цитування використовується не для скорочення висловлення, а задля вияву яких-небудь конкретних смислів: погрози, натяку тощо. У драматургічному мовленні різновидом емфатичного цитування є використання обірваних речень у евфемістичній функції, коли з клішованої фрази випускається грубий чи непристойний компонент:

ТАНЯ. Дайте мені спокій.

ГВИНТ. Дай поцілую, Тетяно, – відразу все загоїться.

ТАНЯ. Та пішов ти!.. (Новицька С. Крейзі).

Мезіопеза [грец. *mesos* „середній” + *aposiopesis* (апозіопеза) «приховування»] – вид замовчування, який ґрунтується на пропускові середньої частини висловлення, домислюючи яку, адресат може логічно пояснити фінальну частину репліки:

АЛІНА. Скажіть, а яка сума може задовольнити ці [потреби школи] потреби?

ВЧИТЕЛЬКА (відчувши запах грошей). Річ у тім, що нам треба пофарбувати класи... (АЛІНА загинає пальці). Закупити спортивний інвентар, штори для актового залу... та багато ще чого! От якби знайти спонсора, тоді б не доводилося збирати гроші з учнів. До речі, Аліночко, ти не могла б поговорити з батьком? (Новицька С. Крейзі);

БОМЖ. Я маю для тебе дещо. (Показує пістолета.) Пукаву хочеш?

ТАНЯ. Скільки просиш?

БОМЖ. Тобі не дорого обійдеться... (Показує непристойний жест, що означає його бажання.) Та й усе! (Новицька С. Крейзі).

Прозіопеза [грец. *pro* „попереду, перед” + *aposiopesis* (апозіопеза) «приховування»] – вид замовчування, який виникає через пропуск ініціальної частини висловлення, про зміст якої має здогадатися адресат:

ТАНЯ (подумки, киваючи на ЛЮДУ). Оце така в мене найліпша подружка. З першого класу. (Пауза.) Колись вона підло вирвала в мене аспірантуру. (Пауза.) О, то був страшний удар! По моїй гідності. (Пауза.) Але я не зламалася. (Пауза.) Запам'ятала, хто саме і як мене скривдив, проковтнула образу, знайшла кінці, ухопилася, гарно натиснула й захистилася раніше за неї! (Тицькає пальцем у ЛЮДУ. Стоп-кадр.) Кому ти гірше зробила? (Пауза.) Собі! (Діброва В. Довкола столу). До речі, у наведеному прикладі вживається специфічний для драматургічного мовлення різновид обірваних речень, який

позначається не традиційним розділовим знаком – три крапки, а авторською ремаркою, яка передає значення, характерне для стилістичної фігури замовчування.

На прозіопезі часто ґрунтуються заголовки: ... *І шуку кинули у річку* [4: 113].

Ретардація (уповільнення, затримка) – психологічний прийом мовлення, в основу якого покладено обірване речення. Суть цього прийому полягає в уповільненні чи затримці оповіді з метою заінтригувати адресата, викликати особливі емоції: зацікавлення, допитливість, нетерплячість. Уповільнюючи дію, цей прийом покликаний посилити напруження, змусити читача з нетерпінням очікувати продовження висловлення:

КОРНІЙ (хрипло, голосно). Ну, а тепер весь квіт на моє полотно... на полотно. Не вірите?

МУЛЕН (розтеряно). На полотно?

Рита хутко підіймається й напружено застигає.

КОРНІЙ. Так, на моє полотно. Не варте?.. Програю, ваше полотно і... Чорна Пантера. Виграю... моє полотно... і... Чорна Пантера (Винниченко В. Чорна Пантера і Білий Медвідь);

КОРНІЙ. Я стомлений... і порожній...

СНІЖИНКА. Порожній?

КОРНІЙ. Порожній, як... труп. Так мені здається (Винниченко В. Чорна Пантера і Білий Медвідь).

Ліричний відступ – різновид затримки; «ліричний антракт» (термін Л.С. Виготського), суть якого полягає в описі спогадів, думок чи почуттів автора, прямо не пов'язаних з основною темою чи сюжетом оповіді:

БЛЕК. У п'яного, мадам, очі більші тверезі, ніж у тверезого.

РИТА. Все одно! Мулен... О, мій Мулен... які в тебе зараз чудові очі. Білий Медведю! Подивись, які очі в месьє Мулена. Подивись. Мулен, покажи моєму мужу, які в тебе очі зараз... Масляні, жадні, ха-ха-ха! Такі і в мого мужа були колись... Що ви, панове, шепочетесь? Не вірите? Спитайте у мого мужа (Винниченко В. Чорна Пантера і Білий Медвідь);

ІЛЛІВНА. Ти знаєш: в мене дома багато старовинних речей. Вони дуже дорогі для мене. Але я готова продати їх усі, заради вас, якщо це знадобиться. В могилу із собою все одно ж не заберу! Але я б хотіла, щоб вони перейшли до вас. Нехай це будуть ваші родинні реліквії. Уяви собі, деякі з цих речей набагато старші за мене. Їм стільки всього довелося пережити!.. Колись у нашому домі бували академіки, професори, військові... Пристойні, інтелігентні люди! Я тоді була зовсім маленька, але пам'ятаю все. А потім батька розстріляли, нас репресували... Мало що пощастило врятувати (Новицька С. Крейзі).

Обірвані речення часто слугують маркером такої стилістичної фігури, як дигресія. **Дигресія** [лат. *digressio* ab ге «відхилення від теми»] – політематизм мовлення, який полягає в порушенні закону його логічності, а також вид затримки, який виражає тимчасовий логічний відступ від основної теми розмови. Стилiстична дигресія використовується мовцем тоді, коли він з якихось причин, наприклад, через сором'язливість чи незручність, відкладає виклад тієї теми, заради якої, власне, вступає в комунікативну взаємодію:

Я. Я, бачите, не маю часу. Я пишу листа.

ЗІНЬКА. Ви пишете. Вибачте, пишiть. Я б оце сама написала листа абощо. Написала б: року двадцять третього життя, числа в календарі червоного, у серці ж – чорного. Ой казали мені люди, що як прийде свобода, то вона, як мама: не журися, мовляв, дiвко – вискочии із ями... Буде світ тоді, як цвіт, ще й милий, як сонечко. Свобода прийшла. То оце я й пишу: дорогий мій, милий! Хоч кажуть, я така, що й за п'ятака, а проте не все ще спродала, залишила дещо про милого, що прийде ж, думалось, до мене хоч на день, на мій Великдень. Свiчку засвiтила, платтячко надiла голубе, дiвоцьке, а він щось не iде... Пишiть! На добранiч... Грошей часом нема у вас позичити – сiм карбованцiв? За квартиру, бачите, вимагають. Я оддам. Одержу за свою квартиру – i оддам. Нема? Пишiть, пишiть (Куліш М. Патетична соната)

Серед фігур затримки розгортання теми комунікативної взаємодії доцільно також вирізняти суспензію. **Суспензія** [лат. *sustenatio* «затримка»] – прийом короткочасної

затримки мовцем своєї оповіді, який виражається паузою і завдання якого полягає у підготовці адресата до нової, несподіваної чи неочікуваної інформації:

АЛІНА (помітивши ТАНЮ, яка з'являється). Ой, гляньте, що це сплило на поверхню?

ОЛЯ. Бережіться! Це, здається, епідемія плентається.

АЛІНА. Та яка ж це епідемія? Так... Гази в животі. Тільки смороду багато, а шкоди ніякої (Новицька С. Крейзі);

МАРІЯ. ... Я пішла до Даші і показала їй знімки хворої жінки, так, ніби вони мої. Сказала, що скоро помру. Власне, у мене був нервовий напад. Я зірвалася. Але тепер усе гаразд. Я і справді збиралася померти. І навіть майже померла. Правда-правда. Я відчувала, як життя покидає мене... і тут (сором'язливо схиливши голову, пошепки) мені страшенно закортіло... сиру зі сметаною і цукром... Мені завжди, коли я хвора, хочеться сиру... Зі сметаною. І з цукром... (Погребінська О. Я знаю п'ять імен хлопчиків);

АННА (з образою в голосі). Ви не розумієте. Для мене це важливо, а ви... говорите зі мною, як з дурним дівчиськом (Миколайчук О., Неждана Н. Оноре, а де Бальзак?);

СИМОНА. Едіт, не будь такою самовпевненою. Для декого з твоїх чоловіків я теж була не просто другом сім'ї.

ЕДІТ. Он як! Оля-ля-ля! Цікаво, цікаво! Так ти писатимеш книгу про моїх чи про своїх коханців?

СИМОНА. Едіт!

ЕДІТ. Не зупиняйся, продовжуй. Мені, врешті-решт, вже суто по-жіночому цікаво, і хто ж із них насмілювався мій роман почати з тебе?

СИМОНА. Едіт, я не хотіла скандалу.

ЕДІТ. По-перше, тебе ніхто не тягнув за язика, по-друге, скандалу не буде, по-третє – хто?

СИМОНА. Якщо ти так наполягаєш!.. Марсель Сердан. Ми познайомилися на пляжі в Касабланці (Миколайчук-Низовець О. Асо та Піаф...).

Підхват (термін Г.О. Шенгелі) – прийом переривання репліки, суть якого полягає в домовлянні другим мовцем перерваної фрази свого співрозмовника. Підхват покликаний пов'язати кінцівку першого й ініціальну частину другого мовленнєвого відрізка, які йдуть один за одним послідовно, перериваючись паузою, і належать двом різним мовцям. Це такий особливий вид повтору, при якому другий мовець не експлікує фінальної частини репліки першого мовця, а лише мислить її, завершуючи розпочате вербальне повідомлення.

За смисловою чи модальною співвіднесеністю реплік виділяють гармонійний та дисгармонійний (агресивний) типи підхвату.

При гармонійному підхваті той, хто перебиває, будує свою репліку відповідно до інтенції першого мовця, тобто за смыслом обидві репліки становлять одне логічне ціле:

СЕМКО (до БОБА). Я поясню. Нам болить. Ми страждали. Тому кожен з нас має на що поскаржитися. Але, як вони нас не... (шукає слово) ...це... нас не... це...

(Всі майже водночас.)

ТАНЯ. Нищили? Утискали?

РУСЛАН. Підмаслювали!

ЛЮДА. Калічили!

МАША. Недодавали! Обмежували!

СЕМКО (до БОБА). Саме так! Як вони нас все це разом узяте, але – історію ж ви, мабуть, читали? – ми їх перемогли! (Діброва В. Довкола столу).

При дисгармонійному підхваті друга репліка, яка обриває мовленнєвий акт першого мовця, довільна щодо свого смыслу, часто суперечить його інтенційному плану чи, навіть, створює комунікативний конфлікт.

Інколи мовець, якому адресована репліка, здогадується про те, чим вона має завершитися, й свідомо перебиває її, завершуючи по-своєму, оскільки прагне уникнути розгортання розмови саме в такому річищі. Такий дисгармонійний підхват виконує одночасно й текстотвірну для діалогу функцію – функцію зміни мовленнєвої тактики:

ТАНЯ. Чому ви раніше про це не розповідали?

ІЛЛІВНА. А навіщо було? Але тепер...

ТАНЯ. *Що тепер?*

ІЛЛІВНА. *Прийшла моя пора. Вже скоро...*

ТАНЯ. *Що ви, Іллівно! Ви ж іще ого-го! Пиріжки такі смачні печете...* (Новицька С. Крейзі).

Агресивний підхват використовується при передачі сварки чи суперечки дійових осіб у межах драматургійного тексту, переводячи його в розряд емоційно напруженого:

МАТИ. *Ти знаєш, що м'ясо несе у собі інформацію жаху, – останнє, що відчуває тварина, яку ведуть перед смертю, відбивається у клітинах, і ти наповнюєшся цим тваринним жахом перед смертю...*

МАРІЯ. *Я із задоволенням наїмся цього страху смерті, може це заб'є мій страх життя?* (Погребінська О. Я знаю п'ять імен хлопчиків).

На основі опрацьованого матеріалу, який склав фактологічну базу дослідження, приходимо до першого висновку про те, що за кількістю витворювачів усі стилістичні фігури, в основі яких лежать обірвані речення, умовно можна поділити на дві групи: 1) однопродуцентні, тобто такі, які виникають у репліці одного мовця й зумовлені його комунікативними намірами; 2) двопродуцентні – ті, які виникають на межі двох реплік, тобто в умовах діалогічної взаємодії, а саме на межі першої й другої реплік діалогу, а отже зумовлені швидше інтенцією другого мовця, викликаного змістом попередньої репліки.

Інше спостереження стосується здебільшого текстології чи, вужче, лінгвістичної інтерпретації тексту. Усі стилістичні фігури, в основі яких лежить обірване речення, можуть вживатися або з метою прискорити розгортання сюжетної лінії, або навпаки – з наміром уповільнити виклад змісту, інколи, щоб заінтригувати читача. До тих фігур, які створюють динаміку викладу, належать підхвати, а текстовому уповільненню або й повній стагнації тексту сприяють ретардація, ліричний відступ, дигресія тощо.

На обірваних реченнях часто лежить ще й евфемістична функція. Особливо яскраво це виявляється при використанні таких стилістичних фігур, як замовчування, емпатичне цитування, мезіопеза та прозіопеза.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо в дослідженні стилістичного навантаження обірваних речень у структурі й семантиці інших типів дискурсів. Не менш цікавими, на нашу думку, будуть розвідки присвячені опису лінгвокогнітивних процесів породження стилістичних ефектів, витворених комбінацією різних засобів експресивної виразності, а також аналізу мовленнєвих девіацій, спричинених хибною інтерпретацією реципієнтом інтенцій продуцента в момент переривання ініціальної репліки діалогічної єдності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Античные теории языка и стиля (антология текстов) [Текст] / Под ред. О.М. Фрейденберг. – СПб: Алетейя, 1996. – 364 с.
2. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс [Текст] : Учебник / М.П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
3. Джанджакова Е.В. О разграничении тропов и фигур // Риторика и синтаксические структуры. – Красноярск, 1988. – С. 110-116.
4. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи [Текст] : Тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. Изд. 2-е, существ. перераб. и доп. / В.П. Москвин. – М.: ЛЕНАНД, 2006. – 376 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Сафонова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: текстологія, дискурсологія, герменевтика.

ЕВОЛЮЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНТАКСИСУ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ У СВІТЛІ РІЗНИХ ПОЕТИК

Антоніна СТРІЛЬЧУК (Вінниця, Україна)

У статті висвітлюються різні наукові підходи до тлумачення синтаксичних одиниць поетичного тексту з позицій античної, формальної, структурної та когнітивної поетики. Встановлено внесок кожної

поетологічної школи у вивчення синтаксису віршованого мовлення, їх взаємозв'язок та наступність у дослідженні синтаксичних одиниць вірша.

Ключові слова: антична поетика, формальна поетика, структурна поетика, когнітивна поетика, фігура мовлення, художній прийом, знак, синтаксична конструкція.

The article focuses on different scientific approaches to analyzing syntactic units of a poetic text from the standpoint of antique, formal, structural and cognitive poetics. It demonstrates the contribution of each poetological school to the study of poetic speech syntax, emphasizing their interaction and continuity in the research of poetic syntactic units.

Key words: antique poetics, formal poetics, structural poetics, cognitive poetics, figure of speech, device, sign, syntactic construction.

У фокусі інтересу поезики традиційно перебувають форма, прийоми і принципи організації поетичного та, в більш широкому контексті, художнього твору. У зв'язку з інтенсивним розвитком когнітивних поетологічних розвідок, представлених роботами Р. Цура та М. Фрімен [20; 21], на сучасному етапі у закордонних та вітчизняних філологічних студіях спостерігається відновлення інтересу до поезики як дослідницької парадигми, в межах якої аналізуються семантика та форма художніх творів та поетичні ефекти, продуковані ними.

Актуальність дослідження синтаксичних одиниць поетичного тексту зумовлена важливістю синтаксичних засобів і прийомів у створенні стилістичного ефекту та вираженні смислових відтінків вірша. *Метою* статті є простежити еволюцію дослідження синтаксичних одиниць поетичного тексту з позицій різних поетологічних шкіл, що передбачає вирішення таких *завдань*: встановити специфіку кожного наукового підходу, з'ясувати матеріал дослідження та синтаксичні одиниці, що є об'єктом вивчення у кожній зі шкіл.

В історії філологічної науки, залежно від ракурсу, що приймався тією або іншою дослідницькою парадигмою, з'являлися різні підходи до тлумачення синтаксису поетичного тексту. У межах поезики основними підходами є антична, формальна, структурна і когнітивна поетика.

Стрімкий розвиток мистецтва й науки в античну епоху зумовив необхідність пошуку мовних засобів зв'язку [16: 20-21], які б дозволили ефективно організувати висловлення. Саме тому питання граматики, й синтаксису зокрема, посіли центральне місце в *античній поезиці* [там само: 31-32]. Результатом розвитку риторики, науки про ораторське мистецтво, стає чітке розмежування поезії і прози, внаслідок чого виводиться дихотомія: мовлення прозове – мовлення поетичне. Останнє визначається як мовлення метричне, ритмічне, що уникає прозаїчності й буденності за допомогою прикрашання [13: 201]. Увага античних риторів зосереджується на пошуках дієвих засобів художнього вираження. Серед прийомів, здатних обернути звичайне висловлення на більш впливове, головне місце посідають словесні фігури. Термін "фігура" (лат. *figura* – обрис, зовнішній вигляд), запозичений античною риторикою з мистецтва танцю, був уперше вжитий Анаксименом з Лампсака [5: 223]. Фігури, як і інші синтаксичні засоби, ґрунтувалися на синтагматичних відношеннях, їх специфіка полягала в розриві зі сталими синтаксичними моделями. Найвлучнішим визначенням того періоду вбачається окреслення фігури як "свідомого відхилення думки від буденної й простої форми висловлення" для більшої поетичності та красномовності, як "оновлення форми мовлення за допомогою мистецтва" [7: 276]. Уживання словесних фігур, з одного боку, було спрямоване на лаконічність і зрозумілість висловлення, а, з другого, виправдовувалося прагненням до краси мовлення, що зумовило належність фігур до окремого розділу античної риторики "*ornatus*" ("прикраси").

Поступово ієрархія фігур мовлення розширюється й деталізується. Тоді як у письменників IV ст. згадуються лише 3 фігури: антитеза, співзвучність колонів та парисоза, які базуються на відношеннях протиставлення, схожості і рівності [1: 195], у I столітті з'являються вичерпні класифікації фігур мовлення. Найдокладнішим є розподіл фігур на такі групи: 1) фігури, утворені шляхом додавання складових частин речення (напр., анафора, безсполучниковість, багатосполучниковість) [7: 284]; 2) фігури, побудовані шляхом скорочення елементів речення (напр., зевгма, усікання); 3) фігури, у підґрунті яких лежить співзвуччя (напр., рівність колонів) [там само, с. 288]; 4) фігури, утворені на основі протиставлення складових частин речення (напр., антитеза) [там само: 286]. Утворення тієї

або іншої фігури супроводжується встановленням певних синтаксичних зв'язків і семантичних відношень.

Систематизація фігур, запропонована риторичною традицією, заклала міцний фундамент, на якому сьогодні ґрунтується класифікація риторичних фігур у літературознавстві та вивчення синтаксичних виражальних засобів і стилістичних прийомів у стилістиці. Таким чином, розглянуті особливості дають підстави визначити запропонований античною поетикою підхід до розгляду синтаксису поетичного тексту як *стилістичний*, а основними синтаксичними одиницями визнати *фігури мовлення*.

Історичною необхідністю, своєрідним відгуком на занепад класичного літературознавства став метод, започаткований та розроблений представниками російського формалізму – О. М. Бріком, Б. М. Ейхенбаумом, Ю. М. Тиняновим, В. Б. Шкловським, Л. П. Якубинським [9: 29]. Одним із стрижневих положень *формальної поетики* стало розмежування двох різновидів мовлення: мовлення поетичного й мовлення прозового. На відміну від прозового мовлення, що визначалося звичайним, правильним, економічним, поезія сприймалася формалістами як "мовлення-побудова", яке характеризується загальмованістю й викривленням [19: 24-25].

Специфічний характер поетичного мовлення пояснювався особливостями форми, "відчутність" [17: 35] якої виникає внаслідок дії в поетичному творі цілої низки художніх прийомів. Формалісти виокремили два найбільш важливі прийоми мистецтва: прийом "очуднення" і "прийом ускладненої форми". Останній реалізується на синтаксичному рівні. Так, незвичність форми, зумовлена особливим розташуванням слів, різних моделей сполучуваності мовленнєвих одиниць, їх зв'язністю і повторенням, деавтоматизує й динамізує сприйняття поетичного тексту [там само: 31-32]. Ускладненість форми може досягатися заміною прямого порядку слів на зворотний, відокремленням синтаксичних елементів у межах поетичного твору й дистантним розташуванням мовних одиниць. Центральне місце формалісти відводять прийомам паралелізму, порівняння, симетрії та зчепленню, тобто появі схожих за своєю будовою частин синтаксичного ланцюжка [19: 34-36].

З позицій формальної поетики поетичний текст є організованою цілісністю, підпорядкованою певній системі правил [17: 28]. Сполучення слів у поетичному творі регулюється двома групами законів: законами прозового синтаксису та специфічними законами ритмічного синтаксису, які спричиняють ускладненість поетичної форми [4: 12-13]. Залежність елементів синтаксичної послідовності поетичного тексту від дії ритму ототожнюється з процесом деформації [17: 69-70], завдяки якому поетичне мовлення сприймається як "відритмізований", модифікований матеріал [там само: 75].

З погляду формалістів елементарною ритміко-синтаксичною одиницею, з якої починається аналіз синтаксичного рівня поетичного тексту, є рядок [4: 12-13]. Здатність віршових рядків і строф вступати у взаємодію із синтаксичними конструкціями пояснюється "єдністю" і "щільністю" віршового ряду, важливим принципом структурної організації поетичного тексту [17: 66-67]. Цей принцип розкривається у двох типах відношень. У першому випадку йдеться про розрив синтаксичної послідовності між рядками або строфами внаслідок розходження ритму й синтаксису, що викликає появу анжамбеману (фр. enjambement від enjamber – переступити), або синтаксичного переносу [4: 21]. Порухення синтаксичної єдності зумовлює переструктурацію синтаксичних зв'язків і відношень, яка супроводжується появою неочікуваних змін у семантиці речень. Другий варіант відношень представлений збігом віршового ряду й синтаксичного ланцюжка [17: 67-68]. Єдність і щільність віршового ряду спричиняє ритмічний і синтаксичний рух, що запускає в дію механізм поетичної динамізації [там само, с. 66-67], який, у свою чергу, сприяє виведенню структури з автоматизації. Слід зауважити, що поняття "ускладненої форми", "очуднення" й "виведення з автоматизації" згодом увійшли в дещо модифікованому вигляді до теоретико-методологічного апарату когнітивної поетики.

Отже, основною синтаксичною одиницею поетичного тексту з позицій формальної поетики визнається *художній прийом*, який може реалізуватися як в окремих реченнях, так і охоплювати поетичний текст у цілому. Визначення художніх прийомів як знаряддя

художнього вираження й досягнення поетичних ефектів дозволяє відзначити інструменталістську спрямованість дослідження синтаксису у формальній школі.

Здобутки формальної поетики слугували підґрунтям для становлення *структурної поетики*, що відбувалося в декількох ракурсах, зокрема: структурно-функціональному напрямі, представленому роботами Празького лінгвістичного гуртка (В. Матезіус, Я. Мукаржовський, Р. Й. Якобсон) [10; 11; 14], структурно-семіотичному напрямі, притаманному школі французького літературознавчого структуралізму (Р. Барт, Цв. Тодоров) [2; 15] та московсько-тартуській семіотичній школі (Ю. М. Лотман, Б. А. Успенський) [9; 18]. Незважаючи на географічну віддаленість цих течій, вектор наукового інтересу був зорієнтований на спільний об'єкт дослідження – мову художніх творів.

Слідом за Ф. де Соссюром, пражці визнають системні і структурні ознаки мови, наголошуючи на важливості аналізу літературної та поетичної мов як специфічних знакових систем [11: 270]. У центр дослідницького інтересу потрапляє поняття знакової функції, що розуміється не як залежність (у математичному сенсі), а як завдання, що виконується елементами системи мови чи тексту [10: 40]. Основною функцією одиниць вірша, доміантним принципом його організації визнається естетична, або поетична, функція, що розкривається в самозначущості елементів тексту, їх спрямованості не на позначення референтів зовнішнього середовища, а на систему знаків як таку.

Функція синтаксичних одиниць поетичного тексту, слова, словосполучення і речення, полягає в їх автономній цінності, що забезпечує актуалізацію – таке використання мовних засобів, що "звертає увагу само по собі й сприймається як незвичайне, позбавлене автоматизму, деавтоматизоване" [14: 29]. Завдяки зв'язкам з ритмічною і семантичною структурами поетичного тексту синтаксичні одиниці мають "необмежену можливість актуалізації" [там само: 31]. Актуалізація синтаксичних елементів також забезпечується різноманітністю варіантів їх формальної організації, появою специфічних синтаксичних форм (напр., складних речень з різними видами підрядності), не властивих побутовій, народній мові [там само, с. 27].

Теоретико-методологічним підґрунтям робіт французьких структуралістів, Р. Барта зокрема, є семіологічна концепція Л. Єльмслева, представника датського лінгвістичного структуралізму [6]. Основні положення цієї концепції стосуються розгляду мови як знакової системи, що є передумовою створення текстів, які ототожнюються із семіотичними процесами [там само: 270, 273]. Одиницею і мовної системи, і текстового процесу визнається знак: двостороннє утворення, що складається із плану вираження, або позначувального, і плану змісту, позначуваного. До основних знаків тексту відносять мовні одиниці, наділені значенням: речення, слово і морфему [там само: 302].

Опис речень здійснюється з огляду на мовні реєстри фігуративності і прозорості. Фігуративність пояснюється як ознака речень, що містять у своєму складі риторичні фігури: синтаксичні єдності з певним розташуванням слів, яке ми "можемо назвати або описати". Відношення, встановлені між частинами фігури: тотожність, протиставлення, збільшення або зменшення кількості, – розглядаються як критерій вирізнення відповідних фігур повторення, антитези або градації. Антиномію фігуративності становить реєстр прозорості, який приписується реченням із так званою "непомітною" словесною оболонкою, головним призначенням яких є не створення поетичного ефекту, а передача інформації [там само: 56-57].

Представники московсько-тартуської семіотичної школи відштовхуються від системного характеру поетичного тексту та рівнів його організації. Їх дослідження ґрунтуються на основних поняттях семіотики як загальної наукової теорії знакових систем штучних (мова логіки, математики, різних видів мистецтв) і природних мов [8: 169].

Суттєвим внеском у дослідження синтаксичного рівня стало розмежування загальнономовних і власне віршових законів, запропоноване представниками московсько-тартуської семіотичної школи. Тоді як перша група законів асоціюється з правилами впорядкування одиниць на всіх мовних рівнях: фонетичному, лексичному, морфологічному й синтаксичному, – до другої належать специфічні обмеження, які виникають унаслідок існування віршової структури (рими, метра, ритму, ідеї та композиції твору) [9: 45-46].

Останні зумовлюють переструктуризацію мовних ярусів відповідно до законів вірша і на синтаксичному рівні найбільш яскраво простежуються в незвичних синтаксичних членуваннях (напр., анжамбеман, порушення порядку слів, відступ, пробіл). Головним фактором, що спричиняє появу додаткових виражальних і смислових нюансів, вважається здатність синтаксичних елементів "зіставлятися й протиставлятися" у структурі поетичного тексту [там само: 47, 49], що здійснюється за допомогою різноманітних повторів, паралелізму, антитези, зміни порядку слів тощо.

Таким чином, основними одиницями синтаксичного рівня поетичного тексту з позицій *структурно-функціонального* та *структурно-семіотичного* підходів, визнаються *знаки*, в ролі яких можуть виступати слова, словосполучення, речення або поетичний текст як знакова система, елементами якої є ці одиниці, поєднані одна з одною на основі взаємозалежності.

Ефективність апарату когнітивної лінгвістики під час дослідження художніх текстів сприяла становленню нової перспективної галузі філологічної науки – *когнітивної поетики*. Фундатором останньої вважають ізраїльського вченого Р. Цура [20]. На відміну від попередніх лінгвістичних і літературознавчих студій, які обмежувалися розглядом змісту й форми поетичних творів, представники школи когнітивної поетики зорієнтовані на дослідження поетичного мовлення як когнітивного механізму, пов'язаного з організацією, обробкою та передачею інформації. Врахування так званого "ефекту сприйняття" (англ. the perceived effect), наявного на стадії контакту читача з літературним твором – інтерпретації і художнього оцінювання, – зумовлює необхідність окреслення специфіки когнітивних процесів адресата поетичного тексту. Складність формальної і смислової організації поетичного твору, як правило, деформує процес сприйняття, викликаючи порушення або затримання нормального перебігу (англ. violation or delay of cognitive processes) когнітивних процесів [там само: 2]. Наведені орієнтири аналізу літературних текстів дозволяють простежити незаперечний зв'язок когнітивної поетики з концепцією російської формальної школи, поняттям деавтоматизації як фактора естетичного впливу зокрема.

Дослідження синтаксичних засобів поетичного тексту з погляду когнітивної поетики ґрунтується на положеннях стрижневих галузей когнітивної лінгвістики: когнітивної семантики і когнітивної граматики. Спільним для різних відгалужень когнітивної граматики є заперечення ідеї автономності синтаксичних елементів від їх семантичного наповнення. У ролі основної синтаксичної одиниці виступає синтаксична конструкція – словосполучення або речення як двостороннє утворення, що інкорпорує значення й формальні засоби його вираження [22: 83-84]. Призначенням синтаксичної конструкції є структуризація й символізація семантичного змісту [там само: 11-12]. У когнітивній граматиці поняття конструкції, залежно від напрямку, тлумачиться досить широко. Конструкцією може бути і слово, і словосполучення, і речення.

Згідно з одним із постулатів когнітивної лінгвістики, значення синтаксичних конструкцій не міститься в мовних одиницях як таких, а є результатом когнітивної діяльності людини, процесу концептуалізації зокрема. Концептуалізація – це осмислення інформації, яка надходить з навколишнього середовища, "мисленнєве конструювання предметів і явищ, що спричиняє формування певних уявлень про світ у вигляді концептів", оперативних змістових одиниць мислення, які слугують своєрідним "містком" між пізнавальною діяльністю людини та мовними знаками [3: 68-69].

У зарубіжних когнітивних студіях значення здебільшого ототожнюється з концептуальною структурою. Так, у термінах когнітивної граматики Р. Ленекера синтаксичні конструкції окреслюються як біполярні конструкти, які становлять єдність концептуальної інформації і фонологічної форми як засобу її вираження [22: 11-12]. Вітчизняні і російські когнітологи розглядають семантичну структуру як двошарове утворення, що складається із зовнішнього (семантичного) рівня і внутрішнього (концептуального) підґрунтя, яке виявляється в першому [144, с. 57].

Таким чином, когнітивна поетика дає когнітивне обґрунтування мовних одиниць поетичного тексту. Урахування когнітивними поетологами семантичного наповнення синтаксичних одиниць, яке ототожнюється з концептуальною структурою, дозволяє

охарактеризувати підхід до дослідження синтаксису поетичного тексту як *концептуальний*, а основною синтаксичною одиницею визначити *синтаксичну конструкцію*.

Отже, у сучасних поетологічних дослідженнях синтаксичної організації віршованих текстів, залежно від мети і завдань, поставлених дослідником, плідно використовуються здобутки кожного з підходів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристотель. Поэтика. Антология текстов // Античные теории языка и стиля (Антология текстов) / Аристотель. – СПб.: Изд-во "Алетейя", 1996. – С. 184–199.
2. Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: "за" и "против" / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1975. – С. 157–163.
3. Болдырев Н. Н. Репрезентация языковых и неязыковых знаний синтаксическими средствами / Н. Н. Болдырев, Л. А. Фурс // Филологические науки. – 2004. – № 3. – С. 67–74.
4. Брик О. М. Ритм и синтаксис [Электронный ресурс] / О. М. Брик. – 30 с. – Режим доступа: http://literra.websib.ru/volsky/text_article.htm?111.
5. Галич О. А. Теория литературы: [підруч.] / Галич О., Назарець В., Васильев Г. – [2-ге вид., стереотип.] – К.: Либідь, 2005. – 488 с.
6. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка / Л. Ельмслев // Новое в лингвистике. – М.: Иностран. лит-ра, 1960. – Вып. 1. – С. 264–389.
7. Квинтилиан. Антология текстов // Античные теории языка и стиля (Антология текстов) / Квинтилиан. – СПб.: Изд-во "Алетейя", 1996. – С. 276, 286.
8. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: [підруч.] / Михайло Петрович Кочерган. – К.: Видавничий центр "Академія", 2006. – 464 с.
9. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки, рецензии, выступления / Юрий Михайлович Лотман. – СПб.: Искусство, 1996. – 848 с.
10. Матезиус В. Избранные труды по языкознанию / Вилем Матезиус; [пер. с чеш. и англ.] – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 229 с.
11. Мукаржовский Я. Структурализм в эстетике и в науке о литературе // Исследования по эстетике и теории искусства / Я. Мукаржовский; [пер. с чеш.]. – М.: Искусство, 1994. – С. 254–274.
12. Никитин М. В. Развёрнутые тезисы о концептах / М. В. Никитин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.
13. Посидоний (Диоген Лаэртский). Антология текстов // Античные теории языка и стиля (Антология текстов) / Посидоний (Диоген Лаэртский). – СПб.: Изд-во "Алетейя", 1996. – С. 201.
14. Тезисы пражского лингвистического кружка // Пражский лингвистический кружок: [ред. Кондратов Н. А.]. – М.: Прогресс, 1967. – С. 17–41.
15. Тодоров Цв. Поэтика // Структурализм "за" и "против" / Цв. Тодоров. – М.: Изд-во "Прогресс", 1975. – С. 37–113.
16. Троицкий И. Проблемы языка в античной науке // Античные теории языка и стиля (Антология текстов) / И. Троицкий. – СПб.: Изд-во "Алетейя", 1996. – С. 9–32.
17. Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка / Юрий Николаевич Тынянов. – М.: Советский писатель, 1965. – 302 с.
18. Успенский Б. А. Семиотика искусства / Борис Андреевич Успенский. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1995. – 360 с.
19. Шкловский В. Связь приёмов сюжетосложения с общими приёмами стиля // О теории прозы / В. Шкловский. – М.: "Советский писатель", 1983. – С. 26–62.
20. An Interview with Reuven Tsur [Электронный ресурс]. – 9 p. – Режим доступа: <http://www2.bc.edu/~richard/lcb/fea/tsurin/tsurmain.html>.
21. Freeman M. H. Poetry as power: The dynamics of cognitive poetics as a scientific and literary paradigm / M. H. Freeman // Cognition and Literary Interpretation in Practice / Ed. by Harri Veivo, Bo Pettersson and Merja Polvinen. – Helsinki: Helsinki University Press, 2005. – P. 31–57.
22. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites / R. W. Langacker. – Stanford: Stanford University Press, 1987. – V.1. – 516 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Антоніна Стрільчук – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського

Наукові інтереси: когнітивна поетика, когнітивна грамати́ка, семіотика, лінгвосинергетика.

КРИТЕРІЇ ВИДІЛЕННЯ ПОХІДНИХ КАУЗАТИВНИХ ДІЄСЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

Інна СТУПАК (Ізмаїл, Україна)

У статті розглянуто зміст лексико-семантичного класу каузативних дієслів, визначено критерії виділення похідних каузативних дієслів, з урахуванням реалізації семантичних ознак каузативних дієслів, встановлено їхню семантичну структуру в німецькій та українській мовах.

Ключові слова: каузативність, каузативне дієслово, похідне каузативне дієслово, семантичні ознаки, каузальна дія, каузована дія, семантична структура.

The contents of causative verbs is investigated in this paper. The principles of the apportionment of derived causative verbs which based on the semantic primitives are formed. The semantic structure of derived causative verbs and its peculiarities in German and Ukrainian is determined.

Key words: causativity, causative verb, derived causative verb, semantic primitives, cause, causative state, semantic structure.

1. Вступні зауваження. Причинно-наслідкові відношення як одна з основних форм взаємозв'язку процесів та явищ об'єктивної дійсності є, як відомо, найважливішими відношеннями, що знайшли відображення у мові. Підвищене зацікавлення вивченням засобів вираження каузативності зумовлено тим, що вони складають велику та комунікативно важливу групу.

Разом з тим, незважаючи на велику кількість досліджень, поняття “каузативність” залишається суперечливим, тому що відображає близькість каузативних, каузальних, цільових і результативних значень. Взагалі, семантика каузативності може розглядатися з двох точок зору: онтологічної – крізь поняття “причинності”/“спричинення” [9; 16] і прагматичної – як “спонукання” [6; 8]. В останньому випадку залежно від обмежень на інтенціональність каузатора, результативність каузативного впливу, семантику каузованої дії, під каузативними розуміються конструкції, де в ролі агенса виступає особа.

У роботі каузативність розглядається з позиції онтологічного підходу. Поняття каузативності пов'язано з вираженням причинно-наслідкових відношень у мові, тобто коли одна дія виступає причиною виникнення іншої дії або стану [9; 10; 16].

Останні десятиріччя спостерігається зростаюче зацікавлення зіставними і типологічними дослідженнями каузативних дієслів, у тому числі похідних [4; 5; 11], що зумовлено екстралінгвістичними чинниками – інтенсифікацією міжкультурних, соціокультурних і мовних контактів, прагненням лінгвістики до виявлення загального та специфічного у структурі та функціонування різноструктурних мов.

Проте поза рамкою системних досліджень залишаються питання творення і функціонування ПКД у німецькій та українській мовах, які не були предметом спеціального зіставного і типологічного дослідження. Особливої **актуальності** набуває питання, що потребує всебічного дослідження – зіставне вивчення категорії каузативності, зокрема ПКД, на матеріалі мов різної типологічної приналежності (німецької та української), що обумовлено тим, що, по-перше, в мовах дослідження каузативне значення передається переважно ПКД, тому їх дослідження сприяє більш чіткому уявленню стосовно класів дієслівної лексики. Проте в німецькому та українському словотворенні, незважаючи на його добру розробку, цей аспект дієслівної семантики залишається недостатньо вивченим.

Основною **метою** – є встановлення компонентів семантичної структури ПКД і особливості їхньої реалізації при вираженні каузативності в німецькій та українській мовах.

Об'єктом дослідження виступають похідні каузативні дієслова в німецькій та українській мовах.

Предметом роботи є компоненти семантичної структури похідних каузативних дієслів у німецькій та українській мовах.

Матеріал дослідження становить словникова вибірка ПКД на базі репрезентативних тлумачних словників німецької та української мов, що в цілому близько 11 тисяч одиниць і текстова вибірка речень із ПКД, яка складає близько 6 тисяч одиниць у кожній мові.

2. Зміст лексико-семантичного класу каузативних дієслів. Відомо, що функціонально-семантична категорія каузативність знаходить своє вираження на різних рівнях мовної системи, однак, основним лексичним засобом вираження каузативності вважаються каузативні дієслова, трактування яких характеризується суперечливістю.

Існують різні точки зору щодо змісту лексико-семантичного класу каузативних дієслів. Так, наприклад, деякі вчені до каузативних відносять дієслова, у яких каузована дія виражається інфінітивом, наприклад: *попросити допомогти*, де *попросити* – каузативне дієслово, *допомогти* – додаток [2; 17].

Інші вчені до класу каузативних включають усі перехідні дієслова зі значенням впливу [1] або дієслова активної дії з активним суб'єктом [7].

Особливий підхід до визначення каузативних дієслів пропонує А.В.Филиппов [13], який до них відносить дієслова, що позначають “суб'єктну каузативність”, тобто коли

суб'єкт каузації спонукає до дії не кого- або що-небудь, а себе, наприклад: *бачити, слухати, шукати*.

Взагалі лінгвісти виділяють каузативні дієслова як перехідні дієслова зі значенням переводити в такий стан або спричинювати виконання дії, яка виражена відповідною дієслівною основою [10: 19; 16: 76; 17:8].

Спираючись на останнє трактування каузативних дієслів, у роботі до них відносяться дієслова, які викликають іншу дію або стан, що виражено принаймні у двох ситуаціях, зв'язаних між собою відношенням каузації та відображають причинно-наслідкові відношення на референтному рівні.

Отже, у роботі до каузативних дієслів відносяться ті, що характеризуються відповідними типами співвідношення каузативних / некаузативних значень:

1) наявністю каузативного значення й відсутністю відповідного некаузативного корелята, пор.: *dehnen* 'in die Länge und/oder Breite ziehen' 'розтягувати у довжину та/або ширину'; *gnati* 'змушувати рухатися в певному напрямку';

2) кореляцією каузативного й некаузативного значень (морфологічний спосіб творення), пор.: *singen* 'співати' → *einsingen* 'ein Kind in den Schlaf singen' 'співати, доки дитина не засне, присипляти'; *visiti* → *višati* 'надавати ч.-н. висячого положення' [10: 24]:

(2) *По закінченні роботи посадив Іван хлопчаків на лавку під хату, ...* (Матіос 2007: 47).

(3) *... бо сидять дві жінки по два боки паркану – і кожна думає своє ...* (Матіос 2007: 44).

Каузативне дієслово *посадити* (2) зі значенням 'допомогти або примусити кого-небудь сісти' протиставляється некаузативному кореляту *сидіти* (3) зі значенням 'перебувати в положенні, за якого тулуб розміщується вертикально, спираючись на що-небудь сідницями';

3) контекстуально-синтаксичними співвідношеннями (синтагматичний спосіб творення), тобто дієслово містить каузативне й не каузативне значення, реалізація якого залежить від контексту, пор.: *kochen* 'кип'ятити' и 'кипіти', *hängen* 'висіти' и 'вішати' [10: 25]:

(4) *... und ich meinen Mantel an den Kleiderhaken hängte ...* (Böll 1998: 102). '... я повісив плащ на вішалку ...'.

(5) *Das Bild hängt an der Wand* (DUW). 'Картина висить на стіні'.

Дієслово *hängen* у прикладі (4) функціонує як каузативне зі значенням 'вішати, надавати чому-небудь висячого положення', в прикладі (5) *hängen* реалізує некаузативне значення 'висіти, бути в певному місці'.

3. Похідні каузативні дієслова. Пропонована робота присвячена зіставному дослідженню похідних каузативних дієслів (далі ПКД) у німецькій та українській мовах. Під ПКД розуміються дієслова, що утворені від різних за частиномовною належністю мотиваційних основ за допомогою словотворчих засобів:

1) ПКД, утворені від дієслів у такі способи:

а) **безафіксним**: *dorren* 'сохнути' → *dörren* 'сушити'; б) **префіксальним**: *nähen* 'шити' → *abnähen* 'durch eine keilförmige Naht einer Stofffalte enger machen' (DUW: 64) 'за допомогою клиноподібного шва робити складки матерії вужче, ушивати'; *variti* → *uvariti* 'варячи, зменшувати кількість, об'єм чогось' (BTC: 1493); в) **суфіксальним**: *wacken* 'розгойдувати' → *wackeln* 'розгойдувати'; *condēnsāre* (лат.) → *конденсувати* 'перетворювати газ на рідину' (ЕСУМ, Т.2, с. 549);

2) ПКД, утворені від іменників у такі способи: а) **безафіксним**: *das Öl* 'масло' → *ölen* 'mit Öl versehen' (DUW: 1100) 'насичувати маслом, маслити' (мас місце тільки в німецькій мові); б) **префіксальним**: *die Waffe* 'зброя' → *bewaffnen* 'mit Waffen versehen' (DUW: 252) 'оснащати зброєю, озброювати' (відмічено тільки в німецькій мові); в) **суфіксальним**: *das Stück* 'шмат' → *stückeln* 'in Stücke teilen' (DUW: 1490) 'розподіляти на шматки'; *кокс* → *коксувати* 'перетворювати на кокс' (BTC: 553); г) **префіксально-суфіксальним**: *der Grad* 'звання' → *degradieren* 'im Dienstgrad herabsetzen' (DUW: 325) 'позбавляти звання'; *база* → *перебазувати* 'переміщати що-небудь на нову базу' (BTC: 899);

3) ПКД, утворені від **прикметників** у такі способи: а) безафіксьним: *feucht* ‘вологий’ → *feuchten* ‘feucht machen’ (DUW: 503) ‘робити вологим, зволожувати’ (має місце тільки в німецькій мові); б) префіксальним: *spitz* ‘гострий’ → *anspitzten*, *zuspitzen* ‘spitz machen’ (DUW: 124) ‘загострювати’ (відмічено тільки в німецькій мові); в) суфіксальним: *rein* ‘чистий’ → *reinigen* ‘sauber machen’ (DUW: 1237) ‘робити чистим’; *тупий* → *тупити* ‘робити тупим’ (ВТС: 1485); г) префіксально-суфіксальним: *neu* ‘новий’ → *erneuern* ‘wieder neu machen’ (DUW: 454) ‘обновляти’; *молодий* → *відмолодити* ‘зробити молодшим’ (ВТС: 174);

4) ПКД, утворені від **числівників** у такі способи: а) безафіксьним (у німецькій мові): *ein* ‘один’ → *einen* ‘zu einer größeren Einheit zusammenfassen’ (DUW: 397) ‘об’єднувати в одне ціле’; б) префіксальним (у німецькій мові): *dreifach* ‘потрійний’ → *verdreifachen* ‘auf die dreifache Anzahl, Menge, Größe bringen’ (DUW: 1639) ‘збільшити кількість, масу, обсяг утричі’; в) суфіксальним (в українській мові): *двоє* → *двоїти* ‘ділити на двоє, збільшувати вдвоє’ (ВТС: 275); г) префіксально-суфіксальним (в українській мові): *трое* → *потроїти* ‘збільшувати втричі’ (ВТС: 1090);

5) ПКД, утворені від **прислівників** у такі способи: а) безафіксьним (у німецькій мові): *mehr* (*viel* ‘багато’) ‘більше’ → *mehren* ‘etw. vergrößern’ (DUW: 1002); б) префіксальним: ‘збільшувати що-небудь’, *vermehrten* ‘an Menge, Gewicht, Ausdehnung größer machen’ (DUW: 1654); ‘збільшувати що-небудь у кількості, силі, величині, розмірі’; в) суфіксальним (в українській мові): *много* → *множити* ‘кількісно збільшувати що-небудь’ (ВТС: 682); г) префіксально-суфіксальним (в українській мові): *повсюди* → *розповсюдити* ‘роздавати, передавати, продавати багатьом для придбання, поширювати’ (ВТС: 1257);

6) ПКД, утворені від **займенників** (відмічено тільки в українській мові) префіксально-суфіксальним способом: *свій* → *засвоїти* ‘сприймаючи що-небудь нове або чуже, робити його властивим, звичним для себе’ (ВТС: 420);

7) ПКД, утворені від **вигуків і звуконаслідувальних слів** (відмічено тільки в українській мові) за допомогою префіксально-суфіксального способу: *цить* → *зацитькувати* ‘говорячи “цить”, “цить же”, встановлювати тишу, заспокоювати’ (ВТС: 435).

4. Семантична структура ПКД. Опис семантики характеризується двома підходами: 1) семасіологічним, тобто семантика певного словотворчого афікса описується на основі виділення типів похідного дієслова, які утворюються за допомогою цього афікса [12; 14] та 2) ономасіологічним, за яким дієслова з різними афіксами або безафіксьні об’єднуються в групи на основі тотожності семантичного відношення з мотиваційною основою [3; 15].

У роботі при класифікації ПКД застосовано ономасіологічний принцип, при якому дієслова з різними афіксами об’єднуються на основі тотожності семантичних ознак. Реалізація семантичних ознак – каузації, каузальна дія (антецедент), каузована дія (консеквент) – у значенні ПКД дозволяє поділити їх на чотири підгрупи:

1) ПКД, у значенні яких відображено семантичні ознаки, що вказують на каузативність, каузальну дію і консеквент, наприклад: (6) ..., *dann mußte er, ..., ihn totschlagen* (Hesse 1982: 263) ‘...після цього він повинен, ..., його **вбити**’. Значення ПКД *totschlagen* ‘durch Schlag, durch Schläge töten, tot machen’ (DUW: 1545) ‘б’ючи, позбавити життя, забити до смерті’ відбиває каузацію (*machen*), каузальну дію *schlagen*, яка призводить до консеквента *tot*;

2) ПКД, які поряд зі значенням каузативності, відображають каузальну дію, наприклад: (7) *Зм’як Ібрагім, наказав матері встати* (Іванчук 2006: 228). Семантичними ознаками ПКД *наказувати* ‘віддавати наказ, вимагати що-небудь’ (ВТС: 719) виступають каузативність (*vimaгати*) і каузальна дія, тобто вербальний спосіб каузації, а залежний від нього інфінітив *вставати*, виражає консеквент – каузоване положення.

3) ПКД, які поряд зі значенням каузативності, відображають каузовану дію, наприклад: (8) *Das Sprechen ermüdete ihn ...* (Hesse 1982: 317) ‘Розмова втомила його ...’. Словникове значення ПКД стану *ermüden* ‘müde machen’ (DUW: 454) ‘робити втомленим’ реалізує семантичні ознаки каузативності (*machen*) і консеквента (*müde*) – тобто зміну попереднього стану на інший.

4) Існує група дієслів, єдиною семантичною ознакою яких виступає каузативність, наприклад: *abzwingen* ‘примушувати’. Такі ПКД функціонують у складі каузативних конструкцій із залежним інфінітивом, який виражає каузовану дію. При цьому ПКД і

залежний від нього інфінітив є самостійними лексичними і синтаксичними одиницями, які, на відміну від німецьких аналітичних конструкцій із *lassen*, утворюють каузативні конструкції.

5. Висновки. Таким чином, ПКД, утворені від різних за частиномовною належністю мотиваційних основ, залежно від характеру семантичних ознак поділяються на чотири підгрупи, кожна з яких характеризується своєрідністю семантики.

Аналіз взаємодії компонентів семантики конструкцій із ПКД дозволив встановити загальні критерії визначення каузативних дієслів і особливості семантичної структури ПКД у німецькій і українській мовах. Семантика ПКД складається із таких компонентів:

- 1) каузальна дія, каузативність та консеквент;
- 2) каузальна дія й каузативність;
- 3) каузативність та консеквент;
- 4) каузативність.

Мови дослідження розрізняються за семантичною структурою ПКД: для ПКД німецької мови притаманна реалізація всіх трьох ознак – каузативності, способу каузації й консеквента, в українських ПКД відбито переважно дві ознаки – каузативності та консеквента, який характеризується певним набором конкретизуючих семантичних ознак.

Отже, семантична структура ПКД мов зіставлення орієнтована на характеристику різних компонентів: німецькій мові притаманна антецедентна направленість, українській – консеквентна.

Подальші перспективи дослідження полягають у типологічному дослідженні категорії каузативності в словотворенні різних мов, створенню загальної типології ПКД.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова А. Р. Лексические и семантические классы глаголов в немецком языке: автореф. дис. на соиск. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / А. Р. Арутюнова. – М., 1988. – 22 с.
2. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис / І.Р.Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
3. Возний Т.М. Словотвір дієслів в українській мові у порівнянні з російською та білоруською / Т.Возний. – Львів: Вища школа, 1981. – 187с.
4. Галанайтите Э.А. Типология каузативных глаголов как способа действия (на материале русского и литовского языка) / Э.А.Галанайтите // Учебные зап. Тарт. гос. ун-та. – 1980. – Вып. 537. – С.100-114.
5. Дадуева Е.А. Каузативные отношения в глагольной лексике бурятского языка в сопоставлении с русским языком: автореф. дис. на соиск. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.22 “Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии” / Е.А.Дадуева. – Улан-Удэ, 2008. – 24 с.
6. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д.Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
7. Кильдибекова Т.А. Функционально-семантическая категория каузативности в русском языке / Т.А.Кильдибекова // Исследования по семантике. – Вып. 10. – Уфа, 1984. – С.8-19.
8. Наумова И.А. Глаголы с каузативным значением в современном английском языке и исторические предпосылки их образования: автореф. дис. канд. филол. наук: спец. 10.02.04. “Германские языки” / И.А.Наумова. – М., 1967. – 20 с.
9. Недялков В.П. К методике изучения синтагматических подклассов глаголов (на материале немецких каузативных глаголов типа *befehlen* и *zwingen*) / В.П.Недялков // Ученые зап. Горьковского гос. пед. ин-та иностр. яз. им. Н.А.Добролюбова. – 1967. – Вып. 32. – С. 165-179.
10. Недялков В.П. Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив / В.П.Недялков, Г.Г.Сильницкий. – Л.: Наука, 1969. – 311 С.
11. Пете И. Семантические типы причинных отношений в русском и немецком языках / И.Пете // Вестник МГУ. – 2004. – № 2. – С.96-110.
12. Степанова М.В. Методы синхронного анализа лексики (на материале современного немецкого языка) / М.В.Степанова. – М.: Едиториал УРСС, 1968. – 208 с.
13. Филиппов А.В. К вопросу о каузативных и некаузативных глаголах / А.В.Филиппов // Русский язык в школе. – 1978. – № 1. – С.90-93.
14. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig: Bibliographisches Inst., 1971. – 327 S.
15. Kaluščenko V.D. Typologie denominaler Verben / V.D. Kaluščenko // Linguistische Arbeiten. – Tübingen: Niemeyer, 2000. – Bd. 419. – 253 S.
16. Persson I. Das System der kausativen Funktionsverbgefüge. Eine semantisch-syntaktische Analyse einiger verwandter Konstruktionen / I. Persson. – Lund: LiberLärmedel, 1975. – 211 S.
17. Shibatani M. The grammar of causative construction / M. Shibatani // Syntax and Semantics. – V.6. - New York :Academic Press, 1976. – P. 1-40.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. ВТС: Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов.ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1719 с.
2. Іванічук Р. Мальви / Р. Іванічук. – Харків: Фоліо, 2006. – 228 с.
3. Матіос М. Солодка Даруся / М. Матіос. – Львів : ЛА «Піраміда», 2007. – 188 с.
4. Böll H. Die Ansichten eines Clowns / H. Böll. – München : GmbH Co.KG, 1985. – 287 S.
5. DUW: Duden. Deutsches Universal Wörterbuch / [Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996. – 1816 S.

6. Hesse H. Narziß und Goldmund / H. Hesse. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1982. – 320 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Ступак – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: зіставне вивчення мовних одиниць, лексична семантика

ПРЕФІКС ЯК ВИДОТВОРЧИЙ ЗАСІБ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКИХ ДІЄСЛІВ

Тетяна ЧУБАНЬ (Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті досліджено питання про значення спостереження над дієсловом при вивченні української мови, визначено основні аспекти дослідження перфективації дієслів у сучасній українській мові. Виділено та охарактеризовано лексико-семантичні групи вербальних дієслів української мови, що мають свої особливості у сполучуваності з префіксами як реалізаторами словотвірної-граматичної та граматичної функції.

Ключові слова: вид, дієслова, одновидові дієслова, двовидові дієслова, вербальні дієслова, відіменні дієслова, видові особливості.

The article studies the issue of importance of observing a verb in the study of Ukrainian and determines main aspects in the study of perfectivation of Ukrainian verbs. The authors underline and characterize lexical and semantic groups of verbs denoting action in the Ukrainian language, that have certain peculiarities in their collocations with prefixes as elements implementing word-building/grammatical and grammatical functions.

Key words: aspect, verbs, single-aspectual verbs, bi-aspectual verbs, verbs denominating action, nominal-originated verbs, specific peculiarities.

Грамматичні категорії дієслова, які характеризують перебіг дій, процесів та перебування в станах, неоднорідні. До самостійних граматичних категорій дієслова належить категорія виду, яка здавна привертала і продовжує привертати увагу мовознавців. Описано особливості українського дієслова, видову структуру вербальних дієслів та видові кореляції відіменних дієслів у працях „Словотвірна структура слова” (автори: Городенська К.Г., Кравченко М.В.) [1], „Дієслівні категорії в синтагматичній і парадигматичній” (автор: Загнітко А.П.) [4], статтях Городенської К.Г. „Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення” [2] і „Видові протиставлення в системі сучасних дієслів” [3].

Актуальною **проблемою** є висвітлення особливостей морфологічної структури дієслова, вираження видових значень вербальних дієслів, адже вони (видові значення) охоплюють усі без винятку форми дієслова, тобто мають універсальний характер. **Мета статті** – встановити і описати особливості перфективації вербальних дієслів у сучасній українській мові. Готуючи статтю, на меті було вирішити такі **завдання**: з’ясувати основні аспекти дослідження префіксації вербальних дієслів у сучасній українській мові, роль префікса як видотворчого засобу та виявити особливості вербальних дієслів доконаного і недоконаного виду у сучасній українській літературній мові.

Вербальні дієслова сучасної української мови мають великий потенціал видотворчих засобів, які поділяються на засоби творення виду до відповідних вербальних дієслів доконаного виду та засоби творення корелятивів недоконаного виду до вербальних дієслів доконаного виду. У першій групі видотворчих засобів визначальна роль належить префіксам. Синкретизм дієслівних префіксів має досить широкий діапазон: від семантичної багатозначності префікса до нейтралізації його як словотвірної морфеми і перетворення лише на показник доконаного виду. У дієслівній системі сучасної української мови немає префіксів, які вживалися б тільки для утворення доконаних корелятивів, як, наприклад, суфікси імперфективації, тобто жоден префікс не є граматичним показником виду взагалі. Цю функцію виконують лише деякі дієслівні префікси, які функціонують передусім як засоби утворення дієслів доконаного виду. Оскільки граматична, або видотворча, функція не єдина і не основна для них, то правомірніше говорити не про граматичні чи видові префікси взагалі, а тільки про певні префікси, які у відповідному семантичному контексті дієслів стають виразниками доконаного виду, тобто засобами граматичної перфективації. У сучасній аспектології вважається, що префіксальні видові пари утворюють таких двоє співвідносних дієслів, які за повної ідентичності своїх лексичних значень розрізняються граматичним

значенням виду, а саме: безпрефіксне дієслово виражає тривалість і нецілісність дії, процесу або стану, а префіксальне – їх цілісність. Лексична тотожність безпрефіксного і префіксального дієслова свідчить про повноту десемантизації префікса, тобто про втрату ним своїх словотвірних значень. У структурі граничних дієслів кожен префікс досить специфічний за ступенем його граматичної формалізації.

У сучасній аспектології дієслова односпрямованого руху, незважаючи на граничний характер виражених ними дій, вважаються одновидовими дієсловами недоконаного виду, бо префікси, крім граматичного значення доконаного виду, надають їм різних просторових значень, пор.: *летіти, влетіти, вилетіти, відлетіти, залетіти, злетіти, долетіти, прилетіти*.

Поширеною є думка, згідно з якою основним критерієм визначення того чи іншого префікса як суто видового, граматичного є неможливість утворити від префіксального дієслова доконаного виду імперфектив другого ступеня, тому що він тотожний безпрефіксному першого ступеня. Якщо ж префіксальне дієслово має вторинний імперфектив, то воно перебуває поза видовою співвіднесеністю з первинним імперфективом. Ідеться про тріади типу *взяти – завзяти – звужувати; писати – дописати – дописувати; колоти – розколоти – розколювати* й под. Збігаються лексично з безпрефіксними дієсловами недоконаного виду і не утворюють вторинних імперфективів лише дієслова з префіксом по-. З іншого боку, для багатьох перфективних дієслів, префікси яких зазнали часткової або повної десемантизації, можливі суфіксальні імперфективи. Це пояснюють високою продуктивністю імперфективації, а також більшою виразністю недоконаного виду в другій видовій парі. Та бсолютувати критерій відсутності / наявності вторинного імперфектива при визначенні префіксальних видових пар не можна, бо це, як свідчать матеріали Словника української мови, призводить до помилок, адже тут дієслова звучання з префіксом про-, очевидно, як такі, що не мають вторинного імперфектива, об'єднані у видову пару з відповідними безпрефіксними дієсловами недоконаного виду, напр. *продзеленчати – дзеленчати, продзеленькати – дзеленькати, продзенькати – дзенькати* та ін., а частина дієслів конкретної фізичної дії з префіксом з-/зі-, с- через те що від них утворюються вторинні імперфективи, не вважаються корелятами доконаного виду до відповідних безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Ідеться про дієслова типу *жати – зжати – зжинати* (пшеницю), *орати – зорати – зорювати* (поле), *рубати – зрубати – зрубувати* (дерево) та ін. З таким представленням видової співвіднесеності зазначених дієслів не можна погодитися, тому що дієслова звучання, виражаючи внутрішньо необмежені дії, взагалі не корелюють за видовою ознакою. Що ж до вербальних дієслів конкретної фізичної дії, то вони належать до дієслів з граничною семантикою, що забезпечує їм за наявності десемантизованих перфективних засобів видову співвіднесеність з префіксальними формами доконаного виду. Найбільш граматикалізованим у семантичному контексті цих дієслів виявився префікс з-/зі-, с-, бо в нього повністю знівельовалося просторове значення. Префікс з-/зі-, с- є справді найбільш десемантизований. Ті аспектологи, які граматичну доконаність пов'язують з результативністю дії, процесу або стану, співвідносні дієслова типу *молоти – змолоти, доїти – здоїти, жувати – зжувати* й под. трактують як префіксальні видові пари. Це спричинило до непослідовності у визначенні статусу дієслів конкретної фізичної дії та деяких інших з префіксом з-/зі-, с-. Так, наприклад, у Словнику української мови дієслова *збудувати, змурувати, зварити* подаються як кореляти доконаного виду дієслів недоконаного виду *будувати, мурувати, варити*, а подібні до них дієслова, зокрема *зробити* (іграшку), *скувати, зсукати, зіткати, сколотити* (масло), *скосити, зорати, здоїти, згоїти* та ін., не об'єднуються у видові пари із співвідносними безпрефіксними дієсловами недоконаного виду.

Вже стало традицією ставити аспектуалізацію того чи іншого префікса в залежність від семантики дієслівних основ. Для кожного з них встановлено коло тих дієслівних основ, поєднуючись з якими він утворює форми доконаного виду, нейтралізуючи всі свої словотвірні значення. Проте, як свідчать різні аспектологічні дослідження, коло цих дієслів визначається інтуїтивно, що породило розбіжності в окресленні його лексико-семантичних меж. Здатність дієслів недоконаного виду корелювати за видовою ознакою повинна

насамперед ставитися в пряму залежність від граничності виражених ними дій, процесів та станів, тобто від спрямованості їх на досягнення своєї внутрішньої межі. Цей критерій не новий в аспектології, він проголошений давно, особливо в русистиці, але практично, встановлюючи видові пари дієслів, ним не скористався послідовно ніхто. Не визначено чітко навіть основні лексико-семантичні групи дієслів, які передають граничні дії, процеси та стани. У системі вербальних дієслів сучасної української мови, за нашими спостереженнями, граничний, внутрішньо обмежений характер мають дії, які виражають дієслова двох великих за обсягом лексико-семантичних груп: дієслова односпрямованого руху та дієслова конкретної фізичної дії. Саме вони потенційно можуть формувати видові кореляції. Решта дієслів, серед них лексико-семантичні групи із значенням різноспрямованого руху, звучання, звукового вияву, мовлення та мислення, означають неграничні, внутрішньо необмежені, тривалі дії, рідше – процеси й стани. Вони взагалі знаходяться поза видовою співвіднесеністю. Другий критерій поширюється тільки на ті дієслова недоконаного виду, які потенційно можуть корелювати в межах видової пари з дієсловами доконаного виду. Він передбачає наявність десемантизованих перфективних засобів, які, приєднавшись до таких дієслів, змінюють лише граматичне значення недоконаного виду на граматичне значення доконаного виду. Як уже зазначалося, у дієслів односпрямованого руху таких перфективних засобів немає. Вони зовсім не беруть участі у процесах граматичної перфективації, тому що наявні в сучасній українській мові дієслівні префікси надають їм не тільки граматичного значення доконаного виду, а й словотвірних просторових значень.

У структурі дієслів конкретної фізичної дії залежно від їх індивідуального лексичного значення десемантизуються різні префікси, але не всі вони перетворюються на граматичні показники доконаного виду. Процес їх формалізації здійснюється вибірково і досить складно, передусім тому, що граматичне значення доконаного виду тісно пов'язане з результативністю або завершеністю дії. Основним засобом граматичної перфективації цих вербальних дієслів є префікс по-. Про його суто граматичний статус, на думку більшості аспектологів, свідчить передусім відсутність вторинних імперфективів у дієслів доконаного виду з цим префіксом, пор. видові пари: *молоти – помолоти, молотити – помолотити, полоти – помолоти, пороти – попороти, шити – пошити, будувати – побудувати* та ін. Напр.: *Комбайн молотить пшеницю. – Комбайн помолотив пшеницю; Жінка поле картоплю – Жінка пополола картоплю* і т.д. Слід зауважити, що, відводячи префіксу по- роль виразника граматичного значення доконаного виду, аспектологи при цьому ігнорують те, що він увиразнює результативне значення, на досягнення якого спрямовані дії співвідносних дієслів недоконаного виду. З огляду на це вважаємо, що й префікс з- / зі-, с- у структурі тих дієслів доконаного виду, від яких не утворюються вторинні імперфективи, повинен кваліфікуватися як граматичний формант, оскільки його просторове значення повністю нівелювалося, пор. видові пари: *будувати – збудувати, в'язати – зв'язати (шапку), пекти – спекти* й под. Напр.: *Сім'я будує хату. – Сім'я збудувала хату; Дівчина в'яже собі шапку. – Дівчина зв'язала собі шапку*. Деякі з цих вербальних дієслів не корелюють за видовою ознакою тоді, коли виражені ними дії визначають професійне заняття людини, пор.: *Він будує (Він – будівельник)* і т.д.

Префікс на- через стійкий характер свого просторового значення рідко вживається як засіб граматичної перфективації вербальних дієслів конкретної фізичної дії, пор. видові пари: *малювати – намалювати, писати – написати* та ін. Напр.: *Художник малює картину. – Художник намалював картину; Діти пишуть твір. – Діти написали твір*. Дієслова *малювати, писати* не співвідносяться за видовою ознакою, якщо вони вказують на професійне заняття людини, пор.: *Він малює (Він – художник), Він пише (Він – письменник)*.

Параметри граматичної перфективації вербальних дієслів конкретної фізичної дії за допомогою префікса за-, який у сучасній українській мові вживається передусім як засіб утворення нових дієслів доконаного виду з темпоральним та просторовим значеннями, також обмежені, бо навіть ті поодинокі дієслова або їх окремі ЛСВ, поєднуючись з якими, він найбільше десемантизується, виражають значення результативності або завершеності дії. Саме тому його статус на рівні таких ЛСВ вербальних дієслів пропонуємо визначати як найбільш граматикалізованого префікса, який гранично зблизився з видовими префіксами.

Ідеться, зокрема, про співвідношення дієслів *засмажити* і *смажити* на рівні ЛСВ „готувати м'ясо, рибу тощо переважно із жиром на вогні, на жару без використання води”, пор.: *Жінка смажить коропа і Жінка засмажила коропа; запекти і пекти* на рівні ЛСВ „готувати їжу, нагрівати на вогні, на жару (у печі, в духовці)”, пор.: *Пекти качку в духовці і Запекти в духовці; зарізати і різати* на рівні ЛСВ „убивати на м'ясо свійських тварин або свійських птахів”. Пор.: *Різати гуску* й *Зарізати гуску*.

Решта дієслівних префіксів, зокрема в-/у-, ви-, від-, при-, про-, роз-, зовсім рідко виконують роль граматичних перфективаторів.

Менш послідовно, ніж у вербальних дієслів конкретної фізичної дії, виявляється граничність дій у вербальних дієслів із значенням інтелектуальної діяльності, тому що в семантичній структурі більшості таких дієслів поєднуються ЛСВ, дії яких мають як граничний, так і неграничний характер. На рівні своїх граничних ЛСВ ці дієслова корелюють за видовою ознакою здебільшого з перфективами, утвореними за допомогою префікса по-. Так, наприклад, у вербального дієслова *рахувати* парновидовими є ЛСВ, що означають „називати числа в певному порядку” та „визначати, встановлювати кількість кого-, чого-небудь, суму”, які є спільними і для від субстантивного дієслова *лічити*, пор.: *Школярка рахує (лічить) до десяти – Школярка порахувала (полічила) до десяти; Касир рахує (лічить) гроші – Касир порахував (полічив) гроші*.

Лише деякі вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності на рівні одного-двох своїх граничних ЛСВ співвідносяться з перфективом, утвореним за допомогою префікса на-, пор. видові пари *креслити – накреслити* („виготовити малюнок, схему тощо”), *плутати – наплутати* („наробити помилок у чому-небудь), напр.: *Інженер креслить діаграму – Інженер накреслив діаграму*.

Вербальні дієслова стану, що визначають положення кого-, чого-небудь у просторі, *лежати, сидіти, стояти, висіти* через внутрішню необмеженість виражених ними станів взагалі не можуть корелювати за видовою ознакою.

Висновки. Граматична перфективація вербальних дієслів – це поєднуваність з префіксами, які в їх структурі на рівні деяких або всіх ЛСВ повністю нейтралізували свої словотвірні значення, перетворившись на виразників граматичного значення доконаного виду. Домінантне становище у процесах граматичної перфективації посідають вербальні дієслова конкретної фізичної дії, периферійне – вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності. Основним їх граматичним перфективатором є префікс по-. Найближче до нього стоїть префікс з- / зі-, с-. Кілька префіксів, зокрема за-, на-, в-/у-, ви-, у структурі багатьох вербальних дієслів як виразників відповідних ЛСВ гранично наблизилися до префікса по- як суто граматичного засобу перфективації дієслів. Десемантизація префіксів від-, при-, про- та роз- у структурі вербальних дієслів конкретної фізичної дії та інтелектуальної діяльності людини – явище нетипове, спорадичне. Поза процесами десемантизації знаходяться префікси над-, о-/об-, пере-, перед- та під-.

У рамках отриманих результатів можна намітити перспективу подальшого студіювання у цьому напрямку: простеження засобів видотворення у системі багатозначних дієслів та доведення видової неоднорідності вербальних багатозначних дієслів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Городенська К.Г., Кравченко М.В. Словотвірна структура слова / К.Г.Городенська. – К.: Наук. думка, 1981. – 199 с.
2. Городенська К.Г. Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення / К.Г.Городенська // Актуальні проблеми граматики: зб. наук. праць. – Кіровоград, 1997. – Вип.2. – С. 116-119.
3. Городенська К.Г. Видові протиставлення в системі сучасних дієслів / К.Г.Городенська // Слово. Стиль. Норма: зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 118-121.
4. Загнітко А.П. Дієслівні категорії в синтагматичі і парадигматичі / А.П.Загнітко. – К.: НМК ВО, 1990. – 132 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Чубань – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ „Переяслав - Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”.

Наукові інтереси: аспектологія української мови.

КАТЕГОРІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ МОЖЛИВОСТІ У РЕЧЕННЕВІЙ СТРУКТУРІ

Світлана БЕРНАЦЬКА (Київ, Україна)

У статті проаналізовано змістову структуру можливості як семантичної категорії модальності, обґрунтовано реалізацію модального значення можливості та досліджено засоби вираження модального значення можливості у реченнєвій структурі.

Ключові слова: категорія модальності, модальні слова, категорійне значення можливості, модальні модифікатори, реченнєва структура.

The article analyzes the contextual structure of opportunities as semantic category of modality, implementation of the modal value of opportunities is grounded and means of expressing modal value of opportunities in sentence structure is investigated.

Key words: category of modality, modal words, categorical value of opportunities, modal modifiers, structure of sentence.

Дослідження семантико-синтаксичних категорій, що мають безпосередній стосунок до поняттєвої категорії модальності, вияв трансформацій їхнього інваріантного значення (за функціонального підходу, що ґрунтується на аналізі мовних фактів у напрямках “від форми до змісту” і “від змісту до форми”) на сучасному етапі розвитку мовознавства є актуальним.

Актуальність статті зумовлена тенденцією сучасної лінгвістики до вивчення *категорії модальності, розкриття її сутності як функціонально-семантичної категорії.*

Метою наукової статті є дослідження категорії модальності та змістової характеристики можливості як семантичного значення у реченнєвій структурі.

На сьогодні тенденція посилення уваги до семантичного аспекту організації речення зумовлює чимраз частіше звернення лінгвістів до категорії модальності як універсальної категорії.

Незважаючи на тривалу історію свого опрацювання, модальність і дотепер у лінгвістичних студіях залишається ознакою реченнєвої одиниці, що послуговується найбільш суперечливими витлумаченнями. Модальність становить собою феномен, який, попри незаперечність свого існування в мові, постійно потребує чіткого визначення.

Передусім розуміння модальності в мові не характеризується обов'язковим зв'язком з категоріями істинності та хибності, які виступають найважливішими у кваліфікації модальності судження. До того ж, окремі різновиди мовної модальності мають розгалужену систему різноманітних відтінків значення, що утворюються внаслідок взаємодії з іншими типами мовної семантики в реченні. На відміну від логічної, мовна модальність має власну систему засобів вираження.

Загальноприйнятим вважають визначення модальності, що ґрунтується на характеристиці цієї категорії як відношення змісту висловлення до дійсності [1: 237]. Таке розуміння видається дещо неоднозначним, адже залишається незрозумілим, яке саме відношення до дійсності є визначальним та якою є роль мовця у формуванні такого відношення.

Потрактування поняття модальності видається надзвичайно широким, його обсяг є неоднаковим у концепціях різних авторів.

Поглиблений аналіз категорії модальності, проведений останнім часом в українському мовознавстві І.Р.Вихованцем, Н.Л.Іваницькою, К.Г.Городенською, К.Ф.Шульжуком, Н.В.Гуйванюк, А.П.Загнітком, М.Я.Плющ, В.Д.Шинкаруком, С.Т.Шабат, М.М.Телеки та ін., що враховує функціонально-комунікативні характеристики мовних засобів, а також референційно-денотативна концепція семантики речення, представлена в працях Т.П.Ломтева, В.Г.Гака, О.В.Падучевої, Н.Д.Арутюнової, В.І.Кононенко та ін., зумовили потребу по-новому висвітлити і проблему змістової організації речення, обґрунтувати категорію модальності в українському мовознавстві та висвітлити значення можливості у реченнєвій структурі.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики термін “модальність” використовується для позначення широкої сфери мовних явищ, різнорідних за своїм характером. Визначається модальність як сукупність значень, що відображають різні відносини в системі “мовець –

повідомлення – дійсність”. Зокрема, у лінгвістичному енциклопедичному словнику зауважено, що модальність – функціонально-семантична категорія, що виражає різні види відношення висловлювання до дійсності, а також різні види суб’єктивної кваліфікації повідомлюваного [6: 303].

Одним із найновіших вагомих напрацювань українського мовознавства у сфері вчення про модальність є монографія В. Шинкарука “Категорії модусу і диктуму у структурі речення” [9]. Модальність автор витлумачує як одну з категорій модусу, “яка об’єднує коло кваліфікацій, інтегральним компонентом яких є віднесеність до планів реальність / ірреальність” [9: 19]. Модальність лінгвіст зараховує до кваліфікативних модусних категорій, які уможливають вираження ставлення мовця до подій та інформації про них, “визначають волю мовця, його дії, зумовлені відповідними задумами та уявленнями” [9: 18].

Категорійне значення можливості розглядаємо безпосередньо в аспекті номінації події, факту чи ситуації дійсності в тісному зв’язку з процесом граматичного структурування. Аналіз можливості в структурі речення через призму комунікативної діяльності мовців безпосередньо пов’язаний з теорією синтаксичної номінації і, зокрема, з її окремою галуззю – референцією.

Референційний підхід до вивчення модальності широко використовувався в працях російських мовознавців, зокрема, В.Г.Гака, В.С.Храковського, Г.Г.Сильницького, Н.Д.Арутюнової, Т.Б.Алісової, Т.О.Колосової. Останнім часом концепцію референційної семантики розробляють в українському мовознавстві такі вчені, як І.Р.Вихованець, Й.Ф.Андерш, К.Г.Городенська, В.М.Брицин, В.І.Кононенко, Н.В.Гуйванюк, Н.Ф.Баландіна, В.Д.Шинкарук, М.М.Телеки та ін. Суть референційного підходу до вивчення модальності полягає в з’ясуванні закономірностей відображення дійсності в семантиці речення, у витлумаченні семантики речення за співвідношенням з різними референтами, з погляду репрезентативної функції мови.

Поняття семантичної структури речення ґрунтується на ідеї вияву його змістового боку, тобто змісту в певному абстрагуванні від його зовнішнього оформлення.

Категорійне значення можливості виражається різними засобами, що належать до різних рівнів мови – синтаксичного, морфологічного і лексичного. У сучасній українській мові, за нашими спостереженнями, основними засобами вираження модального значення можливості у реченнєвій структурі є модальні модифікатори. У розряд модальних модифікаторів можливості входять багатозначні одиниці (могти /не могли, можна /не можна та ін.), а також одиниці з відносно простою семантичною структурою, які здатні однозначно виражати зміст типових ситуацій **можливості** (*можливо, напевно, може, дійсно, очевидно, зрештою, мовляв, кажуть, розуміється, виявляється, здається, думаю та ін.*). Наприклад: **Можливо**, є яка-небудь таємна вказівка щодо цього, вказівка посилати на такі завдання тих, кого найменше шкода, а людей найбільш відданих, навпаки, приберігати на майбутнє (О.Гончар). **Мовляв**, утоплене багатство й досі лежить у криниці, а хто вичерпає воду до дна, тому й дістануться скарби (Є.Гуцало). **Смоленськ і Лубни, виявляється**, були лише вигадкою їхньої розвідки (В.Земляк). **Дай, думаю, попробую** (О.Гончар). **Цього разу вибір упав на генерала, якого ніколи не вдавалось застати зненацька, може**, тому Гітлер вважав його своєрідним еталоном вірності й одного з небагатьох називав по імені (В.Земляк). - **Дивно**, як у дивокості багато спільного, - відходячи від бомби, заговорив до Лагутіна Колосовський (О.Гончар). **Зрештою**, пошептавши та покачавши яєчко, Весна розбиває його в склянку, в яку трохи налито води, пильно вглядається, як там у воді жовток тоне на дні, а від нього відділяється білок, і цей білок поворозкою- струмочком здійснюється догори, водночас начеб розбиваючись на дрібненькі срібні пухирчики (Є.Гуцало). **Я, здається**, сплюнув спересердя, бо він відскочив од мене, наче вжалений, і, мабуть, лише потім збагнув, що має справу з людиною, яка катастрофічно запізнюється (В.Земляк). - **Життя..** – сказав тато, і, **здається**, я вперше почав розуміти, як багато криється за цим словом (М.Стельмах). **Дійсно**, коли він, ніби жартома, оголосив новину, вона розітнулася над Тамарою Василювою громовим ударом (В.Підмогильний). **Глянеш, бувало**, лежить перед тобою мертво таке собі ніщо, мотлох... (О.Гончар). **Килиможер, очевидно**, побоявся такого близького сусідства з нами (В.Земляк). **Кажуть**, що в його старій обвалійній клуні водяться

куниці: *ото як пропаде в кого курка, то зразу й нарікають на тих, куниць, і нарікають так, наче Прокіп Дудка і тримає тих куниць, і насилає їх на чужих курей* (Є.Гуцало). *О, як, напевне, хочеться вітряку струсити з себе, з полів дрімому, зачерпнути крилами небо, озватися людськими голосами, задзвеніти наколиханим за літо зерном, а пролитися борошном* (М.Стельмах). *А це, виявляється, наш майор* (В.Земляк). – *Досі вмів, але, виявляється, це не кращий спосіб конспірації* (В.Земляк). *Гостро зблискували чорно-сірі чи то вміло підсумлені, чи то в таких примхливих прорізах очі, маленький рівний носик, здавалося, трепетав не самими тонкими ніздрями, а всім своїм чітким обрусом, губи темно різьбилися на блідому нервовому обличчі, і здавалося, промовляють до тебе навіть міцно стулені* (П.Загребельний).

Синтаксична гнучкість модальних слів обумовлюється їх вільною синтаксичною позицією в реченні, а синтаксична ригідність не дозволяє їм міняти синтаксичну позицію без додаткових синтаксичних трансформацій. Напр.: *Багато, між іншим, вважають, що трагедія холокосту не набула такого розмаху, якщо би не готовність людей пасивно спостерігати за злочинами своїх сусідів* (Із газети). Тут модальні слова служать засобом підсилення переконання. *По словах деяких із них, у повітрі відбувся вибух одного із двигунів, який потім зірвався, інші ж стверджують, що вибух відбувся вже на землі.* У даному випадку модальні слова вказують на джерело знання. *Зараз ми, безумовно, відійшли на кілька кроків вперед* (Із газети). Із наведених прикладів видно, що мовець може легко маніпулювати набором модальних слів з різною інтенціональністю (наміром).

Модальність можливості відноситься до різновидів модальних відношень, які відображають оцінку мовцем способу зв'язку між суб'єктом і його ознакою. Такий вид модальності відноситься до потенційної модальності, тобто розцінює зв'язок суб'єкта і ознаку як потенційно можливу. Видовими категоріями потенційної модальності є модальні значення можливості і необхідності. Відмінність між цими двома типами значень полягає в тому, що суб'єкт оцінки розглядає деяку предметну ситуацію як потенційно позитивно або негативно: *Студентка може закінчити роботу над курсовою до п'ятниці.* – *Студентка повинна закінчити роботу над курсовою до п'ятниці.* Ще одне із потенційних значень, які можна розглядати в цьому ряді, – це відношення неможливості, коли відсутнє усвідомлення для позитивного вирішення даної ситуації: *Студентка не може закінчити роботу над курсовою до п'ятниці.*

При дослідженні семантики ситуативної можливості основний поділ здійснюється за ознакою “зовнішній/внутрішній”, оскільки інші семантичні ознаки виявляються залежними від нього. Вони представляють собою подальшу диференціацію зовнішньої і внутрішньої можливості або неможливості. Відношення внутрішньої можливості визначається через фактор, що обумовлює зв'язок суб'єкта і ознаки, яка знаходиться у самому суб'єкті і представляє собою його внутрішні характеристики. Зовнішня можливість характеризується через фактор існування або встановлення потенційного зв'язку між суб'єктом і ознакою, існування якої обумовлено причинами, які знаходяться поза самим суб'єктом, наприклад, зовнішніми обставинами постійного або тимчасового характеру, соціальними законами, законами природи. Як зовнішня, так і внутрішня можливість можуть бути детермінованими факторами, відмінними по ступеню їх контролювання суб'єктом. На основі цього критерію в межах внутрішньої можливості розмежовуємо набута і ненабута можливість, у рамках зовнішньої можливості – деонтична і недеонтична.

Набута можливість виявляє такий потенційний зв'язок між суб'єктом і ознакою, який зумовлений вмінням, навичками, знаннями суб'єкта. Ненабута можливість виявляє потенційний зв'язок предикатів, здійснення якої зумовлено внутрішніми якостями суб'єкта, його особливостями або здібностями. Під зовнішньою деонтичною можливістю розуміємо такі види ситуації, які зумовлені існуючими службовими, юридичними, соціально-моральними нормами суспільства і які розповсюджуються на сферу суб'єкта в силу його приналежності до певного соціуму, а також і ситуації, зумовленої волевиявленням мовця. Недеонтична можливість відображає такі ситуації, в яких встановлюється потенційний зв'язок між суб'єктом і його ознакою, зумовлена зовнішніми обставинами несоціального характеру, наприклад, об'єктивними законами розвитку.

У сучасній українській мові центром поля можливості є лексико-граматичний розряд модальних модифікаторів. Домінанту поля складає дієслово *могти* (і його заперечний корелят *не можуть*), який відрізняється від решти одиниць поля широтою семантичного об'єму і здатність виражати всі типові ситуації і його варіанти, а також частотою вживання у мовленні, яка у кілька разів перевищує вживання всіх інших одиниць поля разом взятих. Семантика модальних модифікаторів можна і не можна співвідносна тільки з ситуацією зовнішньої можливості, однак вони також входять в склад ядра поля як найбільш спеціалізовані і регулярно вживані засоби вираження даної семантики.

У центрі плану змісту поля можливості знаходиться два типи ситуації: зовнішньої можливості, обумовленої обставинами, і внутрішньої можливості, обумовленої здібностями суб'єкта. Кожна із цих ситуацій має приблизно однакове розповсюдження у мовних контекстах і може бути виражена різними засобами.

У силу поліфункціональності складових його одиниць поле можливості має зони перетину з такими модальними полями:

- 1) достовірність: значення логічної можливості, виражене модальним модифікатором *могти*;
- 2) необхідність: значення неминучості, виражене модальним модифікатором із запереченням.

Таким чином, модальні слова відрізняються від повнозначних, із якими вони зв'язані за походженням, відсутністю номінативної функції. Модальні слова не є назвою предметів, ознак або процесів, визначених повнозначними словами; вони позбавлені граматичного зв'язку зі словами, які складають речення, і не є членами речення. Будучи граматично ізольованими в реченні, модальні слова зазнають процесу лексикалізації. У даному процесі модальні слова грають роль цілих лексичних одиниць, втрачають не тільки змінюваність, але і морфологічну роздільність.

Модальні слова виражають відношення автора до свого висловлення, означаючи впевненість, бажаність, сумнів, умовність, позитивну або негативну оцінку того, про що йдеться у реченні.

Отже, система наявних у мові моделей речення є відображенням мовного бачення світу людиною. У центрі самої моделі речення є мовець (представник мовного колективу) і головна дійова особа (суб'єкт), про якого говорить мовець. Мовець безпосередньо впливає на зміст повідомлення, добираючи мовні засоби його вираження. Однак слід враховувати той факт, що форма речення не становить простої суми граматичних форм. Форми слів, вступаючи у синтаксичні відношення, утворюють якісно нову лінгвістичну одиницю, властивості якої не є рівнозначними сумі властивостей слів, що входять до структури речення (висловлення). Процедура виявлення значення можливості здійснюється у напрямку "від функції до засобів". Оскільки усвідомлений відбір необхідних знаків номінації відбувається безпосередньо в акті мовлення, то й питання про значення можливості в синтаксичній семантиці висвітлюємо, враховуючи функціонально-номінативні потреби мовців, їхню комунікативну компетенцію й "інтерпретаційну" здатність до "моделювання" події, ситуації дійсності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энци., 1969. – 609 с.
2. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І.Р.Вихованець. – К.: Наукова думка, 1988. – 256 с.
3. Гуйванюк Н.В. Формально-семантичне співвідношення в системі синтаксичних одиниць / Н.В.Гуйванюк. – Чернівці: Рута, 1999. – 336 с.
4. Загнітко А.П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис / А.П.Загнітко.- Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса // Актуальные проблемы современной лингвистики: Учеб. пособие / Сост. Л.Н.Чурилина. – 2-е изд., испр.- М.: Флинта: Наука, 2007. – 416с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Милосердова Е.В. Семантика и прагматика модальности : на материале простого предложения современного немецкого языка / Е.В.Милосердова. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1991. – 196 с.
8. Шабат С.Т. Категорія питальної модальності в сучасній українській мові : дис. ... канд.. філолог. наук : 10.02.01 / Шабат Світлана Тарасівна. – Чернівці, 2000. – 207 с.
9. Шинкарук В. Категорії модусу і диктуму у структурі речення : монографія. – Чернівці : Рута, 2002. – 272 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Бернацька – старший викладач кафедри української словесності та культурології Національного університету державної податкової служби України.

Наукові інтереси: нові явища і тенденції в синтаксисі сучасної української мови.

ПАСИВНІ КОНСТРУКЦІЇ В СИСТЕМІ МОВИ ЗАКОНОДАВСТВА

Ольга Білоусова (Дніпропетровськ, Україна)

Стаття присвячена проблемі пасивних конструкцій, що функціонують у мові сучасного законодавства. Здійснена класифікація цих конструкцій за структурою.

Ключові слова: граматична категорія стану, трикомпонентні пасивні конструкції з суб'єктним додатком, двокомпонентні пасивні конструкції без суб'єктного додатка, логічний суб'єкт.

The article is devoted to the problem of the passive constructions functioning in the modern legislative language. The structural classification of these constructions was made.

Key words: grammatical category of voice, three-componential passive constructions with the object, two-componential passive constructions without the object, logical subject.

Мова сучасного українського законодавства має ряд особливостей, зокрема на синтаксичному рівні специфіку становлять пасивні конструкції, що продуктивно функціонують у текстах законів.

Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження є дієслівна категорія стану та особливості її вираження в структурі мови законодавства, відзначимо, що важливу роль у побудові законодавчого текстового масиву відіграє органічне поєднання активних та пасивних конструкцій. Але, як відомо, активний стан є слабким членом станової опозиції, оскільки він не має формальних показників, тому передбачається здійснити ґрунтовний аналіз саме пасивних конструкцій (далі – ПК), що, безсумнівно, становлять специфіку законодавчої мови.

Вивченню категорії стану дієслова присвячено немало теоретичних праць, починаючи з Ф.І. Буслаєва, Ф.Ф. Фортунатова, О.О. Потебні, О.О. Шахматова, думки яких знайшли своє логічне продовження й розвиток у сучасних наукових працях, зокрема в дослідженнях таких мовознавців, як І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська [2], А.П. Загнітко [3], Л.Л. Буланін [1], М.В. Леонова [4], а також у граматиках російських мовознавців, таких як «Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость» [6], Сопоставительная грамматика русского и украинского языков [5] та ін.

В.С. Храковський поділяє пасивні конструкції (далі – ПК) на двокомпонентні («з факультативним та забороненим суб'єктними додатками») та трикомпонентні («з обов'язковим суб'єктним додатком») [7: 155]. У мовознавстві існує й інша концепція [5: 419], згідно з якою пасивні конструкції можуть бути: тричленними – з указівкою агенса і пацієнса, двочленними з пропущеним агенсом та одночленними – без агенса й пацієнса.

Мова законодавства є особливою сферою вживання пасивних конструкцій різної структури, які ми маємо на меті описати. У проаналізованих нами текстах сучасних законодавчих актів України частістю вживання відзначаються трикомпонентні конструкції, зокрема **трикомпонентні пасивні конструкції з суб'єктним додатком**. Продуктивно вживаються трикомпонентні структури, утворені поєднанням дієслова пасивного стану на *-ся*, логічного суб'єкта дії, що за змістом означає діяча та логічного об'єкта, вираженого підметом. У Конституції України частовживаними є конструкції з дієсловами «*визначається*» та «*встановлюється*», суб'єктом дії яких є «закон» напр.: «*Правовий статус Ради Національного банку України визначається законом*» (Конст. України, ст. 100). Вживання суб'єкту дії на початку речення є засобом наголошення, акцентуації на пасивному суб'єкті дії, напр.: «*Виключно законом про Державний бюджет України визначаються будь-які видатки держави на загальносуспільні потреби, ...*» (Конст. України, ст. 95). Логічний об'єкт може бути виражений однорідними підметами, що поєднуються з дієсловом пасивного стану в множині, напр.: «*Організація і порядок діяльності органів прокуратури України визначаються законом*» (Конст. України, ст. 123). Подібні конструкції є також і в СК України, у якому, на відміну від Конституції України,

суб'єктом дії може, як правило, виступати *Кабінет Міністрів України, суд, а також особа*, напр.: **«Порядок призначення та виплати тимчасової державної допомоги визначається Кабінетом Міністрів України»** (СК України, ст. 181); **«Частка заробітку (доходу) матері, батька, яка буде стягуватися як аліменти на дитину, визначається судом»** (СК України, ст. 183); **«Ім'я дитини, народженої жінкою, яка не перебуває у шлюбі, у разі відсутності добровільного визнання батьківства визначається матір'ю дитини»** (СК України, ст. 146). Суб'єктом дії може бути як одна особа, так і кілька, напр.: **«Письмова згода батьків на усиновлення засвідчується нотаріусом»** (СК України, ст. 217); **«Заява про реєстрацію шлюбу подається жінкою та чоловіком до будь-якого державного органу реєстрації актів цивільного стану...»** (СК України, ст. 28).

Більшість пасивних трикомпонентних конструкцій розглянутого типу, що функціонують у мові законодавства, уживаються розчленовано, тобто компоненти розміщуються не один за одним, а дещо в іншому порядку. Нерідко на початку речення розміщується підмет – об'єкт дії, далі другорядні члени, які або поширюють, або ускладнюють структуру висловлення, а в кінці речення – дієслово пасивного стану та суб'єкт дії, напр.: **«Витрати органів місцевого самоврядування, що виникли внаслідок рішень органів державної влади, компенсуються державою»** (Конст. України, ст. 142); **«Підприємницька діяльність депутатів, посадових і службових осіб органів державної влади та органів місцевого самоврядування обмежується законом»** (Конст. України, ст. 42). Досить рідко в мові кодексів застосовуються конструкції, що не містять у собі додаткових елементів, тобто мають лише ті компоненти, що становлять основу тричленної конструкції, напр.: **«Культурна спадщина охороняється законом»** (Конст. України, ст. 54); **«Законом України оголошується амністія»** (Конст. України, ст. 92).

У мові законодавчих документів продуктивно вживаються також **двокомпонентні пасивні конструкції без суб'єктного додатка**. Ці конструкції з дієсловами недоконаного виду пасивного стану на *-ся* відрізняються від вище розглянутих відсутністю логічного суб'єкта. Суб'єктний додаток може не вживатися з метою уникнення нагромодження у висловленні. Суб'єкт може бути відомий з контексту, інформація про нього – зайвою, хоча при цьому слід зауважити, що для законодавчих текстів характерним є повторення певних компонентів у межах однієї реченнєвої структури для досягнення однозначності та точності тлумачення правової норми; у межах цього стильового різновиду мови таке нагромодження не вважається стилістичним огріхом.

Пасивні конструкції без суб'єктного додатка можуть займати різні позиції в реченні, а також різним може бути порядок розміщення компонентів у межах самої пасивної конструкції, що відповідає певним комунікативним завданням мови законодавства. Двокомпонентні пасивні конструкції досить часто розміщуються на початку речення, як у наступних прикладах: **«Шлюб розривається незалежно від наявності між подружжям майнового спору»** (СК України, ст. 107). Суб'єкт дії може не зазначатися, однак ця інформація стає зрозумілою з контексту, зокрема, з підрядної частини речення, де вказується, за якої умови це відбувається, напр.: **«Неустойка не сплачується, якщо платник аліментів є неповнолітнім»** (СК України, ст. 196). У деяких випадках вказівка на діяча відсутня, тому що вона була б тавтологічною, а тому абсолютно зайвою, напр.: **«Шлюбний договір укладається у письмовій формі і нотаріально посвідчується»** (СК України, ст. 94). Наведений ілюстративний матеріал свідчить, що зміст двочленної конструкції (без вказівки на суб'єкт дії) дозволяє однозначно стверджувати, хто є діячем.

Компоненти пасивних двочленних структур можуть розриватися, напр.: **«Надання позичок з одного бюджету іншому забороняється»** (БК України, ст. 73); **«Свідоцтво про народження, що було видане раніше, анулюється»** (СК України, ст. 233). У цих реченнях вказівки на виконавця дії немає, а увага акцентується на самому факті заборони (**«забороняється»**) у першому реченні чи ануляції (**«анулюється»**) – у другому реченні, цьому сприяє позиція в кінці речення. Пасивні двокомпонентні конструкції можуть уживатися також нерозчленовано й займати позицію в середині речення, напр.: **«За заявою наречених реєстрація шлюбу проводиться в урочистій обстановці»** (СК України, ст. 32);

«За рішенням суду **аліменти присуджуються** одному з подружжя, як правило, у грошовій формі» (СК України, ст. 59).

Специфіку також складають пасивні конструкції мови законодавства, у яких, на відміну від попередніх типів, дієслово у формі пасивного стану вжито в препозиції до підмета, напр.: «До вимоги про визнання материнства **встановлюється позовна давність** в один рік, яка починається від дня, коли особа дізналася або могла дізнатися, що є матір'ю дитини» (СК України, ст. 138); «**Забороняються будь-які види експлуатації** батьками своєї дитини» (СК України, ст. 150). Підмет першого речення представлений словосполученням термінологічного характеру *позовна давність* (його неможливо розділити на компоненти, тобто виділити одиничний підмет).

Здійснений аналіз мови законодавчих текстів дозволяє стверджувати, що Конституція України відзначається частістю вживання конструкцій з пасивним дієсловом *гарантується*. Ці речення схожі за структурою, оскільки в них ужито двочленні пасивні конструкції без вказівки на суб'єкт дії, проте зрозуміло, що гарантом є Конституція України, напр.: «В Україні **визнається і гарантується місцеве самоврядування**» (Конст. України, ст. 7); «**Право власності на землю гарантується**» (Конст. України, ст. 14). Інколи на початку речення зазначається, кому саме гарантуються ці права та свободи, напр.: «**Виборцям гарантується вільне волевиявлення**» (Конст. України, ст. 71); «**Громадянам гарантується захист від незаконного звільнення**» (Конст. України, ст. 43). Характерно, що, на відміну від Основного Закону нашої держави, у кодексах подібні структури вживаються поодинокі, зокрема по одному разу у ВК України, ЦивК України, ЗК України, КЗпП України, двічі – у ГК України, а в інших кодексах зовсім відсутні. Напр.: «**Працівникам спеціально уповноважених державних органів..., гарантується правовий захист їх честі**» (ВК України, ст. 23); «**Право власності на землю гарантується Конституцією України**» (ЦивК України, ст. 373).

Необхідно звернути увагу на те, що для мови законодавства характерним є широке побутування **трикомпонентних та двокомпонентних конструкцій з пасивними дієприкметниками**.

Як відомо, пасивний стан уживається за умови, коли підкреслюється сам факт виконання чи невиконання дії й увага не концентрується на суб'єкті дії. У складі **трикомпонентних конструкцій** продуктивно вживається аналітична пасивна форма – **зв'язка бути + пасивний дієприкметник**, напр.: «...зобов'язана відшкодувати другій стороні **затрати, що були нею понесені** у зв'язку з приготуванням до реєстрації шлюбу та весілля» (СК України, ст. 31).

Здійснена характеристика станових форм, що функціонують у мові законодавства, дозволяє стверджувати, що в аналізованих текстах вживаються також трикомпонентні конструкції з пасивним дієприкметником та елементом модальної семантики. Порядок розміщення компонентів у складі пасивної конструкції може бути різним. З метою актуалізації значення в мові законодавства використовується прийом розміщення суб'єкта дії на першому місці в реченні, напр.: «**Актом про помилування може бути здійснена заміна засудженому призначеного судом покарання у виді довічного позбавленні волі на строк не менше двадцяти п'яти років**» (КК України, ст. 87).

Поряд із трикомпонентними вживаються й **двокомпонентні конструкції з пасивним дієприкметником та модальним словом**, напр.: «**Повноваження представника мають бути нотаріально засвідчені**» (СК України, ст. 28); «**Особа, яка вчинила злочин невеликої або середньої тяжкості, може бути за вироком суду звільнена від покарання, якщо буде визнано, що з урахуванням бездоганної поведінки...**» (КК України, ст. 75).

Для мови законодавчих актів характерне також вживання кількох пасивних конструкцій однієї і тієї самої структури в межах одного речення, напр.: «...**такі положення приймаються окремими законами про внесення змін до відповідних законів і розглядаються Верховною Радою України одночасно з ратифікацією міжнародного договору України, яким такі положення передбачені**» (БК України, ст. 4); «**Шлюбний договір укладається у письмовій формі і нотаріально посвідчується**» (СК України, ст. 94). Спільна риса цих конструкцій (перша – трикомпонентна, друга – двокомпонентна) полягає в тому, що дієслова

у формі пасивного стану мають спільний об'єкт дії, при цьому суб'єкти дії різні. Досить часто в мові законодавчих текстів вживаються речення, що містять відразу кілька різних за структурою пасивних конструкцій, напр.: 1) «**Строки, встановлені у цьому Кодексі, обчислюються відповідно до Цивільного кодексу України**» (СК України, ст. 12); 2) «**Дитина має бути забезпечена можливістю здійснення її прав, установлених Конституцією України, Конвенцією про права дитини, іншими міжнародними договорами України...**» (СК України, ст. 7).

Як відомо, пасивні конструкції можуть бути двох типів: особові та безособові. Безособовими є конструкції, у яких підмет відсутній, а присудок виражений пасивною формою на **но-, то-**, напр.: «**Права на утримання не має той із подружжя, хто негідно поводився у шлюбних відносинах, а також той, хто став непрацездатним у зв'язку із вчиненням ним умисного злочину, якщо це встановлено судом**» (СК України, ст. 75). Інші пасивні конструкції прийнято вважати особовими, оскільки для них обов'язковим компонентом є об'єкт дії, тобто підмет.

Отже, характеристика граматичної дієслівної категорії стану та особливості її реалізації на матеріалі законодавчої мови дає можливість стверджувати, що активний стан є слабким членом станової опозиції, а пасивні конструкції становлять специфіку законодавчого стилю мови. Серед пасивних структур в аналізованих текстах продуктивно функціонують тричленні пасивні конструкції з об'єктним додатком, двочленні пасивні конструкції без вказівки на суб'єкт дії. Відзначено також вживання двокомпонентних та трикомпонентних конструкцій з пасивними дієприкметниками з модальним словом та без нього.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

БК України –	Бюджетний кодекс України
ВК України –	Водний кодекс України
КК України –	Кримінальний кодекс України
Конст. України –	Конституція України
СК України –	Сімейний кодекс України
ст. –	стаття кодексу чи Конституції України
ЦивК України –	Цивільний кодекс України

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Буланін Л.Л. К соотношению пассива и стива в русском языке / Л.Л. Буланін // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залогии. Ленинград: Наука, 1974. – С. 197 – 293.
2. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови / І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська [за ред. І.Р. Вихованця]. – К.: Унів. вид-во «Пулсари», 2004. – 400 с.
3. Загнітко А.П. Дієслівні категорії в синтагматиці та парадигматиці / А.П. Загнітко. – К.: НВК ВО, 1990. – 132 с.
4. Леонова М.В. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / М.В. Леонова. – К.: Вища шк., 1983. – 262 с.
5. Сопоставительная грамматика русского и украинского языков / [Г.Д. Басова, А.В. Качура, А.В. Кихно и др.]. – К.: Наук. думка, 2003. – 534 с.
6. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – С.-Петербург: Наука, 1991. – 370 с.
7. Храковский В.С. Синтаксическая классификация пассивных конструкций / В.С. Храковский // Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – С. – Петербург: Наука, 1991. – С. 155.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Білоусова – викладач кафедри української мови Дніпропетровського національного університету імені О.Гончара.
Наукові інтереси: граматична система української мови.

ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВАЛЕНТНОСТІ ДІЄСЛІВНИХ ПРЕДИКАТІВ РУХУ

Інна ІГОНІНА (Кіровоград, Україна)

Лілія КОЛОС (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто особливості предикатів дії на основі валентності, подано характеристику їх типів та описано сполучуваність предикатів руху, як предикатів максимальної валентності, з номінативними семами.

Ключові слова: семантико-синтаксична валентність, предикати дії, предикативна синтаксема, номінативні сема, семантико-елементарне просте речення.

The paper deals with the peculiarities of predicates of motion on the basis of their valency. The description of the predicates of motion is given. The combinability of the predicates of action as the predicates of maximum valency with various nominative semes in an elementary simple sentence is described.

Key words: semantic-syntactic valency, predicates of action, predicative syntaxeme, nominative semes, semantically elementary simple sentence,

The problem of valency is a topical issue in both lexicology and syntax. Many linguists are interested in this notion: V.G.Admony, Y.F.Andersch, I.R.Vychovanets, K.G.Gorodenska, A.P.Zagnitko, G.A.Zolotova, M.D.Stepanova, V. M.Rusanivsky and many others. However such a phenomenon as valency in its broad context had been in grammar usage before. There were several steps in the development of valency theory.

Thus, Haize and Behagel working on this topic divided all the verbs into “absolute” and “relative” or in other words ‘subjective’ and ‘objective’ respectively. The French scientist Tenyer described the notion of valency as the ability of the verb to be combined with several dependant words called *a c t a n t s* the amount of which in a sentence strictly depend on the verb [5: 17]. The ability of verbs to take and keep a certain amount of actants Tenyer compared with the ability of an atom in chemistry. Therefore this phenomenon got the name valency. According to the French linguist, only subjects and objects belong to actants, while adverbial modifiers are excluded from valent relations.

A Russian linguist S.D.Katsnelson had a different view on valency. Under valency he named the ability of a word to have a realization in the sentence and enter certain combinations with other words [5: 17]. Many Russian linguists as B.M. Leykina, T.P.Lomtev and others shared his opinion on the understanding of valent phenomenon.

Valency has been used in grammar to describe the ability of various word classes to bind other word classes in a sentence or phrase. In broad context the general rules of combinability of one language unit to the other one is called **v a l e n c y** [6: 12]. Valency is considered to be the verbal category as the verb is the centre of a sentence and its dynamic unit. Verbal valency is based on the ability of the verb to have empty positions in the sentence that are filled by specific semantically-, syntactically- and morphologically-defined classes of linguistic units. So, valency deals with the contextual surrounding of a word, its contextual bounds and contextual relations between various parts of speech in a sentence on semantic and syntactic levels.

Semantic-syntactic valency occupies the place between syntax and lexical semantics. Lexical meaning of verbs predetermines the opportunity for combinability with other words in the syntactic units – in the sentence and word-combinations [6: 13]. So, it is of no doubt that the semantics of the verb influences its valency. The realization of valency has also morphological peculiarities of the predicates. On the basis of semantically grammatical abilities valency falls onto active and passive. *Active valency* is the ability of the word to have a certain number of open positions that should be fulfilled by other dependant words. In comparison to active valency *passive valency* is the ability of a dependant word to be combined with a dominant word and to fulfill open positions at this word.

Valency defines the amount and the quality of predicates. Predicative syntactic semes – are the central components of semantically-elementary simple sentence. The predicate forms the structure of the elementary simple sentence determining the amount of substantial semes and their functions. The amount and the quality of substantial semes are determined by the main peculiarity of the predicate – by semantic-syntactic valency.

The most important classification of predicates is the semantic classification that is made on the basis of their semantic meaning [2: 317]. The typology of predicates, however, is a topical issue as nowadays there is no generally-accepted typology of predicates. But the studies that have been conducted during the last decades give the opportunity to define certain types of verbal predicates in the English language.

So, due to semantics and valency five types of predicates are differentiated: the predicates of action, the predicates of process, the predicates of state, the predicates of quality and the locative predicates. The belonging of verbs to certain subclasses is realized on the basis of verbal valency and its semantics.

The predicates of **action** represent a special interest to the linguists. These types of predicates express the action that is begot by the doer and is stimulated by him. The animated nouns express the position of the doer. The verbal semantics requires from the nouns to be the participants of an action and to belong to animate objects, mostly the names of humans. For example: *the father reads a book; The girls are watering the flowers.*

The verbs that express the action fall into the following groups:

- The verbs that carry the meaning of creativity and express different types of physical activity: *to build, bake, create, fish, milk, draw, measure, sew, glue, mow, plant, sow, drill and others.* For example: *his mother is **baking** bread; the pupils are **watering** the apple-trees; the father **mowed** the lawn; could you **measure** the height of the wall? The men are **fishing** for trout; his granny **planted** tomatoes and carrots in the garden.*

- The verbs that express the intensity of an action: *to warm, grate, squeeze, bend, ruin, crumble, peel, brush, polish, touch, bite, trample, gnaw, and others.* For example: *Billy **crumbled** the bread in his fingers; Jessie **peeled** the wrapper from the sweet; the rain **ruined** our holiday; she **squeezed** a bit of lemon onto the fish; a rat **had gnawed** a hole in the box; boys **trampled** on my beautiful flowerbeds.*

- The verbs with the meaning of motion: *to go, drive, run, arrive, rush, crawl, stroll, stride, come, and others.* For example: *we **arrived** by plane; the granny **came back** from the market; Charlie **strode** across the lawn; Dina **has gone** skiing in Aspen; hundreds **run** from the burning building; Rhys and I **went walking** in Snowdonia last summer.* The predicates of motion combine different types of motion in various spaces (in the water, in the air or on the land).

The peculiarity of the verbal predicates lies in their ability to be combined with the maximum amount of the noun syntactic semes that is of six components. The noun syntactical semes are differentiated not only by their quantity but also due to their quality.

The predicates of action are combined first of all with the *noun syntactic semes* that function as the subject. This seme occupies the special layer of lexicon that is the names of human beings and other animates.

The *objective syntactic seme* that is in the right-valency position is an important element the predicate of action combines with. The objective syntactic seme expresses the object or the person on which the action is directed [1: 84]. For example: *we are building **the bridge**; we have written **the letter** to the teacher.*

The valency of the predicate includes the noun *instrumental syntactic seme* that denotes the object with the help of which the action is carried out. For example: *the pupils throw snow **with a spade**.*

The verbs of action are also combined with the noun *syntactic seme of locality*. The local dynamic syntactic seme describes the way of motion or directions (the initial and final points of motion): *children go **by field**; the girl came **from Berlin to Kiev**; he walked along the drive **through the orchard**.*

Syntactic valency determines the problem of a sentence and word order. On the basis of valency the certain classes of sentences are differentiated. The valency classes of the predicates predetermine the structure of an elementary simple sentence. So, semantic-syntactic valency of the predicate determines its ability to be combined with other words, have a certain number of open positions that can and should be fulfilled with the units that correspond to its semantic nature. One predicative with its dependant elements – the Nouns (words that describe real objects) - is forming

the sentence from semantically syntactic point of view. The predicate defines the qualitative characteristics of the components of the Noun and their semantic nature.

The nature of the predicative word is reflected by verbs – the main carriers of valency in the sentence. Other carriers of valency (adjectives, adverbs and nouns) obtain valency characteristics through the verb only. According to their lexical meaning the predicate draws the boundaries of semantically elementary sentence, and defines the semantic functions of dependant nominative syntactic seme [7: 139].

So, the main constituent elements of a simple sentence are the verb and the noun. These two parts of speech are considered to be the central because they serve the building material for most of the sentences. However the place of the verb in the building of the sentence is crucial.

Semantic-syntactic structure of elementary sentence is predetermined by the valency classes or types of the predicate. English semantically elementary simple sentence may include the definite number of valency predicates, from seven to one. It means that the maximum amount of nominative syntactic semes in elementary simple sentence cannot exceed the number six and the minimum amount is realized by only one nominative component.

The predicates of action with the meaning of motion are the predicates of maximum valency. Only these predicates represent the syntactic boundary of predicative combinability with nominative semes in elementary simple sentences. But the predicates with six dependant nouns are not a widespread notion. The complete set of all possible nouns is a rare case in the English speech.

So, the seven-valent predicates of motion determine the combinability with the nominative syntactic semes that function as the agent (subject) of an action, as the object of action, as the instrument (with the help of which the action was carried out), the addressee (to whom the action was directed), the medium and the location (the starting point and the place of destination).

In the following sentence *the pilot moved the mail to the corporation through the air in a helicopter from London to New-York* the verb ‘moved’ is seven-valent, as it has semantic-syntactic combinability with seven nominative semes which represent different roles in the sentence. It is combined with:

- The agent (the person moving something) *the pilot*;
- The object (thing moved by somebody) *the mail*;
- The addressee *to the corporation*;
- The medium of motion *through the air*;
- The instrument of motion in a helicopter;
- The location (the starting point of direction) from London;
- The location (destination) to New York.

From the example above the meaning of ‘move’ is supplemented by its partners in all seven places in the sentence. However, different predicates of motion may express different roles. As a result not all predicates of motion are poly-valent as the predicate ‘move’.

In the sentence *The pilot flew the mail to the donating company in a helicopter from London to New-York* the meaning of the verb ‘fly’ includes in itself medium (air) and is therefore supplemented by six partners only. In the sentence *The pilot helicoptered the mail to the donating company in a helicopter from London to New-York* the verb ‘helicopter’ includes in itself medium (air) and instrument (helicopter) and is accordingly supplemented by five partners.

It shows that the verb and its partners are supplementary in that they contain certain corresponding places to be filled to form a grammatically correct sentence. Any place filled in the verbal meaning cannot be sensibly filled by verbal partners only at the risk of tautology: *The pilot helicoptered through the air/in a helicopter*.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / АН України, Ін-т укр. мови; Відп. ред. К.Г. Городенська. – К.: Наук. думка, 1992. – 224 с.
2. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматика укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська; За ред. І. Вихованця. – К.: Унів. вид-во „Пульсари”, 2004. – 400 с.
3. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. – К.: Наук. думка, 1988. – 255 с.
4. Галаган О.М. Семантико-синтаксична структура речень з тривалентними предикатами: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. – 20 с.
5. Гонтар Т.Ф. До проблеми валентності мовних одиниць. / Мовознавство, 1995. № 2-3.

6. Загнітко А.П. Структура та ієрархія валентних значень дієслова. – К., 1990. – 64 с.
 7. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Інна Ігоніна – викладач кафедри англійської філології та зарубіжної літератури ПВНЗ «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

Лілія Колос – викладач кафедри англійської філології та зарубіжної літератури ПВНЗ «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

Наукові інтереси: теоретична граматики англійської мови, синтаксис.

ДІЄСЛІВНІ ПРЕДИКАТИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ “ПОШКОДЖЕННЯ” У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Андрій ОЖОГАН (Київ, Україна)

У статті досліджено предикати зі значенням “пошкодження” у німецькій та українській мовах у зіставно-типологічному аспекті, проаналізовано їхні семантичні групи й підгрупи, виявлено семантико-синтаксичні особливості конститuentів окресленого предикатного простору.

Ключові слова: предикати зі значенням «пошкодження», зіставно-типологічний аспект, семантичні групи й підгрупи, семантико-синтаксичні особливості конститuentів.

The paper explores the predicatives with the meaning of “damage” in German and Ukrainian from the contrastive-typological perspective. Their semantic groups and subgroups are analysed; the semantic and syntactic features of the predicative space under study are established.

Key words: predicatives with the meaning of “damage”, contrastive-typological perspective, semantic group and subgroup, syntactic and semantic features of the constituents.

Проблема вербативів пошкодження як підкласу дієслів руйнування неодноразово привертала увагу вітчизняних та зарубіжних учених, які розглядали її на матеріалі окремих мов у різних аспектах (лексико-семантичному, словотвірному, функціональному) [3; 4; 6; 7; 8 та ін.]. Однак на сьогодні залишаються нерозв’язаними ще чимало питань. Зокрема, не вироблений єдиний підхід до класифікації цієї групи дієслів, потребують ґрунтовнішого вивчення їхні структурні та семантичні особливості. Предикати зі значенням “пошкодження” ще не були предметом спеціального зіставного дослідження. Натомість виявлення спільних та відмінних характеристик цих ознакових слів на семантико-синтаксичному рівні сприяло б установленню закономірностей концептуалізації навколишнього світу у свідомості носіїв різних культур. Відтак **метою** нашого дослідження є зіставно-типологічний аналіз окресленого континууму дієслівних предикатів у німецькій та українській мовах. Реалізацію поставленої мети уможливилює виконання таких завдань: з’ясувати статус зазначеного тематичного підкласу предикатів, виокремити й систематизувати основні його групи, підгрупи, виявити їхні семантико-синтаксичні ознаки.

Досліджуваний підклас – найчисельніший з-поміж деструктивів (489 од. – у нім. мові, 1091 од. – в укр.). Він репрезентований вербативами-предикатами, які вказують на часткове руйнування предмета й характеризуються відносно низьким ступенем інтенсивності деструкції. У межах названого підкласу виокремлюються певні лексико-семантичні групи, підгрупи. При цьому в сучасному мовознавстві паралельно функціонують різні класифікації досліджуваних дієслів. Так, наприклад, Н. М. Пославська, яка до деструктивів відносить лише вербативи руйнування об’єкта, виділяє в окрему групу дієслова “Пошкоджувати, псувати кого-, що-небудь”, у межах якої розрізняє такі підгрупи:

1. “Бити кого-небудь, завдавати фізичних травм,” конститuentи якої відображають ситуацію пошкодження істот (*калічити, карати, катувати* і под.).

2. “Ділити, відокремлювати частину від цілого; дробити що-небудь”, яку формують лексико-семантичні варіанти, що позначають поділ предмета на одно- або різнорідні частки (*відділяти, дрібнити, кришити* і под.).

3. “Пошкоджувати поверхню рубцями, дірками, заглибинами тощо” (*карбувати, колупати, решетити* і под.).

4. “Псувати, завдавати шкоди чому-небудь; деформувати” (*нищити, смалити, гнути, плющити* і под.).

В особну групу – “Природні деструктивні дієслова” дослідниця виділяє вербати́ви, які позначають руйнування предмета природними органами (*гризти, дзьобати, клювати, кусати* і под.) [5, с. 173–175].

Зазначимо, що запропонована Н. М. Пославською класифікація, з одного боку, занадто деталізована (третя підгрупа повністю збігається із четвертою, адже “*пошкоджувати поверхню рубцями*” – те ж саме, що й “*псувати предмет*”), а з іншого – не охоплює всієї специфіки вербати́в пошкодження (наприклад, “*завдавати шкоди*” можна не тільки чому-небудь, а й кому-небудь). До того ж, така класифікація залишає поза увагою предикати пошкодження суб’єкта.

Інший український мовознавець – М. Калько розглядає ці дієслова з позиції сучасної аспектології. Вербати́ви пошкодження вчений поділяє на дві підгрупи: 1) травмування (*вивихнути, виломати, відбити, обдерти* і под.); 2) псування (*зламатися, тріснути, порватися* і под.), наголошуючи, що предикати першої підгрупи з огляду на ситуацію контрольованості/ неконтрольованості репрезентують або клас термінативів (контрольований процес), або клас евентивів (неконтрольований процес) [2, с. 185–187]. Як стверджує М. Калько: “Означаючи фізичну дію, спрямовану з боку суб’єкта на порушення цілісності чи первісного стану чого-небудь, дієслова є термінативами, які передбачають наявність видового партнерства... Пейоративна ж подія – суть якої – несподіваний, непрогнозований, непередбачуваний для суб’єкта наслідок його власної діяльності чи спричинений учасником ситуації з семантичною роллю інструмента, диктує відповідним дієсловом евентивний формат...” [2, с. 186–187].

Враховуючи наявні в мовознавстві напрацювання, у підкласі ознакових слів із значенням “пошкодження” виокремлюємо три групи: 1) дієслівні предикати травмування; 2) дієслівні предикати псування; 3) дієслівні предикати членування.

Дієслівні предикати травмування (нім. 83 од., укр. 326 од.) позначають пошкодження істоти, ураження тканин або органів її тіла внаслідок удару, поранення, опіку тощо, і роль ідентифікаторів тут виконують вербати́ви: нім. *verletzen*, з яким корелюють *abtrennen, anschießen, aufschrammen, säbeln, sich schneiden, sich verbrennen, schlagen, schrammen, verstümmeln* і под. (напр.: *Er hat bereits zwei ihrer Verehrer zu Krüppeln geschlagen* (Е.М. Remarque)) та укр. *бити, ранити*, до яких приєднуються *батожити, карати, катувати, мордувати, разити, різати, сікти, травмувати, ударяти, шмагати* тощо (напр.: *Страшно покритки Катерини Мордували покірливу плоть* (Є. Маланюк)). З огляду на спрямованість деструктивного впливу в межах цієї групи виокремлюємо дві підгрупи: 1) предикати поранення суб’єкта; 2) предикати ушкодження об’єкта.

Предикати поранення репрезентовані дієсловами (переважно зворотними), які об’єднані спільною диференційною семою ‘діставати травму’ й містять у своїй семантиці вказівку на спосіб пошкодження (нім. *sich reißen, sich ritzen, sich schneiden, sich brennen, sich verheben, sich verletzen, sich versengen* та ін.; укр. *калічитися, нівечитися, обпалюватися, опікатися, пектися, поранитися, подряпатися, уражатися* і под.). Вони прогнозують наявність валентно зумовленої лівобічної позиції на позначення суб’єкта-назви істоти (людини, рідше тварини), напр.: нім. *Ich habe mich am Bügeleisen gebrannt* (WDDS); укр. *Де це ти подряпався?* (Г. Тютюнник).

Специфіку аналізованих предикатів у зіставлюваних мовах становить їхня сполучуваність із розчленованим суб’єктом. Власне, ці дієслова означають ситуацію, де одна особа “роздвоюється” на суб’єкт і об’єкт одночасно, оскільки тут названі як сама істота, що мимохіть чи зумисне травмувалася, так і тканини чи органи її тіла, які були травмовані, напр.: напр.: нім. *Ich habe mich am Fuß geschnitten* (VALBU); укр. *Хоч до кісток ми шиї стерли...* (О. Олесь). Характерною ознакою розчленованого суб’єкта є лексичне обмеження його другої частини, яка позначає лише найменування частин людського тіла чи істоти взагалі. Щодо загальної семантики речень із таким суб’єктом, то її можна визначити, як наявність певного фізичного стану з локалізацією травмування. Розчленований суб’єкт дієслівних предикатів поранення реалізує модель: форма називного відмінка іменника або його еквівалента, що виражає суб’єкт як цілісну особу, та форма знахідного відмінка назв частин тіла й органів людини, рідше тварини, що вказують на місце пошкодження – в

українській мові, і відповідно форма Nominativ та форма Dativ з прийменником *an* – у німецькій.

Більшість вербативів досліджуваної підгрупи вказують на неконтрольований процес травмування й мають значення “мимохіть пошкодити тканини або органи тіла внаслідок удару, поранення, опіку тощо”. Відтак і суб’єкт-істота, що сполучається із ними, зазвичай характеризується неактивністю, інволютивністю.

Предикати поранення валентно зумовлюють правобічну інструментальну синтаксему. Морфологічною формою вираження інструментальності в німецькій мові є периферійний Dativ іменника з прийменником *an*: *Berto Simeoni verbrannte sich an dem Polentakessel das Bein...* (Т. Валентин). Натомість в українській мові серед морфологічних варіантів носіїв інструментальних значень, окрім типової форми орудного безприйменникового відмінка, вживається місцевий відмінок із прийменником *на* (*Лише долоні роздираю на тернях іржавих* (С. Майданська)), а також знахідний з прийменником *об* (*Зголоджений, я падав серед лісу і руки дряпав об трухляві пні* (Л. Костенко)), інструментальна семантика яких виникла на ґрунті локативної.

Предикати ушкодження об’єкта утворюють вербативи, які мають диференційну сему ‘завдавати травм’ (нім. *abbeißen, abbrechen, abschlagen, verwunden, verstümmeln* та ін.; укр. *відкушувати, відривати, катувати, підстрелювати, роздавлювати* і под.). Зумовлена ними правобічна об’єктна синтаксема репрезентована назвами істот, напр.: нім. *Der Täter verletzte einen Polizisten durch drei Schüsse aus einer Pistole* (VALBU); укр. *Син мій мене катує* (В. Підмогильний). Аналізовані ознакові слова часто поєднуються із розчленованим об’єктом, напр.: нім. *Er brach meinem Großvater das Schlüsselbein* (S. Lenz); укр. *Осколками бомби йому перебило праву ногу* (Гр. Тютюнник). Розчленований об’єкт ушкодження істоти в німецькій та українській мовах морфологічно експлікують форма давального відмінка іменника (займенникового іменника), що виражає об’єкт як цілісну істоту, та знахідний іменника зі значенням частини тіла або органу людини, рідше тварини, які травмовані. Зазначимо, що в українській мові розчленована об’єктна синтаксема дієслівних предикатів може скорочуватися за рахунок лексеми на позначення істоти. Тоді носієм об’єктної ознаки слугує форма знахідного відмінка зі значенням частини тіла, тканини, органу істоти, напр.: *Могутні м’язи різав катівський ніж* (Євген Маланюк, с. 211); *Коліна крає різучий камінь* (Майк Йогансен, с. 149).

При предикатах ушкодження носіями суб’єктної ознаки можуть бути як істоти, так і різні артефакти, натурфакти, абстрактні поняття: нім. *Die Schnaken haben ihn fürchterlich zerstoehen* (DGW); укр. *Терни невидимі їй все тіло поранили, змучили...* (Леся Українка). Прикметною для лівобічної позиції є синтаксема із синкретичним значенням інструментального суб’єкта: нім. *...Astzeug riß ihm einige Schrammen...* (S. Lenz); укр. *З крана зірвалася стальна хрестовина й перебила Остапові праву ногу* (М. Хвильовий).

Суб’єкт стає факультативним у німецькій мові в пасивних конструкціях: *Schon innerhalb des ersten Jahres wurden 20 000 Palästinenser verletzt...* (Rolf Tophen, S. 76). В українській мові поширеними є предикативні форми на *но-*, *то-*, які передають “значення результативного стану як наслідку виконаної дії” [1, с. 243], напр.: *У Запоріжжі поранено профспілкового активіста* (Голос України. – № 2 (4752). – 12 січня 2010 р., с. 11). Для української мови характерне також уживання в безособових односкладних реченнях предиката ушкодження, вираженого формою минулого часу середнього роду дієслова або особовим дієсловом у безособовому значенні: *Багато людей поранило* (Осип Маковей, с. 339).

Майже 40% досліджуваних одиниць потенційно тримісні й передбачають у своїй валентній рамці інструменталь, напр.: нім. *Der kleine Junge hat seinen Freund mit einem Stein verletzt* (VALBU); укр. *Він першу свою жінку канчуком сік...* (І. Франко).

Дієслівні предикати псування (нім. 312 од., укр. 388 од.) вказують на часткове пошкодження предмета на рівні макро- чи мікроструктур і доміантними з-поміж них є дієслова: нім. *beschädigen, verderben*, укр. *пошкоджувати, псувати*. У німецькій мові, на противагу українській, одиниці цієї підгрупи розмежовуються також ще й за диференційним мікрокомпонентом мети дії, оскільки одні вербативи (*entzweimachen*,

verbocken, vermurksen, verpfuschen, versalzen, verschmoren) марковані семою ненавмисності деструктивної дії, напр.: *Sie hatte beim Bügeln den Stoff versengt* (LGD), а інші (*kaputtbrechen, kaputtkriegen, kaputtschlagen, kaputtschneiden, zertreten, zertrampeln*) – семою цілеспрямованості, напр.: *Er hat mit der Hand die Fensterscheibe kaputtgeschlagen* (LGD).

Валентний потенціал предикатів аналізованої групи зазвичай окреслюють дві залежні позиції – суб'єкта й об'єкта: нім. *Die Hasen haben die Rinde von den Bäumen genagt* (DGDRW); укр. *Вимри з розгону поламали скрипку* (Л. Костенко). При цьому правобічна об'єктна синтаксема представлена лише назвами неістот. Лівобічну позицію аналізованих предикатів найчастіше заповнюють назви істот, хоча семантичну функцію суб'єкта можуть виконувати також різні артефакти й натурфакти. В українській мові поширеним явищем є вживання в художньому стилі предикатів псування, репрезентованих особовими дієсловами в безособовому значенні, при цьому формально невираженим виконавцем дії виступає якась стихійна сила, напр.: *Геть проводи порвало...* (І. Драч).

Більше третини ознакових слів цієї групи тримісні і прогнозують інструментальну синтаксеми, напр.: нім. *Du hast den Mantel an der Seite mit der Tasche ganz abgewetzt* (DGW); укр. *Розтяв у Сан-Стефано Він оттоманський шовк Шаблею нещадною Собою до підощов!* (І. Драч).

У групу дієслівних предикатів членування (нім. 194 од., укр. 377 од.) об'єднані вербати, що у своїй семантиці прогнозують зміну предмета, переведення його в інший якісний та кількісний стан. Залежно від результату руйнування поділяємо їх на предикати відокремлення частини від цілого, предикати поділу на частини, предикати подрібнення. Ідентифікаторами цієї групи є дієслова: нім. *teilen* та укр. *ділити*. Ситуація відокремлення частини від цілого, поділу чи подрібнення зумовлює поєднання досліджуваних предикатів із розчленованим об'єктом: нім. *Sie haben mir den Fuß amputiert* (E.M. Remarque); *Лютю вдарив чоловік, і вужеві-небораці до крихітки хвіст відсік* (І. Франко).

Близько 35% дієслівних предикатів членування тримісні. Вони утворюють можливу рамкову валентну площину, яку заповнює інструментальна синтаксема: нім. *Mit ihren Bajonetten schlugen sie die Äste ab, hart am Stamm...* (S. Lenz); укр. *Зброєю, здобутою дідом Рибіцьким ще за короля Владислава-Уласло, він відсік баварцеві обидва вуха із золотими сергами, забрав їх і сховав у гаман* (Ю. Логвин). А чимало ознакових слів, як нім. *abbrechen, abschneiden, bröckeln, losbrechen, mahlen, wegschneiden, zerkleinern* тощо та укр. *відламувати, відкраювати, відрізати, відривати, молоти, терти* і под., відкривають правобічну позицію для адресата: нім. *Die Mutter hat ein Stück Kuchen für die Tochter geschnitten*; укр. *Маму уривала мені шмат торта, і я робив варенички...* (В. Шевчук).

Деякі предикати аналізованої групи (нім. *abschneiden, brocken, wegschneiden, zerfasern* і под.; укр. *відкраювати, відрізувати, терти*) – потенційно чотиривалентні й виявляють спроможність утворювати модель, у якій наявні лівобічна суб'єктна синтаксема і правобічні об'єктна, інструментальна й адресатна, напр.: нім. *Der Großvater hat eine Schnitte Wassermelone mit dem Messer für die Enkelin geschnitten*; укр. *Тато відкрояв ножем шматок хліба для свого сина* (Розм).

Отже, дієслова, що репрезентують предикати зі значенням “пошкодження” в німецькій та українській мовах, функціонують у реченнях як предикати дії, процесу, стану, а також як синкретичні предикатні одиниці процесу-стану. Їхніми основними категорійно-семантичними ознаками, які реалізуються в різних синтаксичних моделях, є орієнтованість на суб'єкт / об'єкт, цілеспрямованість / нецілеспрямованість, контрольованість / неконтрольованість, волонтивність / неволонтивність. Водночас такі кваліфікувальні й квантитативні семи, як конкретність / абстрактність, істота / неістота, персональність / імперсональність, увиразнюють якісні й кількісні (субкатегорійні) ознаки ситуації, що позначається вербативом деструкції. Зазначені семи постають одна щодо іншої як інтегральні, так і диференційні, вони можуть перебувати в центрі або на периферії складної семантичної системи предикатів зі значенням “пошкодження”.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматика укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська ; за ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во “Пульсари”, 2004. – 400 с.

2. Калько М. Аспектуальність: категоризація, класифікація і репрезентація в сучасній українській літературній мові : [монографія] / М. Калько. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2008. – 384 с.
3. Козельская Н. А. Компонентная структура глаголов одной ЛСГ конкретного физического действия / Н. А. Козельская // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака : [межвуз. сб. научн. трудов] / З. Д. Попова (отв. ред.). – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1983. – С. 56–61.
4. Морозова Т. С. Структура словообразовательных парадигм природных деструктивных глаголов / Т. С. Морозова // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент : Ташкентск. гос. пед. ин-т им. Низами, 1978. – С. 152–156.
5. Нариси з основоцентричної дериватології / [В. В. Грещук, Р. О. Бачкур, І. Ф. Джочка, Н. М. Пославська] ; за ред. Василя Грещука. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. – 348 с.
6. Пименов Е. А. Транзитивация немецких глаголов приставками : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Евгений Александрович Пименов. – Л., 1983. – 204 с.
7. Пославська Н. М. Структура і семантика словотвірних парадигм дієслів із семою руйнування об'єкта : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Наталя Михайлівна Пославська. – Івано-Франківськ, 2006. – 266 с.
8. Шумейкіна А. В. Лексична полісемія дієслів конкретної фізичної дії з первинною семантикою пошкодження об'єкта / А. В. Шумейкіна // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : [зб. наук. праць / відп. ред. М. Я. Плющ]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 3. – С. 163–173.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ожоган Андрій Васильович – викладач кафедри іноземних мов Київського університету права НАН України.
Наукові інтереси – порівняльно-історичне й типологічне мовознавство.

СИНТАКСИЧНІ СИНОНІМИ СПОЛУЧНИКА DAZ У СЕРЕДНОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Маргарита ОКСАНИЧ (Кіровоград, Україна)

*У статті розглядаються особливості функціонування сполучника *daz* у складнопідрядному додатковому реченні у середньовісній німецькій мові. Також автором визначаються синтаксичні синоніми досліджуваного сполучника.*

Ключові слова: сполучник, граматицизація, поліфункціональність, варіативність сполучників.

*The main functional peculiarities of a conjunction *daz* in object clause of Middle High German period are researched. Also the syntactic synonyms of the mentioned conjunction are defined by the author.*

Key words: conjunction, grammaticalisation, polyfunctioning, variety of conjunctions.

Складнопідрядне речення як граматична та змістовна цілісна величина є синтаксичною текстовою єдністю, що відрізняється від інших синтаксичних одиниць специфічною семантико-синтаксичною структурою та семантичною автономією, граматичною незалежністю та фонетичною завершеністю [10: 105]. Тенденцією до еволюції складнопідрядного речення є динаміка його структури внаслідок мовної економії і надмірності синтаксичної одиниці, співвіднесеності форми і змісту та історично-змінюваного логічного уявлення людини про об'єктивний світ [11: 115].

Згідно з даними порівняльних розвідок, в історії німецької мови спостерігається тенденція до зменшення синтаксичної поліфункціональності сполучникових засобів на позначення підрядності з одного боку, та збільшення їхньої морфологічної ускладненості, із другого. Отже, за мету у статті ми ставимо визначити функції додаткових сполучників, займенників та прислівників, а також формально-синтаксичні характеристики складнопідрядного додаткового речення у середньовісній німецькій мові.

Розвиток і удосконалення граматичної будови мови виявляється у збагаченні й уточненні її синтаксичних засобів [7: 183]. Так, одним із шляхів збагачення мовних засобів слугує кількісний зріст запасу формальних засобів вираження цього зв'язку – сполучників [17: 64-65], які слугували основними маркерами підрядності в давньогерманських мовах [16: 159]. Сполучники, які мали в давньовісній німецькій період спочатку конкретне просторове, пізніше – часове значення, стають вираженням більш логічних (причинно-наслідкових) зв'язків. Замість безсполучникових речень розвиваються складні форми співставлення, протиставлення і логічної підрядності (підрядні причинові речення, підрядні наслідку, умови, мети тощо). Водночас для вираження більш складних граматичних відношень у великій кількості формуються нові прийменники та сполучники внаслідок так званої “граматицизації” смислових слів шляхом послаблення і збагачення їх первинного

конкретного лексичного значення й розвитку на цій основі нової граматичної функції [7: 183].

У середньовісній німецькій мові спостерігається тенденція розвитку тих рис синтаксису, які притаманні сучасній німецькій мові. У творах зазначеного періоду все частіше з'являються складні речення, зокрема складнопідрядні [3: 89; 12: 157]. До найпоширенішого типу складнопідрядних речень належали підрядні додаткові речення, що вводилися найпоширенішим сполучником середньовісній німецького періоду *daz* [1: 67; 3: 90; 12: 157; 17: 47-53, 61; 24: 64].

Дослідження пам'ятки середньовісній німецького періоду „Пісня про Нібелунгів” виявило 66 % вживання *daz* у підрядних додаткових реченнях із загальної кількості (616) проаналізованих одиниць. На підтвердження вищезазначеного проаналізуємо приклад (1):

(1) *Wisen heten reht daz si den tumben diente (Nibelungenlied, 0031,2-0031,3). „Старі мали рацію, що вони служили хлопцям”**

У наведеному нами прикладі (1) сполучник *daz*, який був типовим для всіх історичних періодів існування німецької мови, вводить підрядне додаткове речення, яке вжито в постпозиції до головної частини. Проте сполучник *daz* не був єдиним сполучником, який вводив підрядні додаткові речення у зазначений період, оскільки з ним конкурував сполучник *ob*. Проаналізуємо приклад (2) :

(2) *Si versvchtez manigen ende ob chunde daz geschehn daz si Chriemh' mohte noch gesehn (Nibelungenlied, 0733,1-0733,2). „Вона спробувала дізнатися у короля, чи можливо було знову побачити Кримхільду на Рейні”*

Приклад (2) демонструє, що підрядне додаткове речення вводиться сполучником *ob* і знаходиться у постпозиції до головного речення. При цьому у головній частині речення підмет *si* та присудок *gesehn* розташовані дистантно. У підрядній частині фінітне дієслово *gesehn* займає фінальну позицію, утворюючи з підметом при цьому рамкову конструкцію. Згідно з нашим аналізом пам'ятки середньовісній німецького періоду „Пісня про Нібелунгів” було виявлено 3,25% вживання *ob* у підрядних додаткових реченнях із загальної кількості (616) проаналізованих одиниць. Цей результат підтверджує припущення конкуренції сполучника *ob* зі сполучником *daz* у підрядних додаткових реченнях середньовісній німецького періоду.

Історичні розвідки свідчать, що додаткові підрядні речення, які містили непряме питання, вводилися займенниками *wer (swer), waz (swaz), welch, weder*, а також прислівниками *wa, war* [12: 158]. Проаналізуємо приклад:

(3) *Wer ivch her habe gesendet des enhan ich niht vernomen (Nibelungenlied, 0143,2). „Тух, хто вас сюди послав, я ще не допитував”*

У наведеному прикладі (3) сполучник *wer* вводить підрядне додаткове речення, яке вжито в препозиції до головної частини. Підмет підрядного речення *ivch* та присудок *habe gesendet* утворюють рамку. Присудок підрядного речення займає фінальну позицію. У „Пісні про Нібелунгів” сполучник *wer (swer)* у підрядних додаткових реченнях вживається у 4,6% із загальної кількості (616) проаналізованих одиниць.

Наступний приклад (4) демонструє підрядне додаткове речення у препозиції до головного, яке вводиться сполучником *waz*. Присудок *meinen* займає фінальну позицію, розташовуючись дистантно з підметом *si*.

(4) *Waz si da mite meinen daz kan ich niemen gesagen (Nibelungenlied, 1817,3). „Я не чув від жодного, що вони мали на увазі”*

Суцільне обстеження середньовісній німецького тексту виявило 8,44% вживання сполучника *waz (swaz)* у підрядних додаткових реченнях.

Випадки вживання займенника *welch* та прислівника *wa* у підрядних додаткових реченнях середньовісній німецької мови є поодинокими, що підтверджують наступні приклади:

* Переклад прикладів з середньовісній німецької мови здійснений автором

(5) *Welch wege si fvoeren ze Rine dvrch div lant desen chan ich niht bescheiden (Nibelungenlied, 1457,1)* „Я не можу вам повідомити, якими шляхами вони їхали від Рейну через усю країну”

(6) *Wa ich den kunic uinde kan mir daz iemen sagen (Nibelungenlied, 0077,2-0077,3)* „Мені слід сказати, де я знайду короля”

У прикладах (5) та (6) займенники *welch* та *wa* вводять підрядні додаткові речення, які містять непрямі питання. При цьому підрядні речення з прикладів (5) та (6) знаходяться у препозиції до головного речення. У прикладі (5) підмет підрядного речення *si* та присудок *fvoeren* розташовані контактено, хоча присудок не займає фінальної позиції, яка є типовою для сучасно підрядного речення. Проте у прикладі (6) присудок *uinde* займає фінальну позицію у підрядному реченні і при цьому розташовується дистантно з підметом *ich*. Отже, порядок слів у підрядних реченнях середньовісньонімецького періоду все ще залишався вільним.

Слід зазначити, що у досліджуваній пам'ятці ми знайшли лише один приклад з займенником *welch* та один приклад із займенником *wa*, які вводять підрядні додаткові речення. Однак нами не знайдено підрядних додаткових речень з *weder* та *war*. Ми можемо припустити, що ці сполучники не вживалися у жанрі середньовісньонімецького епічного епосу, оскільки сполучниковий запас у середньовісньонімецькому періоді був досить достатнім для поєднання підрядних речень.

Порядок слів у складнопідрядному середньовісньонімецькому реченні все ще залишається вільним. Присудок може займати як ініціальну так і фінальну позицію. Друга частина складеного дієслівного присудка може займати довільне місце в реченні, тобто вона залишається рухомою [12: 155; 3: 89]. Фінальна позиція дієслова в підрядному реченні все ще не була правилом [3: 89; 20: 186], але тяжіє до норми сучасної німецької мови [24: 64]. Часто присудок займає в підрядному реченні медіальну позицію [20: 188; 24: 64]. Оскільки фінальна позиція присудка присутня лише в підрядних реченнях, вона поступово стає типовою ознакою підрядних речень [20: 139].

Як демонструє проведений нами аналіз складнопідрядних додаткових речень зі сполучником *daz* пам'ятки „Пісня про Нібелунгів” у 67% підрядних речень присудок займає фінальну позицію та у 33% – медіальну позицію присудка із загальної кількості (408) проаналізованих речень. Проведений нами аналіз складнопідрядних додаткових речень, які вводилися сполучником *ob*, займенниками *wer (swer)*, *waz (swaz)*, *welch* та прислівником *wa* виявив 77,22% підрядних речень з фінальною позицією присудка та 22,77% речень з медіальною позицією присудка.

Незважаючи на достатньо розвинену систему складнопідрядного речення у середньовісньонімецький період, відбувався подальший розвиток системи підрядних сполучників. Проведений нами аналіз слугує підтвердженням того, що в середньовісньонімецьку епоху найпоширенішим сполучником підрядності був сполучник *daz*, який вводив більшість типів підрядних речень, однак з ним конкурував сполучник *ob* та займенники *wer (swer)*, *waz (swaz)*, *welch*. У сучасній німецькій мові сполучник *daz* зберіг лише свою первинну функцію сполучника додаткових підрядних речень. При цьому він так і залишився основним сполучником підрядних додаткових речень, незважаючи на розвиненість та функціонування інших маркерів підрядних додаткових речень.

Проведений аналіз дозволив уточнити статус складнопідрядних додаткових речень та варіативність додаткових сполучників. Розроблені положення є перспективними для подальшого аналізу складних речень з іншими підрядними частинами в аспекті мови і мовлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 335 с.
2. Адмони В.Г. К проблеме порядка слов (замыкание предложения в немецком языке). – Изв. АН СССР, отд. яз. и лит. – М.: 1949. – Т. 8, Вып. 4. – 373 с.
3. Бублик В.Н. Історія німецької мови: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с.
4. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV-XIII ст.): Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 327 с.
5. Гухман М. М., Семенюк Н. Н. История немецкого литературного языка. – М.: Наука, 1983. – 200 с.

6. Долинина И.Б. Системный анализ предложения (на материале английского языка). – Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1977. – 175 с.
7. Жирмунский В. М. История немецкого языка, 5-е изд. – М.: Высшая школа, 1965. – 408 с.
8. Ившин В.Д. Синтаксис речи современного английского языка. Смысловое чтение предложения: Учебник. – Ростов н/Дону: Феникс, 2002. – 320 с.
9. Кацкова Т. А. Сложноподчиненное предложение с придаточным определительным в средневенгерском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04/Ленинградский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственный университет им. А. А. Жданова. – Ленинград, 1975. – 18 с.
10. Корбозерова Н. М. Структурна інтеграція речення // Проблеми семантики слова, речення та тексту. Збірник наукових статей. Випуск 5 / Відп.ред. Корбозерова. – К.: КДЛУ, 2001. – Вип. 5 – С. 105-107.
11. Корбозерова Н. М. Вязанкіна А. М. Динамізм структури речення // Проблеми семантики слова, речення та тексту. Збірник наукових статей. Випуск 6 / Відп.ред. Корбозерова. – К.: КДЛУ, 2001. – Вип. 6 – С. 115-117.
12. Левицький В.В. Історія німецької мови. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 216 с.
13. Мещанинов И.И. Части речи и члены предложения. – Москва, Ленинград; Издательство АН СССР, 1945. – 321 с.
14. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса (на материале немецкого языка). – М.: Высшая школа, 1974. – 175 с.
15. Одри Ж. Индоевропейский язык: пер. с франц. Л. В. Иванова // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXI: Новое в индоевропеистике. – М.: Прогресс, 1988. – С. 24-121.
16. Семененко Г. М. Порядок слів як засіб синтаксичного зв'язку в складнопідрядному реченні // Проблеми семантики слова, речення та тексту. Збірник наукових статей. Випуск 5 / Відп.ред. Корбозерова. – К.: КДЛУ, 2001. – Вип. 5 – С. 159-163.
17. Строева-Сокольская Т. В. Развитие сложноподчиненного предложения в немецком языке. Л.: Ленингр. гос. ун-т, 1940. – 106 с.
18. Шубик С.А. Порядок слов в древневенгерском языке (Место глагола в повествовательном предложении): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Академия наук СССР. Ленинградское отделение института языкознания. – Л., 1964. – 20 с.
19. Ярцева В. Н. Развитие сложноподчиненного предложения в английском языке. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1940.
20. Moskalskaja O. I. Deutsche Sprachgeschichte. – М.: Hochschule, 1977 – 237 S.
21. Paul H. Deutsche Grammatik. Halle: Niemeyer, 1954. – Band III, Teil IV. – 447 S.
22. Reis H. Über althochdeutsche Wortfolge // Zeitschrift für deutsche Philologie. – 1901. – Bd. 33. – S. 220-229.
23. Ries J. Die Wortstellung in Beowulf. – Halle: Max Niemeyer, 1907. – 310 S.
24. Schildt J. Kurze Geschichte der deutschen Sprache. – В.: Volk u. Wiss., 1991. – 168 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маргарита Оксанич – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: історичний синтаксис німецької мови, германське мовознавство

ПРОБЛЕМИ ПАСИВНОГО СТАНУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ГРАМАТИЦІ

Олена ПІНЬКОВСЬКА (Черкаси, Україна)

У статті проаналізовано семантико-синтаксичні і комунікативні особливості використання мовних одиниць в пасивній конструкції, зроблена спроба розглянути пасив як базаторієневе утворення.

Ключові слова: активний стан, зворотний стан, пасивний стан, каузативний стан, опозиція актив/пасив, актуальне членування речення, референтний рівень, валентний потенціал, предикація, функціональний аспект.

The semantic, syntactical and communicative features of use of language units in passive voice are investigated in this paper. The attempt to consider a passive as multilevel formation is made.

Key words: active voice, passive voice, reflexive voice, causative voice, opposition active / passive, actual division of the sentence, actual division proposal, reference level, the valence potential, the functional aspect.

Незважаючи на наявність великої й важко доступної для огляду літератури з проблеми стану, навколо самого поняття «стан» усе ще лишається багато незрозумілого, кількість виділованих у мові станів і способів їхньої реалізації в поверхневій структурі речення коливається від дослідника до дослідника й залежить від вихідної позиції лінгвіста.

У практиці викладання мови існує деяке протиріччя між даними лінгвістики щодо стану й подачею матеріалу практичними граматиками. З одного боку, як справедливо відзначає Л. И. Илия в оглядовій статті про проблему стану у французькій граматиці: «Розгляд стану на рівні морфології не може задовольняти й, по суті, давно не задовольняло лінгвістів.» [1: 15]. З іншого боку, за сформованою традицією стан включається в число основних граматичних категорій, які характеризують дієслово як частину мови.

Виокремлюють чотири стани: активний, пасивний, зворотний і фактивний. [3: 4-6; 7:160-168; 5: 217-232].

Невирішеність теоретичного аспекту проблеми ставить часом нездоланні труднощі при викладанні французької мови. Спробуємо окреслити ті проблеми, з якими зіштовхується викладач французької мови, і намітити віхи подолання труднощів, пов'язаних з таким складним явищем, як категорія стану, оскільки перед вчителем стоять два завдання: 1. Чому вчити, тобто відповідь на питання: що ж таке стан? (лінгвістичний аспект проблеми); 2. Як навчати, тобто розробка конкретних кроків по освоєнню матеріалу на кожному конкретному етапі навчання (методичний аспект проблеми).

Звернемося до визначення стану, запропонованому А. А. Холодовичем, оскільки саме це визначення найкраще, на наш погляд, відбиває розуміння стану як морфологічної категорії дієслова: «Стан є регулярне позначення в дієслові відповідності між одиницями синтаксичного рівня й одиницями семантичного рівня». Схема відповідності між одиницями цих двох рівнів названа Холодовичем діатезою, так що стан виступає граматично маркованою діатезою [6: 10-11].

На семантичному рівні стан пов'язаний з певною ситуацією об'єктивної дійсності, компонентами якої є дія і його учасники, («актанти» по термінології Тен'єра): суб'єкт, об'єкт, адресат й ін. Кількість актантив визначається семантикою дієслівного слова, його валентністю, під якою розуміється число актантив, потенційно передбачених семантикою даного дієслівного слова [10: 238].

Логічним змістом станових опозицій прийнято вважати відносини між процесом і його суб'єктом. Візьмемо просту ситуацію референтного рівня, де є суб'єкт, тобто той або те, про що ми хочемо розповісти, і дія або процес, тобто те, що ми хочемо сказати про суб'єкт. Спробуємо встановити відносини між ними, тобто реалізувати те, що прийнято називати предикацією.

Всі, можливі в даній ситуації, відносини укладаються в чотири схеми, де S – суб'єкт, стрілка вказує орієнтацію процесу, встановлює характер зв'язку між суб'єктом і предикатом, O – об'єкт, на який спрямована дія:

Схема 1: S → Суб'єкт є відправною точкою процесу. Це те, що прийнято називати активним станом. Ми навмисно не користуємося загальноприйнятим – «суб'єкт сам виконує дію», оскільки при суб'єкті-неістоті часто неможливо говорити про яку-небудь дію з боку суб'єкта, на що вказує Л. И. Илья: «Не можна стверджувати про реальну активність суб'єкта, наприклад, у фразах: *laneigefond, lanuittombe, letempspasse* і навіть взагалі про яку-небудь його діяльності. Активна форма дієвідміни – граматична форма, у якій суб'єкт, незалежно від лексичного значення слів, представлена як вихідна точка дії або процесу, позначуваного дієсловом» [1: 79]. Ця схема потенційно містить модель речення з неперехідним дієсловом: *L'enfantmarchevite. L'enfantestallé à l'école.*

Схема 2: S → O Суб'єкт – вихідна точка процесу, дія переходить на об'єкт. Це модель речення для дієслів перехідних. Це теж активний стан: *L'enfantlavelavaiselle.*

Схема 3: S ↔ Суб'єкт, будучи відправною крапкою процесу, в той же час його об'єкт. Це зворотний стан, потенційна модель речення із займенниковим дієсловом: *L'enfantselave.*

Схема 4: S ← (par/de>S1) Дія, відправною крапкою якої є будь-який інший суб'єкт, позначений чи ні в структурі речення, побудованого по даній моделі, спрямована на суб'єкт. Це те, про що прийнято говорити – «суб'єкт перетерплює дію», тобто пасивний стан: *L'enfantestlavé (parsamère).*

Про каузативний (= фактивний, спонукальний) стан мова йде, коли суб'єкт, сам не виконуючи дію, спонукує кого-небудь до його здійснення або є його причиною. Мається на увазі дія, позначена інфінітивом: *Fontanetne faisait jamais de sottises, mais volontiers, il en faisait faire aux autres (=il poussait d'autres à en faire).* Маркером каузативного стану вважається допоміжне дієслово *faire*, здатність якого з'єднуватися із самим собою висувається як основний критерій граматизації конструкції [5: 230]. Якщо *faire* тільки граматичний знак, як вказує Э.А. Реферовська, то сполучення *faire*+інфінітив повинне розглядатися як словоформа дієслова, позначена інфінітивом.

На перший погляд створюється логічно струнка картина. Для актуалізації схем 1,2 мова передбачає активну дієвідміну, маркером схеми 3 є займенникова дієвідміна, схеми 4–дієслово *être*, каузативний стан маркований сполученням дієслова *faire* з інфінітивом. Стрункість морфологічного підходу виявляється порушеною як тільки ми звернемося до мовного матеріалу.

Активна дієвідміна не має спеціального маркера активності, охоплює весь клас дієслів й у плані форми не викликає особливих проблем. Як відзначає

Л. И. Илия, займенникова форма дієвідмини являє собою багатозначну й не цілком морфологізовану конструкцію, «не всі займенникові дієслова мають відповідну незайменникову форму, причому лексичне значення займенникового й незайменникового дієслів часто розходяться і їх не можна вважати формами одного слова» [2: 13]. Наведемо приклади: *plaire à qn*– подобатися кому-небудь; *seplaire à qch*– знаходити задоволення в чому-небудь; *douterdeqch*– сумніватися в чому-небудь; *sedouterdeqch*– підозрювати що-небудь.

Значна кількість дієслів має тільки займенникову форму. Їх називають по-різному: «*subjectif*» (Штейнберг), «*médioréfléchi*» (Мурадова), і інші варіанти. Це дієслова типу *s'en aller*, *s'évanouir*, *se repentir*, *se moquer* тощо. Ми вважаємо, що модель речення із цими дієсловами будується відповідно до схеми 1: S → Il s'en est allé. Він пішов. Elles s'estevanouie. Вона знепритомніла. Ми бачимо, що форма й значення не збігаються.

Зворотні дієслова можуть мати пасивне значення при підметі, вираженим іменником-неістота. *Ceplatséprépareencinqminutes*(=*ceplatsépréparé*). У такий спосіб зворотні за формою дієслова будують речення за схемою 4: S ←. Займенникові дієслова, які прийнято називати взаємозворотними (*seregarder*, *separler*, *s'envoyer* і т.д.) по суті відтворюють дві ситуації референтного рівня: *PierreetMariéseregardentfixement*. = *PierreregardeMarie*. *MarieregardePierre*. Займенникові за формою, ці дієслова відповідають активному стану за змістом. Це схема 2: S → O. Займенникові дієслова, які виявляють повний збіг форми й значення нечисленні й позначають дії, спрямовані на яку-небудь частину свого тіла (*selaver*, *seraser*, *secouper*). Це схема 3, де суб'єкт й об'єкт збігаються по денотату.

Ми спробували показати, що займенникові дієслова розподілилися по всіх чотирьох схемах, що свідчить про регулярну розбіжність форми й значення. Отже, можна зробити висновок: функціональна значимість займенникової дієвідмини, її місце в системі французької мови ще далеко не виявлена.

Маркером пасивного стану вважається дієслово *être*. «Виділити аналітичне вираження пасивної дії серед інших функцій *être* + дієприкметник можливо тільки складним морфосинтаксичним аналізом, що враховує семантику дієслова, прийменника, що вводить так званий додаток пасивного дієслова, тобто агента дії, і семантику цього додатка.» [1: 79]. А головне – пасивна конструкція можлива тільки для перехідних дієслів, але не для всіх (не мають пасиву дієслова *avoir*, *pouvoir*, *vouloir*), «значна частина дієслів залишається поза тією опозицією і як би поза станом» [2: 13].

Делатур у своїй граматиці відзначає, що «активна форма й пасивна форма не є абсолютно еквівалентними» й ілюструє це наступним прикладом:

La pyramide du Louvrea été construite par le célèbre architecte J.M. Pei (c'est la pyramide qui est importante). Le célèbre architecte J.M. Pei a construit la pyramide du Louvre(c'est J.M. Pei qui est important)[9: 106]. Ми вважаємо, що ці два речення різняться, насамперед комунікативним (= актуальним) членуванням. У першому реченні «*lapyramide*» – тема, тобто інформація, уже відома співрозмовнику; «*lecélèbrearchitecteJ.M. Pei*» – рема, тобто нова інформація. Перше речення–відповідь на питання: «Хто побудував піраміду?», друге речення відповідає на питання: «Що побудував знаменитий архітектор?».

Різниця активу й пасиву торкається не плану змісту, оскільки на референтному рівні відношення дії до його суб'єкта не змінюється (в обох реченнях піраміду побудував архітектор Пий, це схема 2: S → O), а в плані вираження, на синтаксичному рівні. У другому реченні об'єкт референтного рівня займає позицію підмета. Якщо в тексті мова йде про архітектуру Парижа, мовець вибере перше речення, якщо про архітектора – друге. Опозиція актив/пасив, закладена в самій системі мови, дозволяє мовцю вибрати саме ту структуру, що відповідає його мовному задуму. Той факт, що опозиція актив/пасив має відношення до

актуального членування речення давно помічена й описана лінгвістами. Ми вважаємо, що дієслово *être* внаслідок своєї багатозначності не може розглядатися як морфологічний маркер пасивної діатези.

Звернемося до каузативного стану. Під каузативністю розуміється вираження причинно-наслідкових зв'язків у мові. На референтному рівні складовими каузативної ситуації є щонайменше дві мікроситуації – що каузує й каузуваної, зв'язані між собою відносинами каузації. На синтаксичному рівні відносини каузації знаходять вираження в певному дискретному елементі, які називають каузативною зв'язкою. За способом вираження каузації розрізняють складні, прийменникові, іменні і дієслівні зв'язки [4: 5-8]. Як формальний показник каузації дієслово *faire* є лише одним із засобів її вираження. Звідси витікає, що масштаби понять каузатива й стану не збігаються.

Розглянемо приклад, у якому знаходять експліцитне вираження всі компоненти каузативної ситуації: *LedégôitdemadamedeBormeslui fitpresqueregrettersonentreprise*, де *madamedeBormes* – «предмет», що каузує ситуацію, *ledégôit* – «стан» цього предмета, *lui* – «предмет» каузуваної ситуації, *regretter* – його «стан», каузативна зв'язка *fit* встановлює причинно-наслідкові відносини між двома ситуаціями референтного рівня:

1. *MadamedeBormesestdégôitée(parl'entreprisedemadameValishe)*, що відповідає нашій схемі 4: S←; 2. *Elle (madameValishe)regrettapresquesonentreprise*, що відповідає схемі 2: S→O. Все висловлення в цілому є актуалізація валентного потенціалу словосполучення *faire regretter (qch à qn)*, де *à qn* відноситься не до дієслова *regretter*, а до всього словосполучення. Спонування до дії, на підставі якого ряд дослідників виділяє у французькій мові особливий каузативний стан, є лише окремим значенням конструкції *faire* з інфінітивом. Це спонування вочевидь відсутнє, коли *faire* з'єднується з іменником-неістотою у ролі об'єкта: *Les lampes faisaient lui relepavé mouillé*. Сам факт спонування осмислюється не у зв'язку з наявністю *faire* як формального показника каузативності, а лише з контексту. Пояснимо прикладом: поза контекстом речення *On le lui fit répéter* має два змісти: (1) *elle l'arépété*, де *lui* – особа, спонукувана до дії *répéter* або (2) *On le lui arépété (parcequ'ellen'apas bien entendu)*, де суб'єкт дії збігається з підметом речення, а «*le*», «*lui*» є реалізаціями валентностей *répéter (= répéter qch à qn)*. У ряді випадків підмет речення суб'єкт дії, вираженого інфінітивом, збігаються, що суперечить визначенню каузативного стану.

Отже, ми вважаємо, що *faire* не може розглядатися як формальний показник каузативного стану, оскільки тут відсутнє стійке граматичне значення спонування, а речення, які включають конструкцію *faire* + інфінітив, характеризуються звичайною для простих ситуацій номенклатурою станів. Тому треба, напевно, говорити про комбінації станових значень, а не про особливий стан.

Проведений аналіз переконує нас у тому, що *faire* маркує особливий тип синтаксичної структури, що припускає, але не потребує репрезентації двох суб'єктів дії. Дана синтаксична структура відтворює мовну модель речення, що відбиває складну ситуацію об'єктивної дійсності.

Конструкція *faire* + інфінітив полісемантична, так, наприклад, об'єкт каузації може виступати як особа, що свідомо виконує дію, і як носій певного стану. Це дає різні станові значення. Якщо можливі значення потенційно втримуються в даній мовній моделі, то їхні реалізації в кожному конкретному випадку вживання конструкції зумовлені лексичним наповненням і контекстом. Отже, нам представляється, що каузатив і стан – поняття нетотожні. Каузатив і стан, на наш погляд, характеризуються не відносинами включення, коли каузатив розглядається як один зі станів, а відносинами перетинання.

Областю перетинання треба, мабуть, вважати категорію перехідності. Остання, у свою чергу, далеко виходить за рамки й каузатива й стану. Будь-яке каузативне дієслово (або конструкція) завжди перехідне, але не кожне перехідне дієслово обов'язково каузативне; поняття стану не обмежується поняттям перехідності; частковий збіг обсягу понять каузатива й стану полягає в тому, що дія, позначена сполученням *faire* з інфінітивом, також як дія, позначена інфінітивом, завжди характеризується становими значеннями. Взаємодія цих трьох

категорій у плані вираження в рамках конструкції *faire*+ інфінітив є особливою формою реалізації предикації.

У свій час Ж. Дамурет й Э.Пішон запропонували об'єднати в аналізі розгляд сполучень *faire, laisser, voir* з інфінітивом на основі загальної для них категорії втручання суб'єкта (*immixtion*) у здійснення дії, виконуваної іншою особою. Вони пропонують порівняти 4 речення: 1. *Ce vieillard prodigue paya enfin ses dettes.* 2. *Ce vieillard prodigue fit payer ses dettes par son frère.* 3. *Ce vieillard prodigue laissa payer ses dettes par son frère.* 4. *Ce vieillard prodigue vit payer ses dettes par son frère.* Дамурет і Пішон відзначають, що ці речення по-різному презентують участь старого в сплаті боргу. У першому випадку він оплачує борги сам, він – активно діюча особа, що безпосередньо здійснює дію «*payer*». У другому – старий спонукає до сплати свого брата. У третьому – роль старого зводиться до допущення дії, він не перешкоджає тому, щоб брат оплатив його борги. У четвертому – відносини між старим й оплатою його боргів є лише «зв'язок без усякого втручання». Ці чотири конструкції разом утворюють семантично значиму систему з високою частотністю вживання у французькій мові. Дамурет і Пішон наполягають на тому, що дієслова *faire, laisser, voir* не втрачають повністю своє лексичне значення, а, отже, не можуть вважатися допоміжними [8: 791-792].

Повернемося до розглянутих речень. Синтаксично речення 2, 3, 4 зовсім ідентичні. Все, що було сказано про характер предикації щодо дієслова *faire*, рівною мірою стосується й дієслів *laisser, voir*. Дієслово в особовій формі виконує функцію що включає, а інфінітив – включеного предиката. На референтному рівні ми маємо дві певним чином зв'язані ситуації. Розрізняються ці речення саме семантикою дієслів *faire, laisser, voir*.

Послідовність подій на часовій осі різна. З *faire, laisser* події, представлені імпліцитно цими дієсловами, передують сплаті боргу, тоді як подія, позначувана дієсловом *voir* має місце після сплати боргу. Таким чином, аналізовані конструкції розрізняються не тільки спрямованістю процесу, але й розташуванням подій на часовій осі.

Зібраний нами фактичний матеріал показує, що опозиція по спрямованості процесу виявляється релевантною при будь-якому випадку вживання словосполучень із аналізованими дієсловами. Для *faire* семантична сутність цієї спрямованості полягає в заподіянні дії, представленого інфінітивом: *Le second jour, c'était elle qui prenait ou qui me faisait prendre les décisions capitales.* Для *laisser* у допущені дії: *A l'école il se laissait battre par ses camarades parce qu'il était plus fort qu'eux et qu'il avait peur de leur faire mal.* Для *voir* сприйнятті деякої події, у констатації факту: *Henriette avait toujours vu à sa mère juger les hommes d'après leur mérite.* Тут дієслово *voir* має значення «знати». Сприйняття події, об'єктивна його констатація розглядаються нами як наслідок даної події. Словосполучення з *voir* на відміну від *faire* й *laisser* дає структуру з інвертованим порядком проходження ланок каузального ланцюга: наслідок-причина.

Висновки: 1. Основою для розробки методики повинні стати дані лінгвістики. 2. Немає ніяких серйозних підстав говорити про наявність морфологічної категорії стану у французькій мові. 3. Морфологічний підхід приводить до того, що акцент робиться на форму. Систематизація матеріалу, як правило, не проводиться. Функціональний аспект залишається за рамками навчання. 4. Вивчення стану варто вести в трьох напрямках: синтаксичному, семантичному й комунікативному. 5. У процесі роботи необхідно передбачити систему вправ, у якій повинні знайти місце завдання по розпізнаванню форм, на вибір синонімічних конструкцій, по виявленню розбіжностей, пов'язаних з комунікативним завданням мовця. 6. Великий інтерес представляє, на наш погляд, робота над категорією стану на рівні зв'язного тексту, що дозволить виявити, чи не так ми вільні у виборі тієї або іншої станової конструкції, тобто чи дозволяє широкий контекст у кожному конкретному випадку сказати інакше.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Илия Л.И. Очерки по грамматике современного французского языка / Л. И. Илия. – М.: Высшая школа, 1970. – 176с.
2. Илия Л.И. Проблема залога во французской грамматике // Иностранные языки в школе / Л.И. Илия. – М.: Просвещение, 1972. – №4. – С.10-17.
3. Мурадова Л.А. Трудности французской грамматики // Лекции 5-8/ Л.А. Мурадова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 175с.

4. Неद्याлков В.П., Сильницький Г.Г. Типология каузативных конструкций // Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив / В.П. Неद्याлков, Г.Г. Сильницький. – Ленинград: “Наука”, 1969. – С. 5-19.
5. Реферовская Е.А., Васильева А.К. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология и синтаксис частей речи / Е.А. Реферовская, А.К. Васильева. – М.: Просвещение, 1964. – 239с.
6. Холодович А.А. Залог // Категория залога / А.А. Холодович. – Л.: Наука, 1970. – 126с.
7. Штейнберг Н.М. Грамматика французского языка. Пособие для студентов педагогических институтов и университетов. / Под редакцией Е.А. Реферовской. [2-е изд., испр. и доп.] / Н.М. Штейнберг. – Л.: Учпедгиз Ленинградское отделение, 1963. – 239с.
8. Damourette J., Pichon Ed. Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. – V. VI. – Paris: Collection des linguistes contemporains, 1970. – P.836.
9. Delatour Y. Grammaire du Français – Cours de Civilisation Française de la Sorbonne. – P.: 1st, Hardcover, Hachette, 2004. – P. 336.
10. Tesnière L. Eléments de syntaxe structurale. – P.: Klincksieck; 2e ed. revue et corrigée édition, 1976. – P.674.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Пінковська – викладач французької мови Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького Навчально-наукового інституту іноземних мов кафедри практики англійської мови.

Наукові інтереси: теоретична і практична граматики французької мови.

РОЛЬ ІНВЕРСІЇ В СТРУКТУРНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У РОМАНАХ ДЖ. ОСТІН

Марина ПЛОТКІНА (Полтава, Україна)

У статті проаналізовано складні речення з повною та частковою інверсією в романах Дж. Остін. Представлено механізм утворення таких синтаксичних одиниць з позицій генеративної граматики.

Ключові слова: порядок слів, повна/часткова інверсія, пересув, Wh-правило.

The given article deals with fully and partly inverted composite sentences in Jane Austen's novels. It reveals the mechanism of formation of these syntactic units from viewpoint of generative grammar.

Key words: word order, full/partial inversion, fronting, Wh-movement.

Дослідження структури складних речень у романах Дж. Остін показало, що вони утворені за моделями, які можна умовно розподілити на дві групи: такі, котрі відповідають немаркованому порядку слів (NP – VP, A – NP – VP, NP – A – VP, NP – VP – A), та такі, порядок слів у котрих є маркованим (VP – NP, SAI). **Метою** представленої розвідки є дослідження складних реченневих утворень, які зазнали інверсії, у романах письменниці. Її **об'єктом** – явище інверсії в складних реченнях в англійській мові кінця XVIII – початку XIX ст., **предметом** – складні речення з частковою та повною інверсією в романах Дж. Остін.

Порядок слів уважають одним із аспектів граматичної структури, які є довільними в тому розумінні, що вони не можуть бути пояснені в термінах загально логічних та психологічних [13: 108]. Для генеративістів параметр, який відповідає за базовий порядок слів у реченнях, є фундаментальним параметром мови [1: 62]. Вони формулюють поняття “порядок слів” у притаманній їм манері як певну комбінацію зміщення підмета та зміщення об'єкта, указуючи при цьому, що саме він виявляється першим параметром, який засвоюють діти [там само: 106]. У багатьох мовах, у тому числі англійській, синтаксична функція порядку слів є важливішою порівняно з його стилістичною функцією [13: 107].

Інверсія в англійській мові є предметом пильної уваги представників генеративного синтаксису. Для них характерним є розуміння цього феномена як конструкції з “неканонічною” позицією предиката зліва від суб'єкта (відповідно “канонічною” вважається позиція NP – I – VP) [10]; як конструкції, у якій суб'єкт іде за флективним дієсловом [6]; як особливого типу речення з “неканонічним” поверхневим порядком слів, при якому фінітний / допоміжний елемент передує суб'єкту [9]; як пересуву, який розміщує допоміжне дієслово в позицію комплементаризера зліва від суб'єкта [4: 201]. Генеративісти визнають, що порядок слів у реченні є вільним, але зазнає певних обмежень [1: 67, 69; 11]. Серед представників цього напрямку панує погляд на інверсію як на суто синтаксичне явище [12; 14; 15 та ін.].

Отже, прийнявши за вихідне положення тлумачення інверсії в межах генеративного напрямку, стверджуємо, що в романах Дж. Остін зафіксовані випадки як повної, так і часткової інверсії. Якщо речення має структуру VS: [VP] [NP], ідеться про реалізацію

першого виду інверсії. У другому випадку частина предиката (допоміжне / модальне дієслово) розміщена в препозиції до групи [NP]: [Aux] [NP] [VP] [3: 43]. Питома вага таких реченневих утворень у досліджуваному матеріалі становить близько 3 %.

Часткова інверсія “підмет – допоміжне дієслово” (англ. SAI) у списку універсальних трансформацій Дж. Бейліна, поданих у ієрархічній послідовності, безпосередньо передє трансформації *Wh-fronting* [2: 23]. Як зазначає Л. Хегман, інверсія “допоміжне дієслово – підмет” використовується для закодування ілокутивної сили. Цей вид інверсії кодує речення як запитання [11], тобто вона є типовою для питальних речень, у яких модальне чи допоміжне дієслово займає ініціальну позицію в реченні ліворуч від суб’єкта, напр.:

(1) *Are you consulting your own feelings in the present case, or do you imagine that you are gratifying mine?* (P/P: 74)

(2) *Have you thought, my dear, where you shall put her – and what room there will be for the children?* (E: 62)

Щоб дослідити механізм, який спричиняє цей вид інверсії, розглянемо головну клаузу речення (1) *Are you consulting your own feelings in the present case* та представимо її глибинну структуру (див. рис. 1.1) у вигляді діарами-дерево. Вона наочно демонструє розташування елементів клаузи до трансформаційних змін, що відбуваються при формуванні питального речення:

Are you consulting your own feelings...

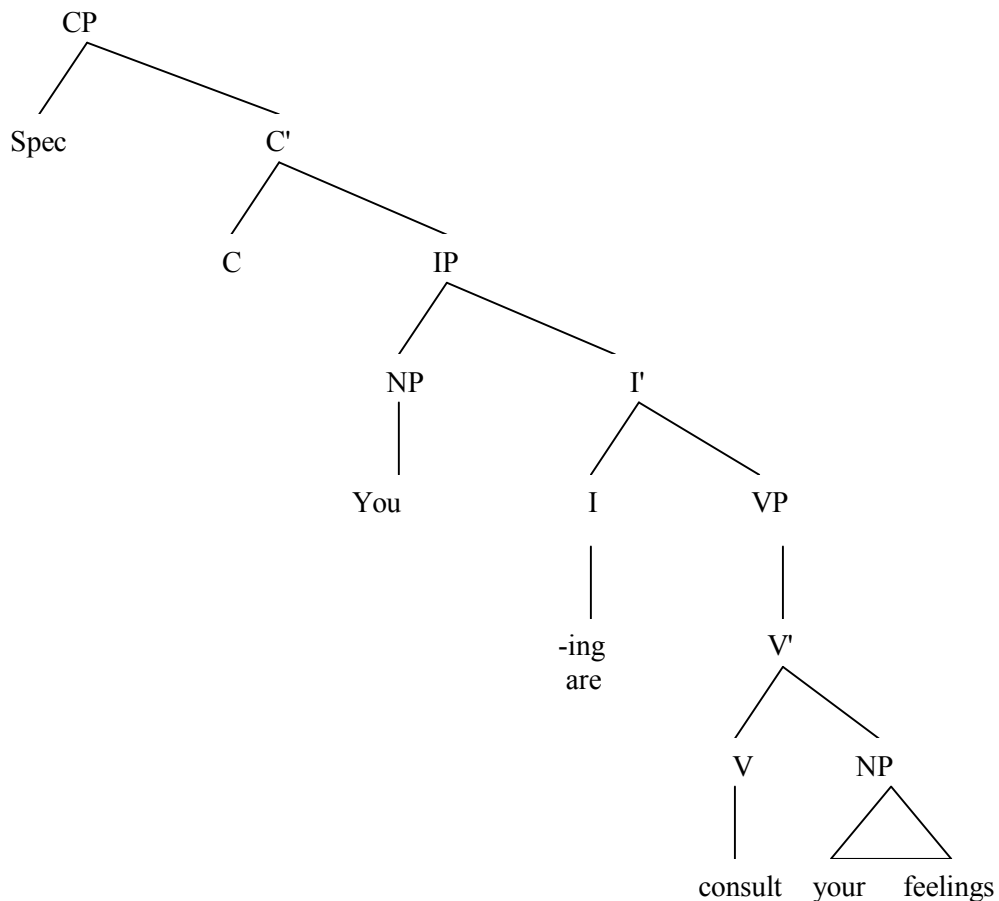


Рис. 1.1. Глибинна структура головної клаузи

Отже, відбувається пересув допоміжного дієслова *to be* в позицію комплементаризера зліва від суб’єкта *you*.

Іншим варіантом маніфестації часткової інверсії в текстах романів є випадки складних речень з негативною інверсією (англ. negative inversion), напр.:

(3) *You are to understand, Miss Bennet, that I came here with determined resolution of carrying my purpose; nor will I be dissuaded from it* (P/P: 274).

(4) *I did not even know, till I understood the design, that the living was vacant; nor had it ever occurred to me that he might have such a living in his gift* (S/S; 282).

(5) *Never had Marianne been so unwilling to dance in her life as she was that evening, and never so much fatigued by the exercise* (E: 165).

Механізм негативної інверсії в складних реченнях подібний до механізму утворення питальних речень та передбачає пересув допоміжного дієслова в препозицію до групи NP. Дослідники вказують на можливість винесення в цю позицію тільки одного модального / допоміжного дієслова, яке визначає полярність усього речення, та вживання після нього заперечної частки [7: 139].

У романах Дж. Остін серед складних конструкцій з інверсією “допоміжне дієслово – підмет” трапляються складні речення, які містять клаузи з умовним способом дії, напр.:

(6) *Marianne sincerely censured herself for what she had said; but her own forgiveness might have been more speedy, had she known how little offence it had given her sister* (S/S: 95).

(7) *Had it been the effect of gratitude, had he learnt to love her, because he believed her to be preferring him, it would have been another thing* (P: 182).

Така форма існування інверсії “допоміжне дієслово – підмет” у складних інверсованих реченнях у романах письменниці посідає особливе місце і може бути кваліфікована як ознака авторського синтаксису письменниці. Аналіз досліджуваного матеріалу показує, що найпоширенішою формою дієслова є *had*. В основному, це дієслово розміщено в ініціальной позиції в усьому реченні (7), хоча трапляються речення, у яких воно відкриває клаузу в медіальній позиції (4), (6), (7). Підрядні клаузи, що містять конструкції з умовним способом дії, приєднуються до головних асиндетично. У романах першого періоду “Pride and Prejudice” (1809) та “Sense and Sensibility” (1811) актуалізація цієї моделі є більш регулярною порівняно з рештою романів, де синтаксичні утворення на зразок речень (6), (7) є лише спорадичними.

Паралельно з допоміжним *had* як допоміжним дієсловом у складному реченні зафіксовано також утворення, де реалізація умовного способу дії відбувається з використанням модального дієслова *could*, напр.:

(8) *And could we carry our selfish point with you, we should leave it a single secret* (N/A: 124).

(9) *Could she have chosen with whom to associate, she would not have chosen her* (E: 215).

На початку XX ст. існування синтаксичних утворень на зразок (6), (7) уже вважалося архаїчним. Дієслова *were*, *did*, *would* так само часто трапляються у цій позиції [8], але вони не зафіксовані у шістьох досліджуваних романах Дж. Остін. У той же час історики англійської мови вказують на поширене вживання зазначених речень у середньоанглійський період [5: 253].

Повертаючись до складних речень з компонентом, вираженим прямою мовою, які входять до складу парадигми складного речення в романах письменниці, у контексті дослідження часткової інверсії зазначимо, що зафіксовані випадки, коли зміни відбуваються у межах таких речень:

(10) *His unexpected accession to title and fortune had removed all his difficulties; and never had the General loved his daughter so well in all her hours of companionship, utility, and patient endurance, as when he first hailed her, “Your Ladyship!”* (N/A: 234).

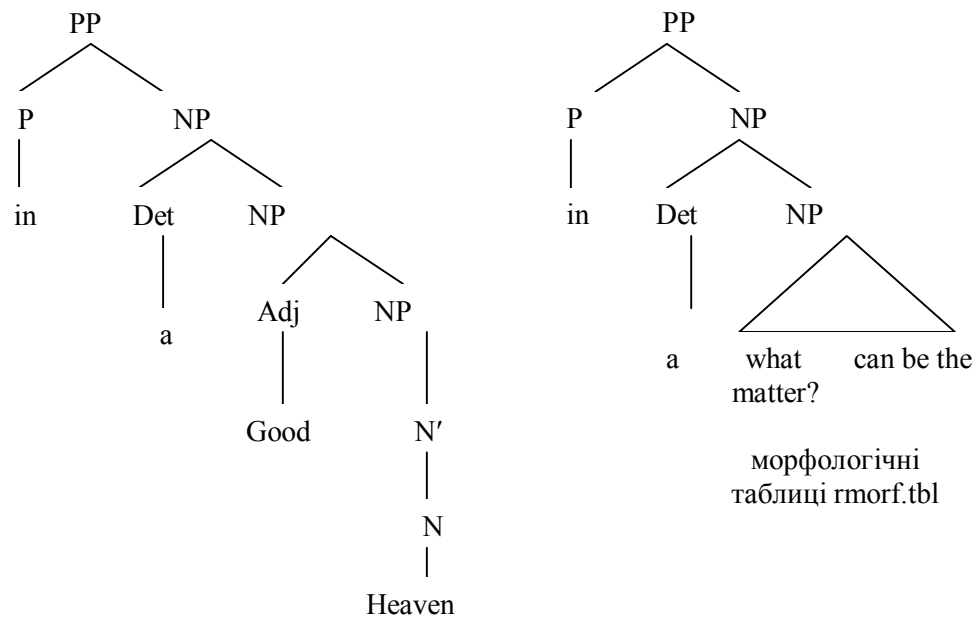
(11) *She had scarcely ever been at the Parsonage since the instrument’s arrival, there had been no reason that she should; but Miss Crawford? Calling to mind an early expressed wish on the subject, was concerned at her own neglect; and “Shall I pay to you now?” and “What will you have?” were questions immediately following with the reediest good humour* (M/P: 208).

(12) *After the first perturbation of surprise had passed away in a “Good Heaven! What can be the matter?” it was quickly decided by Eleanor to be her eldest brother, whose arrival was often as sudden, if not quite so unreasonable, and accordingly she hurried down to welcome him* (N/A: 205).

У зв'язку з цим відмітимо, що речення, у яких зміни відбуваються поза межами компонента (10), вираженого прямою мовою, уживані вдвічі частіше порівняно з реченнями, у яких змін зазнає сам компонент (11), (12). У них пряма мова має характер питання та, відповідно, є типовим проявом моделі часткової інверсії “підмет – допоміжне дієслово”.

Компонент речення, виражений прямою мовою, може зазнавати субстантивзації, уживаючись у синтаксичній функції суб'єкта й комплементу, як у прикладах (11), (12). У реченні (12) прийменникова група *in a “Good Heaven! what can be the matter?”*, що являє собою неподільне ціле на поверхневому рівні, на глибинному рівні представлена як дві окремих конструкції:

in a “Good Heaven! what can be the matter?”



морфологічні
таблиці r morf.tbl

Рис. 1.2. Глибинна структура PP, вираженої прямою мовою

Прийменникова група *in a “what can be the matter?”* входить до складу компонента з прямою мовою і за своєю структурою є питальним реченням, яке зазнає не тільки повної інверсії, але й дії *Wh*-правила. Це свідчить про потенціальність кількох трансформацій у межах одного компонента речення. У цьому випадку ми можемо говорити про два етапи трансформаційних змін, які відбуваються в межах компонента з прямою мовою. Перший етап представлено у такий спосіб (рис.1.3.):

in a “what can be the matter?”

Другий етап, пов'язаний із механізмом формування питального речення, яким є компонент, виражений прямою мовою, був представлений вище (див. рис. 1.1).

Модель повної інверсії “присудок – підмет” (англ. VP – NP) є маргіальною щодо вищезазначених моделей складних речень у романах Дж. Остін.

Аналіз дослідженого матеріалу виявив лише спорадичні випадки складних речень, каузальні утворення яких характеризуються *VS*-порядком слів, напр.:

(13) *I brought her into Plymouth; and here was another instant of luck* (P: 64).

(14) *There goes a temper which would never give pain!* (M/P:115).

(15) *With abundance of silver paper was a pretty little Tunbridge-ware box, which Harriet opened: it was well lined with the softest cotton; but, excepting the cotton, Emma saw a small piece of court plaister* (E: 255).

(16) *She was received by the Allens with all the kindness, which her unlooked – for appearance, acting on a steady affection, would naturally call forth; and great was their surprise*

and warm their displeasure, on hearing how she had been treated, though Mrs. Morland's account of it was no inflated representation, no studied appeal to their passions (N/A: 221).

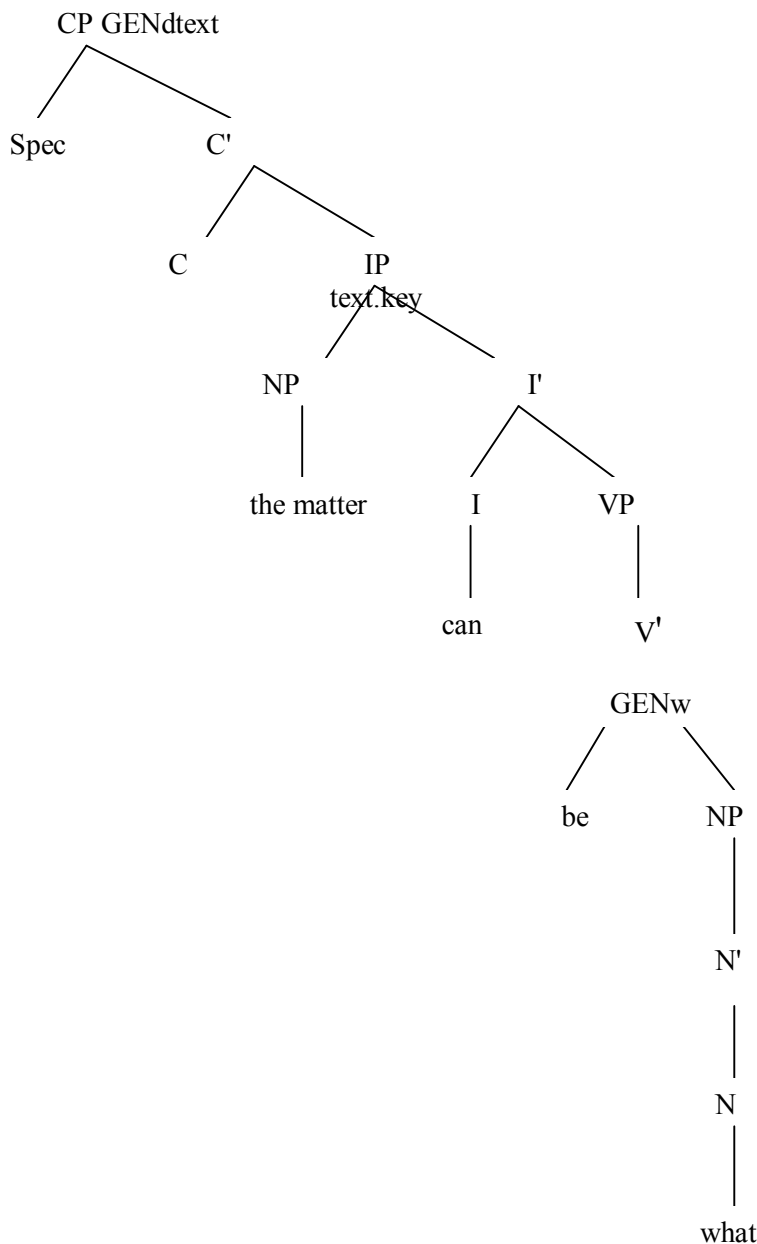


Рис. 1.3. Глибинна структура NP

За Х. Фаулером, який розглядав інверсію в художньому дискурсі, це явище отримало назву “інверсія балансу” (англ. balance inversion). Автор “The King’s English” (1908) уважав його архаїчним та вживаним з метою запобігання дисбалансу в реченні. Насправді інверсію “присудок – підмет” уживають з метою фокусування уваги на предикаті, що дозволяє тримати рівновагу в реченні. Концентрація уваги на суб’єкті речення досягається розміщенням його у нетиповій фінальній позиції. Функцію додаткового засобу зв’язку з попереднім реченням виконує ад’юнкт, розміщений в ініціальній позиції [8].

Ми вважаємо за потрібне вказати на те, що явище повної інверсії супроводжується топікалізацією (речення (15) – (16)), та є, на наш погляд, додатковим засобом акцентування на суб’єкті речення. Екзистенційні речення (13) – (14) також акцентують на суб’єкті завдяки

їх структурній організації. Остання пов'язана, безумовно, з інтенцією автора, з комунікативним навантаженням того чи іншого елемента речення.

Таким чином, аналіз складних речень із частковою та повною інверсією в романах Дж. Остін з позицій генеративного напрямку в лінгвістиці показав, що на глибинному рівні їх утворення може бути пояснено дією механізму *Wh*-пересуву, тобто пересуву предиката в позицію комплементаризера.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бейкер М. К. Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания / Марк К. Бейкер; пер. с англ. В. В. Кадина, С.Ю. Курьянова, П. В. Руднев, Д. В. Светлов, М. В. Солодов, П. С. Хан, А. М. Хромова, А. С. Царенко, Е. В. Цыбьян. / под ред. О. В. Митрениной, О. А. Митрофановой. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 272 с.
2. Бейлин Дж. Краткая история генеративной грамматики // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Дж. Бейлин. / под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой, И. А. Секериной; пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С. 13 – 55.
3. Калиток Л. П. Питальне речення в історії англійської мови: структурний та прагматичний аспекти: дис. ... кандидата філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / Лілія Петрівна Калиток. – К., 2008. – 233 с.
4. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис / Яков Георгиевич Тестелец. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 800 с.
5. Ярцева В. Н. Исторический синтаксис английского языка / Виктория Николаевна Ярцева. – М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. – 308 с.
6. Culicover P. T. English Focus Inversion Constructions / P. T. Culicover, S. Winkler – Режим доступу : <http://www2.sfs.nphil.unituebingen.de>
7. Culicover P. T. Language Arts & Discipline / Culicover P. T., Jackendorf R. – 2005. – 589 p.
8. Fowler H. W. The King's English, 1908. – [Режим доступу]: [http:// englishlibrary.org/fowler_kings_english.html](http://englishlibrary.org/fowler_kings_english.html)
9. Gergel R. How Comparatives Invert: Toward a New Syntax with Some History / R. Gergel. – Режим доступу : <http://www.homepages.uni-tuebingen.de/remus.gergel/>
10. Goodal G. The Limits of Syntax in Inversion / G. Goodal. – Режим доступу: <http://www.ling.ucsd.edu/~goodall/225syllabus>
11. Haegeman L. Introducing some basic concepts for the description of the grammar of English / Lilianne Haegeman, 2003 – 2004 – Режим доступу: – http://www.angellier.biblio.univlille3.fr/etudes_recherches/haegeman_course1.pdf
12. Kayne R. and Pollock J-I. New Thoughts on Stylistic Inversion // Subject Inversion in Romance and the Theory of Universal Grammar / R. Kayne and J. I. Pollock. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – P. 107 – 162.
13. Lyons J. Language and Linguistics: An Introduction / John Lyons. – Cambridge, L., NY., New Rochelle, Melbourne, Sydney: University Press, 1983. – 356 p.
14. Pesetsky D. To C Movement: Causes and Consequences / M. Kentowicz (ed.). Ken Hale: A Life in Language / D. Pesetsky, T. Torredo. – Cambridge MIT Press, 2001. – P. 355 – 426.
15. Warren T. The Influence of Referential Processing on Sentence Complexity / T. Warren, E. Gibson. // Cognition. – 2002. – № 85. – P. 79–112.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Плоткіна – старший викладач кафедри англійської мови Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Наукові інтереси: синтаксис складного речення.

КВАНТИТАТИВИ НА -О (-Е) // LY У СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ РЕЧЕНЬ

Оксана ФЕДУРКО (Дрогобич, Україна)

У статті здійснено класифікацію кількісних прислівників на -о (-е) // -ly, встановлено, у реченнях якої семантичної структури вони функціонують.

Ключові слова: кількісний прислівник, квантитатив, предикат, семантична модель, типове значення.

The author attempts at classifying the quantitative adverbs in-o (e) / -ly. The semantic structure of the sentences in which these adverbs are used is analyzed in the article.

Key words: quantitative adverb, quantitative, predicate, semantic model.

Постановка проблеми в загальному вигляді, її зв'язок із науковими завданнями. Крім семантичних категорій суб'єкта і предиката, які номінують ситуацію, сучасне мовознавство цікавлять елементи різної значеннєвої природи, які не входять у валентну рамку предиката, проте створюють певне семантичне тло для реалізації його значення. Поширюючи структуру простого елементарного речення, вони перетворюють його хоча й на монопредикатну, проте семантично неелементарну одиницю. До цих компонентів відносимо прислівникові синтаксеми на *-о (-е) // -ly* різного функціонально-семантичного плану, у тому числі ті, що називають ступінь і міру ознаки – статичної й динамічної, тобто кількісні

прислівники (в іншому термінологічному окресленні – квантитативні (кванторні) прислівники, квантитативи) [1; 2; 8; 12].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Кількісні прислівники неодноразово були предметом розгляду у працях із українського й англійського синтаксису. Їх досліджувано, зокрема, як один із засобів формування і вираження квантитативних відношень у структурі простого двоскладного речення [15; 7]; у контексті взаємодії з англійськими прикметниками та дієсловами відповідних лексико-семантичних груп [2; 9]; як репрезентанти семантичного поля інтенсивності в англійських текстах художнього та наукового стилів [17]. Однак усебічного аналізу закономірностей взаємодії прислівників згаданого різновиду з предикатами різних типів у системах обох мов не здійснено, як і не проведено зіставного їх дослідження, що не лише допомагає виявити спільне та відмінне у функціонуванні українських та англійських квантитативів, але й увиразнює такі їхні ознаки, які не впадають в око за неконтрастивного їх розгляду. Згаданим обґрунтовуємо **актуальність** проблеми, окресленої назвою статті.

Мета статті – виділити та проаналізувати семантичні різновиди українських та англійських речень із квантитативною прислівниковою синтаксею на **-o (-e) // -ly** у ролі вторинного предикатного компонента.

Завдання статті: 1) схарактеризувати функціонально-семантичний розряд кількісних прислівників, виявивши особливості його внутрішньорозрядної диференціації; 2) з'ясувати, які предикати з якими підрозрядами кількісних прислівників української та англійської мов взаємодіють; 3) встановити ті з властивостей предикатів, що актуальні для сполучуваності з квантитативами.

Аналіз останніх досліджень, присвячених прислівникам, їхній функціонально-семантичній диференціації (праці М.В. Всеволодової, Ф.І. Панкова, Л.А. Савйолової, О.В. Падучевої) дає підстави стверджувати, що розряд кількісних утворюють одиниці, співвідносні з нетотожними ключовими смислами, а саме: 'СКІЛЬКИ', 'ЯКОЮ МІРОЮ' та 'ЯК' [14: 37]. Відповідно серед них розрізняють прислівники власне кількісні (**Adv quan:** *неодноразово // reperedly*) та якісно-кількісні (**Adv qual-quan:** *божественно // divinely, невпинно // incessantly, ceaselessly*) [3; 11]. Ядро останніх становлять інтенсиви та інтенсифікатори (**Adv intens**). Інтенсифікатори не мають власного речового значення, вони лише окреслюють ступінь вияву статичної або динамічної ознаки, тоді як інтенсиви не тільки окреслюють ступінь вияву ознаки, а й актуалізують певні її аспекти. В обох обстежуваних мовах серед прислівників на **-o (-e) // -ly** трапляються інтенсифікатори: *абсолютно // absolutely, цілковито // completely, надмірно // excessively; ідеально // perfectly, надзвичайно // especially, особливо // particularly*, проте провідною для них є функція інтенсивів: *нечувано // prodigiously, блискуче // brightly, brilliantly, огидно // repulsively, disgustingly, широко // widely, тісно // closely, безмежно // immensely; швидко // quickly, rapidly, swiftly*.

Крім **Adv intens** до підрозряду якісно-кількісних прислівників, услід за О.В. Падучевою й Г.А. Бітєхтіною відносимо й одиниці зі значенням циклічності, інтервалу – **Adv freq** (*часто // frequently, рідко // rarely, регулярно // regularly, постійно // constantly, іноді // occasionally*), узуальності – **Adv usual** (*звичайно // usually, ordinarily, незмінно // unchangingly, обов'язково // necessarily*), тривалості – **Adv dur** (*вічно // eternally, безупинно // continuously*), вагомим компонентом семантичної структури яких є кількісна характеристика (оцінка) ознаки, пор.: «Наявна велика група прислівників, пов'язана так чи інакше з вираженням квантифікації» [12: 26], також [1: 77-79; 13: 16].

Аналіз фактичного матеріалу (1 тис. українських та англійських речень з відприкметниковими прислівниками на **-o (-e) // -ly**) засвідчив, що квантитативи такої будови найбагатше й найрізноплановіше запрезентовані в реченнях, значеннєвий план яких структурується за такими семантичними моделями (далі – СМ):

1. СМ «суб'єкт – предикат конкретної фізичної дії»

Типова семантика: *«істота, неістота здійснює певні фізичні дії»*

Предикати дії – це дієслова зі значенням а) творення / руйнування, видів діяльності; б) більшого / меншого ступеня інтенсивності дії, спрямованої на об'єкт; в) акціонально-локативні [11: 20; 4: 219]. У ході аналізу встановлено, що предикати б)-групи найактивніше

взаємодіють з **Adv intens**, насамперед із тими, які вказують на високий чи надмірний ступінь вияву ознаки [8: 259] (модифікатори-підсилювачі, за класифікацією Р. Квірка [17: 20]): *Маруся **тісно** пригорнула дитину (У. Самчук); Він так само **завзято** калатав у залізну бочку (Л. Костенко); Я не можу звільнитися, **занекло** обороняюся... (Г. Пагутяк) // англ. *They struggled **silently**, hand to hand, and Arthur knew that his strength was greater (S. Maugham); She (Laika) was scratching **frantically** at the door (A. Clarke); All applauded **tremendously** (L.M. Alcott); Bobby attacked his ball **fiercely** with a niblick (A. Christie); Bobby seized her hand **firmly** (A. Christie); The waves broke **noisily** against the rock (O. Wilde).* В українській зафіксовано також конструкції з **Adv qual**: *Вважаєш, що **багато** согрішив?* (О. Говда). Предикати двох інших груп характеризує передусім сполучуваність із **Adv freq**: *[Мама] **регулярно**, кожної неділі, пече пиріжки з сиром, **регулярно** підливає вазони в моїй кімнаті, **регулярно** пере мої майки і капрони (Т. Малярчук) // англ. *Heat the sauce, stirring **constantly** (OALD); New products are **continually** being developed та **Adv dur**: *Того вечора Андрій **довго** сидів під липою (К. Мотрич) // англ. *He has worked in France **continuously** since 1961 (OALD),* хоча взаємодія з **Adv intens** не виключена, див., до прикладу: *Кілька **необережно** сказаних удома Твердохлібом слів про професора Кострицю **фактично** зруйнували нетривку, як виявилось, споруду їхнього шлюбу з Мальвиною (П. Загребельний) // англ. *He **actually** boarded out a couple of old-timers at Mossburn Farm (A.J.Cronin).******

2. СМ «суб'єкт мовленнєвої діяльності – предикат мовленнєвої діяльності»

Типова семантика: «адресант повідомляє адресатові про когось / про щось»

Семантичне ядро таких конструкцій формують предикати мовлення, в основному дієслова мовлення. Із 11 класифікаційних ознак предикатів мовлення [10: 107] актуальними у контексті взаємодії з квантитативними прислівниками вважаємо три: 1) мовлення реалізується в часі; 2) воно може різнитися ступенем напруги; 3) його можна диференціювати за ступенем гучності. З предикатами мовлення зафіксовано:

а) **Adv intens**: *Виступають люди відомі й невідомі, промовляють **палко** і **пристрасно** (Л. Костенко); ...Покривджений почав **настирливо** роз'яснювати Якову ... (У. Самчук) // англ. *He added **resolutely** (A. Christie); I turned over in my bed and muttered **sleepily** (A. Clarke);* істотним для таких висловлень обох мов є те, що семантична структура ужитих у них дієслів містить сему інтенсифікації, яку й актуалізує адвербіальний поширювач, пор.: [16: 11]; б) **Adv freq**: *Ми **часто** до того сперечались щодо висоти різноманітних вулканів і водоспадів ... (Т. Малярчук) // англ. *That's the way she **constantly** talks (J. Galsworthy); в) **Adv dur**: *Три сусідки... **безкінечно** сварили власних чоловіків... (І. Роздобудько) // англ. *Thadeus Sholto talked **incessantly**, in a voice which rose high above the rattle of the wheels (A.Conan-Doyle).* В українській мові можлива взаємодія з **Adv quan** *мало, багато*, до прикладу: *Говорила **мало** і повільно (Т. Малярчук),* які в англійській не мають еквівалентів на **-ly**.****

3. СМ «суб'єкт – предикат руху / переміщення»

Типова семантика: «людина, група людей, істота (тварина, птах, риба, комаха), транспортний засіб, предмет рухається / переміщується в просторі»

Предикати руху належать до найбільш уживаних, хоча не становлять семантично однорідної групи: її структурують одиниці двох семантико-граматичних типів – пересування і переміщення [11: 21]. Інваріантне значення предикатів пересування – «змінювати своє місцезонашування, пересуватися в просторі», а предикатів переміщення – «пересувати, переміщувати в просторі». Вони різняться між собою і щодо сполучуваності з квантитативами на **-o (-e) // -ly**. Семантика дієслів пересування націлена на взаємодію з інтенсивами, прислівниками циклічності / інтервалу, тривалості, а дієслів переміщення – в основному з прислівниками циклічності / інтервалу, пор. :

а) **Adv intens**: *Швиденько йшла горбом й гукала (Б. Харчук); [Кузька] **дріботить** лапами **швидко-швидко** (Г. Тютюнник); *I сонце морем **тихо** чалить (Р. Лубківський) // англ. *Will had moved **swiftly** (V. Wood); They began to run **madly** round the room (S.Maugham); Mr. Pickwick walked **quietly** downstairs (Ch.Dickens); He stepped **delicately** over the broken grass (Wilde); **Adv freq**: *Перші дні до грушки **часто** літало двоє дроздів, а тоді перестало... (Ю. Мушкетик) // англ. *I go jogging fairly **regularly** (OALD); She **constantly** goes there (G. Greene); Buses run **frequently** between city and the airport (OALD); в українській – також **Adv dur**: *I******

довго гналися татари за козаками по степу (В. Сосюра), По хаті невпинно снують засліплені нетлі (Г. Пагутяк);

б) **Adv freq**: Верхратський **часто** водив гімназистів до урицьких скал (Р. Іваничук); Розмиваючи яри, весняні потоки **часто** виносили на піщаний берег ріки величезні білі кістки прадавніх тварин (О. Донченко) // англ. *He was taken to the theatre frequently (OALD)*. Уживаючись в інших значеннях (скажімо, виносити 2 – 'швидко вивозити, переміщати куди-небудь') чи розвиваючи додаткові співзначення, до прикладу, каузальності, дієслова переміщення набувають здатності означуватися **Adv intens**, пор.: ... **Кліть блискавично** винесла його на гору (В. Собко); **Щось нестримно** несло його геть з рідного села (О. Довженко) // англ. *The whale plunged suddenly below them, causing the sea to erupt and tossing the boat about wildly (V. Wood)*.

4. СМ «суб'єкт – предикат стану»

Типова семантика: «людина, істота, довкілля перебуває у певному стані»

Сполучуваність із обстежуваними прислівниками визначають такі ознаки предикатів стану: 1) стан характеризується показниками часової локалізованості та статичності; 2) стани різняться за ступенем інтенсивності. У ролі предикатора цих конструкцій уживаються предикативи зі значенням фізичного, психічного, емоційного стану та дієслова такої ж семантики. Ці одиниці характеризує сполучуваність насамперед із **Adv intens**, причому тими, що входять до семантичного різновиду посилювачів: *А признайся лише – не є для тебе найбільшою трагедією бігти вночі надвір, де так чортячо холодно й нечисто? (У. Самчук); Мені було страшенно нудно в куті (Т. Малярчук); Я вся страшенно напружувалась, коли бачила її... (Т. Малярчук); Жінки панічно бояться самотності (Т. Малярчук); Гірко зажурився старий Данило (У. Самчук); Тимко вже добряче втомився (Ю. Мушкетик); Нестерпно болять ноги ось уже п'ятий день... (Г. Пагутяк) // англ. *Professor was laughing heartily in the corner (A. Conan-Doyle); He flushed deeply (S. Maugham); Her head twitched so violently (S. Maugham)*. В українській мові можливе поєднання з **Adv quan**, наприклад: *Ще більше тривожилися державні мужі... (П. Загребельний)*, відповідниками яких в англійській є одиниці іншого плану.*

5. СМ «суб'єкт – предикат процесу»

Типова семантика: «становлення / зміна / вияв фізичних властивостей / ознак предметів, зовнішніх / внутрішніх ознак людини»

Найважливіша ознака предикатів цього семантичного різновиду – позначення динамічних явищ у світі живих істот, рослин, предметів. Поняття динамізму органічно включає в себе «ідею змінності, розвитку, інтенсивності» [7: 66], що й визначає сполучуваність предикатів процесу в основному з **Adv intens** підкласу посилювачів: *Хлопець чомусь знічується й густо червоніє (М. Матіос); Сон остаточно розвіюється (Л. Крушельницька); Нещасні молекули двох кубів моєї крові шалено завирували у пробірці (І. Роздобудько); Його нордична елегантність сильно контрастує з тим фінталом під оком (Л. Костенко); ... Прозорим мерехтливим живчиком невпинно б'ється тонке, мов полум'я свічки, джерело (С. Майданська); П'януло пахнуть канупер, м'ята і лісова трава (В. Кучер) // англ. *The lamp hung inverted in the air, burning quietly with its flame pointing down (G. Wells); Maitland's face had lightened perceptibly. (A.J. Cronin); His heart beat violently (S. Maugham); Adv freq: англ. *Fashion is constantly changing (OALD); Changes take place continually in the properties of bodies around us (OALD)*.**

6. СМ «суб'єкт – предикат ставлення»

Типова семантика: «особа має / виявляє певне ставлення до когось, чогось»

Актуальні для взаємодії з обстежуваними прислівниками такі ознаки предикатів відзначених речень: 1) денотати дієслів ставлення (або релятивних) абстраговані від реального часу; 2) релятивні предикати не можуть позначати ні однократні ситуації, ні серію повторюваних окремих випадків [10: 76-77]. Ці ж ознаки пояснюють їхню взаємодію з **Adv intens**: *Один з них – Паша – мені страшенно подобався (Т. Малярчук); Він глибоко пишається своїми предками, мужніми людьми (О. Гончар); Бо на світі той наймудріший, хто найдужче любить життя (В. Стус) // англ. *Susie knew how passionately he adored his bride (S. Maugham); For he loved her devotedly (S. Maugham); I don't think you can realize how**

awfully he may suffer (S. Maugham); *They could hardly believe it was Nat* (L.M. Alcott); **Adv dur**: Мокрина **довго** любила його та все давала гарбузи своїм женихам (І.Нечуй-Левицький); **Adv freq**: *We rarely agree on what to do* (OALD).

7. СМ «суб'єкт – предикат якості»

Типова семантика: «особі / предметів / явищу властива якась ознака»

Предикати якості позначають постійну, внутрішню, у певному розумінні невід'ємну щодо предмета ознаку [5: 254], виражену в основному якісними прикметниками й оякісненими дієприкметниками. Факт, що ознака, передавана якісним прикметником, може виявлятися у різних предметах різною мірою, прогнозує їхню взаємодію з **Adv intens**: *Vin [nes] дуже схожий на мене* (Г.Пагутяк); *Дуже старі люди мало говорять...* (Г.Пагутяк); *Ми тотально обеззброєні* (У.Самчук); *Уріж лишається гірко самотнім і недоторканим навіть для мене* (Г. Пагутяк); *Жорстокість тісно пов'язана з утомою і відсутністю спокою* (Г. Пагутяк) // англ. *He saw that his former shipmate was genuinely concerned and put out his hand* (V. Wood); *The old gutters were already... completely blocked* (V. Wood); *She is deeply religious*; **Adv dur** *Women try to look eternally young* (OALD); *I'll be eternally grateful to you for this* (OALD).

8. СМ «суб'єкт – предикат кількості»

У реченнях, конституйованих предикатами кількості (числівниковими, іменниковими, дієслівними), доволі регулярними є компоненти з квантитативним значенням, функція яких полягає в увиразненні, уточненні значеннєвого плану предиката або в розширенні його семантичного обсягу [8: 258]. Це в основному прислівники-інтенсифікатори, у тому числі на **-o (-e) // -ly** усього семантичного спектру – від виразників неповного ступеня вияву ознаки до абсолютного ступеня її вияву, пор., з одного боку, *Таких, як ви, стратегів у світі не дуже багато* (Г.Тютюнник) та *І так непомірно зроста їхня [помилко] вартість* (Б.Олійник) – з другого // англ. *The number of people has extremely increased ...* (V. Wood).

Отже, в обох мовах квантитативні прислівники на **-o (-e) // -ly** становлять доволі частотний компонент структури тих речень, предикатор яких належить до одиниць градуальної семантики. Звичайно, згаданими моделями вживання кількісних прислівників не обмежується, вони можливі й у реченнях зі значенням сприймання, розумової діяльності, модальності тощо, див., до прикладу, укр. *А тепер забула остаточно* (І. Роздобудько), англ. *I see him at St. Mark's regularly every Sunday* (A.J.Cronin); *She desperately wanted one more brains* (V. Wood), просто у схарактеризованих квантитативи використовуються найпоспідовніше. Запропонована модель аналізу може бути використана за обстеження ролі прислівникових компонентів інших функціонально-семантичних розрядів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безрукова В.В. Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи: на материале английского языка: дисс. ... кандидата филол. наук: спец. 10.02.04. – Воронеж, 2004. – 198 с.
2. Бистрова Л.В., Шевченко О.Ф. Сполучуваність прислівників з прикметниками у сучасній англійській мові // Мовознавство. – 1986. – № 3. – С. 27-30.
3. Битехтина Г.А. Семантико-синтаксические условия употребления качественно-количественных наречий в русском языке // Вестник Московского ун-та. – Сер. 9. – Филология. – 1982. – № 5. – С. 44-50.
4. Болдырев Н.Н. Классы английского глагола в функциональном аспекте / Н.Н. Болдырев // Семантика языковых единиц. Доклады V.Международной конференции. – 1996. – Т.1. – С. 217-219.
5. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
6. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.
7. Іваницька Н.Б. Система значеннєвих варіантів семантичного макрокомпонента категорії процесуальності українських та англійських дієслів // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 62-68.
8. Ківшик Н.М. Адвербіальні інтенсифікатори квантитативної ознаки в реченнях із предикатами кількості // Нова філологія. Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 33. – С. 258-262.
9. Ковалів Соломія. Прислівникова сполучуваність дієслів *утішання* та *заспокоювання* у сучасній англійській мові (на матеріалі синонімічних рядів з домінантами *console* та *soothe*) // Іноземна філологія. Український науковий збірник. – 2009. – Вип. 121. – С. 90-99.
10. Леута О.І. Семантико-синтаксичні параметри українського дієслова: Монографія / О.І. Леута. – К.: Вид-тво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 404 с.
11. Межов Олександр. Семантична диференціація об'єктної синтаксеми // Українська мова. – 2005 – № 1. – С.17-32.
12. Падучева Е.В. Наречие как кванторное слово // Известия АН СССР, сер. л-ра и яз. – 1989. – № 1. – Т. 48. – С. 26-37.
13. Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: автореф. дисс. на соискание научн. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.01. – М., 2009. – 54 с.

14. Савелова Л.А. Семантика и прагматика русского наречия: автореф. дисс. на соискание научн. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.01. – М., 2009. – 61 с.
15. Степаненко М.І. Взаємодія формально-граматичної і семантичної валентності у формуванні й вираженні квантитативних відношень у структурі простого двоскладного речення // Мовознавство. – 1999. – № 4-5. – С.15-21.
16. Торосян О.М. Функціональні характеристики прислівників міри та ступеня в сучасній англійській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04. – К., 1998. – 21 с.
17. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – London and New York: Longman, 1985. – 1779 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Федурко – викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
 Наукові інтереси: функціональний синтаксис англійської та української мов

НЕОДНОЗНАЧНІСТЬ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРОСТИХ ТА СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ

Тетяна ШУНДЕЛЬ (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто питання побудови градації від простих до складних речень, зазначено конструктивну роль однорідності та присудка в реченні, проаналізовано поліпредикативні конструкції, які не вкладаються в рамки складних речень.

Ключові слова: монопредикавність, поліпредикавність, предикативна одиниця, підрядна частина, однорідність, присудок, перехідні конструкції.

The question of the building of the gradation from simple sentences to composite sentences is investigated in this paper. The structural role of homogeneity and predicate in a sentence is given. Polypredicative constructions which are not put in the limits of composite sentences are analyzed.

Key words: monopredicativity, polypredicativity, predicative unit, subordinate clause, homogeneity, predicate, transitive constructions.

Вивчення сучасного складу мови синтаксичних одиниць, їх компонентів, відношень і зв'язків між ними завжди привертало увагу лінгвістів. Вченими детально зображені мовні явища, які складають основу синтаксичної структури мови. Але у мові існує велика кількість явищ, які охоплюють не лише „ядерні структури”, а й значну кількість різних перехідних, проміжних конструкцій, бо саме речення належать до тих феноменів, які постійно викликають різне тлумачення. Це зумовлюється, з одного боку, різноманітними принципами їхньої кваліфікації, з другого боку, неадекватними підходами до визначення їх місця та статусу. Речення поділяються на прості та складні, але в науці і дотепер не має досить чіткого вирішення питання про те, який склад постійних ознак складного речення, знання яких дозволили б чітко відмежувати складне речення від простого. Аналіз літератури з окресленої проблеми дає підстави вважати, що порівняно невелика кількість праць, присвячених вивченню речень, свідчить про недостатню розробленість цієї проблеми, що і зумовлює **актуальність** наукового пошуку. Спостерігаються значні розбіжності серед дослідників у їх визначенні та розмежуванні. **Наукова новизна** полягає в спробі теоретично обґрунтувати доцільність виокремлення простих та складних речень, перехідних конструкцій між простими та складними реченнями та системно описати їх різновиди.

Я.Г. Біренбаум вважає, що зміст поняття речення в англійській мові змінюється у залежності від вихідних постулатів теорії. Складне речення утворюється у результаті взаємодії декількох речень [1: 35]. При цьому, як відомо, складне речення відрізняється від простого речення не складністю думки, яка в ньому виражається, а граматично (хоча історично воно виникло з потреби вираження й звично дійсно виражає більш складну думку). Я.Г. Біренбаум був згодний з Т.П. Ломтевим, який вважав, що „складне речення залишається складним до тих пір, доки до нього входять різні речення, а як тільки одне з них перестає бути реченням, складне речення перестає бути складним” [5: 32].

Подібно тому, як конститутивною ознакою простого речення є предикативний вузол, а конкретніше – присудок, конститутивною ознакою складного речення є показник зв'язку частин, у першу чергу коннектор або кон'юнктор. Це поняття відбивається у дефініції складного речення у Л.Ю. Максимова, який вважає, що складне речення - це синтаксична, комунікативна одиниця вищого, у порівнянні з простим реченням рівня, яка може бути

інтерпретована як функціонально і структурно оформленне об'єднання моделеформ простих речень, які призначаються для вираження специфічних граматичних відношень між відповідними єдиначними сенсами [6: 48]. Вчені Л.С. Бархударов і Г.В. Колшанський зазначають, що "... складне речення являє собою граматично оформлене з'єднання простих речень у складі складного цілого, тобто особливу синтаксичну одиницю іншого порядку, чим просте речення" [2: 52]. До того ж складне речення в англійській мові – це синтаксична форма, яка, як і будь-яке речення, висловлює повідомлення, здійснює акт комунікації. Формально воно відрізняється від простого тим, що включає до свого складу більш ніж одну предикативну одиницю та визначає будь-яке відношення між подіями. Треба зазначити, що в дослідженні з синтаксису стало загальноприйнятим при визначенні структурного типу речення (просте-складне) звертати увагу на кількість предикативних одиниць (далі ПО), які виділяються у його складі. Більшість вчених вважає, що просте речення має лише один предикативний центр і складає, таким чином, лише одну ПО:

The two native women stole furtive glances at Sarie [7: 85].

Складне ж речення визначається як синтаксично-організоване сполучення кількох предикативних центрів і має більш ніж одну ПО:

What was done could not be undone [7: 78].

Таким чином, просте речення як монопредикативна структура протиставляється складному реченню як поліпредикативній структурі. В цьому і бачиться суттєва відмінність між ними: якщо просте речення монопредикативне, або має у своєму складі лише одну ПО, яка має свій модально-часовий план, то складне речення - поліпредикативне, тобто представляє собою сполучення декілька ПО, які зв'язані одне з іншим або з їх контекстуальними еквівалентами. Доречним з огляду на це є зауваження С.П. Верницької, яка вважає, що внаслідок цього елементами простого речення виступають слова (словоформи) та сполучення слів (словосполучення), а в складному реченні - ПО, які побудовані за тими чи інакшими структурними схемами та їх еквівалентами [4: 95]. Вищезазначені особливості, як вважають деякі синтаксисти, не завжди дозволяють чітко відділити прості речення від складних. Важливою проблемою для рішення питання моно- або поліпредикативності речення є питання про предикативність - важливої, обов'язкової ознаки речення. Адже поліпредикативні конструкції - це речення, які включають два або декілька предикативних центрів, що складаються з декількох предикативних частин або компонентів. У цьому випадку нам імпонує думка О.П. Беденок, який підкреслює, що такий загальновизнаний розподіл на прості й складні речення на основі кількості предикативних одиниць приховує у собі великі труднощі при класифікації, наприклад, речень із декількома присудками: присудками, що є носіями предикативності, яких декілька, але підмет один, і беззастережно віднести такі структури до простих або складних речень дуже важко [3: 103]. З огляду на це слушним є зауваження, що вищезазначена кваліфікаційна ознака є явно недостатньою при визначенні структурних типів деяких речень, що стали в останні десятиліття предметом пильного спостереження з боку лінгвістів. Так, на синтаксичному рівні сучасної мови зустрічаються поліпредикативні конструкції, які не можуть бути віднесені до складних речень за різноманітними причинами:

1. Деякі з них, а саме вставні та вставлені конструкції у якості особливих модально-експресивних компонентів речення, традиційно розглядаються як прості, недивлячись на нестійкість синтаксичної кваліфікації таких побудов в мові: *You know, there is a lot of truth in that [7: 23].*

2. Речення з ПО, які вже були колись у окремому, самостійному використанні: *Suddenly she got up and said in a low voice: "I am sorry. I am tired", left [7: 65].*

3. Речення з послабленою функцією підрядних частин: *She loved her husband more than anything in the world and her husband loved her when he saw that not only he liked her [7: 42].*

4. Речення з втраченою функцією підрядних частин, що відбуваються завдяки опущенню корелята у головному реченні та стійкості лексичного складу підрядного: *Be happy with anyone you like [7: 19].*

5. Моносуб'єктні речення із сполучником "in order to". Наприклад: *I'll come here in order to talk to you [7: 8].* Такі речення мають ознаку і складного (поліпредикативність), і ознаку

простого (моносуб'єктність і зв'язок інфінітива з дієсловом руху, який зберігається і без сполучника: *I'll come here to talk to you*).

Підставою для такого твердження є той факт, що синтаксичний склад виділених підрядних речень обумовлений обов'язковістю їх граматичної й лексичної сполучуваності, обмежений досить вузьким колом лексем, закріплених у своїх зв'язках стійкими відносинами. Структури підрядних цього типу замкнуті, одноманітні й утворюють цільні вираження з узагальненими займенниковим або прислівниковим значеннями (або мають тенденцію до такого роду утворенням). Таким чином, при втраті лексико-граматичної повнозначності підрядні тісно зрощуються з основним реченням і виступають у якості синтаксично-нечленованих одиниць. Не дивлячись на формальну предикативність, такі структури кваліфікуються як прості речення [4: 95-98]. Конструкції, які ми розглянули вище, дуже близькі до складних речень, але в той же час відрізняються від них. Ці речення можна кваліфікувати як проміжну ланку між простими та складними реченнями. Вищезазначене говорить про те, що у вченні про речення не треба обмежуватися лише такими різновидами як просте чи складне речення.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що інше питання, яке може допомогти розв'язати проблему неоднозначності кваліфікації простого й складного речення - це поняття однорідності. У лінгвістичній науці питанню однорідності здавна приділялася велика увага. Треба зазначити, що однорідні другорядні члени визнаються більшістю вчених, відносно ж однорідних присудків думки розходяться. О.П. Беденок зазначив, що різне відношення до однорідності присудків і другорядних членів пояснюється тим, що роль присудка принципово відмінна від ролі інших членів речення: реалізація присудка носить структурний характер, а реалізація другорядних членів - змістовний характер. Явище однорідності властиво всім видам синтаксичних побудов: складному реченню (однорідність частин складного речення), простому реченню (однорідність членів речення). Незважаючи на зовсім різний характер самих компонентів, сутність однорідності, у розумінні Л. Д. Чеснокової, завжди однакова: однорідність як мовне явище містить у собі єдність сурядності та підрядності. Що стосується однорідності залежних компонентів (і в простому, і в складному реченні), то тут реалізація формули однорідності безсумнівно знаходить своє відбиття [3: 106-107].

Треба зазначити і те, що у мові існує цілий ряд синтаксичних побудов, віднесення, яких до сфери монопредикативних (простих) або поліпредикативних (складних) речень не є безперечним. Використання ознаки "поліпредикативність" у ряді випадків зустрічає опір конкретного мовного матеріалу. Так, сумнів у кваліфікації речення *Michael was sitting and writing a letter* як складного створює співвідношення дієслів - присудків *was sitting and writing* з одним підмитом *Michael*. Але в той же час у цьому реченні начебто два предикативних центри, що знайшли своє втілення у виражених кожним присудком відповідних категоріях часу й модальності. Ми дійшли до висновку, що кваліфікація речень з одним підметом й декількома присудками саме тому викликає спори, що це структура явно синкретичного характеру: наявність одного суб'єкта схиляє до думки про просте речення, кілька предикатив змушують думати про складне речення.

На цей час існують дві протилежні точки зору у кваліфікації речень з декількома присудками. Є традиційна точка зору, відповідно до якої речення з декількома присудками розглядаються як прості. В останні роки висвітлена протилежна думка, відповідно до якої такі структури вважаються складними реченнями, оскільки в них налічується кілька предикативних центрів. Така точка зору відбита не тільки в дослідженнях вітчизняних, але й закордонних лінгвістів, а саме у роботах С.Н. Daniel, J. Johnston, S. Luraghi, T. Peterson. Аналіз літератури з окресленої проблеми дає підстави вважати, що проблему розмежування простих і складних речень в межах структур з декількома присудками потрібно вирішувати комплексно, висвітлюючи питання, які безпосередньо торкаються аналізованих структур, а саме: конструктивна роль присудка в реченні, реалізація однорідності стосовно до присудків. Подібну точку зору про головну та домінуючу роль присудка у структурній організації речення висловлювали О. Дмитриєвський, О. Потебня, Є. Курилович, Р. Мразек. Дослідники вказували на те, що саме присудок, враховуючи його комунікативну й структурну

значимість, сам по собі передає думку, представляє зовнішні синтаксичні зв'язки і, навіть, становить ціле речення. До того ж присудок є носієм предикативних категорій, які формують речення як синтаксичну структуру, та вважається вершиною речення. Підмет лінгвістами розглядався як другорядний член речення, який достатньо лише іноді згадати [3: 106-109].

З огляду на це, доцільно зазначити, що наведені спостереження показують, що деякі розглянуті конструкції, з одного боку, дуже близькі до складних речень, але в той же час істотно від них відрізняються. Здається, що їх можна кваліфікувати як перехідну ланку між простими й складними реченнями, перехідний спосіб побудови речень у своєрідній градації – від простого до складного. Ця градація може мати таку послідовність:

1. Просте речення – одна ПО, що може ускладнюватися різними видами непередикативної й напівпередикативної ускладненості: однорідності, відокремленості членів;

2. Конструкції, що містять у своєму складі декілька ПО, з яких одна становить основу речення, а інші функціонально зрівняні зі словами-членами. Ці останні функціонують як одиниці складу основного речення аналогічно його членам – словам; пауза ж підрядного або сурядного відмежування ослаблена або зовсім відсутня;

3. Складне речення:

а) складне безсполучникове речення – з двома або декількома ПО, що організують основи двох або декількох речень, які відмежуються одне від одного характерними інтонаційно-паузними засобами, які і є показниками синтаксичних відносин між сполучуваними ПО;

б) складні сполучникові речення – з двома або декількома ПО, які з'єднані сурядними або підрядними сполучниками в одне ціле й відмежуванні одне від одного інтонаційно-паузними засобами - показниками характеру сурядних або підрядних відносин;

в) складні поліпередикативні речення сполучникового або безсполучникового складу змішаного типу, з різним сполучниковим і безсполучниковим зв'язками [4: 99-100].

Отже, прокоментований мовний матеріал засвідчив наявність незамкненість границь між простими та складними реченнями та неоднозначність їх кваліфікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабайцева В.В. Переходные конструкции в синтаксисе. – Воронеж: Центр. чернозем. кн. изд-во, 1967. – 391 с.
2. Бархударов Л.С., Колшанский Т.В. К проблеме структуры сложного предложения // Сборник статей по языкознанию. – М., 1958. – С. 52.
3. Беденок А.П. О синкретизме структур с сочиненными глагольными сказуемыми в современном русском языке // Межвузовский сб.науч. трудов. – Ростов н/Д: РГПИ, 1988. – С. 103-112
4. Верницкая С.П. Конструкции, совмещающие признаки простого и сложного предложения языке // Межвузовский сб.науч. трудов. – Ростов н/Д: РГПИ, 1988. – С. 94-102.
5. Кубрякова Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. – 1974. – №5. – С. 64-76.
6. Лукин М.Ф. Переход частей речи или их субституция // Филологические науки. – 1982. – №2. – С. 78-81.
7. Мозм У.С. Театр. Роман. На англ. яз. / Комментарий В.М. Дьяченко. – М.: Издательство «Менеджер», 2005. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Шундель – здобувач кафедри англійської філології Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: функціональна граматики англійської мови, семантичний синтаксис.

УКРАЇНСЬКЕ ДІЄСЛОВО В ПРАЦЯХ МОВОЗНАВЦІВ 70-х – 80-х рр. ХХ СТ.

Ольга АРЦЕБАШЕВА (Горлівка, Україна)

Статтю присвячено аналізу поглядів мовознавців 70-х – 80-х рр. ХХ ст. на морфологічні ознаки дієслова в українській граматиці, а саме на граматичну категорію виду. Подано опис лінгвістичних трактувань досліджуваної проблематики. Зроблено висновки про аналіз категорії виду в лінгвістично-історіографічному аспекті.

Ключові слова: дієслово, категорія виду, доконаний вид, недоконаний вид, внутрішня межа дії, префікс, суфікс.

The article is dedicated to Ukrainian linguists' understanding of the question of the verbal category of correlation. The linguistic interpretation of the problem under analysis is considered in this paper. High emphasis is placed on the results of the linguahistoriographical analysis of this category.

Key words: verb, category of correlation, perfect correlation, non-perfect correlation, inner action restriction, prefix, suffix.

В історії українського мовознавства з початку ХХ ст. можна виділити декілька періодів. Спроба періодизації розвитку мовознавства в Україні була зроблена відомим науковцем С. Бевзенком в «Історії українського мовознавства». Відомий лінгвіст В. Русанівський виділяв періоди українського мовознавства ХХ ст.: перший (1917р. – поч. 30-х рр.), другий (30-і – 40-і рр.), третій (50-і – 60-і рр.), четвертий (70-і – 80-і рр.).

Слідом за В. Русанівським, спираючись на цю періодизацію, ми обрали четвертий період як найбільш цікавий і плідний. З 70-х рр. мова стала розглядатися як складна система, компоненти якої взаємопов'язані та взаємозумовлені. Завдяки використанню знань з інших наук, наприклад математики, з'явилися нові методи дослідження структури і функціонування мови. Особлива увага була присвячена структурі частин мови та їх граматичним категоріям.

З'явилися такі роботи, як «Структура українського дієслова» В. Русанівського (1971), «Іменник в українській мові» І. Матвіяса (1974), «Прикметник в українській мові» А. Грищенка (1978), «Прийменникова система української мови» (1980), «Дієприкметник у сучасній українській літературній мові» Г. Гнатюка (1982), «Система відмінків української мови» (1987) і «Частини мови в семантико-граматичному аспекті» (1988) І. Вихованця та інші.

Метою нашої статті є розкриття поглядів мовознавців 70-х – 80-х рр. ХХ ст. на морфологічні ознаки дієслова в українській граматиці, а саме на граматичну категорію виду.

Система граматичних категорій дієслова є однією з найрозгалуженіших. Вона включає граматичні категорії роду, числа, особи, способу, стану, часу, перехідності / неперехідності, виду. Дві останні є загальнодієслівними, оскільки вони характерні для всіх форм дієслова і пронизують решту його граматичних категорій (особи, часу, способу і стану).

Категорія виду є доволі складною та неоднозначною, якщо враховувати її семантико-граматичне значення. В. В. Виноградов відзначав: «Морфологічний механізм категорії виду складніший і різноманітніший, ніж інших категорій дієслова. Але його малюнок німий, невиразний без освітлення внутрішніх, семантичних основ видових відмінностей» [2: 477]. Саме тому ми обрали матеріал стосовно категорії виду для роботи, в якій спробуємо дослідити погляди мовознавців 70-х – 80-х рр. ХХ ст.

У різні періоди дослідники керувалися різними принципами для семантичної інтерпретації категорії виду. Доконаність / недоконаність визначалась як означеність і неозначеність дії (М. Греч, О. Востоков), однократність і багатократність (Г. Павський, К. Аксаков, М. Некрасов), тривалість і закінченість дії (О. Потебня), повнота і неповнота вияву ознаки в часі (П. Фортунатов), обмеженість і необмеженість дії (Л. Размусен, В. Виноградов). Термін «доконаний вид», як і «недоконаний вид», у сучасному значенні ввів Є. Тимченко в праці «Українська граматика» (1907). Як зазначалось раніше, період 70-х – 80-х рр. охарактеризувався особливою увагою до частин мови та їх граматичних категорій, в тому числі й дієслівним. Хочемо звернути увагу на концепції категорії виду деяких мовознавців зазначеного часу.

У 1971 р. був надрукований труд В. Русанівського «Структура українського дієслова». В ньому учений визначив внутрішню обмеженість або необмеженість дії як головну ознаку доконаного або недоконаного виду. «За допомогою граматичної категорії виду передається одна з найголовніших властивостей дієслова як частини мови – вираження динамічної ознаки або в процесі її розгортання, становлення, або як цілісного комплексу, повністю реалізованого чи спрямованого на повну реалізацію в ході виконання.» [6: 216]. Виходячи з цього, на думку Русанівського, форма доконаного виду виражає повністю виявлену ознаку, що виходить з попереднього розгортання (*ліс зазеленів, квітка виросла*), або якимсь моментом, взятим безвідносно до процесу розгортання (*пташка заспівала, сонце засяяло*).

Форма недоконаного виду виражає не повністю виявлену процесуальну ознаку: *я читаю книгу* (я можу дочитати її, або не дочитати), *він працюватиме вдома*.

Як зазначав мовознавець, категорія виду базується на протиставленні форм доконаного і недоконаного виду в межах однієї лексеми, хоча деякі лінгвісти вважають дієслівний вид

словотворчою категорією. Основною одиницею у видовій кореляції вважається форма доконаного виду, а форма недоконаного виду лише модифікує її.

У своїй роботі В. Русанівський довів, що видова ознака не впливає на семантику дієслова. Він підкреслював, що існують дієслова, які вживаються лише в формі недоконаного виду (імперфективи), або в формі доконаного виду (перфективи). Напр.: *гордувати, бродити, їздити, носити, тягати, вимагати, лихоманити, морозити, гомоніти* та інші. Одновидовість залежить від семантики кожного дієслова.

Стосовно дієслів, що вживаються в обох видових формах, дослідник докладно описав морфологічні засоби вираження дії. Ними є чергування суфіксів класів основ, співвідносність різновидових лексем, префіксація і зміна наголосу.

Суфіксами, які утворюють видові пари, є суфікс *-овува-* для недоконаного виду і *-ува-* для доконаного. Напр.: *ізолювати – ізолювати; ліквідувати – ліквідувати*. Крім того, видові пари утворюються за допомогою протиставлення основ: *плювати – плюнути; давати – дати; кричати – крикнути*.

Найпродуктивнішим засобом творення доконаного виду є префіксація. Префікси поділяються на префікси – модифікатори (ті, що звужують значення дієслова) та префікси – кваліфікатори (ті, що змінюють значення, вносячи в нього додаткові відтінки). Напр.: *кричати – закричати; співати – заспівати* (модифікатори), *вбігти, вибігти, забігти, перебігти* (кваліфікатори). Дієслова, утворені за допомогою останніх, можуть мати відповідник недоконаного виду: *вбігти – вбігати, забігти – забігати*. Найчастотнішими префіксами є *у-/в-, по-, з-/с-, о-/об-* а також *по-/ні-, за-, на-*. Напр.: *кликати – покликати, інформувати – поінформувати, користуватися – скористуватися, в'язнути – зав'язнути, молити – вмовити*.

Іншим способом творення видових пар є зміна наголосу. Кожна форма доконаного виду таких дієслів має паралельну форму також доконаного виду з іншим суфіксом. Напр.: *виміряти – в'иміряти і в'имірити, видих'ати – в'идихати і в'идихнути, висмик'ати – в'исмикати і в'исмикнути*.

Категорія виду дієслова було висвітлено у відповідних розділах навчальних посібників із СУЛМ для вищої школи. Так М. Жовтобрюх, як і Русанівський, визначив граматичну категорію виду як одну з ознак дієслова, яка виражає відношення дії до її внутрішньої межі. На цій основі мовознавець виділив доконаний вид та недоконаний.

Дієслова доконаного виду означають дію, яка обмежена в часі й характеризується завершеністю, результативністю. Тому дієслова доконаного виду вживаються в минулому і майбутньому часі. Напр.: *Вийшов місяць з туману*.

Дієслова недоконаного виду означають дію без вказівки на обмеженість її тривання або завершеність. Така форма вживається у теперішньому, минулому та майбутньому часі. Напр.: *Я знову бачу усмішку на твоєму лиці* (М. Коцюбинський). Окрім основних значень видів, Жовтобрюх розрізняє і додаткові значення. Їх він вважає різновидами категорії виду. Так, дієслова недоконаного виду можуть додатково означати:

1) ритмічну повторюваність незавершеної дії, яка супроводжує іншу дію; такі дієслова утворюються за допомогою префіксів *при-* і *від-* та суфіксів *-ува-*, *-а-* (*-я-*): *приспівувати, причісувати, примовляти*.

2) нерегулярну повторюваність, яка виникає час від часу, формується за допомогою префіксів *на-, під-, по-* та суфіксів *-ува-*, *-а-*: *написувати, нагострювати, постукувати, поглядати, набігати*.

3) у дієсловах на означення руху – протяжність дії (брести, везти, їхати) або повторюваність дії, яка означає необмежений рух (бігати, бродити, їздити, літати).

М. Жовтобрюх виділив також дуративні форми (означають одноразову протяжну дію) та ітеративні (означають повторювану дію). Ці значення виражаються чергуванням звуків в основі слова: *нести – носити, мести – зам'ятати, пливти – плавати*. Всі дієслова недоконаного виду, які означають повторюваність дії, можна об'єднати, назвою – дієслова многократного виду.

Дієслова доконаного виду, як відзначив М. Жовтобрюх, можуть виражати такі додаткові відтінки:

1) вказівку на початок дії, обмеженої в часі: *за шуміти, заговорити, рушити* (Ліс *за шумів*);

2) тривалість завершеності дії: *поспати, посидіти, повчитись*;

3) досягнення результату завершеності дії: *виконати, зробити, проспівати, розповісти*;

4) раптовість дії: *грюкнути, стукнути, смикнути, гукнути*;

5) несподіваність або різкість дії: *грюконути, стуконути, штовхонути*;

6) многократність обмеженої в часі дії: *попереписувати, понаносити, перетаскати*.

В українській мові, зазначав мовознавець, форми доконаного і недоконаного виду парні. Але, на відміну від Русанівського, основною, або початковою формою він вважав форму недоконаного виду. Від неї твориться форма доконаного виду (*читати – прочитати*). Засобами творення стають префікси, суфікси, чергування приголосних та голосних у основі слова, наголос та суплецизм. Полемізуючи з деякими мовознавцями М. Жовтобрюх наголосив на тому, що дієслова різних видів типу *радіти – зрадіти, привозити – привезти* не є окремими словами через відмінність будови основ. Лексичне значення таких дієслів спільне, розрізняється в них лише відношення дії до характеру її протікання, тому вони становлять різні граматичні форми одного слова. Але існують афікси, які змінюють лексичне значення слова, змінюючи граматичну категорію виду. Вони творять таким чином нові слова: *писати – підписати, робити – заробити, бити – розбити*. З таким твердженням погоджувався і В. Русанівський. В своїй роботі М. Жовтобрюх дав перелік вживання суфіксів найпоширеніших видових пар дієслів.

М. Доленко в колективній праці «Сучасна українська мова» основним принципом, за яким визначають вид дієслова, назвав відношення дії до внутрішньої межі її тривання. Дієслова недоконаного виду означають необмежену в часовій тривалості дію. Серед слів недоконаного виду мовознавець виділив семантичні групи. Їх значення перекликаються зі значеннями, наданими в роботі М. Жовтобрюха.

Дієслова доконаного виду містять вказівку на межу тривання дії в часі. Вони можуть означати завершеність дії (*докінчити, прочитати*); досягнення результату дії (*дійти, упіймати*); багаторазову завершену дію (*походити, поїдирати*); раптову, несподівану дію (*крикнути, рубонати*).

У роботі були названі способи творення видових форм. Як основні виступають префіксальний та суфіксальний способи (префікси *ви-, за-, пере-, під-*, суфікси *-ва, -ува, -а, -я, -і, -и, -ну-, -ону-*(останні Русанівський називає інтерфіксами). Іншим способом видоутворення на думку Доленко є внутрішня флексія (чергування голосних в корені): *спиратися – спертися, зачіпати – зачепити*. Крім того, чергування у корені використовуються для передачі видових відтінків (*пливти – плавати*). Останнім способом творення виду являється акцентологічний. Вид дієслова в окремих випадках залежить від зміни наголосу: *розкидати – розкидати, висипати – висипати*.

Подібний погляд відбився в навчальному посібнику «Грамматика української мови» І. Вихованця, К. Городенської, А. Грищенко та в «Сучасній українській літературній мові» М. Леонової.

Беручи до уваги ці факти, виявляється можливим зробити деякі висновки: в роботах мовознавців 70х-80х років ХХст., на відміну від попередніх поколінь, спостерігається єдність концепцій стосовно дієслова і його граматичних категорій. Ця єдність простежується в усвідомленні та прийнятті загальних принципів для визначення граматичної категорії виду дієслова. Головною ознакою доконаного та недоконаного виду більшість мовознавців визначила внутрішню обмеженість або необмеженість дії. Існують і деякі розбіжності в поглядах дослідників, але лише в деталях (В. Русанівський основною видовою формою визнав форму доконаного виду. М. Жовтобрюх головною в видовій парі обрав форму недоконаного виду). Близькість поглядів мовознавців зазначеного періоду стала базою для подальших досліджень в граматиці. Безперечно, найбільш значущим внеском в розробку питань дієслівних категорій стала робота В. М. Русанівського «Структура українського дієслова».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови / С. П. Бевзенко – К. : Вища школа, 1991. – 231 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 784с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови / Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Грищенко А. П. – К. : Радянська школа, 1982. – 208 с.
4. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – К. : Вища школа, 1972. – 403 с.
5. Леонова М. В. Сучасна українська літературна мова / М. В. Леонова. – К. : Вища школа, 1983. – 264 с.
6. Русанівський В. М. Структура українського дієслова / В. М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1971. – 316 с.
7. Сучасна українська мова / [Доленко М. Т., Дацюк І. І., Кашук А. Г., Попівський В. Д.]. – К. : Вища школа, 1974. – 366 с.
8. Українська мова. Енциклопедія А – Я / за ред. Русанівського В. М., Тараненка О. О. та ін. – К. : „Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2007. – 854 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Арцешашева – аспірант кафедри загального мовознавства та російської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси : граматики української мови.

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ ОЗНАЧЕНОСТІ – НЕОЗНАЧЕНОСТІ В ГЕРМАНСЬКОМУ АРЕАЛІ

Любов БЛІН (Житомир, Україна)

У статті досліджено походження загально-германських маркерів категорії означеності – неозначеності, проілюстровано та проаналізовано семантичне та функціональне навантаження сильної та слабкої відміни прикметника і вказівного займенника на ранніх етапах розвитку давньогерманських мов.

Ключові слова: сильна та слабка відміна прикметників, вказівні займенники з послабленим дійктичним значенням, семантичні, функціональні характеристики, дистрибуція.

The origin of common Germanic markers of the category of definiteness – indefiniteness is studied in this article. Semantic and functional loading of strong and weak declension of adjectives and demonstrative pronouns on early stages of development of Old Germanic languages is illustrated and analyzed.

Key words: strong and weak declension of adjectives, demonstrative pronouns with weakened deictic meaning, semantic and functional traits, distribution.

Категорія означеності – неозначеності, що в сучасних германських мовах виражається за допомогою артиклів має досить складну історію, оскільки свого сучасного стану вона набула не відразу. Про виникнення опозиції означеного і неозначеного артиклів в германських мовах прийнято говорити лише починаючи приблизно з XV століття. Однак, вчені визнають існування даної семантичної категорії на ранньому етапі розвитку давніх германських мов, хоча і зазначають, що на той момент, вона не мала універсального характеру. Наявність категорії означеності – неозначеності в мовах східно-, західно- та північногерманського ареалу дозволяє припустити можливість існування даної категорії ще в прагерманській мові основи. Але якщо категорія існувала ще на ранніх етапах розвитку всіх згаданих мовних груп, а граматична опозиція означеного та неозначеного артиклів, що є формальним показником даної категорії сьогодні, виникла лише наприкінці XV століття, це означає, що раніше дана категорія виражалася іншими засобами. Основним способом вираження даної категорії на більш ранніх етапах були, з одного боку, прикметники, що відмінювались відповідно до сильної та слабкої парадигми, і, з іншого боку, вказівні займенники з послабленим дійктичним значенням. Метою даної статті є дослідження загально-германських передумов становлення категорії означеності – неозначеності, уточнення походження та розвитку сильної та слабкої відміни германського прикметника і вказівного займенника, специфікація прагматико-семантичного та функціонального навантаження даних частин мови. Таким чином, актуальність проблеми полягає в тому, що сучасна лінгвістика дуже багато уваги приділяє семантичним категоріям мови, одна з яких і досліджується в даній статті.

В науковій літературі неодноразово відмічалось, що іменники і прикметники мають подібну парадигму. Це пояснюється тим, що на ранньому етапі розвитку індоєвропейської мови, на думку деяких вчених, не існувало двох окремих класів іменників та прикметників

[4: 91]. Відомий український вчений О.О. Потебня вважає, що існував клас так-званого амбівалентного імені. Цей клас був наділений ознаками, притаманними іменникам і прикметникам на подальшому етапі розвитку мови. У стародавніх текстах засвідчено вживання іменника в атрибутивній функції, відоме під назвою бахувріхи: олень – золоті рога, Настуня – золота коса, дуб стіл, бій – баба, краса – дівчина, Friedrich Rotbart [1: 9-10]. На підтвердження своєї точки зору, О.О.Потебня наводить приклади утворення ступенів порівняння від іменників: старослов'янське бережбе (ближче до берега); та утворення від імені фактивних дієслів, що мають значення “переходу в стан”: звереть, псеть [3: 12-13].

Таким чином, на ранніх етапах розвитку, граматичні категорії прикметників в германських мовах були подібними до категорій іменників, що мало вияв в спільній парадигмі. Загальними категоріями іменників і прикметників в давньогерманських мовах були категорія роду, відмінка та числа. Індивідуальною граматичною категорією прикметників була категорія ступенів порівняння. Проф. О. І. Смирницький говорить про існування ще однієї категорії давньоанглійського прикметника – категорії означеності – неозначеності, що виражалась через відмінювання прикметників відповідно до двох парадигм: сильної та слабкої [5: 216].

Існування двох форм відмінювання прикметника було засвідчено ще з часів Якоба Грімма, який запропонував терміни для позначення цих германських новоутворень. Герман Остгоф підкреслює індо-європейське походження германських форм сильної та слабкої відміни прикметника. В індоєвропейських мовах існували парні форми імен на *-o-/-ā-* та на *-ōn-*, утворені від одного кореня. Імена на *-o-/-ā-* за своїм значенням та синтаксичною функцією виступали у якості прикметників, а імена на *-ōn-* – у якості іменників, імен дійових осіб, і були “субстантивованими” прикметниками індивідуалізованого вживання (часто як прізвисько по якісній ознаці, на яку вказував прикметник, пізніше як власна назва). Наприклад, латинський прикметник (*multi*)-*bibus* основа на *-o-* (багато) випиваючий – іменник *bibo*, родовий відмінок *bibōnis* основа на *-ōn-* п’яниця; *silus* плосконосий – *silō*, родовий відмінок *silōnis* – плосконосий у значенні прізвиська. З індоєвропейських імен на *-o-/-ā-* утворилась сильна відміна прикметників, а з імен на *-ōn-* – слабка [3: 64]. Отже ще в індоєвропейській мові-основі прослідковується розмите значення означеності – неозначеності, оскільки, основи на *-o-/-ā-* передавали загальне значення (значення неозначеності), а основи на *-ōn-* – конкретне (неозначеності).

Сильна (або займенникова) відміна *e*, продовженням старої іменної відміни іменників та прикметників, оформлених основами на *-o-* в чоловічому та середньому родах, основою на *-ā-* в жіночому роді, а також основами на *-i-* та *-u-* без диференціації за родами; однак, в той самий час, дана відміна відрізняється від старої іменної відміни тим, що включає в свою парадигму певні відмінкові форми вказівних займенників. Загалом в усіх германських мовах розподіл між іменниковими та займенниковими закінченнями є подібним, однак існують певні розбіжності по мовам. Це є свідомством того, що процес оформлення специфічних для прикметника як атрибутивного імені форм почався в період германської спільності і продовжував розвиватись типологічно подібними шляхами в різних мовах після розпаду прагерманської мови-основи. Свідомством більш пізніх етапів даного процесу є наявність конкуруючих форм. Наприклад, в готській мові в називному та знахідному відмінку середнього роду поряд із старою іменною формою *blind* (порівняйте з *kind* “дитя”) вживається новіша займенникова форма *blindata*. Остання форма засвідчена практично лише в випадках атрибутивного вживання – ця обставина свідчить про те, що саме в функції означення прикметники контактували з вказівними займенниками і піддалися їх впливу [3: 56; 58].

В давньовірхньонімецькій мові поряд із відмінюваною формою прикметника з’явилася невідмінювана форма, яка проникла в знахідний відмінок однини та називний відмінок множини і почала конкурувати з відмінюваною формою. Специфічною областю її вживання був іменний предикат, в якому усувається узгодження з суб’єктом чи об’єктом в реченні: замість *warun siu blintiu* (вони були сліпими) – *warun siu blint*. Схожим чином під час граматикалізації аналітичних дієприкметникових конструкцій на пізньому етапі розвитку давньовірхньонімецької мови, вони втрачають здатність узгодження, що спочатку була

характерною для них як предикативних конструкцій: замість *alliu giboraniu sint* – *alliu giboran sint*. В функції означення довга та коротка форма продовжують конкурувати ще під час середньовісньонімецького періоду, але вже не так активно як під час давньовісньонімецького. В новонімецькій літературній мові відбувається кінцевий розподіл: відмінювана форма (сильна чи слабка) вживається в атрибутивній функції, а коротка незмінювана – в предикативній [3: 58-59].

Слабка відміна утворена по типу іменних основ на *-n-*, з індоєвропейським суфіксом – *en-/on-* в чоловічому та середньому роді та *-ōn-* або *-in-* в жіночому роді. Початкові парадигми співпадали з парадигмами іменників чоловічого та середнього роду на *-en-/on-* та *-ōn-*. За допомогою суфікса *-in-* в готській та давньоскандинавській мовах оформився жіночий рід дієприкметника І на *-nd* – і вища ступінь порівняння, оскільки раніше закінчень було всього два в зв'язку з поділом іменників на живі та неживі [3: 56; 64].

Більша частина германських прикметників може відмінюватись як по сильній так і по слабкій відміні, в залежності від значення та синтаксичного контексту [3: 56].

Щодо семантичної різниці між сильною та слабкою відмінами прикметника, то сильні прикметники мали значення змінної, тимчасової якості, що приписувалась предмету в певному, визначеному контексті [3: 67]. Наступні приклади знаходимо в готській мові: “*nih bi haubida þeinamma swarais, unte ni magt ain tagl hveit aiþþau swart gataujan*” – “Ні головою твоєю не присягайся, тому що не можеш жодної волосини учинити *білою* або *чорною*” [Євангеліє від Матвія 5:36], де *hveit* – форма Знахідного відмінку, однини, середнього роду від прикметника сильної відміни на *-a-* *hveits*; *swart* – форма Знахідного відмінку, однини, середнього роду від прикметника сильної відміни на *-a-* *swarts*; “*aiþþan ik qiþa izwis þatei hvazuh modags broþr seinamma sware, skula wairþiþ stauai; iþ saei qiþiþ broþr seinamma raka, skula wairþiþ gaqumþai; aiþþan saei qiþiþ dwala, skula wairþiþ in gaiainnan funins*” – “А Я кажу вам, що кожний, котрий *гнівається* на брата свого без причини, підлягає судові; а хто скаже братові своєму: *рака*, підлягає синедріонові; а хто скаже: *Безумний!* – підлягає адському вогню” [Євангеліє від Матвія 5:22], *modags* – форма Називного відмінку, однини, чоловічого роду від прикметника сильної відміни на *-a-* *modags*. Подібне вживання можна зустріти і в давньоанглійській мові: “*And licgað wilde mōras wiðēastan and wiðurpon, emnlange þæm bȳnum lande; on þæm mōrum eardiað Finnas*” – “І на сході лежать *дикі* болота і вони піднімаються вздовж обробленої землі, на тих болотах живуть *фіни*” [Перша подорож Охтере: 32], де *wilde* – форма Родового відмінку, множини, чоловічого роду від прикметника сильної відміни *wild*; “*And norðeward, hē cwæð, þær hit smalost wære, þæt hit mihte bēon þrēora mīla brād tō þæm mōre, and se mōr syðþan on sumum stōwum swā brād swā man mæg on twām wucum oferfēran*” – “І він казав, що на півночі, вона (оброблена земля) – найвужча, можливо, три милі завширшки до боліт, а ті болота в *деяких* місцях такі широкі, що їх можна пройти за два тижня” [Перша подорож Охтере: 35], *sumum* – форма Давального відмінку, множини, жіночого роду від прикметника сильної відміни *sum*.

Слабка форма вказувала на ознаку, яка сприймалася як стійка, загальна, постійна, індивідуальна якість, що мала силу і поза межами вузької сфери певного висловлювання [3: 67]. В готській мові зустрічаємо такі приклади: “*iþ jabai augo þein þata taihswo marzjai þuk, usstagg ita jah wairþ af þus; batizo ist auk þus ei fraqistnai ains liþiwe þeinaize, jah ni allata leik þein gadriusai in gaiainnan*” – “А якщо *праве* око твоє спокушає тебе, вирви його і відкинь од себе; бо краще для тебе, щоб загинув один із членів твоїх, а не все тіло твоє було кинуте в геєну” [Євангеліє від Матвія 5:29], де *taihswo* – форма Називного відмінку, однини, середнього роду від слабого прикметника на *-a-* *taihswa*; “*nih bi airþai, unte fotubaurd ist fotiwe is; nih bi Iairusaulwmai, unte baurgs ist þis mikilins þiudanis*” – “Ні землю, тому що вона підніжжя для ніг Його; ні Єрусалимом, тому що це місто *Великого Царя*” [Євангеліє від Матвія 5:35], де *mikilins* – форма Родового відмінку, однини, чоловічого роду від прикметника слабкої відміни на *-a-* *mikils*. В мові давньоанглійського періоду теж можна знайти подібне вживання: “*And se unclæna gast, hine slitende and mycelre stefne clypiende, him of eode*” – “Тоді дух *нечистий* труснув ним, закричав дужим голосом і вийшов з нього”

[Євангеліє від Марка 1:26], де *unclæna* – форма Називного відмінку, однини, чоловічого роду від прикметника слабкої відміни *unclæn*.

Слабкі прикметники ближче до іменного типу, і тому вони підлягають субстантивзації [3: 68], в готських текстах знаходимо наступний приклад: «jah hvarbondin Iesua jainþro, laistidedun afar imma twai *blindans*, hropjandans jah qīþandans: armai uggkis, sunau Daweidis!» – «І коли Ісус повертався звідти, за Ним слідом ішли двоє *slīnix* і кричали: Помилуй нас, Ісусе, сину Давидів!» [Євангеліє від Матвія 9:27], де *blindans* – форма Називного відмінку, множини, чоловічого роду від прикметника слабкої відміни на –a– *blind*. Схожий приклад можна знайти і в давньоанглійській мові: «And þær bið swyðe mycel huniġ and fiscað; and se cyning and þā ġcostan men drīncað myran meolc, and þā *unspēdigan* and þā þēowan drīncað medo” – «І там є дуже багато меду і риби; і король і багаті люди п’ють кобиляче молоко, а *бідняки* і слуги п’ють медовий напій» [Подорож Вульфстана: 19 – 23], *unspēdigan* – форма Називного відмінку, множини, чоловічого роду від прикметника слабкої відміни *spēdig*. Досить часто при прикметниках, що субстантивуються, вживається вказівний займенник з ослабленим вказівним значенням.

Про близькість до іменного типу свідчить також давньоісландське *Sigu^{ur} ungi* “юний Сігурд”, що фактично має значення Сігурд-юнак. Епітет, що вказує на постійну ідеальну якість героя спочатку являв собою в цих конструкціях аппозитивне означення, свого роду прізвисько певної особи. Пізніше таке аппозитивне означення почало оформлятися за допомогою анафоричного (вказівного) займенника, із якого згодом розвинувся означений артикль: готське *hairdeis sa goda* “пастир той добрий”. Ознакою граматикалізації артикля є його постановка перед іменником *sa liuba broþar* “любий брат”. Старий порядок слів, де артикль стояв після іменника, зберігався лише при необхідності стилістичного виділення, а також в прізвиськах. А ще пізніше, коли семантичне значення сильної та слабкої відмін прикметника було втрачене, залишилася лише граматична диференціація (хоча в англійській мові внаслідок редукції закінчень різниця між сильною та слабкою відмінками прикметників взагалі зникла). Так, німецький слабкий прикметник вживається з означеним артиклем та іншими займенниковими показниками, а сильний прикметник вживається з неозначеним артиклем, або взагалі без артикля [3: 67-68].

Ще один клас слів, який безпосередньо вплинув на формування категорії означеності – неозначеності в германських мовах – це вказівні займенники. Загальноприйнятим є розподіл дійтичного вживання вказівних займенників для вказівки безпосередньо на предмет та анафоричного вживання тих самих займенників для вказівки на предмет, про який згадувалося раніше. Вказівні займенники з анафоричним значенням стали першоджерелом сучасних означених артиклів.

В складі вказівних займенників чітко виділяється ті, які мають загальноіндоевропейські ізоглоси. Саме від індоевропейського вказівного займенника з основою на *te-/to-* утворились германські вказівні займенники, які згодом перетворилися на означені артиклі. Це були найбільш розповсюджені займенникові основи в германських мовах (як і в індоевропейських). Індоевропейські основи *te-/to-* (германський відповідник *þe-/þa*) та *so-/sā-* (германський відповідник *sa-/sō*) ще в індоевропейську епоху злилися в одну парадигму відмінювання, де основи *so-/sā-* (германський відповідник *sa-/sō*) використовувалась у називному відмінку, а основи *te-/to-* (германський відповідник *þe-/þa*) використовувалась при утворенні непрямих відмінків [2: 318].

Ці основи мали відносно слабе вказівне значення. Найбільш характерним для цих займенників було анафоричне вживання при іменниках, які вже згадувалися раніше і відомі з контексту: «jah hvarbondin Iesua jainþro, laistidedun afar imma twai *blindans*, hropjandans jah qīþandans: armai uggkis, sunau Daweidis! Qimandin þan in garda duatiddjedun imma þai *blindans* jah qaf im Iesus: ga~u~laubjats þatei magjau þata taujan? Qeþun du imma: jai, frauja!” – «І коли Ісус повертався звідти, за Ним слідом ішли двоє *slīnix* і кричали: Помилуй нас, Ісусе, сину Давидів! А коли Він прийшов до оселі, *slīni* наблизилися до Нього: І казав їм Ісус: Чи віруєте, що Я можу те вчинити? Вони сказали Йому: Так, Господе!” [Євангеліє від Матвія 9:27; 9:28]. «And þær is mid Ēstum dēaw, þonne þær bið *man dēad*, þæt hē lið inne unforbærned

mid his māgum and frēondum mōnað ... and sceall bēon se lǣsta dǣl nūhst þǣm tūne ðe *se dēada man* on līð” – “І серед жителів Сходу є традиція, коли чоловік стає *мертвим*, він лежить всередині неспаленим серед синів і друзів своїх протягом місяця... і найменша частина кладеться поряд з будинком в якому жив *мертвий* чоловік” [Подорож Вульфстана: 25-27]. В першому випадку, іменник супроводжується означенням *dēad* – форма Називного відмінку, однини, чоловічого роду від прикметника сильної відміни *dēad*, інших детермінантів при першому вживанні немає. Під час повторного вживання іменник вживається не лише з означенням *dēada* – форма Називного відмінку, однини, чоловічого роду від прикметника слабкої відміни *dēada*, а ще й з вказівним займенником *se*. Під час свого подальшого розвитку ці займенники в ряді германських мов перетворились на артиклі. Лише в давньоісландській мові, артикль розвинулись на базі іншого вказівного займенника, тому *sa, su, þat* виступають в цій мові з більш чітким вказівним значенням, однак і тут головним є анафоричне вживання.

Підсумовуючи все вище сказане, маркерами категорії означеності – неозначеності в прагерманській мові – основі виступали прикметники у поєднанні з вказівними займенниками з послабленим вказівним значенням. Прикметники згодом втратили цю функцію. Єдиними маркерами даної категорії залишились вказівні займенники, які протягом подальшого роздільного розвитку германських мов остаточно втратили дійтичне значення і перетворились на означений артикль. Однак із втратою прикметниками здатності передавати значення означеності – неозначеності, категорія втратила один член граматичної опозиції, тому про її остаточну граматикалізацію можна говорити лише з виникненням неозначеного артикля.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Будагов Р. А. (Москва) А. А. Потебня как языковед-мыслитель (к 150-летию со дня рождения) // Вопросы языкознания. – М.: Издательство «Наука», 1986. – №3 – С. 3 – 15.
2. Гухман М. М. и др. Сравнительная грамматика германских языков: В 5 т.; АН СССР Институт языкознания. – М.: Издательство АН СССР, 1963. Т.3: Морфология / М. М. Гухман, Е. С. Кубрякова, Э. А. Макаев и др.; М. М. Гухман (ответственный редактор). – 1963. – 455с.
3. Гухман М. М. и др. Сравнительная грамматика германских языков: В 5 т.; АН СССР Институт языкознания. – М.: Издательство АН СССР, 1963. Т.4: Морфология (продолжение) / В. М. Жирмунский, Г. С. Щур, М. М. Гухман; Э. А. Макаев (ответственный редактор). – 1966. – 496с.
4. Жлуктенко Ю. О. Вступ до германського мовознавства / Жлуктенко Ю. О. Яворська Т. А. / Видання третє, доповнене. – К.: Видавниче об'єднання «Вища Школа», 1986. – 232с.
5. Смирницкий А. И. Древнеанглийский язык. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. – 319с.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ohtere's first Voyage – режим доступу до тексту: <http://www.gutenberg.org/files/31277/31277-h/31277-h.htm>
2. The Gospel of Mark in Old English – режим доступу до тексту: <http://www.webspawner.com/users/richrhodesmk/index.html>
3. Wulfila Bible – режим доступу до тексту: <http://www.wulfila.be/gothic/browse/>
4. Wulfstan's Voyage – режим доступу до тексту: <http://www.gutenberg.org/files/31277/31277-h/31277-h.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Блін – аспірант кафедри англійської філології та перекладу ННІ іноземної філології Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка.

Наукові інтереси: історична морфологія англійської мови.

МЕТОДИКИ ЗІСТАВЛЕННЯ ПРЕДИКАТИВ ЗНАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

Оксана БОГОВИК (Кіровоград, Україна)

У статті проаналізовано методики зіставлення предикатів знання в англійській, українській та російській мовах. Окреслено основні завдання щодо кожного із зазначених методів дослідження мовних явищ.

Ключові слова: зіставна лінгвістика, методи дослідження мови, зіставний метод, порівняльний метод, предикат, предикати знання.

Comparison methodologies of knowledge predicates in English, Ukrainian and Russian languages are analyzed in the article. It is outlined the main tasks as for every of noted research methods of the language phenomena.

Keywords: comparative linguistics, methods of language research, comparable method, comparative method, predicate, knowledge predicates.

На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (Р.Я. Будагов, П.Ф. Фортунатов, О.О. Шахматов, О.О. Реформатський, А.І. Смирницький, В.М. Ярцева, В.Г. Гак, Ю.А. Жлуктенко, Р. Ладе, В. Скалічка та ін.) зіставна лінгвістика, яку визначають одним з молодих напрямів у сучасному мовознавстві, виникла дуже давно і є теоретичним узагальненням давньої людської практики в галузі опису мови. Мовознавець В.Г. Гак зазначає: «...зіставлення мов, що лежить в основі контрастивних штудій, настільки ж давнє, як і саме вивчення мови. Будь-які граматики досліджуваної другої мови, та й багато перших граматик рідної мови, писалися на тлі порівняння, усвідомленого або несвідомого, з іншою мовою – рідною у першому випадку або більш престижною мовою культури – у другому» [6: 24].

У науці давно активно обговорювали питання про зіставну /контрастивну/ лінгвістику та про лінгвістичну типологію, їх розмежування або взаємодію. Різниця пояснюється таким чином: типологія бере за основу співставлення окремих компонентів системи мови, але вивчає їх в усіх мовах чи у якомога ширшій спільності мов. В той час як зіставна лінгвістика порівнює лише дві мови, але за всіма елементами системи. Однак розвиток типологічних та співставних досліджень не повністю виправдали вказані розходження. Адже предметом зіставного аналізу може бути окреме явище, причому не обов'язково у двох, може бути і в декількох мовах, тоді як типологічний аналіз може охопити більші розділи мови і навіть структуру мови загалом.

До завдань лінгвістичної типології належать: 1) встановлення окремого мовного типу – існування певного елемента в різних мовах; 2) визначення мовних типів загалом – подальша класифікація мов, а також виявлення того, як взагалі може бути побудована людська мова. До завдань зіставної лінгвістики відносять: 1) зіставлення або порівняння фактів двох чи кількох мов з метою співпадінь або сходжень; 2) співставлення виокремлених фактів щодо визначення розрізень або розходжень у двох чи кількох мовах.

Мова – це складний багатоплановий, характерний для людського суспільства специфічний вид знакової діяльності з багатоступеневою структурою. Кожний елемент мови складається із своїх особливих одиниць, вивчення яких вимагає розробки певної методики дослідження, яка дає змогу групувати та класифікувати мовні факти й явища та показувати їх з необхідного боку отримуючи таким чином результати. Отже, вибір методів є визначальним у ході проведення будь-якого дослідження.

Існують такі методи дослідження мови, як: описовий, зіставний, порівняльно-історичний, структурний (дистрибутивний аналіз, аналіз за безпосередніми складниками, трансформаційний аналіз, компонентний аналіз). У сучасному мовознавстві все чіткіше визначається специфіка методів *зіставного*, *типологічного* та *порівняльно-історичного* вивчення мов. Перед тим, як перейти безпосередньо до опису використаних методів, вважаємо за доцільне надати визначення терміну **метод** (з грецьк. *methodos* – шлях дослідження). У мовознавстві його визначають як сукупність прийомів, методик дослідження мови, які ґрунтуються на певних теоретичних засадах і виступають інструментом для дослідження того чи того мовного аспекту [12: 298]. Метод визначає підхід до об'єкта дослідження, взаємини між суб'єктом і об'єктом дослідження, спосіб побудови наукового знання, загальну орієнтацію і характер дослідження [16: 298], а також спосіб відбиття і відтворення в мисленні досліджуваного предмета. Застосування науково обґрунтованих методів – важлива умова для досягнення завдань щодо одержання нових істинних наукових знань. Головними елементами методу визначають *принципи, правила, прийоми, способи і засоби*.

Специфіка об'єкта і поставлені завдання щодо виокремлення та порівняння предикатів знання в англійській, українській та російській мовах зумовили використання різноманітних методів. Основним методом дослідження постав описовий із властивими йому прийомами внутрішньої та зовнішньої інтерпретації, що дали змогу ґрунтовно та системно проаналізувати семантико-синтаксичну структуру речення з предикатами знання, ідентифікувати їхню семантичну та морфологічну природу, виявити валентні можливості. Саме цей метод слугує підставою для застосування інших методів, які ґрунтуються на описаних основних властивостях предмета дослідження.

Описовий метод, який використовують для дослідження плану змісту мови, ґрунтується на численних прийомах, застосування яких забезпечує різнобічну презентацію окремих аспектів значення, сприяє проникненню в сутність мовного явища, допомагає встановлювати його взаємозалежність і взаємозв'язок із планом вираження мови. Доречним тут є висловлення, яке подає мовознавець В. І. Кодухов, визначаючи описовий метод як "систему науково-дослідних прийомів, застосованих для характеристики явищ мов на певному етапі розвитку; це метод синхронного аналізу" [9]. Основними компонентами зазначеного методу є спостереження за особливостями семантики та функціонуванням предикатів знання (зводиться до уміння виділяти з безлічі властивостей досліджуваного об'єкта найбільш істотні і важливі, за допомогою яких можна не лише охарактеризувати предмет, а й відрізнити його від інших подібних предметів), узагальнення (є головною особливістю описового методу, його застосовують не лише для узагальнення фактів, а й для розкриття в явищах, що повторюються визначених правил і закономірностей), інтерпретація і класифікація (визначається не лише реєстрацією фактів, але й їхніх пояснень із визначенням їхнього місця в системі інших фактів) [17: 111-119].

Одним з найпоширеніших методів дослідження мовних явищ є зіставлення. Зіставний метод – це вивчення мови шляхом системного порівняння з іншою мовою з метою виявлення її специфіки на тлі спільних рис [10: 34]. За допомогою зіставного методу досліджують споріднені, близькоспоріднені та неспоріднені або різноструктурні мови. Основні завдання зіставного вивчення мов можуть бути окреслені таким чином: 1) зіставлення уможливорює виявити подібності та розрізнення у використанні мовних засобів різними мовами; 2) зіставлення дозволяє виявити специфіку, особливості кожної з мов, що зіставляються, які при "внутрішньому" вивченні мов можна не помітити; 3) зіставлення пов'язане з різними видами прикладного мовознавства, насамперед з викладанням нерідної мови, адже саме воно дозволяє передбачити та подолати інтерференцію; 4) зіставлення безпосередньо пов'язане з теорією перекладу, для якого воно є теоретичним підґрунтям.

Суть згаданого методу полягає у фіксації й визначенні явищ і фактів мов, які мають тотожні функції. Цей метод спрямований передусім на виявлення відмінностей між двома чи більше мовами (унікалій), хоча, водночас, не ігнорує їхніх спільних рис. Саме зіставний метод застосовують до будь-яких мов, незважаючи на їхню генетичну, типологічну та ареальну належність для проведення аналізу співвідношення їхніх структурних елементів і структури в цілому переважно на синхронному зрізі з урахуванням усіх факторів їхньої взаємодії, взаємопроникнення і взаємовпливу на всіх мовних рівнях. Він дає можливість визначити факти і явища, які мають аналогічні функції в зіставляваних мовах, а також те місце, яке вони посідають у своїй мікросистемі [10: 35].

До основних прийомів зіставного вивчення відносять основи зіставлення, зіставну інтерпретацію й типологічну характеристику. Методика паралельного вивчення полягає у тому, що на першому етапі факти порівнюваних мов досліджують за допомогою прийомів описового методу, а на другому відбувається зіставлення отриманих результатів. Завданням такого дослідження є встановлення найбільш тотожних, ізоморфних ознак, які утворюють основну характеристику певного явища й при подальшому дослідженні можуть бути взяті за основу типологічних характеристик мови чи груп мов і використані для типологічної класифікації мов, що є однією із актуальних проблем сучасного мовознавства [15: 198].

Отже, головним предметом дослідження зіставного методу виступають подібності й відмінності структури двох і більше мов, зіставляються як окремі елементи, так і цілі структури, зокрема в нашому дослідженні – предикати знання в англійській, українській та російській мовах.

Зіставне дослідження близькоспоріднених мов (як, наприклад, української і російської) має свою специфіку, яка поширюється на методологію, вибір і характер методу дослідження. Основною методологічною умовою зіставного дослідження споріднених мов на відміну від співставного аналізу різноструктурних, неспоріднених мов (як, наприклад української й англійської) є залучення даних історичного розвитку споріднених мов, включаючи факти періоду їхньої історичної єдності. Теоретичне спрямування зіставних досліджень споріднених мов передбачає урахування компонентів типологічного, генетичного та порівняльно-

історичного методів. Результати, отримані за допомогою інших методів, зіставний метод використовує для пояснення низки фактів сучасних мов та прогнозування основних тенденцій їхнього розвитку. Р.О. Будагов дає таку характеристику зіставному методу: «Виокремившись з ланки родинних йому методів, наприклад, порівняльно-історичного, типологічного та ін., в основі яких лежить лінгвістичний опис, пов'язаний з виходом за межі однієї мови, зіставний метод звичайно застосовується для аналізу співвідношення структури елементів двох мов на синхронному зрізі з урахуванням усіх факторів взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливу досліджуваних мов» [4: 105].

Використання зіставного (внутрішньомовного так само як і міжмовного) методу вимагає виконання таких положень: а) повинна бути наявна база зіставлення, а саме тотожність, на тлі якої розглядаються як схожості так і розрізнення об'єктів, що співставляються; б) має застосовуватися єдина теорія, єдиний метод і єдиний понятійний і термінологічний апарат. Для виконання зіставного аналізу необхідно дотримуватися певних принципів. В. Д. Аракін визначає їх три : 1) системного підходу до опису подібностей і відмінностей; 2) опертя на змістову основу зіставляваних явищ; 3) урахування функціональних особливостей зіставляваних одиниць [2: 15].

Лінгвіст Г.П. Іжакевич вважає, що теоретичні й практичні результати зіставного дослідження споріднених мов "переслідують одну мету – розкрити загальні структурні та функціональні особливості мов та на тлі загального показати індивідуальне, специфічне як у структурі, так і в функціональному спрямуванні окремих її елементів"[8: 100], а отже й представити лінгвістичний опис мов.

Наступний метод, який використовувався для порівняння функціонування предикатів знання в англійській, українській та російській мовах – типологічний метод. Прийоми зазначеного методу дещо відрізняються від зіставного, адже він має дещо ширше окреслені цілі, але де в чому збігається. Метою типології як наукового методу є визначення особливостей, що характеризують об'єкт вивчення, класифікація цих ознак, а також самого об'єкта за сукупністю виділених ознак. Лінгвістична типологія оперує поняттям "тип", який розуміють як сукупність деяких мовних властивостей чи сукупність мов, що володіють ними [13: 18]. Тип у вузькому значенні – це форма універсального чи загального мовного явища [13: 19]. У дослідженні предикатів знання йдеться про типи речень, їхній синтаксичний зв'язок, морфологічне вираження тощо. Багато уваги порівняльній типології мов приділяли свого часу мовознавці Б. О. Абрамов, В. Д. Аракін, В. Г. Гак, О. Л. Зеленецький, П. Ф. Монахов [1; 2; 5; 7] та ін. В. М. Ярцева визначає мету типологічного опису мов світу, як «виявлення суми подібних і відмінних рис, які характеризують їхні системи. Тому важливим виявляється не лише наявність у даній мові якого-небудь прийому чи відношення, але й те місце, яке посідає даний мовний факт у загальній схемі розподілу прийомів і відношень, які характерні для досліджуваної мови» [19: 6]. Отже, відмінність зіставного від типологічного методу полягає у зіставленні і на цій основі виявленні ізоморфних та аломорфних рис цілих систем, підсистем і мікросистем досліджуваних мов.

Наступний принцип, який використовували, це принцип системного підходу. Він полягає у тому, що не можна порівнювати випадково підібрані явища й кожне з них потрібно розглядати в системі, тобто в його зв'язках з іншими явищами тієї системи, до якої воно належить [11: 86]. М. П. Кочерган зазначає, що у ході дослідження "важливо виявити, що в мові зумовлено внутрішньосистемними зв'язками, а що позамовною дійсністю. Разом з тим не слід забувати про можливість передачі одних і тих самих значень засобами, які належать до різних мовних рівнів"[10: 39].

Контрастивний аналіз є основним методом зіставлення оригіналу з перекладом. М.П.Кочерган визначає контрастивний аналіз як сукупність прийомів дослідження й опису мови через її системне порівняння з іншою мовою з метою виявлення її специфіки. Його застосовують для виявлення відмінностей між мовами, які порівнюють. Контрастивний аналіз притаманний усім без винятку мовним рівням: діафонія (фонологічні розходження), діасемія (семантичні розходження) і діалексія (лексичні розходження). Вважається, що він дуже ефективний при вивченні споріднених і, особливо, близькоспоріднених мов, оскільки їх контрастні ознаки виявляються чітко на тлі подібних ознак.

Семантичний принцип – це принцип опертя на змістову основу порівнюваних явищ [10: 40]. Існує справедливе твердження, що семантика є найпродуктивнішою основою для порівняння мов. Така думка знайшла підтвердження у наукових працях мовознавців О. В. Бондарка, Ф. Гручі, С. Сятковського, В. М. Ярцевої [3: 29-42; 14: 3; 18: 69-73; 20: 134-136] та ін. Якщо в основу контрастивного аналізу буде покладено семантичний принцип, тобто за основу порівняння буде взято семантичні категорії, дві мови аналізуватимуться під одним підходом й результати дослідження стануть значно об'єктивнішими і повнішими [19: 42]. Як і будь-яка методика, вона включає певні етапи: 1) визначення семантичної категорії, за якою робиться намір здійснювати зіставлення; 2) встановлення засобів вираження досліджуваної семантичної категорії в рамках функціонально-семантичного поля в зіставлюваних мовах; 3) зіставлення функціонально-семантичних полів порівнюваних мов з метою виявлення ізоморфних і аломорфних ознак; 4) встановлення міжмовних кореляцій (відношень збігу, розбіжностей, міжмовних лакун та способів їх компенсації тощо) [19: 42].

Структурний метод у лінгвістиці склався в ХХ ст. під впливом праць І. О. Бодуена де Куртене, Ф. де Соссюра, М. С. Трубецького й ін. Головне його завдання – пізнання мови як цілісної структури, елементи і частини якої співвіднесені і пов'язані строгою системою лінгвістичних відносин. Структурний метод виступає, певною мірою, продовженням описового методу: в обох випадках розглядають функціонування мови. Однак описовий метод досліджує насамперед наявні у мові частини й елементи, тоді як структурний – відносини, зв'язки, залежності між цими частинами й елементами. Ці методи доповнюють один одного, їхнє поєднання може дати повну картину розвитку мов [12: 299].

Для проведення повного зіставлення мов, як споріднених, так і неспоріднених, або різноструктурних, використовують кількісний метод. Адже, безперечним є те, що всі елементи мовної структури мають “кількісну характеристику”; тобто, одних елементів багато, інших мало, одні застосовують рідко, інші часто, одні строго вибудовуються у великі ряди, інші увесь час порушують логіку таких рядів і под. Функціонування елементів мови характеризується насамперед їхньою повторюваністю і тому їх можна розглядати як процес, для вивчення якого застосовують поняття і формули математичної статистики і теорії ймовірностей. Таким чином, виникло нове завдання мовознавства – пізнання кількісної сторони мови, кількісних закономірностей, пов'язаних з функціонуванням і розвитком мовної структури [13: 215]. Кількісний аналіз залучають для виокремлення домінантних і периферійних елементів семантики і структури досліджуваних мікрополів, а також дає змогу через формальні показники довести подібності та розбіжності, щодо функціонування предикатів знання в англійській, українській та російській мовах.

Структурний метод, як і будь-який інший, залежить від філософських методів дослідження, це віддзеркалюється, зокрема, у тому, що усередині структурного методу поширені його різновиди, які відрізняються насамперед філософським розумінням мови і завдань науки. Американська школа структурного методу характеризується прагненням описати мову виключно формальним чином, на основі перерахування всього оточення досліджуваного елемента іншими елементами, тобто без звертання до значення слів, словосполучень і речень [12: 299]. Водночас, копенгагенська школа структуралізму наполягає на тому, що мова – це система відносин і що для її розуміння потрібно досліджувати саме ці відносини (чи знакові функції одних елементів по відношенню до інших) [12: 299]. Структурний метод празької школи склався за матеріалістичних поглядів на мову, які висвітлені у працях І. О. Бодуена де Куртене, П. Ф. Фортунатова, Л. В. Щерби, О. О. Шахматова, М. С. Трубецького, а також під впливом філософських пошуків чеських мовознавців, тому празька школа структуралізму вбачає необхідність дослідження не лише відносин між елементами мови, але й самих елементів [12: 299].

Отже, можна зробити висновок, що кожен метод вивчення мови є комплексом вироблених багаторічною практикою наукових положень і практичних прийомів, за допомогою яких мовознавець одержує можливість з різних боків і в повному обсязі вивчити певне мовне явище. Для отримання вірогідних та об'єктивних результатів зіставного дослідження необхідно виробити методика та дотримуватися певних принципів і прийомів,

характерних для низки методів лінгвістичного аналізу, зокрема, зіставного, типологічного, семантичного, описового, структурного, кількісного тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков / Борис Александрович Абрамов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
2. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков / Владимир Дмитриевич Аракин. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
3. Бондарко А. В. К проблеме интенциональности в грамматике (на материале русского языка) / А. В. Бондарко // Вопр. языкознания. – 1994. – № 2. – С. 29-42
4. Будагов Р. А. Филология и культура / Рубен Александрович Будагов. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 303 с.
5. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков / Владимир Григорьевич Гак. – М.: Комкнига, 2006. – 290 с.
6. Гак В. Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка / В. Г. Гак // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – 151 с.
7. Зеленецкий А. Л. Сравнительная типология немецкого и русского языков / А. Л. Зеленецкий, П. Ф. Монахов. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
8. Іжакевич Г. П. Питання російсько-українських мовних зв'язків / Галина Прокопівна Іжакевич. – К.: Наук. думка, 1954. – 104 с.
9. Кодухов В. И. Общее языкознание: [учебник для филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов] / Виталий Иванович Кодухов. – М.: Высш. шк., 1974. – 303 с.
10. Кочерган М. П. Зіставне мовознавство: методи, принципи, аспекти й рівні дослідження / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2006. – № 5. – С. 34-51
11. Кочерган М. П. Основы зіставного мовознавства: [підручник] / Михайло Петрович Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
13. Мельников Г. П. Системная типология языков: Принципы. Методы. Модели / Геннадий Прокопьевич Мельников. – М.: Наука, 2003. – 395 с.
14. Методы сопоставительного изучения языков: сб. ст. [отв. ред. В. Н. Ярцева] / АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1988. – 93 с.
15. Славова Л. Л. Сучасні тенденції у зіставному мовознавстві / Л. Л. Славова // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. праць. – 2007. – Ч. II. – Вип. 3. – С. 198-200.
16. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики / Юрий Сергеевич Степанов. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 312 с.
17. Супрун А. Е. Эволюция системы частей речи в славянских языках / Адам Евгеньевич Супрун. – Минск: Университетское, 1988. – 135 с.
18. Сятковский С. Основные принципы сопоставительного анализа языков / С. Сятковский // Русс. яз. за рубежом. – 1976. – № 4. – С. 69-73.
19. Ярцева В. Н. Контрастивная грамматика / Виктория Николаевна Ярцева. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
20. Grüber V. Satzbau und Kompositionselemente im Spätwerk Lion Feuchtwangers / Vera Grüber. – Rudolfstadt: Verlag Rudolfstadt, 1959. – 235 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Боговик – аспірант кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: функціональна граматика, порівняльне мовознавство.

ДІЄСЛОВО ЯК ГОЛОВНИЙ НОСІЙ СИНТАКСИЧНОЇ ВАЛЕНТНОСТІ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Віталіна ГАВРИЛЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто дієслово у функції предиката, яке згідно вербоцентричної теорії речення визначає повністю всю його структуру. Це зумовлено кваліфікацією дієслова як основного носія семантико-синтаксичної валентності, що реалізується в повному обсязі на рівні речення. Властивість предиката визначати кількість компонентів не предикатної природи, які заповнюють відкриті ним позиції, є семантико-синтаксичною валентністю предиката.

Ключеві слова: дієслово, предикат, структура речення, семантико-синтаксична валентність, кількість компонентів.

According to the verbocentric theory sentence a verb is the function predicate, it defines the entire structure of a sentence. This is due to qualification verb as the main carrier of semantic and syntactic valency, which is implemented in full in a sentence. Property predicate to determine the number of components is not predicative of nature that fill open positions it is semantic and syntactic valency of the predicate. It is based on semantic compatibility characteristics incompatible components.

Key words: verbocentric theory, verb, predicate function, valence, characteristics.

Згідно з вербоцентричною теорією речення саме дієслово у функції предиката визначає всю структуру речення. Це зумовлено кваліфікацією дієслова як основного носія семантико-

синтактичної валентності, яка реалізується в повному обсязі на рівні речення. Властивість предиката визначати кількість компонентів не предикативної природи, які заповнюють відкриті ним позиції, є семантико-синтаксичною валентністю предиката. Вона ґрунтується на сумісності семантичних характеристик поєднаних компонентів.

Валентність дієслова насамперед пов'язана з його первинною синтаксичною функцією бути домінуючим словом, тобто предикатом. Дієслово предикат визначає склад речення, від нього залежить, які валентні партнери його супроводжуватимуть. Реалізація валентних зв'язків предикатів спричиняє до появи в структурі речення другорядних членів. На основі дієслова і валентно пов'язаних із ним одиниць формуються різні типи семантико-синтактичної структури речень. Синтаксична структура речення визначається в основному граматичними властивостями слів, які включають його синтаксичні й семантичні валентності. Синтаксичні валентності слова утворюють ті мовні одиниці, які можуть вступати з ним у стосунки безпосередньої синтаксичної залежності. Розрізняють синтаксичні валентності, що відповідають деякій семантичній валентності слова(актанти) і синтаксичні валентності, які не відповідають ніякій семантичній валентності(константи або детермінанти).

Проте не всі валентності, закладені в семантиці дієслова-присудка, виражаються спеціальними синтаксичними поширювачими в поверхневій структурі речення. У кожній конкретній ситуації можуть реалізуватися лише ті валентності, які узгоджуються із структурно-семантичною будовою речення.

При синтаксичному підході до валентності необхідно розрізнити облігаторні та факультативні актанти, а також так звані вільні поширювачі висловлювання. У реальному реченні як поверхневій одиниці всі його компоненти діляться на обов'язкові, тобто ті, що йдуть від глибинної структури, й факультативні, які пов'язані тільки з поверхневою будовою речення. Різниця між облігаторними та факультативними актантами зумовлена насамперед структурою речення й залежить від контексту. Вони відносяться до необхідних членів речення, пов'язані з дієсловом валентністю і тому їх число та характер можна визначити.

Вільні поширювачі з дієсловом не пов'язані, кількісно необмежені і тому можуть в синтаксичній структурі кожного речення вільно опускатися або додаватися. Для розрізнення актантив та вільних поширювачів використовуються наступні критерії:

- прийоми елімінації та субституції;
- розширення елемента в реченні;
- зміна порядку слів;
- виділення елемента з речення та інші

Основним критерієм, який дозволяє розрізнити актанти та вільні поширювачі, є можливість розширення елемента в окремі речення.

Наприклад, в підрядне речення: Anna sang im Chor an der Uni – Anna sang im Chor, als sie an der Uni studierte; або відсутність такої можливості-Peter wohnte in Berlin не можна замінити на Peter wohnte, als er in Berlin war.

Обов'язкові та факультативні актанти розрізняються за здатністю до елімінації. Опускаючи той чи інший член речення, визначають, чи є частина речення, яка залишилася граматично правильна. Якщо ні, то елімінований член речення є синтаксично облігаторним. Якщо частина речення, яка залишилася граматично правильна, то – факультативним: Sie wartete auf den Zug- Sie wartete.

Актантами дієслова вважають підмет, іменна частина складеного присудка, додатки та деякі обставини, підрядні речення, інфінітиви тощо. При цьому підмет та іменна частина складеного присудка, як правило, обов'язкові актанти, а додатка або обов'язкові, або факультативні актанти.

Обставини в більшості випадків є вільними поширювачами, проте деякі з них можуть бути обов'язковими або факультативними актантами. Вільними поширювачами завжди є другорядні члени речення: предикативне означення, присвійний давальний відмінок тощо.

Саме тому валентність стає базовим поняттям для моделювання речення. На її кількісних критеріях базуються синтаксичні моделі, а логіко-семантична валентність створює передумови для семантичного моделювання речення, для моделей речення, які виявляються

через загальне ядро речення, яке складається із предиката та відповідного числа аргументів (семантичних відмінків). Через модель речення з'являється можливість визначити залежність способу вираження аргументу від його семантичної функції. На основі синтаксичної валентності дієслова виділяються такі моделі речення: моделі без акантів (*es scheint*), моделі з одним актантом (*Der Junge schreibt*), моделі з двома актантами (*Er fährt nach Deutschland*), моделі з трьома актантами (*Die Mutter liest ihm das Märchen*), моделі з чотирма актантами (*Sie verbrachten ihren Urlaub in der Ukraine*). Також слід вказати на те, що існують дієслова, які можуть відноситися до різних моделей, тобто можуть мати більше ніж одну валентність в реченні: *Der Junge schreibt* (модель з одним актантом) та *Der Junge schreibt den Brief* (модель з двома актантами). Слід зазначити, що будь-яка модель, взята за основу за синтаксичною ознакою, розпадається на кілька моделей в залежності від того, які семантичні особливості ця модель в собі включає, а одиницею моделювання повинна стати не структурна схема речення, а структура змісту речення.

Дієслова мають найбільш складні й різнобічні поєднувальні потенції.

Здатність бути центром різних синтаксичних структур, спроможність поєднуватися з різними типами додатків і обставин, які мають свої семантичні особливості, створюють для слів цього лексико-граматичного розряду умови для появи семантичних варіантів, що дозволяє розширити коло лексем, які поєднуються з дієсловом.

Прийняття теорії валентності дієслова обумовлює визнання вербоцентричності дієслівного речення не тільки в плані вираження на його глибинному структурному рівні, але і в плані змісту на рівні поверхневої структури.

Речення завжди описує певний відрізок дійсності і при породженні якогось висловлювання ми йдемо від реальної або уявленої ситуації, осмислюючи її і закріплюючи результат пізнання в певній синтаксичній структурі. Модель в такому випадку є втіленням трьох сфер: дійсності, мислення та мови.

Дійсність представлена типовими ситуаціями, на які її членує наша свідомість. Те, як ми мислимо цю дійсність, відображається в пропозиції, а в структурі – мова, мовні засоби. Тобто модель, маючи предикатно-аргументну структуру, ґрунтується на логічній семантиці та відображає відношення дійсності. Отже, структура висловлювання тісно пов'язана з її змістом.

Дієслово виступає в німецькому реченні головним носієм валентності, оскільки виступає його синтаксичним ядром. Проте валентність мають також і такі частини мови, як іменник та прикметник. Вони виступають другорядними носіями валентності.

Подібно до дієслів, у прикметників розрізняють обов'язкові та факультативні доповнення: *Die Tochter ist ihrer Mutter ähnlich* (обов'язкове). *Der Junge ist des Diebstahls schuldig* (факультативне). Обов'язкові доповнення є валентно залежними і не можуть бути вилучені, інакше речення буде граматично неправильним або модифікується значення присудка як носія валентності. Поняття обов'язковості/факультативності доповнень може змінюватися залежно від контексту та ситуації: *der seines Erfolges gute Arbeiter- der gute Arbeiter*.

Незалежно від речення виділяють на основі облігаторності такі групи прикметника: без акантів (*windig*), з одним актантом (*Das Fest ist ungemein*), з двома актантами (*Sie ist als besste bekannt*), з трьома актантами (*Dieser Mensch ist seinen Bekannten nichts schuldig*).

Відповідно до синтаксичної комбінаторики прикметники вживаються найчастіше атрибутивно та предикативно. Як у предикативній так і в атрибутивній функції вони мають однакову семантичну валентність; *kleiner Peter – Peter ist klein*.

Крім того, виділяють також прикметники, які не потребують валентності і вживаються лише у функції означення. Вони завжди виникають у флективній формі. До них відносяться прикметники, які позначають часові та просторові відношення; *die heutige Zeitung, der dortige Einwohner*.

Наявність випадків сполучуваності кількох атрибутивних прикметників з іменником приводить до розгляду питання їх по черговості (сурядності) та послідовності (підрядності). Послідовність відрізняється від почерговості насамперед незмінністю позиції прикметника. Наприклад: *ganz kleine blinzende Augen*. Почергові прикметники можуть вільно змінювати

свої позиції: ein netter scharmanter Mann ein scharmanter netter Mann. При цьому місцеположення ад'єктивів у номінативній рамці, залежить здебільшого від кількості складів прикметника: коротший стоїть спереду, а довший після нього: lange weisse Haare.

При визначенні атрибутивного ад'єктива у різних граматичних довідниках робиться наголос на його різноманітних якостях, які не є однаковими у різних авторів.

Непорозуміння в даному випадку можуть вносити артиклі, дієприкметники, займенники та числівники, які стоять перед іменником, що дозволяє деяким авторам розглядати їх як атрибутивні прикметники. Якщо в граматиці немає єдності щодо віднесення числівників, займенників, артиклів до атрибутивних прикметників, то стосовно дієприкметників (Partizip I Partizip II), є правило, яке стверджує, що вони поводяться як прикметники оцінки чи приналежності, а тому їх слід розглядати як атрибутивні.

Крім дієслів та прикметників, які мають різноманітну здатність сполучуватися, до цієї групи валентних слів відносять також іменники, актанти яких є факультативними, тобто виникають при кожному іменнику. Але існують іменники, значення яких залежать від їх валентності, тобто вони мають облігаторну валентність. Незалежно від речення виділяють іменники без актантів (das Schneien), з одним актантом (das Lied der Mutter ihre Reise ins Gebirge), з двома актантами (die Fahrt der Deligation nach Berlin) та з трьома актантами (die Überreichung der Zeugnisse an die Abiturienten durch den Direktor). Таким чином, крім дієслова, як головного носія валентності, другорядними носіями в реченні можуть виступати прикметники та іменники.

Кожне речення являє собою визначену синтаксичну конструкцію. У реченні є носійний структурний каркас і те, що без втрати для цілісності конструкції, для зберігання нею своєї суті може бути усунуте. В можливості/неможливості випущення, іншими словами, у властивості факультативності/обов'язковості, проявляється ознака значущості синтаксичного елемента для конструкції, частиною якої він є.

Речення характеризується замкненістю синтаксичних зв'язків. Замкненість синтаксичних зв'язків – одне з проявів закладеної в речення властивості, тобто прагнення до об'єднання компонентів речення в єдине ціле. Крім замкненості їх синтаксичних зв'язків, внутрішнє з'єднання елементів речення значною мірою забезпечується ще й обов'язково дистрибутивними відношеннями між елементами. Кожний залежний елемент передбачає наявність домінуючого слова. В іменній групі eine sehr wichtige Person обставина sehr неможлива без домінуючого слова, прикметник пропонує синтаксично співвідносний з ним іменник, артикль – також іменник. Тобто залежний елемент неможливий без домінуючого.

Обов'язкове оточення певного елемента складає невід'ємну синтаксичну характеристику цього елемента, яка реалізується при його синтаксичній актуалізації. Розтошування цього елемента в синтагматичній ланцюжок веде за собою появу в ньому і його обов'язкового оточення. Такі відношення зв'язують дієслова і прикметники об'єктивної спрямованості і відповідні додатки: дієслово sagen обов'язково має супроводжуватися доповненням об'єкта – sagte, dass, die Wahrheit тощо.

Синтаксична релевантність обов'язково дистрибутивних властивостей слів очевидна з того факту, що вони впливають на характер складу конструйованого речення.

Дистрибутивні відношення, які є обов'язковими, які характеризують деякий елемент і його обов'язкове залежне оточення, можуть виникати як результат різних факторів. Спільне вживання підмета і присудка обумовлене структурними особливостями речення. Спільне вживання може визначатися семантикою слів. Дієслова направленої дії (besuchen, bauen) в силу особливостей своєї семантики потребують обов'язкового зазначення об'єкта цієї направленості. Для даних дієслів це прямий додаток об'єкта.

Для інших – це можуть бути інші додатки чи обставини. Те чи інше залежне оточення може виявлятися структурно необхідним як показник певної структурної характеристики домінуючого слова. Так, транспозиція часової дієслівної форми у чужу їй по її категоріальному значенню часову площину може здійснюватися за підтримки присутньої в реченні обставини, яка додає потрібне часове значення відповідно значенню часової форми: Er fährt heute Abend. Структурна обов'язковість певного елемента в якості обов'язкового оточення іншого не означає, що він обов'язково присутній в реченні.

Саме такі елементи можуть бути опущені в поверхневій структурі, зберігаючись у колі думки того, хто говорить і того, хто слухає. Регулярність зв'язку елемента з його обов'язковим оточенням, постійна направленість його на відповідні елементи його обов'язкового оточення роблять можливим опущення останніх. Подібне опущення не можливе для факультативного оточення.

Факультативне оточення є структурно необхідним. Потенційна здатність елемента мати залежне оточення може реалізуватися в мовленні, при розміщенні елемента в синтагматичний ланцюжок, але може залишитися нереалізованою. Вживання або не вживання залежного оточення в аспекті структурних і семантичних закономірностей мови – довільне.

Факультативним є обставина способу дії при дієсловах мовлення ("Also gut" sagte sie-schnell-).

Виявляючи моделі речень, які задаються певними конкретними дієсловами, слід мати на увазі, що модель речення, як абстрактне явище, яке належить мові, рідко може існувати в мовленні, не змінившись.

З точки зору семантики мови всі складові моделі речення вважаються обов'язковими. Проте в мовленні, в конкретній мовній комунікації ми можемо опускати ці чи інші компоненти, зміст всього висловлювання при цьому не змінюється. В цьому випадку ми маємо справу з мовленнєвими реалізаціями моделей речення.

Валентність є базовим поняттям для моделювання речень. На її кількісних критеріях базуються моделі, а логіко-семантична валентність створює основу для семантичного моделювання речення, що виявляється через спільне ядро речення, яке складається з предиката та відповідної кількості валентно залежних елементів. Саме через модель речення надається можливість визначити залежність способу вираження валентно залежних елементів від його семантичної функції. Проте модель речення є лише абстрактною одиницею, оскільки належить мовній сфері, а застосування її в мовленні приводить до різноманітних варіацій.

До арсеналу методів лінгвістичного аналізу вже давно увійшло моделювання і стало особливо значущим для вивчення й опису синтаксичного рівня структури мови з його великим і практично нічим не обмеженим потенціалом. Вдало побудована модель синтаксичної одиниці дає можливість не тільки чітко маніфестувати матеріальну субстанцію цієї одиниці, але й збагнути категоріальну суть відповідного синтаксичного явища. Цілком закономірна у зв'язку з цим постійна увага лінгвістів до різного типу моделей і структурних схем основних синтаксичних одиниць, до моделей найперше словосполучень, а також речення.

Синтаксис будується не лише за певними правилами, але і з сукупності одиниць, структурних схем, моделей, які мають свій план вираження та своє значення. Структурна схема – це абстрактний синтаксичний зразок, за яким може бути побудоване окреме мінімальне завершення речення. Структурні схеми розрізняються за сукупністю таких ознак, як формальна будова схеми (форми слів і відношення цих форм одна до одної), семантика схеми, парадигматичні властивості побудованих за цією схемою речень, система регулярних реалізацій, правила поширення.

Семантика структурної схеми речення розглядається як результат взаємодії таких факторів, як граматичного значення компонентів у їх відношенні до одного та специфічними для даної схеми лексико-семантичними характеристиками слів в конкретних реченнях, які займають позиції його компонентів.

Виділення моделей речення не є принципово новим. На сучасному етапі розвитку лінгвістики робляться спроби знайти критерії, які дозволять виділити структурні схеми. В якості критерія зазвичай вказують на те, чи зберігають інші члени речення початкові семантичні відношення один з одним, і чи зберігає речення загальну комунікативну осмисленість при опущенні того чи іншого члена речення.

Проте, якщо опущення того чи іншого актанта викривлює семантику, це ще не обов'язково означає, що даний актант відноситься до структурної схеми. Багато заборон на опущення другорядних членів речення можуть бути пояснені лексичним типом предиката.

Критерії виділення структурних схем можуть бути остаточно розроблені лише при зверненні до дослідження пам'яті та форм зберігання в ній лінгвістичної інформації. Сама ідея існування структурних схем і їх розщеплення на підвиди при заповненні різними лексичними класами відповідає інтуїтивному сприйняттю і добре узгоджується з мовними даними.

Важливе місце в моделюванні займають поняття ситуації та пропозиції. Ситуація є основною одиницею, з якої складається денотативний план смислової організації речення, тобто ситуації виступають як факти дійсності та пропозиції, де ці факти осмислюються.

Оскільки речення є мінімальною одиницею спілкування, яка характеризується значенням предикативності, своєю власною семантичною структурою та має певну комунікативну задачу, то мова надає тому, хто говорить різноманітні можливості виразити в реченні своє відношення до предмета мовлення, до ситуації, про яку повідомляється, застосувавши при цьому різноманітні мовні засоби. Тому речення належить мові та мовленню одночасно.

Речення в мові існує у вигляді абстрактних моделей, в мовленні – у вигляді конкретних висловлювань. Висловлювання та модель є різними сторонами одного явища, адже існуюча в мові абстрактна модель речення співвідноситься з абстрактною ситуацією, а породжене в процесі мовлення висловлення – з конкретною ситуацією, про яку йде мова. Вони протиставляються один одному, а також виявляються взаємозалежними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гінка Б.І. Лексикологія німецької мови / Б.І. Гінка. – Тернопіль: Ред.- видавн.відділ ТНПУ імені В.Гнатюка, 2005. – 220 с.
2. Огуй О.Д. Лексикологія німецької мови / О.Д. Огуй. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 416 с.
3. Schneider W. Speak German. / W.Schneider. – Hamburg, 2008. – 191 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віталіна Гавриленко – аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.
Наукові інтереси: теоретична граматики та функціональна стилістика.

ЗАХІДНІ ТРАДИЦІЇ У ПОГЛЯДАХ НА ПРИРОДУ GERUNDІЯ

Валентина ГРИГОРЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті йдеться про традиційні та сучасні західні підходи до інтерпретації природи герундія та герундіальних конструкцій, і висвітлюються дискусійні питання, пов'язані з ними.

Ключові слова: категоріальний статус, змішана природа, модифікація.

Both traditional and modern approaches as for the interpretation of gerund and gerundial constructions are viewed in the paper, and some controversial questions connected with them are discussed.

Key words: categorical status, mixed nature, modification.

Актуальність нашої розвідки зумовлена відсутністю єдиного підходу щодо розуміння категоріального статусу герундія у сучасній англійській, зокрема у працях зарубіжних дослідників, та необхідністю систематизувати погляди на природу герундія з метою окреслити шляхи подальших пошуків. Тому детальне дослідження герундія потрібне не лише для всебічної характеристики історії англійської мови, але й для створення повної картини розвитку досліджуваної неособової форми дієслова. У зв'язку з цим метою пропонованої статті є з'ясування тлумачень стосовно статусу герундія у західній лінгвістиці.

Категоріальний статус герундія завжди був приводом для теоретичних дебатів значної кількості зарубіжних дослідників англійської мови [2; 7; 11; 13; 14], оскільки паралельно в мові існує морфологічно омонімічна дієслівна форма – дієприкметник теперішнього часу. За таких обставин, звичайно, виникає проблема розмежування цих дієслівних форм або, навпаки, об'єднання їх в одну граматичну категорію. Як правило, герундій та дієприкметник теперішнього часу об'єднують під загальною назвою «-ing-форма», хоча працям західних дослідників останніх років [3; 9; 11; 14; 16] бракує чіткості у дефініціях досліджуваної дієслівної форми, що, звичайно, пояснюється появою нових нетрадиційних підходів щодо аналізу мовних явищ.

Аналізуючи природу герундія у західних розвідках, спершу звернімося до класичних історичних граматик. Так, О. Есперсен у своїй праці «*Growth and Structure of the English Language*» 1905 року не називає досліджувану нами форму інакше, як *ing*. Звичайно, це дослідження сфокусовано більше на історії походження та становлення *-ing*-форми, проте терміна «герундій» автор уникає: «*Thanks to these extensions the ing has clearly become a most valuable means of expressing tersely and neatly relations that must else have been indicated by clumsy dependent clauses*» [12: 202-203]. У «Філософії граматики» 1924 року цього ж мовознавця з'являється ціла глава, присвячена інфінітиву та герундію, однак термін «герундій» О. Есперсен вжив лише по відношенню до латинського герундія, англійську ж неособову форму визначав як «*ing*» [1: 122-123].

Голландський дослідник англійської мови Г. Поутсма, даючи визначення герундію, називав його іменною формою дієслова, проміжною між інфінітивом та віддієслівним іменником, яка має менш чітку дієслівну природу, ніж інфінітив, але більш чітку дієслівну природу, ніж віддієслівний іменник [15: 159].

У більшості новітніх зарубіжних досліджень категоріальний статус герундія інтерпретується у рамках синтаксичної теорії, тобто розглядається з позицій його функціонування у реченні. Відтак, головним чинником у визначенні категоріального статусу герундія на сучасному етапі є його синтаксична функція у реченні. Нещодавній конфлікт щодо коректного аналізу англійського герундія виник після появи двох робіт із синтаксису, які запропонували радикально протилежні підходи до аналізу його синтаксичної природи та розуміння архітектури граматичних категорій загалом [9, с. 2]. Мова йде про роботи Р. Хадлстона і Дж. Пуллума (2002) та Б. Аартса (2006).

Р. Хадлстон і Дж. Пуллум обґрунтовують ідею об'єднання герундія та дієприкметника теперішнього часу у єдину категорію «*gerund-participle*». Для традиційної граматики ця нова граматична категорія є чимось на кшталт революції, адже традиційно герундій вважається спорідненим з іменником, а дієприкметник – з прикметником та прислівником. Водночас автори виступають проти традиційного способу опису підрядних речень з позиції функціональної аналогії з частинами мови [там само].

У книзі Б. Аартса *Syntactic Gradience* герундій інтерпретується як випадок «перехресної розбіжності» (переклад наш – В. Г.), який поєднує риси двох головних категорій – іменника та дієслова. Така позиція, на перший погляд, здається близькою до традиційного аналізу герундія як змішаної структури, проте лише частково так, адже автор припускає, що синтаксис герундія може бути проаналізований на основі синтаксису іменної групи, але сам герундій редукується до перехресної між дієсловом та іменником категорії [див. 9: 2].

Х. де Смет будує свій аналіз на визнанні традиційних зв'язків герундія з іменником та дієприкметника з прикметником і прислівником. Водночас він не зовсім відкидає й запропоновану Р. Хадлстоном і Дж. Пуллумом суперкатегорію «*gerund-participle*», пояснюючи появу конфліктуючих поглядів неоднозначністю лінгвістичних даних. Дослідник визнає синтаксичні категорії внутрішньо багаторівневими та багатофокусними, впорядкованими навколо певних кластерів, завдяки яким можливе узагальнення на кількох рівнях. Двома такими кластерами усередині категорії *ing-clauses* є традиційний герундій та дієприкметник [9: 4]. Аналіз семантики *-ing*, на думку дослідника, забезпечує докази на користь об'єднання герундія та дієприкметника.

Намагання знайти уніфіковану семантичну характеристику *-ing*-форми призвело до двох головних припущень у когнітивній літературі: 1) *-ing* – так званий атемпоральний суфікс, іншими словами темпорально та аспектуально нейтральний; 2) *-ing* – імперфективний, оскільки зображає лише внутрішню фазу процесу, а не його початок чи завершення, але це припущення не знайшло підтримки серед дослідників. Історичні докази статусу *-ing-clauses* як єдиної лінгвістичної категорії, на думку Х. де Смета, є найбільш інтригуючими, і наводить три типи історичного розвитку, які можна зарахувати як докази: обмін формальними рисами, атракція за аналогією та неоднозначність/неясність [9: 16-18]. Отже, більшість висновків, які робить автор, все ж є на користь злиття аналізованих неособових форм дієслова під загальною назвою *-ing-clauses*, проте для того, щоб уникнути громіздких назв типу «*-ing*-форма в іменній позиції» або «*-ing*-форма у прикметниковій позиції»,

все ж схиляється до традиційних термінів. Так, Х. де Смет вважає що, якщо *-ing*-форма стоїть у реченні у іменній позиції, то це є герундій (*he thinks that just saying sorry fixes the problem*), а якщо займає прикметникову або прислівникову позицію, то, відповідно, є дієприкметником теперішнього часу (*But at least he ran away crying out loud and holding his stomach*) [9: 2].

Е. Редфорд описує *-ing*-форму як герундій за умови, якщо вона вжита в реченні у функції підмета, додатка до дієслова або прийменника, і якщо має суб'єкт у родовому (присвійному) відмінку. Так, «*writing*» є герундієм у реченні «*She was annoyed at my writing to her mother*», оскільки герундіальна конструкція вжита у функції комплемента до прийменника та має суб'єкт у родовому відмінку «*my*» Коли ж *-ing*-форма вживається у сполученні з допоміжним дієсловом прогресивного аспекту *be*, то, відповідно, є дієприкметником теперішнього часу [17: 459].

Цікаве визначення герундія дає німецький дослідник англійської мови Х. Басман. Власне, він тлумачить герундій як дієприкметник теперішнього часу, вжитий у якості іменника, тобто у такій функції в реченні, яку зазвичай виконує іменник. Дослідник наводить приклад речення, де герундій виконує функцію підмета: *Reading spy novels was his favorite pastime* [6: 469].

Автори онлайнного проекту «*Gutenberg's The Grammar of English Grammars*» виокремлюють у реченні «слова, які керують та якими керують» (*governing words / governed words* – переклад наш – В. Г.). Так, вони стверджують, що словами, які керують, можуть бути іменники або дієслова, дієприкметники або прийменники, а словами, якими керують, можуть бути іменники або займенники, дієслова або знову ж дієприкметники, але в певній модифікації. Саме такою модифікацією дієприкметника, на думку авторів, і є герундив, адже такий термін вживають автори на позначення досліджуваного нами явища. Термін «герундій» автори використовують по відношенню до латинської мови. Відтак, герундив є дієприкметником, який може керувати додатком, як і будь-який дієприкметник, проте сам завжди керується прийменником [5: 528].

Значна кількість зарубіжних лінгвістів приділяють увагу формам на *-ing* перш за все через те, що в англійській мові є кілька афіксів з фонологічною формою *-ing*. Цей факт викликав дискусії з приводу того, наскільки багато морфологічно окремих елементів вони насправді репрезентують та як працюють у словотворі.

Список синтаксично та семантично окремих контекстів, де функціонує суфікс у формі *-ing*, досить великий. Дж. Пуллум та А. Цвікі указують на вісім словотвірних процесів, які дають початок словам на *-ing* та двадцять п'ять синтаксичних конструкцій, які вимагають дієслова із закінченням *-ing*. Серед слів з *-ing*-закінченням прийменники (*according to*), підрядні сполучники (*providing, concerning*), віддієслівні прикметники (*charming*), віддієслівні іменники кількох видів (*housings, meetings, drinking*), відіменникові іменники (*sheeting, towelling*), відприкметникові іменники (*golding, sweeting*), віддієслівні елементи складних іменників та прикметників (*dancing girl, bicycle riding, good-looking*) [16: 251].

Вищезгадані дослідники стверджують, що *-ing* багатфункціональне явище в англійській мові. У цьому контексті відокремлюються дієслівний інфлексивний суфікс від словотвірного суфіксу (чи суфіксів) для утворення іменників, прикметників та прийменників, які мають однакову форму. Отже, спрацьовує традиційний погляд на те, що суфікс, який має відношення до деривації (з відповідною семантикою) слід відрізнити від зовнішньо ідентичного суфікса, який має стосунок до інфлексивної реалізації морфосинтаксичних категорій (без жодних семантичних наслідків). Така недостатність категоріальної специфікації суфікса *-ing* робить його унікальним серед дериваційних афіксів, дещо категоріально нейтральним [8: 2].

У той же час, розрізняючи дериваційну та інфлексивну *-ing*-форму, Дж. Пуллум та А. Цвікі погоджуються з Дж. Мілсарком щодо об'єднання усіх випадків інфлексивної *-ing*-форми, зокрема захищають позицію, яку вже давно займає Р. Хаддлстон, стверджуючи, що не слід морфологічно розрізняти герундій та прогресивну форму дієслова. Так само як Р. Хаддлстон ці лінгвісти використовують термін «*gerund-participle*», яку вважають найбільш звичайною та найбільш надійною формою у парадигмі англійського дієслова, адже кожне дієслово, яке має неособові форми, має форму «*gerund-participle*», більше того, немає жодної

нестандартної форми «*gerund-participle*», навіть у таких нестандартних дієслів, як *be, go, have*. [16: 256-257].

Надзвичайну цікавість у колі лінгвістів викликали дані А. Хьюстон щодо морфофонемного чергування *-ing* та *-in'* у розмовній мові. Ці дані можна розглядати як аргумент на користь аналізу всіх інфлексивних *-ing*-форм скоріше як випадків єдиної граматичної (морфосинтаксичної) категорії, ніж як сукупність окремих суфіксів, які випадково мають ідентичну морфофонеміку та дуже схожі видові характеристики [16: 258]. В. Лабов, ґрунтуючись на даних А. Хьюстон стверджує, що *-in'*-реалізації віддається перевага у прогресивних формах та у дієприкметниках, у меншій мірі – у прикметниках, ще менше – у герундіях, і найменше – в іменниках типу *ceiling or morning* [див. 9: 12].

За визначенням М. А. Белангер у сучасній англійській мові *-ing*-форма має як іменний характер, так і дієслівне керування, що дає можливість артиклям, прислівникам, комплементарам та прикметникам видозмінювати його [3: 103].

Початок обговорення та вивчення герундія в працях представників генеративної граматики датується серединою 20 століття. Першими спробу дати визначення герундія в термінах генеративістики зробили Н. Хомський та Р. Ліс. Їх праці містять спроби встановити походження герундіальних конструкцій від конструкцій, що лежать в основі «ядерних речень», і, таким чином, зблизити обидві [див. 4: 393]. Наукові розвідки П. Розенбаума аналізують присутність герундія на глибинному рівні речення [див. 3, с. 394]. Спроби пояснення природи подвійного феномена *-ing*-форми робили Б. Фрейзер, А. Марантц, Г. Харлі та Р. Нойер [там само].

У зарубіжній лінгвістиці (О. Єсперсен, Р. Ліс, Дж. Р. Рос, Р. Деклерк, Р. Хадсон, Н. Хомський) герундій також розглядають як номіналізацію, маючи на увазі, що його внутрішня структура є клаузальною, а зовнішня – такою, як у іменній фразі [див. 9: 1].

Н. Хомський, серед різноманітних номінативних виразів, виокремлює два особливо важливі, майже пропозиціональної форми – «*gerundive nominals*» та «*derived nominals*» (або «*gerundive nominalizations*» та «*derived nominalization*») Трансформації, які продукують *gerundive nominals*, використовуються вільно, проте існують обмеження щодо формування *derived nominals*. Структури, у яких вони з'являються, так само як і їхня внутрішня структура та морфологічні властивості такі ж, як у звичайної іменної фрази. Все це ніяким чином не характерно для *gerundive nominals* [7: 187].

С. П. Ебні, аналізуючи *V-ing* у сучасній англійській мові, розрізняє такі типи цієї форми: 1) *Present Participle* (після прогресивного *be*, у якості іменних детермінантів у пре- або постпозиції, у підрядному обставинному), 2) (*Argumental Acc-ing* (*John singing the aria*), 3) *PRO-ing* (*singing the aria*), 4) *Poss-ing* (*John's singing the aria*) 5) *Ing-of* (*John's singing of the aria*) Традиційно (2) – (5) типи визначають як герундій, проте (2) – (4) відрізняються від (5), оскільки *Ing-of* виявляється простим віддієслівним іменником і не має стільки дієслівних характеристик, як *Acc-ing*, *PRO-ing* та *Poss-ing* [2, с. 106-107]. Дослідження С. П. Ебні у більшій мірі сконцентровано на герундії типу *Poss-ing*, оскільки, зазначає автор, цій конструкції притаманні одночасно як риси речення, так і риси іменної фрази. Припущення про те, що головним елементом іменної фрази є функціональний елемент (не лексична категорія) «*D*» (*determiner*) дало поштовх появі гіпотези про те, що структура іменної фрази співвідноситься зі структурою речення, головним елементом якого є флексія (*inflection*). Ґрунтуючись на тому, що і *D*, і *Infl* є функціональними категоріями, С. П. Ебні пропонує аналізувати іменні фрази у спосіб, який він назвав *DP-analysis* (*DP – determiner phrase*). Уведення такого аналізу в англійську мову призвело до миттєвого вирішення проблеми *Poss-ing* та іменних фраз загалом: вони мають більш схожу на речення структуру, ніж вважали раніше [2: 2].

Д. Хіндсіл у своєму дослідженні користується класифікацією С. П. Ебні, проте об'єднує *Acc-ing*, *PRO-ing* та *Poss-ing* типи герундія під назвою «*verbal gerunds*», а *Ing-of* називає «*nominal gerund*» [12: 5]. Узагалі, поділ на «*verbal gerunds*» та «*nominal gerunds*» є характерним для сучасних зарубіжних розвідок (Р. Малуф, Д. Хіндсіл, М. Ван Ламбалген, Ф. Хемм). Так, Р. Малуф зробив спробу пояснити різницю між «*nominal gerund*» та «*verbal gerund*» з точки зору семантики. Він вважає, що важливою рисою «*verbal gerund*», на відміну

від «*nominal gerund*», є те, що «*verbal gerund*» має такий самий комплемент (додаток), як і дієслово, від якого він утворений, тобто герундіальна конструкція має такий самий внутрішній синтаксис, як і дієслівна фраза з тим самим дієсловом, від якого утворився герундій. *Verbal gerund*, як зазначає дослідник, має чотири основні риси, першою з яких є вищезгадана якість. Іншими рисами є те, що *verbal gerund* визначається прислівниками, а не прикметниками; сама конструкція має зовнішню реалізацію іменної фрази; наявність суб'єкта біля герундія необов'язкова, проте, якщо він є, це може бути іменна фраза з іменником або у родовому, або у знахідному відмінку [13: 4-5]. Отже, ці якості притаманні *Acc-ing*, *PRO-ing* та *Poss-ing*. Відмінними рисами, очевидно, є відмінок суб'єкта герундіальної конструкції, у тому сенсі, що *Poss-ing* більш схожа на іменну групу, а *Acc-ing* – на речення. З цього дослідник робить висновок, що *Poss-ing* та *Acc-ing* є різними семантичними типами *verbal gerund*, а саме, *Poss-ing* має номінативну семантику, а *Acc-ing* – пропозиційну [там само]. В іншій роботі *Mixed categories in HPSG* Р. Малуф інтерпретує *verbal gerund* як транскатегоріальну або просто змішану конструкцію, що містить лексичні елементи, які є ядерними членами більш, ніж однієї категорії одночасно. Отже, *verbal gerund* знаходиться між двома категоріальними полюсами та демонструє суміш іменних та дієслівних властивостей [14: 1].

У працях румунської дослідниці англійської мови А. Корнілеску сучасний стан поглядів на проблему описаний наступним чином: існує поділ на *full gerunds* та *half gerunds*. Підмет *full gerunds* стоїть у родовому чи присвійному відмінках, а підмет *half gerunds* – у знахідному. Іншими словами *full gerunds* – це ті ж самі *Poss-ing*, а *half gerunds* – *Acc-ing*. Більше того, герундій може не мати підмета. Такі герундії дослідниця називає *PRO-ing*. Четверту групу у класифікації А. Корнілеску складають віддієслівні іменники із закінченням *-ing*, які мають виключно іменні риси. Традиційно їх називають *verbal/deverbal nouns* або *Ing-of-конструкціями* [8: 1].

Дж. Іствуд у праці *Oxford Guide to English Grammar* називає герундій *-ing*-формою дієслова, зауважуючи, що *-ing*-форма може бути як герундієм, так і активним дієприкметником, залежно від того у якій функції вона вжита у реченні. У деяких контекстах, зазначає автор, важко сказати, чим є *-ing*-форма, проте це не завжди важливо, важливіше коректно вжити форму, ніж правильно її назвати [10: 160].

Німецька дослідниця англійської мови М. Сейс на конференції 2008 року у Сіднеї представила наступну класифікацію *-ing*-форм: *-ing*-форми поділяються на такі, що 1) мають змішану характеристику (*mixed properties*) – це *POSS-ing* та *DET-ing*, та ті, що 2) мають чисто дієслівну характеристику (*purely verbal properties*) – це *ACC-ing* та *PRO-ing*. Наприклад: *POSS-ing: We object to his joining the club. DET-ing: No joining the club. ACC-ing: We object to him joining the club. PRO-ing: We object to joining the club.* Різні підкласи *-ing*-форм мають різні характеристики, по-різному поведуться в умовах координації, екстракції, синтаксичного виносу, можливостей квантифікатора. *POSS-ing* та *DET-ing* поведуться як іменні елементи (*nominals*) за цих умов, в той час як *ACC-ing* та *PRO-ing* поведуться як речення (*clauses*). Отже, різні конструкції потребують різного аналізу, а саме, аналізуючи *-ing*-форми, слід брати до уваги, що *ACC-ing* та *PRO-ing* не порушують лексичну цільність та фразову ендосентричність, а *POSS-ing* та *DET-ing* – навпаки [18: 1].

Таким чином, сучасний етап аналізу природи герундія у західних мовознавчих студіях характеризується бурхливим розвитком та неоднозначністю. Останні десятиліття позначилися значним відхиленням від традиційної граматики, яка визнає існування двох омонімічних *-ing*-форм, герундія та дієприкметника теперішнього часу, котрі поєднують дієслівні та іменні і дієслівні та прикметникові риси відповідно. Однак з появою генеративної граматики намітився значний прогрес у розумінні мовних явищ, звернення до принципів якої ми вважаємо наступним кроком у наших подальших наукових пошуках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Наука, 1958. – 452 с.
2. Abney S. P. The English Noun Phrase in its Sentential Aspect [Електронний ресурс] / Steven Paul Abney. – Режим доступу: www.vinartus.net/spa/87a.pdf
3. Belanger M. A. Reanalysis in English: the Consequences of the Korrel Shift on the verb System [Електронний ресурс] / Mark Andre Belanger. – Режим доступу: www.mab.ms/doc/reanalysis.pdf

4. Blackwell Reference Online. The Blackwell Companion to Syntax [Електронний ресурс] / Ed. by. M. Everaert and H. Van Riemsdijk. – Режим доступу: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405114851_toclevel_ss1-3
5. Brown G. The Grammar of English Grammars [Електронний ресурс] / Gould Brown. – Режим доступу: www.gutenberg.net
6. Bussmann H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics [Електронний ресурс] / Translated and edited by G. Trauth and K. Kazzazi. – Режим доступу: <http://books.google.com.ua/books?id>
7. Chomsky N. Remarks on Nominalization [Електронний ресурс] / Noam Chomsky. – Режим доступу: http://ling.ucsc.edu/~hank/mrg.readings/Chomsky1970_Nominalization.pdf
8. Cornilescu A. General properties of Gerunds, Participles and Verbal Nouns [Електронний ресурс] / Alexandra Cornilescu. – Режим доступу: <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/cornilescu/14.pdf>
9. De Smet H. English -ing-clauses and their problems. The structure of grammatical categories [Електронний ресурс] / Hendrik De Smet. – Режим доступу: [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/245304/1/English+ing-clauses+and+their+problems+\(final+version+Linguistics,+non-anonymous\).pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/245304/1/English+ing-clauses+and+their+problems+(final+version+Linguistics,+non-anonymous).pdf)
10. Eastwood J. Oxford Guide to English Grammar / John Eastwood Oxford University Press, 2002. – 446 p.
11. Hindsill D. On the Turning Verbs into Nouns [Електронний ресурс] / Darrin Hindsill. – Режим доступу: www.ilc.uva.nl/publications/researchreports/mol-2001-12.text.doc
12. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language. – Leipzig: Published by B. G. Teubner, 1905. – 260 p.
13. Malouf R. A constructional approach to English verbal gerunds [Електронний ресурс] / Robert Malouf. – Режим доступу: <http://www-rohan.sdsu.edu/~malouf/pubs.html>
14. Malouf R. Mixed categories in HPSG [Електронний ресурс] / Robert Malouf. – Режим доступу: <http://www-rohan.sdsu.edu/~malouf/pubs.html>
15. Poutsma H. A. The Infinitive, the Gerund and the Participle of the English Verb [Електронний ресурс] / Poutsma Hendrik A. – Режим доступу: <http://www.archive.org/details/infinitivegerund00poutoft>
16. Pullum G., Zwicky A. Gerund participles and head-complement inflection conditions [Електронний ресурс] / Geoffrey Pullum, Arnold Zwicky. – Режим доступу: www.stanford.edu/~zwicky/gerund-participles.pdf
17. Radford A. Analysing English Sentences A Minimalist Approach [Електронний ресурс] / Andrew Radford. – Режим доступу: <http://www.cambridge.org/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521731911&ss=corp>
18. Seiss M. The English -ing form [Електронний ресурс] / Melanie Seiss. – Режим доступу: http://ling.uni-konstanz.de/pages/home/seiss/files/poster_ing_form.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Григоренко – аспірант кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історичний синтаксис англійської мови, теоретична граматики.

МОРФЕМНІ МАРКЕРИ КІЛЬКІСНОГО ІНДЕФІНІТИЗМУ У КОРПУСІ ЯКІСНИХ СЛІВ

Олеся ЄГОРОВА (Суми, Україна)

У статті виокремлюється корпус морфемних маркерів англійських ад'єктивних та адвербіальних одиниць, ідентифікується невизначено-кількісна сема у складі цих формантів. Фокусується увага на полівекторності семантичних характеристик кількісно-якісних морфем.

Ключові слова: невизначена кількість, морфема, формант, прикметник, прислівник, семантика, значення.

The article in question deals with the morphemic body of English adjectival and adverbial units, with the identification of the seme of the indefinite quantity in these formants. The attention is being focused on polyvector semantic characteristics of the quantitative-qualitative morphemes.

Key words: indefinite quantity, morpheme, formant, adjective, adverb, semantics, meaning.

Шляхом категоризації світу людина здійснює диференціацію явищ навколишньої дійсності. Однією з базових складових категоріальної системи є універсальна категорія кількості. Кількісні характеристики пронизують усі сторони буття; за їх допомогою людина ідентифікує своє оточення точно, приблизно або невизначено. **Об'єктом** дослідження у статті виступають словотвірні форманти прикметників та прислівників англійської мови; **предметом** – ідентифікація та осмислення індефінітно-кількісної (І-К) семантики у домені ознаки (квалітативності). **Актуальність** теми зумовлена тенденціям сучасних філологічних студій до вивчення системно-функціонального буття мовних одиниць, а також – необхідністю проведення комплексного дослідження невизначено-кількісної (Н-К) семантики у англійських кваліфікаторах.

Під індефінітною (невизначеною) кількістю (ІК/НК) розуміється кількість, що не підлягає числовому визначенню (підрахунку або вимірюванню) і вербалізується одиницями відповідної семантики.

Термін *ознака* у рамках даного дослідження ідентифікується як риса, властивість, особливість того чи іншого явища реального світу, що сугестує поняття якості

(квалітативності). Своє формальне вираження категорія квалітативності отримує через класи слів-кваліфікаторів – прикметники та прислівники, які, відповідно, модифікують іменники та дієслова. Оскільки мова за своєю сутністю є антропоцентричною, категорія якості також постає як антропоцентрична категорія, оскільки саме людина виокремлює або надає певних характеристик тому чи іншому об'єкту/явищу. Таким чином, квалітативність у мовленні виступає маніфестантом суб'єктивної оцінки.

Дослідженню кількісно-якісних кореляцій на векторі невизначеності присвячені численні праці лінгвістів. У рамках системно-функціонального підходу проблему Н-К номінацій розглядають С.О. Швачко 1981, 1990, О.М. Медвідь, 2001; лексико-синтаксичні номінації невизначеної кількості у домені квалітативності привернули увагу С.В. Кабанової (Баранової), 1997, Л.М. Моїсеєнко, 2005; питанням реляції категорій кількості, якості, градуальності, оцінки та інтенсифікації присвячені роботи Н.І. Чернюк, 1972, Г.Г. Галич, 1981, О.І. Шейгал 1981, С.А. Жаботинської 1992, В.В. Дегтярьової, 1996, Є.Б. Лежньової, 2002 та ін.

Категоризація навколишньої дійсності формує основу когнітивної діяльності людства. Вона пов'язана з отриманням, осмисленням, акумулюванням і використанням інформації та реалізується за рахунок потенції людської свідомості класифікувати. Формування мовних категорій пов'язане з утворенням концепту або групи концептів, які виступають прототипічними характеристиками усіх маніфестантів відповідної категорії. Як на поняттєвому, так і на мовному рівні категорії існують не ізольовано, а у взаємозв'язку між собою.

Мовна субкатегорія НК представлена низкою елементів, серед яких домінують субстантивні одиниці. Субстантиви іменують певні феномени об'єктивної дійсності, які людина диференціює за наявністю певних екстернальних чи інтернальних ідентифікаторів. Такими ідентифікаторами виступають полівекторні ознаки та властивості. У логіці Гегеля [1] існує поняття "чистого буття", що виступає невизначеним та безякісним, та яке він ідентифікує як пустоту, як "ніщо". "Наявне буття" є результатом становлення та характеризується визначеністю (якістю). Визначеність розкривається через поняття "заперечення", тобто визначеність – це властивість, що заперечує можливість того чи іншого об'єкту бути ідентифікованим з іншим, відмінним від нього. Визначеність виступає інгерентною ознакою речі, а якість проявляється в обмеженості її певними рамками [4: 103]. Якість речі – це, ніби, межі її буття, за якими вона вже є чимось іншим. Оскільки за законом діалектики кількість виступає передумовою якості, а межі якісного прояву не часто є точно визначеними, можна констатувати інгерентність кількісного індефінітизму у домені ознаки.

На морфемному рівні І-К параметр ознаки представлений двома класами афіксів: (1) міжривневими морфемами та (2) власне ад'єктивно-адвербіальними формантами. Префікси та суфікси, приєднуючись до основи слова, афектують семантичне навантаження лексеми, включають адитивні відтінки значення, у тому числі – семантику невизначеного ступеня вияву ознаки як складової кількісно-градаційного буття лексем.

Корпус міжривневих морфем з семантикою НК включає у себе в основному форманти латинського та грецького походження, напр. англ. *overwhelming(ly)*, *underbaked*, *superfluous(ly)*, *subsequent(ly)*, *multidisciplinary* та ін.

У англійській мові функціонує маса суфіксів іншомовного походження, які у певний час історичного розвитку мови утворювали прикметники та адверби від інших частин мови. Особливо велику кількість якісних лексем становлять відсубстантивні деривати. Так, О.О.Потебня зазначав, що різниця між іменником та прикметником не споконвічна, адже дослідження індоєвропейських мов демонструє, що властивість мислилася раніше як щось конкретне, як річ [3: 69].

Більша частина деривативних формантів згідно *Oxford English Dictionary* [5] має значення "having a quality of, relating to, resembling, of the kind of, inclined to, capable of", що дає змогу вивести узагальнююче значення "що містить у собі невизначену міру ознаки, названої твірною основою лексеми". Оскільки за законом діалектики кількість є передумовою якості, можна говорити про Н-К представленість ознак у лексемах типу англ. *picturesque(ly)* – *like or having the elements of a picture*, *national(ly)* – *of or belonging to a*

the) nation; affecting, or shared by, the nation as a whole, talkative(ly) - given to talking; inclined to talk; chatty, loquacious; garrulous, **full of prate**, juvenile(ly) - belonging to, characteristic of, suited to, or intended for youth, civil(ly) - of or belonging to citizens; consisting of citizens, aquatic – of or pertaining to water as a substance; watery, rainy, military(-ily) - pertaining to soldiers; used, performed, or brought about by soldiers; befitting a soldier, familiar(ly) - of or pertaining to one's family or household, asteroid – star-shaped, star-like, asteroidal(ly) – of or pertaining to asteroids. Останній з вищезазначених суфіксів у парі з латинським суфіксом *-ul-* утворює відіменникові демінутивні якісні лексеми, напр. англ. *molecular(ly)* (від *molecule*), *globular(ly)* (від *globule*), *granular(ly)* (від *granule*) тощо.

Як ад'єктивні словотворчі форманти споріднена пара суфіксів латинського походження *-ic/-ical* проявляють різні семантичні навантаження: як правило, суфікс *-ic* вказує на наявність більш тісного зв'язку з позначуваним словом, а отже, й на більш широкий набір властивостей від позначуваного референта. Суфікс *-ical* надає лексемі "більш вузької спеціалізації", а саме асоцією її зі сферою діяльності або існування позначуваного референта, напр. *prophetic (words) – prophetic (studies) – (to talk) prophetically*, *comic (writer) – comical (misunderstanding) – comically (bad idea)*, *(body) politic – political (person) – politically (indifferent)*.

Яскраво аугментивним значенням наділяє лексеми формант *-ous*. Цей формант разом зі варіаціями типу *-aceous*, *-eous*, *-acious*, *-ose*, *-arious*, *-licious*, *-ulous* зі спільним значенням "abounding in, full of, characterized by, of the nature of" утворює ад'єктиви (а через них і адверби) від іменників та дієслів, напр. англ. *famous(ly) – full of fame*, *jocose(ly) – characterized by humour*, *vivacious(ly) – full of, characterized by, or exhibiting vivacity or liveliness*, *aqueous(ly) – of, or of the nature of water; watery; diluted with water*, *babelicious(ly)* (за аналогією до *delicious – highly pleasing or delightful*) – of a woman or girl: sexually attractive, gorgeous, *garrulous(ly) – given to much talking; fond of indulging in talk or chatter*.

Продуктивний суфікс латинського походження *-(u)lent* зі значенням "abounding in, full of" семантично найбільш наближений до власнеанглійського аугментативного суфікса *-ful*, що підтверджується відповідними словниковими дефініціями, напр. англ. *violent(ly) – having some quality or qualities in such a degree as to produce a very marked or powerful effect; intense, vehement, very strong or severe*; *corpulent(ly) – large or bulky of body; fleshy, fat*. Навпаки, латинський ад'єктивний суфікс *-escent* сугестує невизначено малу кількість прояву ознаки з тенденцією до збільшення, що витікає із загального значення "beginning to assume a certain state", напр. англ. *deliquescent – having the property of melting or becoming liquid by absorption of moisture from the air*, *effervescent – that has the property of rising in bubbles*. Крім того, за даними OED, у діакронії цей суфікс вживався для утворення лексем зі значенням гри світу та кольорів, що у свою чергу також вказує на індефінітну множинність, напр. *flourescent, iridescent, opalescent, phosphorescent, luminescent*.

Формант *-ior* виконує у мові функцію компаратива, а отже, вказує на існування у комунікативній ситуації певного стандарту (норми), по відношенню до якого здійснюється порівняння. Вектор направленості оцінки у сторону збільшення чи зменшення задає коренева семантика, напр. англ. *posterior(ly)* (від лат. *post* "після") – пізніший; наступний, *superior(ly)* (від лат. *super* "над") – вищий, старший, кращий, *inferior(ly)* – нижчий; підлеглий, нижчої якості, гірший.

До стратуму афіксів іншомовного походження входять суфікси *-ble* та *-ant/-ent*. Суфікс *-ble* у свій час слугував для утворення віддієслівникових ад'єктивів та адвербів зі значенням "given to, tending to, like to, fit to, able to", напр. англ. *removable – capable of being removed*, *passably – tolerably, sufficiently well to pass; fairly well*, *moderately, audibly – in audible manner, so as to be heard, aloud, credible – capable of being believed; believable*. Закінчення латинських та французьких дієприкметників *-ant* та *-ent* виражають континуальність, фреквентативність та значний ступінь прояву ознаки, напр. англ. *clamant(ly) – clamorous, noisy*, *radiant(ly) – sending out light; shining or glowing brightly*, *refluent – flowing back; ebbing*, *convenient(ly) – fitting, suitable, becoming*. Власнеанглійським відповідником цих морфем виступає дієприкметниковий суфікс *-ing*, що у давньоанглійський період мав форму *-ende*.

До власнеанглійських словотвірних елементів на позначення невизначеної якісно-кількісної семантики відносяться прикметникові та прислівникові форманти *-y, -sy, -s, -ly, -ily, -like, -ish, -ful, -ing, -some, -worthy*.

До найрозповсюдженіших суфіксів зі значенням великого ступеня прояву ознаки відноситься морфема *-ful*, що є етимологічним продуктом відповідного ад'єктива *full*, напр. англ. *darkful – full of darkness, beautiful – full of beauty*. Продуктивна словотвірна морфема *-some* у складі ад'єктивів також надає семантики "великого ступеня вираження ознак", що підтверджується словниковими дефініціями, напр. англ. *longsome – long, lengthy; long-lasting; esp. tediously long; tardy, dilatory, slow; awesome – full of awe, profoundly reverential; troublesome – full of, characterized by, or causing trouble*.

Подібним до вищерозглянутого прикладу є вживання ад'єктивної лексеми *worthy* у якості словотвірного форманту *-worthy* зі значенням "having worth; possessed of value or importance; good; excellent", що включає семи невизначеності та оцінки, напр. англ. *noteworthy – worthy of attention, observation, or notice; remarkable, trustworthy – worthy of trust or confidence; reliable*.

Індоевропейська спорідненість германських та слов'янських мов може бути простежена на прикладі генезису прикметникових формантів *-ly* та *-like*. У давньгерманській мові існував ад'єктивний суфікс *-liko-*, що еволюціонував від відповідного іменника *likom* – "вигляд, форма, тіло" [5], пор. з рос. *лик, облик, лицо*. Таким чином лексема *manly* етимологізує значення "схожий на чоловіка (зовні)", яке у подальшому підлягло розширенню – "той, що володіє набором якостей та ознак чоловіка, характерний для чоловіка", а лексема *childlike* семантизує невизначений за кількістю ряд ознак дитячої поведінки, вигляду тощо. Суфікс *-liko* окрім сфери предметності, втрутився й у сферу процесуальності, де й по цей час модифікує акційні одиниці, функціонуючи у формі адвербіального форманту *-ly*. Ця морфема семантизує невизначений набір ознак, притаманний основі лексеми, напр. англ. *softly, gaily, gently*. Окремим випадком вживання досліджуваної лексеми у складі прикметників та прислівників англійської мови є їх функціонування з семантикою Н-К фреквентативності (періодичної повторюваності) у лексемах типу англ. *daily, hourly, yearly, permanently*. Ознаками І-К повторюваності також володіє адвербіальний суфікс *-s*, що корелює з категорією темпоральності, напр. англ. *mornings, days, oftens*. OED також фіксує дотичні, "розмиті" відтінки кількісного значення просторових адвербів з компонентом *-s*. Так, *to travel eastward* передає генералізоване значення східного напрямку, у той час як імплікатура словосполучення *to travel eastwards* – подорож у такому східному напрямку, який можна порівняти з іншими.

Цікавою виявляється еволюція ад'єктивного демінутивного суфікса *-ish*. Згідно [5], лексеми, у складі яких функціонує цей суфікс з семантикою димінутивності, відносяться до розряду колоронімів, запозичених з німецької та французької мови, напр. англ. *greenish, yellowish*.

Важливою характеристикою семантики суфіксу *-ish* є його бісемія, яка проявляється не тільки в квантитативній, а й у квалітативній оцінці. Окрім нейтральної з точки зору оцінки семантики "наділений певним набором властивостей" як у лексемах типу англ. *childish, boyish*, даний суфікс рефлексує негативне конотативне значення "наділений низкою поганих якостей", напр. англ. *apish, boorish, brutish, clownish*. Семантично співзвучним до даного форманту виступає гіпокористичний суфікс *-(s)y*, який надає ад'єктивам семантики "недооцінки, висміяння, негідної евалюації", напр. *artsy-craftsy – артистка* (пор. рос. *артистка "погорелого" театра*), *itsy-bitsy/itty-bitty – крхитний, booksy – вчений, folksy – простецький, teensy-weensy – мініатюрний, зелений (про вік)*.

Загальним значенням ад'єктивного форманта *-y* є "повний прояв характеристик позначуваного референта". Так, лексема *icy* може трактуватися як: 1) крижаний (той, що володіє характеристиками криги), 2) повний льоду, вкритий льодом. Починаючи з XV ст. [5] даний формант починає характеризуватися антиномією: поряд з семою "повний, великий набір ознак чого-небудь" цей суфікс у колоронімах типу англ. *blacky, yellowy* експлікує семантику "неповного, часткового вираження ознак".

Прикметниковий формант *-less* повністю виключає, заперечує кількісно-якісне існування ознаки, на яку він вказує. Проте, словникові дефініції [5] допомагають виявити непряме, посереднє апелювання до НК. Так, у визначенні негаційної лексеми англ. *fearless – unaffected by fear; bold, intrepid* знаходимо відповідний синонім з позитивною семантикою *bold*, який можна інтерпретувати як *characterized by, showing, full of boldness (courage)*, а отже, повна відсутність однієї ознаки водночас свідчить про максимум прояву референтом протилежної їй ознаки. Префікс *un-* та його латинський прототип *in-* при додаванні до багатьох прикметників передає значення заперечення якості, властивості чи ознаки, вираженої основою [2: 134], напр. *unfamiliar, unknown, ineffable, impolite*. У даних лексемах у тій чи іншій мірі також можна ідентифікувати непряме посилення на кількісну семантику.

У словобудові деяких похідних та складених лексем, що передають ознаку предмета, функціонують форманти з різним ступенем вираження якісних та кількісних характеристик. Кількісні характеристики переважають у словах, складовою частиною яких виступає елемент зі значенням "частина, доля, елемент", наприклад, формант *-merous* (від гр. *meros* "частина") вживається у біології у значенні "той, що володіє певною кількістю частин (елементів)". За природою цей формант володіє Н-К семантикою, проте, вже на лексичному рівні в залежності від семантики кореня значення лексеми розширюється (напр. англ. *polymerous*) або звужується/уточнюється (напр. англ. *dimerous, trimerous*). Суфікс *-androus* (від гр. *anēr, andr-* "чоловік") зустрічається у біологічній терміносистемі у значенні "невизначена кількість тичинок" та може уточнюватися на лексичному рівні, напр. англ. *polyandrous, tri-androus*. Кількісно-якісну семантику також проявляють відприкметникові та віддієслівні конструювання типу англ. *lime-rich, protein-poor* (від *rich/poor* – наявний у великій/малій кількості), *labour-/knowledge-intensive*, (від *intensive* – інтенсивний, напружений); *crime-riddled, bullet-riddled* (від *to riddle* – бути наявним у великій кількості), *fear-/debt-ridden* (від *ridden* – домінуючий, що знаходиться у найсильнішій позиції). Формант *-fold* також можна віднести до віддієслівних формантів. Цей суфікс етимологічно володіє яскраво вираженою Н-К семантикою "багато". У поєднанні з квантитативними лексемами він слугує для утворення ад'єктивних мультиплікативів типу англ. *threefold, hundredfold* на позначення точної кількості, за виключенням єдиного випадку вживання – *manyfold (manifold)*.

Власнеанглійська словотвірна морфема *-long* визначається біфункціональністю, оскільки може виконувати у словотворенні роль кореневого елемента, а також – роль деривативного форманта. Дана морфема утворює адверби та ад'єктиви із семантикою темпоральності та локальності. У сфері процесуальності семантика цих словотворень корелює з поняттям невизначеної континуальності дії, яка може уточнюватися на лексичному рівні семантикою стрижневого елемента лексеми, напр. англ. *lifelong, long-acting, agelong, long-term*, або ж детермінуватися контекстом. У певний час історичного розвитку мови формант *-long* замінив існувавший до цього адвербіальний формант *-ling* та почав позначати напрямок або положення, а тому кількісна семантика виражена опосередковано через кореляцію з квантитативним вимірюванням, напр. лексеми типу англ. *endlong, headlong, sidelong* позначають подолання невизначеної дистанції. Н-К семантика просторовості може бути виражена на морфемному рівні через суперлативний суфіксальний елемент *-most* у дериватах типу англ. *foremost – найголовніший, найвизначніший, outermost – розташований як найдалі від центру, самий крайній*.

До стратуму розмірних та просторових формантів англійської мови також відносяться одиниці типу *short, wide, big, far* та ін., напр. англ. *shortward(s) – towards shorter wavelengths, wide-spread – extended over or occupying a wide space; broad in spatial extent, big-headed – having a large head, far-about – to a great distance around, everywhere*.

Корпус ад'єктивно-адвербіальних морфемних маніфестантів кількісного індефінітизму в англійській мові представлений широким спектром запозичених та власне англійських формантів. Кількість апріорно модифікує якість, а отже усі позначення якості мають кількісну основу. Лексикографічні дані апелюють до констатації семантики Н-К градації у корпусі якісних лексем від дотичного, ледь помітного ступеню ідентифікації ІК (*eastward – eastwards*) до чітко вираженого (*beautiful*). Перспективним вважаємо подальший аналіз

прикметникових та прислівникових одиниць з метою виокремлення Н-К ознак на інших рівнях мовної системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гегель Г. В. Ф. Наука логики : в 3 т. / Г. корг Вільгельм Фридрих Гегель. – Москва : "Мысль", 1970–1972. – Т. 1. – 1970. – 501 с.
2. Кабанова С.В. Вираження кількісно-якісних відношень синтаксичними структурами англійської мови: Дис. ... канд. філол. наук. : 10.02.04. – Харків, 1997. – 196 с.
3. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. / А. А. Потебня. – Москва : Просвещение, 1958–1977. – Т. 3 : Об изменении значения и заменах существительного. – 1968. – 551 с.
4. Філософія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [С. П. Щерба, В. К. Щедрін, О. А. Загладь] ; за заг. ред. С. П. Щерби. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
5. Oxford English Dictionary Second Edition on CD-ROM (v. 4.0.0.2). – Second Edition (1989) including Oxford English Dictionary Additions Series (Volumes 1–3) (1993 and 1997). [Electronic resource]. – Oxford University Press, 2009. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : кольор. ; 12 см. – Систем. вимоги: Windows PC with Intel® Pentium® 4 1.6 GHz processor or equivalent; 512 MB RAM; CD-ROM/DVD drive; Windows Vista, XP, 2000, Windows Server 2003; Mac OS X v.10.4.x or 10.5.x. – Назва з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олеся Єгорова – аспірантка кафедри теорії та практики перекладу Сумського державного університету.
Наукові інтереси: когнітивна лінгвістика, квантифікативний аспект мови.

КОГНІТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВОВАНОГО ПРИКМЕТНИКА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА МІКРОТЕКСТОВОМУ РІВНІ

Ліліана КІНАХ (Луцьк, Україна)

У статті розглядаються когнітивно-функціональні особливості субстантивзації прикметника на мікротекстовому рівні на прикладі німецьких прислів'їв.

Ключові слова: паремія, прислів'я, субстантивований прикметник, семантичний розряд, граматична категорія, композиційна будова, антитеза.

The article deals with the cognitive functional peculiarities of the substantivization of adjectives on the microtextual level by the example of german proverbs.

Key words: agage (byword), proverb, substantivized adjective, semantic class, grammatical category, compositional structure, antithesis.

Об'єктом наукової рефлексії цієї статті виступають німецькі прислів'я, компонентний склад яких містить щонайменше один синтаксично субстантивований прикметник (СП), а **предметом** – когнітивно-функціональні особливості вживання в них СП. **Матеріалом** аналізу слугували 3250 німецьких прислів'їв із СП, які були відібрані методом суцільної вибірки з лексикографічних джерел та Інтернет-ресурсів. **Метою** розвідки є з'ясування особливостей субстантивзації прикметника на мікротекстовому рівні на прикладі німецьких прислів'їв. Реалізація цієї мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) аналіз функціонально-семантичних і категоріально-граматичних особливостей СП у складі німецьких прислів'їв; 2) виявлення особливостей структури та мовного оформлення німецьких прислів'їв, які містять СП.

У мовознавстві прислів'я відносяться до паремій і розглядаються як стійкі, відтворювані, культурно марковані одиниці переважно реченневої структури, які, з одного боку, є знаками системи мови, що виявляють парадигматичні ознаки й мають певну синтаксичну природу, а з іншого, – є мікротекстами, зануреними у відповідні дискурсивні сфери, репрезентантами різних мовленнєвих жанрів [5: 535–536]. Прислів'я – це стійкі вислови переважно фольклорного походження, у яких зафіксований практичний досвід народу та його оцінка різних подій і явищ [6: 492]. В узагальнено-образній формі, влучно й лаконічно вони виражають вікову мудрість народу, життєві закономірності, правила й істини, концентруючи увагу на феномені самої людини – носія певної мовної свідомості. Прислів'я є загальноновизнаним джерелом народної оцінки рис людини та морально-етичних норм її поведінки в суспільстві. Часто саме певна ознака, якась особлива риса об'єкта дійсності стає

найменуванням носія цієї ознаки (риси), тобто субстантиватом: ознака → носій ознаки (особа / не-особа).

Найпоширенішим різновидом СП у складі німецьких прислів'їв є антропонімія – **найменування особи**. Це безпосередньо пов'язано з когнітивною специфікою прислів'їв: оскільки вони наділені дидактично-повчальним змістом, то діючою особою в них виступає передусім людина. Аналіз емпіричного матеріалу дозволив виділити понад 2300 випадків вживання СП – найменування особи (115 лексем) і виокремити такі основні підгрупи:

1) СП за **зовнішньою ознакою**: дименціональною (*Dem Großen ein Stück, dem Kleinen ein Stückchen*); віковою (*Ein Junger geht rascher mit einem Stier als ein Alter mit einem Murmeltier*); расовою (*Ein Mohr, der unter Weißen lebt, liebt es, Schmied zu werden*); естетичною оцінкою (*Die Schöne ist keusch, aber die Häßliche eilt mit der Geiss auf den Markt*); зовнішнім виглядом людини (*Ein Nackter ist schwer zu berupfen*); фізичним станом (*Mit den Toten kann man nicht zürnen*); фізичною вадою (*Blinde und Lahme kommen zuletzt*);

2) СП за **внутрішньою ознакою**: рисою характеру (*Dem Fleißigen schadet der Winter nicht*); моральною оцінкою (*Den Guten soll kein Dorn verwunden*); розумовими здібностями (*Der Kluge verspricht, der Dumme erwartet*); особливістю поведінки (*Der Unvorsichtige ist ein Sohn des Verderbens*); психічно-емоційний станом (*Dem Glücklichen schlägt keine Stunde*); фізичним відчуттям (*Einem Hungrigen ist kein Brot zu schwarz*); самопочуттям (*Einem Kranken schmeckt alles bitter*);

3) СП за **соціальною ознакою**: національною (*Der Deutsche nichts lieber kaut als Bratwurst und Sauerkraut*); локальною (*Ein Fremder bringt sein Recht mit sich*); майновою (*Ein Armer mit Tugend ist besser als ein Reicher mit einem Narrenkopf*); релігійною (*Besser mit dem Frommen stehlen, als mit den Gottlosen leben*); діяльнісною (*Geistliche reinigen das Gewissen, Ärzte den Leib, Juristen den Beutel*).

Смисловий ряд, представлений СП – найменуваннями **не-особи**, складається з 51 лексеми середнього роду, зафіксованих у 891 прислів'ї. Було виокремлено ознаки, за якими здійснювалося найменування їх носіїв: це – ознака за віком (*Altes klappert, Neues klinget; Altes schleicht, Junges springt*), кольором (*Er kann das Weiße nicht vom Schwarzen unterscheiden*), розміром (*Auch das Kleine muss man verehren, denn die Nadel kann einen Schneider ernähren*), вагою (*Das Schwerste wiegt am meisten*), смаком (*Unter dem Süßen ist oft was Saueres*), моральною оцінкою (*Man muss das Gute suchen und das Böse erwarten*), присвійністю (*Wir verachten das Eigene und lieben das Fremde*), істинністю (*Wenn das Wahre nicht bald kommt, so kommt es spät*), подібністю (*Wenn zwei das Gleiche sagen, so ist es nicht das Gleiche*).

Прислів'я містять у собі відшліфований упродовж багатьох віків досвід суспільного розуму, який передається з покоління в покоління у формі універсальних істин та узагальнених спостережень. Саме цим можна пояснити використання у складі прислів'їв виключно узуальних СП. Значення СП у них прямі, позбавлені метафоризації, ґрунтуються на раціональному баченні природи, людини й навколишнього світу.

Як компоненти прислів'їв СП репрезентують як важливі й ціннісні категорії людського буття („добро”, „краса”, „розум”, „чесність”, „старанність” тощо), так і негативні („зло”, „скупість”, „лінь”, „дурість”, „зздрість” тощо). Так, нами було зафіксовано 19 прислів'їв із СП, що репрезентують концепт „дурість” проти 61 прислів'я, що репрезентують концепт „розум”, а також 208 прислів'їв на представлення концепту „добро” проти 140 прислів'їв, що репрезентують концепт „зло”. Велику тематичну групу охоплюють прислів'я про соціальну нерівність, про бідних і багатих (398 випадки).

СП численно представлені не тільки у фольклорних, а й у прислів'ях біблійного походження (*Der Gerechte muss leiden; Wer den Armen gibt, dem wird nichts mangeln; Überwinde das Böse mit Gutem*) та у „крилатих виразах”, авторство яких належить відомим особистостям (*Ein Geiziger kann nichts Nützlicheres und Besseres tun, als wenn er stirbt* /M. Luther/; *Verbunden werden auch die Schwachen mächtig* /F. Schiller, „Wilhelm Tell”/).

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що прислів'я з СП можуть бути водночас наділені як буквальною планом змісту висловлення, що точно відповідає значенню слів, які його утворюють, так і переносним (інакомовним), що не відповідає значенню слів, які його

утворюють (*Wer mit einem Buckeligen geht, muss auch nicht von einem geraden Rücken reden*), або ж тільки переносним (*Mancher schießt ins Blaue und trifft ins Schwarze*).

Окремі прислів'я з СП виступають у ролі „асоціативно” зашифрованих повідомлень, розуміння яких вимагає етнолінгвальних, традиційно-культурних знань, обізнаності з національною символікою тощо. Так, смислом прислів'я *Die Weißen müssen für die Schwarzen büßen* є „Невинні повинні часто страждати замість винних”, адже білий колір у західній культурі виступає символом невинності, моральної чистоти.

Лексичне значення ознаки, онтологічно залежної від її предметного „носія”, поєднується з категоріально-граматичним значенням субстанціональності та виступає як для абстрагуючого мислення, так і для синтаксису, на думку В.М. Павлова, як „окремість”, як „величина” незалежна, автономна [3: 280]. СП наділені усіма субстантивними граматичними категоріями та можуть виступати в усіх синтаксичних позиціях іменника. Прикметники, як зауважує О.П. Калечиц, вводяться у прислів'я вже субстантивованими, а відтак жодних внутрішніх процесів зміни їхнього роду й числа у прислів'ях не відбувається [2: 43].

Гендерна картина світу, властива кожній культурі, передбачає таке бачення реальності, коли предмети, властивості, відношення категоризуються за допомогою бінарної опозиції чоловічого й жіночого начал. У ході аналізу фактичного матеріалу було виявлено різко окреслену „гендерну асиметрію”: 1743 випадки вживання СП – найменування особи чоловічого роду (90 лексем) проти 30 випадків вживання СП – найменування особи жіночого роду, представлених 11 лексемами (*die Alte, die Junge, die Schöne* та ін). Мова, без сумніву, відображає соціальну, культурну й біологічну специфіку розподілу гендерних ролей (*Während die Große sich bückt, hat die Kleine das Haus gefegt; Wo eine Volle ist, kann man schon hausen; Von einer Schwangeren soll man nicht des Gurts gedenken*), проте домінування у прислів'ях СП – найменувань чоловічого роду пов'язане передусім із „сингулярним генералізуючим використанням” чоловічого роду [7: 66]. Прислів'я *Auch der Tüchtige braucht Glück* означає не тільки „Auch der Tüchtige und die Tüchtige brauchen Glück”, але й „Auch die Tüchtigen brauchen Glück”. Отже, у даному випадку йдеться про використання однини у значенні узагальноної множинності та про нейтралізацію в мовленні закріпленого в мові числового значення.

Значення максимального узагальнення може передаватися також завдяки використанню стійких, лексикалізованих парних СП – антонімів у нефлектованих формах (*Jung und Alt scherzt gern; Er ist mit Süß und Sauer vertraut; Man muss Dünnes und Dickes nehmen*).

Використання контрастів є особливістю композиційної будови більшості прислів'їв. Як зазначає Г.Л. Пермяков, не якась окреме слово, не якась галузь людської діяльності, а саме деяка інваріантна пара протиставлених сутностей, до якої зводиться смисл вживаних у даному прислів'ї образів, і є його темою [4: 105]. Найпоширеніший спосіб побудови опозиції в прислів'ї є використання антонімічних пар.

Аналіз дозволив зафіксувати 23 бінарні протиставлення, виражені СП: багатий – бідний (*Wenn der Arme kommt, ist der Reiche blind*), великий – малий (*Die Großen machen die Gesetze und die Kleinen müssen sie befolgen*), товстий – худий (*Die Mageren essen mehr als die Fetten*), гарний – негарний (*Keine Schöne ohne Kreuz, keine Häßliche ohne Reiz*), старий – молодий (*Der Alte vergisst's, der Junge weiß nicht*), старий – новий (*Man muss das Alte nicht wegwerfen, bevor man das Neue hat*), здоровий – хворий (*Dem Gesunden fehlt viel, dem Kranken nur eins*), ситий – голодний (*Der Satte glaubt dem Hungrigen nicht*), живий – мертвий (*Der Tote erbt den Lebendigen*), сильний – слабкий (*Viele Schwache werden eines Starken Herr*), хороший – поганий (*Wer die Schlechten schont, schadet den Guten*), розумний – дурний (*Eh's der Dumme merkt, hat's der Kluge in der Tasche*), старанний – лінивий (*Für die Fleißigen hat die Woche sieben Heute, für die Faulen sieben Morgen*), веселий – сумний (*Mit den Traurigen fröhlich und mit den Fröhlichen traurig sein*), хоробрий – боягузливий (*Wenn ein Mut'ger bekommt den Rest, feiern die Feigen ihr Jubelfest*), солодкий – кислий (*Wer das Sauere nicht will schmecken, kriegts Süßes nicht zu lecken*), темний – світлий (*Lieber eine Schwarze mit ihren Grillen, als eine Blonde mit goldenen Pillen*), твердий – м'який (*Wer das Harte nicht haben will, muss das Weiche nicht suchen*), правильний – неправильний (*Wer nichts Unrechtes gemacht hat, der wird auch nichts*

Rechtes machen), винний – невинний (*Der Unschuldige muss für den Schuldigen büssen*), явний – прихований (*Es gibt mehr Unsichtbares als Sichtbares in der Welt*), швидкий – повільний (*Der Eilige und Langsame kommen an der Fähre zusammen*), свій – чужий (*Wer sich um Fremdes verzehrt, verkennt des Eigenen wert*). Велика кількість таких протиставлень зумовлюється переважним використанням у прислів'ях субстантивованих якісних прикметників.

Стилістична функція СП – антонімів у прислів'ях полягає передусім у вираженні антитези, яка дозволяє не тільки яскраво протиставити різні за своїми якостями та властивостями сутності або протилежні прояви однієї й тієї ж сутності, але й уточнити принципову різницю між ними, зробивши їх семантичним фокусом вислову. Протиставлення здійснюється шляхом використання загальноживаних лексичних (*Ein Armer mit Tugend ist besser als ein Reicher mit einem Narrenkopf; Tue nichts Gutes, dann passiert dir nichts Schlechtes*) або контекстуальних антонімів. Причому у функціонуванні останніх можна виділити дві групи: а) протиставлення двох СП (*Unter Blinden ist der Einäugige König; Der Starke hat Recht in der Hand, der Reiche in der Tasche; Man hat das Neue lieber als das Gute*), б) протиставлення СП та іменника (*Wenn der Arme weint, dann lacht der Bäcker; Der Freie ist reich, der Bettler arm*).

Підсилення експресивності може також досягатися за допомогою повторів СП у межах одного прислів'я (*Fromme haben Lust an den Frommen; Von Guten lernt man Gutes, von Bösen Böses*) чи використання СП, які містять градацію ознаки (*Vom Neuen das Neueste, vom Guten das Beste; Dem Besten das Beste*).

Використання синонімів зумовлює варіативність прислів'їв, причому в синонімічних відносинах виступають як правило СП й іменник. Пор.: *Wenn der Dumme schweigt, gilt er für klug* і *Der Dummkopf, welcher schweigt, gilt für weise* або ж *Die Dummen werden nie alle* і *Die Narren werden nie alle*. Але лише СП дає можливість лаконічно й інтенсивно найменувати носія градуваної ознаки (*Ein Dummkopf trifft immer einen Dümmeren, der ihn bewundert; Der Dümme bekommt das beste Stück vom Braten*).

Варто відзначити також можливості атрибутивної сполучуваності СП у прислів'ях. Нами було зафіксовано лише 3 випадки вживання СП із узгодженим означенням (напр.: *Der unbekannte Weise ist das Gold in seiner Grube*) і один випадок уточнення СП атрибутивним реченням (*Ein Alter, der verliebt ist, ist ein Winter mit Blumen*), тоді як іменники можуть без перешкод сполучатися з узгодженим означенням. Сполучуваність СП з атрибутом виявляється нетиповою для короткого, лаконічного висловлення, яким є прислів'я, адже сам СП уже є найменуванням когось чи чогось за його основною ознакою, яка лише в окремих випадках потребує деякого уточнення, конкретизації за допомогою якоїсь іншої ознаки.

Форма СП, який поєднує в собі два категорійні значення (ознаковості й предметності), виявляється у прислів'ях дуже зручною в силу своєї мовної економності. У такий спосіб конденсується зміст прислів'я, збільшується його гнучкість (пор.: *Mit Dummen dumm, mit Weisen weis*, *das war von je der Welt Preis* і **Mit dummen Leuten dumm, mit weisen Leuten weis*, ...). Конкретизація ж змісту за допомогою відповідного іменника (Mann, Frau, Kinder та ін.) виявляється для прислів'я небажаною з огляду на його максимально узагальнюючий характер. Проте в деяких із них опорний іменник все-таки не опускається, що зумовлюється семантичним фактором (пор.: *Kluge Kinder leben nicht lange*; **Die Klugen leben nicht lange*; *Neue Herren machen neue Wetten*; **Die Neuen machen neue Wetten*) чи можливістю вдалого римування (*Alte Leut' haben kranke Häut*; *Lob wird manchem toten Mann, der Lob im Leben nie gewann*).

Вживання СП певною мірою впливає й на композиційну будову прислів'їв, забезпечує їхнє ритмічне звучання. Чимало таких прислів'їв складається з двох симетричних частин, які забезпечують паралелізм (*Das Gleiche sucht sich, das Rechte findet sich*). В окремих випадках відсутність певних синтаксичних зв'язків вимагає компенсації інтонаційною паузою (*Junge sind Weintrauben, Alte Rosinen*).

Ритмічність прислів'їв забезпечується також і наявністю рим. Більшість прислів'їв із СП є неримовані, проте в римованих зразках спостерігаються різногрупні рими: „СП – іменник” (*Jung und Jung, Alt mit Alt, das gibt Ehen ohne Spalt*); „СП – прикметник” (*Jung und Alt, im Tode kalt*); „СП – дієслово” (*Es zwischen die Jungen, was die Alten vorgesungen*).

Сила, мудрість і поетична краса прислів'їв – це вияв народного розуму й гумору, влучності й дотепності народного слова. СП, номінуючи особу / не-особу за її найбільш характерною ознакою, роблять її образ рельєфним і виразним. Прислів'я з такими СП повчають (*Wer das Kleine nicht ehrt, ist des Großen nicht wert*) і радять (*Prüfe das Neue und das Alte, und das Beste behalte*), возвеличують позитивні риси (*Der Gefällige ist überall beliebt*) і висміюють негативні (*Dem Furchtsamen rauschen alle Blätter*), іронізують (*Ein Einäugiger braucht keine Doppelbrille*) і передають комізм ситуації (*Eine Blinde schert eine Wahnsinnige*). Як стійкі відтворювані стереотипи вони постають із пам'яті як „мовленнєві реакції на типовість подій та явищ” [1: 2]. Вони гармонійно вплітаються в дискурсивний потік, надаючи ситуації певної емоційно-оцінної характеристики: *Was passiert, wenn sich eine Blondine an eine Mauer lehnt? Die Mauer kippt um. Der Klügere gibt nach!* (http://www.uebi.de/pages/scherzfragen_allgemein.htm).

Народ не тільки користується готовими зразками прислів'їв, які він отримав у спадщину від попередніх поколінь, а й залюбки творить нові („*Wer spart, ist der Dumme*” – назва однієї з статей, присвячених проблемі економічно-фінансової кризи [<http://www.manager-magazin.de/magazin/artikel/0,2828,680314,00.html>]). Прислів'я з СП часто входять до складу валеризмів (*Der Klügere gibt nach, sagte der Fuchs, als ihm der Jäger das Fell über die Ohren zog; Dem Reinen ist alles rein, sagte der Bauer, als er betrunken im Dreck lag*), а також є потужною базою для творення „антиприслів'їв” (*Der Klügere gibt so lange nach, bis er der Dumme ist; Der Klügere zählt nach; Liebe deinen Nächsten wie dein Auto* [<http://www.staff.uni-marburg.de/~naeser/sponti.htm>]).

Отже, вирішення поставлених завдань дозволило дійти таких висновків:

1) серед СП, представлених у компонентному складі німецьких прислів'їв, виокремлюються найменування за певною ознакою осіб і не-осіб; домінуюче становище займають СП – найменування осіб чоловічого роду в однині, проте вони передають значення узагальненої множинності; опосередкована віднесеність до денотата здійснюється через генералізацію сигніфіката;

2) СП у складі прислів'я слугує одним із засобів відображення мовної картини світу; як й іншим мовним одиницям СП притаманні синонімія, антонімія і тематична представленість;

3) використання СП, які поєднують у собі категорійні значення ознаковості й предметності, забезпечує компактність висловлення, посилює його експресивність і ритмічність, що, у свою чергу, сприяє легкому сприйняттю, запам'ятовуванню й відтворюванню прислів'я.

Перспективи подальшої роботи полягають у дослідженні комунікативно-функціональних особливостей СП на макротекстовому рівні (у дискурсі).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дуденко О.В. Номінативна та комунікативна природа українських паремій : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / О.В. Дуденко. – К., 2002. – 19 с.
2. Калечиц Е.П. Переходные явления в области частей речи : [учебн. пособие] / Е.П. Калечиц. – Свердловск : УрГУ, 1977. – 78 с.
3. Павлов В.М. Понятие лексема и проблема отношений синтаксиса и словообразования / В.М. Павлов. – М. : Наука, 1985. – 289 с.
4. Пермяков Г.Л. О смысловой структуре и соответствующей классификации пословицных изречений / Г.Л. Пермяков // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка (Структура, смысл, текст) / составл. ред. и предисл. Г.Л. Пермяков. – М. : Наука, 1978. – С. 105–135.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Українська мова : Енциклопедія / [В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін.] – К. : Укр. енцикл.ім. М.П.Бажана, 2000. – 752 с.
7. Becker Th. Zum generischen Maskulinum: Bedeutung und Gebrauch der nicht-motivierten Personenbezeichnungen im Deutschen / Thomas Becker // Linguistische Berichte 213 / [Hg.: G. Grewendorf]. – Hamburg : Buske, 2008. – S. 65–75.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ:

1. Deutsches Sprichwörter-Lexikon: in 5 Bdn. Ein Hausschatz für das deutsche Volk / [Hg.: Karl F.W. Wander]. – Nachdr. d. Ausg. Leipzig 1867. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964. – 9252 S.
2. Sammlung der Sprichwörter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.allesprichwoerter.de/>.
3. Schulze C. Die biblischen Sprichwörter der deutschen Sprache / Carl Schulze. Hrsg. u. eingeleitet von Wolfgang Mieder. – Nachdr. d. Ausg., Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1860. – Bern [u. a.] : Peter Lang, 1987. – 202 S.
4. 4000 Sprichwörter und Zitate / Hg.: Elke Gerr. – Berlin [u. a.] : Langenscheidt, 2001. – 319 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліліана Кінах – аспірантка кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
 Наукові інтереси: перехідні явища у сфері частин мови.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНВЕРСІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ ХІХ СТ.

Дарина КИРИЛЮК (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто прагматичний аспект явища інверсії та її функціональне навантаження в англійській літературі ХІХ ст.

Ключові слова: інверсія, інверсійна модель, порядок слів, тип інверсії, експресивність, функціональне навантаження, емфаза.

The paper investigates the pragmatic aspect of inversion and its functional load in the English XIX century prose fiction.

Key words: inversion, a model of inversion, word order, inversion type, expressiveness, functional load, emphasis.

Протягом кількох десятиліть, завдяки інтенсивним дослідженням у сфері синтаксису (Б. А. Ільш, 1971 [8]; Е. А. Трофімова, 1972 [12]; О. М. Мороховський, 1981 [9]; В.Г. Адмоні, 1988 [1]; І. Р. Буніятова, 2001 [3] та ін.), вивчення порядку слів у граматиці і стилістиці набуло інтенсивного розвитку. Увагу науковців привертають питання структури інвертованого речення, його складників та синтаксичних зв'язків між ними (П. Бейкер 2003 [15], Р. Хогг 2006 [22]). Разом з тим, відкритим залишається питання класифікації інверсії, ідентифікації статусу цього явища в сучасній англійській мові, а також її функціонального навантаження в дискурсах різного типу. Відтак, **метою** статті є дослідження семантико-функціональних особливостей інверсії в англійській прозі ХІХ ст.

Проблема зворотного порядку слів, або інверсії, є предметом дискусії як у сфері граматики, так і стилістики. З одного боку, інвертований порядок слів може виконувати граматичну функцію (зміна комунікативного типу речення), а з іншого – стилістичну (вираження додаткового, конотативного значення) [2].

Питання про інверсію як зворотний порядок слів стало актуальним через втрату флексій у середньоанглійський період і необхідність пошуку нових засобів вираження граматичних значень, що призвело до усталення моделі S-P-O в синтаксисі англійської мови. Таким чином, усталення порядку слів дало змогу чітко простежувати зв'язки між членами речення. Якщо у давньоанглійській мові розташування членів речення не мало принципового значення для розуміння змісту повідомлення, то уже у середньоанглійський період останній визначав граматичні зв'язки [4]. Отже, з того часу можна говорити про поняття інверсії, як відхилення від загальноприйнятого порядку слів.

О. М. Мороховський розрізняв два типи інверсії: граматичну і стилістичну. Граматична інверсія – це зміна синтаксичної структури у питальних та питально-заперечних реченнях. Стилiстична ж інверсія передбачає умисне порушення сталого порядку слів з метою підкреслення (емоційного чи змістовного) певного компоненту:

(1) *Such was the impression made upon me by the Brown family* [20, с. 8].

У даному реченні основне смислове навантаження містить предикатив *such*, тому він ініціалізується, спричиняючи інверсію.

Порядок слів вважається інвертованим, якщо перестановці підлягає один (залежний) член з двох синтаксично пов'язаних членів речення: присудок по відношенню до підмета, прямий додаток по відношенню до присудка, предикатив по відношенню до дієслова-зв'язки та ін. Таким чином, інверсія притаманна усім членам речення і служить для виділення смислового центру повідомлення – реми [9, с. 149].

(2) *On the cover was inserted a copy of "Lines addressed to a young lady on quitting Miss Pinkerton's school* [23, с. 2].

Вищенаведений приклад ілюструє, як за допомогою інверсії (у даному випадку – ініціалізації обставини в реченні) отримує логічне виділення рема, що міститься у словосполученні *on the cover*.

Гальперін І.Р. зазначав, що традиційний, або „нейтральний” порядок слів – це такий, що не має додаткової мети повідомлення. Він може бути змінений відповідно до цілей автора, задля досягнення ефекту емфазу. Тобто, мова йде передусім про стилістичну інверсію [5, с. 184].

Серед лінгвістів немає спільної думки щодо класифікації інверсійних моделей. Залежно від критеріїв, взятих за основу класифікації, розрізняють граматичну і стилістичну, прогресивну і регресивну, часткову і повну, контактну і дистантну, первинну і вторинну інверсії [11].

З позиції мотиву, яким викликана зміна порядку слів, виокремлюють окличну, заперечну інверсії, інверсію балансу та інверсію у підрядних реченнях [19].

Досить поширеною є класифікація за структурою інвертованої моделі. Тип інверсії у такому випадку буде залежати від того, який член речення знаходиться у препозиції до підмета [5, 9].

На нашу думку, створити єдину універсальну класифікацію інверсії неможливо, через значну варіативність структури інвертованих речень та різноманітність критеріїв, що можуть бути покладені в основу такої класифікації. Найчастіше інверсію класифікують згідно з порядком розташування головних і другорядних членів (радянська лінгвістична школа) або згідно з мотивом її вживання [19].

Стилістично немаркованою моделлю речення, як стверджував О. М. Мороховський, є така: S – P – Odir – Oind – A [9, с. 149]. Така модель сама по собі не несе жодної імпліцитної інформації. Остання може бути передана лише за допомогою конотативних значень слів, що входять до складу речення. Трансформація вихідної моделі у питальних та заперечних реченнях призводить до зміни її синтаксичного значення, але не до стилістичних перетворень. У результаті ж трансформації вихідної моделі розповідних речень, останні перетворюються на стилістично марковані. Таким чином, повідомлення набуває додаткової логічної та експресивної інформації, що сприяє підвищенню прагматичної ефективності повідомлення та мовлення у цілому.

Сучасна лінгвістика виокремлює наступні функції інверсії у художній літературі [9, с. 148 – 150] : **виділення змістового центру повідомлення** – (3) *From behind me came Andrew's voice (S. Chaplin)*; **зміна ритмічної моделі речення** – (4) *Out he went for his twenty minutes (V. Pritchett)*; **емоційне забарвлення висловлювання** – (5) *Never again, never, never again would he kill things (R. Aldinhton)*; **динамічність оповіді** – (6) *On went her old brown jacket, on went her old brown hat (O. Henry)*.

За твердженням І. В. Арнольд, інверсія може виконувати **експресивну** (емоційну) або **зображувальну** функції, в залежності від того, який елемент топікалізується – вираження чи зображення [2, с. 188]. Розглянемо ці розбіжності на прикладі.

(7) *Alice was not a bit hurt, and she jumped up on her feet in a moment: she looked up, but it was all dark overhead; before her was another long passage, and the white rabbit was still in sight, hurrying down it. There was not a moment to be lost: away went Alice like the wind (L. Carroll. Alice in Wonderland)*

Інверсія у випадку *away went Alice* виражає неочікуваність падіння і стрімкість утечі Аліси, тому вона виконує експресивну функцію і є стилістично релевантною. Інверсія *before her was another long passage* є результатом того, що обставина місця ініціалізується в реченні. У даному випадку порядок слів відповідає руху від того, що дано (тема) до того, що є новим (рема), а отже є стилістично нейтральним і виконує зображувальну функцію. Експресивність же виникає за ініціальної позиції реми. Першу, як логічний предикат, виділяє наголос, що перетворює інтонацію на емфатичну.

Інверсія також може отримати експресивність у тих випадках, коли вона викликає уявлення про контексти, для яких відповідне розташування слів є звичайним [2, с. 190]. Наприклад, у поезії прикметник може не лише передувати означуваному іменнику, як у прозі, але й слідувати за ним.

(8) *Worried by silence, sentries whisper, curious, nervous. But nothing happens* (T.S. Eliot).

Постпозиція прикметника в прозі додає стилю урочистості, музичності, піднесеності.

(9) *...but in her mind there was a sense of honour so keen, a generosity so romantic, that any offence of the kind, by whomsoever given or received, was to her a source of immoveable disgust* [14, с.4].

У даному реченні прикметники *keen* та *romantic* знаходяться у постпозиції до означуваних іменників *sense* та *generosity*, завдяки чому перші отримують логічний наголос. Експресивність вищезгаданих прикметників посилюється використанням інтенсифікатора *so*, що додає висловлюванню підвищеної емоційності. Крім того, постпозиція прикметника змінює ритм речення, надаючи йому піднесеного поетичного звучання.

І.Р. Гальперін стверджує, що слід розрізняти між функціями інверсії у поетичних та у прозових творах. У першому випадку вживання зворотного порядку слів викликано потребами ритму і виконує **ритміко-євфонічну** функцію. На відміну від поезії, у прозових художніх творах не ритм викликає інверсію, а навпаки – інверсія, мотивована метою висловлювання, може надати особливого ритму реченню. У прозі вживання інверсії завжди чітко підпорядковане мотиву, меті висловлювання [5, с. 180]. Розглянемо на прикладі, яким чином мета висловлювання може зумовити інверсію.

(10) *By his own marriage... he added to his wealth* [14, с. 1].

У даному прикладі додаток знаходиться у нетиповій для цієї частини речення позиції – ініціальної. Але таке розташування є, на нашу думку, цілком умотивованим. У неінвертованій формі речення звучало б так: *He added to his wealth by his own marriage*. Фінальна позиція додатку в реченні послаблює його смислову експресивність. Щоб підкреслити та наголосити на інформації, що несе в собі додаток *by his own marriage*, автор перебудовує „нейтральну” структуру речення на емпатичну, переміщуючи додаток в ініціальну позицію.

І. В. Арнольд зазначає: аналізуючи різноманітні функції інверсії, слід мати на увазі, що будь-яке переставлення членів речення, що в тій чи іншій мірі порушує звичний порядок слів, тягне за собою або зміну логічного змісту речення, або додає емоційного забарвлення усьому висловлюванню. Отже, як правило, інвертований порядок слів обумовлений стилістичними чинниками [2, с. 190].

На основі літературних творів J. Austen “Sense and sensibility”, E. Gaskell “Cranford” та W. M. Thackeray “Vanity Fair” нами були досліджені особливості функціонування інверсії в англійській прозі XIX ст. Були зроблені висновки щодо частотності вживання та структури інверсійних речень. За результатами дослідження було виокремлено та згруповано відповідно три найбільш уживані види інверсії: 1) **обставина у препозиції стосовно головних членів речення**; 2) **додаток у препозиції стосовно головних членів речення**; 3) **предикатив у препозиції стосовно головних членів речення**.

За основу такої класифікації була взята точка зору радянської лінгвістичної школи щодо інверсії, а саме – її аналіз через структуру речення.

У результаті дослідження були отримані дані про частотність вживання найпоширеніших інверсійних моделей в англійській прозі XIX ст. (табл.1).

Табл. 1. Частотність вживання інверсії в англійських художніх текстах XIX ст.
ВИД ІНВЕРСІЇ **ВІДСОТОК ВЖИВАНОСТІ**
СЕРЕД ІНШИХ ВИДІВ

обставина у препозиції стосовно гол.членів	30%
додаток у препозиції стосовно гол.членів	37%
предикатив у препозиції стосовно гол.членів	23%
інші розрізнені випадки інверсії	10%

На нашу думку, логічно проаналізувати випадки вживання інверсії від найчастотнішого до найменш вживаного. Найбільш розповсюдженим видом інверсії у всіх трьох творах є той, коли додаток знаходиться у препозиції стосовно головних членів речення (37%).

(11) *The humble calling of her female parent Miss Sharp never alluded to* [23, с. 9].

При цьому інверсія може бути як частковою (12) *To him, therefore, the succession to the Norland estate was not so really important* [14, с. 2], так і повною (9) *Many a copy of many a letter have I seen written and corrected on the slate* [20, с. 13].

Вживання додатка у препозиції до головних членів речення викликане необхідністю підкреслення смислового центру повідомлення:

(12) *Of his sense and his goodness... no one can, I think, be in doubt* [14, с. 18];

Перестановка додатка в ініціальну позицію в реченні логічно вибудовує смислову структуру речення, підкреслюючи тему і рему повідомлення:

(13) *...and to Edward she gave one [visit] with still greater affection* [14, с. 23];

Детальніше розглянемо наступний приклад:

(14) *Epistolary writing she and her friends considered as her forte* [20, с. 13].

Виходячи із структури неінвертованого речення ("*She and her friends considered epistolary writing as her forte*"), темою було б словосполучення "*she and her friends*", а ремою – "*epistolary writing*" і "*forte*". Переставляючи додаток у препозицію до підмета, автор досягає одночасно декількох переваг: по-перше, логічно наголошує тему повідомлення, демонструючи її зв'язок з попередніми повідомленнями; по-друге, готує читача до сприйняття нової інформації – реми, що в даному випадку представлена словом "*forte*". Таким чином, інверсія у даному прикладі забезпечує логічність повідомлення і його смислову єдність з попередніми повідомленнями.

Друга за частотністю група інверсійних речень – це ті, у яких обставина знаходиться у препозиції до головних членів речення (30%). Найчастіше це випадки часткової інверсії (19%):

(15) *To supply his loss, he invited and received into his house the family of his nephew* [14, с. 1];

Щодо функцій інверсії цього типу, можна твердити, що вони залежать від типу обставини, яка виноситься у препозицію. Обставина способу дії, що виноситься в ініціальну позицію, додає емпізи повідомленню:

(17) *So acutely did Mrs. Dashwood feel this ungracious behaviour, and so earnestly did she despise her daughter-in-law for it* [14, с. 4].

Обставини місця дії і мети у препозиції до головних членів речення забезпечують логічне виділення основного змісту повідомлення:

(18) *Only when her pupils quitted the establishment... was Miss Pinkerton known to write personally to the parents of her pupils* [23, с. 2];

Також серед інверсій цього типу зустрічаються і такі, що не несуть жодного стилістичного навантаження, і очевидно використовуються авторами для збереження ритмічного балансу речення (10%):

(19) *On the cover was inserted a copy of "Lines addressed to a young lady on quitting Miss Pinkerton's school* [23, с. 2].

Інверсія такого типу пояснюється відсутністю у даних реченнях формального підмета "*there*", який прийнято вживати у сучасній англійській мові. Отже, можна зробити висновок про відносну свободу стосовно порядку головних членів речення в англійській мові XIX ст.

Третя за частотністю вживання група інвертованих речень – це ті, у яких предикатив знаходиться у препозиції стосовно головних членів (23%). Можна стверджувати, що цей тип інверсії вживається виключно зі стилістичною метою:

для досягнення **емфатичного ефекту**, наголошення на певних подіях і станах – (20) *Such was the state of things when I left Cranford* [20, с. 16]; **яскравого зображення персонажів** – (22) *Cross, too, she was at times* [20, с. 15]; **висловлення думок, почуттів** – (23) *...suffering I was sure she was* [20, с. 10]; **вираження оцінок, ставлень** – (24) *And curious it is, that as she advanced in life this young lady's ancestors increased in rank and splendour* [23, с. 9].

До інших розрізнених випадків інверсії належать: **інверсія умовного способу** – (25) *Had he been in his right senses, he could not have thought of such a thing as begging you* [14, с. 7]; **заперечна інверсія** – (26) *No sooner was his father's funeral over, than Mrs. John Dashwood... arrived* [14, с. 4]; **інверсія, зумовлена перестановкою постпозиційного прийменника** – (27) *...and down again we went on our knees to alter the position of the newspapers* [20, с. 19]; „випадкова”, або невмотивована інверсія: речення, що, за правилами англійської мови мали б бути неінвертованими, але які з певних причин отримали зворотній порядок слів – (28) *...the noisier they were, the better was he pleased* [14, с. 31].

Незважаючи на усталення порядку слів в англійській мові у середньоанглійський період та подальшу його фіксацію, інверсія різних типів широко зустрічається в англійській літературі XIX ст. Отже, говорячи про прямий порядок слів в англійській мові досліджуваного періоду, слід розглядати це не як правило, а як тенденцію, адже, окрім стилістично обумовлених видів інверсії, зустрічаються випадки невмотивованої інверсії, що свідчить про відносну свободу розташування членів речення у досліджуваній період.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 238 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 384 с.
3. Буніятова І.Р. Сучасний стан синтаксичної теорії речення та його витоки // Вісник КНЛУ. Сер. Філологія. – 2001. – Т.4, №1. – С. 74-84.
4. Верба Л. Г. Історія англійської мови. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 304 с.
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Высшая школа, 1958. – 459 с.
6. Иванова И. П., Беляева Т. М. Хрестоматия по истории английского языка. – Л.: Просвещение, 1980. – 191 с.
7. Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М.. История английского языка. – К.: Азбука-классика, Авалонь, 2006. – 560 с.
8. Ильиш Б. А. История английского языка. – М.: Высшая школа, 1968. – 420с.
9. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка – К.: Высш. шк., 1991. — 272с.
10. Расторгуева Т. А. История английского языка. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003 г. — 348 с.
11. Скребнев Ю. М. Типичные конструкции синтаксиса английской разговорной речи. – Уфа : Башкирский гос. ун-т им. 40-летия Октября, 1962. – 37 с.
12. Трофимова Э. А. Структурные особенности английской разговорной речи. – Ростов-н/Дону : Ростовский-на-Дону гос. педагог. ун-т, 1972. – 100 с.
13. Ярцева В. Н. Исторический синтаксис английского языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 308 с.
14. Austen J. Sense and Sensibility. – Penguin Books: Penguin Popular Classics, 1994. – 374 p.
15. Baker P. S. Introduction to Old English. – Oxford: Blackwell, 2003. – 278 p.
16. Vaugh A. C. History of the English Language / Vaugh Albert C., Cable Thomas. – Routledge : Taylor and Francis Group, 2002. – 352 p.
17. Blake N. (ed.) The Cambridge history of the English language. – Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 430 p.
18. Fischer O. History of English / Fischer Olga // A history of the English language. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 225 p.
19. Fowler, H. W. The King's English. – Oxford: Clarendon Press, 1908. – 320 p.
20. Gaskell E. Cranford. – Penguin Books: Penguin Popular Classics, 1994. – 229 p.
21. Hogg R. M. (ed.) The Cambridge history of rthe English language. – Volume 1. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 588 p.
22. Lass R. (ed.) The Cambridge history of the English language. – Volume 3. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 668 p.
23. Thackeray W. M. Vanity Fair. – Penguin Books: Penguin Popular Classics, 1994. – 668 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дарина Кирилюк– магістрантка факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теоретична граматика та історія англійської мови.

УКРАЇНСЬКИЙ ДІЄПРИСЛІВНИК І ФРАНЦУЗЬКИЙ ГЕРУНДІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРИЧИНОВО-НАСЛІДКОВИХ ВІДНОШЕНЬ

Мар'яна КОВБАНЮК (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглянуто український дієприслівник і французький герундій як вторинні предикати. Зіставлено семантичні трансформації речень на позначення причиново-наслідкових відношень, виражених дієприслівником доконаного і недоконаного видів і герундієм. Окрему увагу приділено актантам, що посилюють чи послаблюють причиново-наслідкові відношення при вторинних предикатах.

Ключові слова: каузація, суб'єкт, дієприслівник, герундій, причиново-наслідкові відношення, вторинний предикат, актанти.

The article presents Ukrainian participle and French gerund as secondary predicates. It has been compared semantic transformations in the sentence connected with the relationship of cause and effect expressed by participle of perfective and imperfective aspects and by gerund. It draws attention to the actants which intensify or weaken the relationship of cause and effect with second predicates.

Key words: causation, subject, participle, gerund, relationship of cause and effect, secondary predicate, actant.

Причиново-наслідкові відношення характеризують різні сфери людської діяльності і можливі у комунікативному акті будь-якого функціонального різновиду мови. Вони відображають постійно існуючі в об'єктивному світі взаємозв'язки між явищами, входять до складу загальної системи зв'язку, логіко-лінгвістичних відношень. Причиново-наслідкові відношення відбивають зв'язок не предметів чи явищ навколишньої дійсності, а подій, ситуацій, фактів. Взаємодія причини і наслідку зазвичай послуговується причиною наступного явища [7: 100-103].

Під причиною розуміємо явище, яке таким чином пов'язане з іншим явищем, що його виникнення призводить до виникнення наслідку і його відсутність веде до відсутності наслідку [6: 241]. Каузативність відноситься до сфери суб'єктно-об'єктних відношень та означає спонукання об'єкта до здійснення дії або зміни стану. Каузативність передбачає існування в мові особливих конструкцій, каузативів. Каузатив – це сукупність мовних засобів, які мають за мету вираження відношень каузативності. Каузація кваліфікується як стан спонукання у ланцюгу причиново-наслідкових зв'язків, що спричиняє певні наслідки [4: 248].

Лінгвістичне поняття каузації, або спричинення, є асиметричне і транзитивне причиново-цільове логіко-семантичне відношення, що пов'язує між собою дві або більше елементарні суб'єктно-предикатні структури, послідовність яких формує складну каузативну макроструктуру і конститує відповідну каузативну ієрархію суб'єктів [1:200-202]. Каузативними вважаються аналітичні конструкції, граматичні форми і лексичні одиниці, які передбачають каузативну ситуацію. З точки зору структури, це складна ситуація, яка може бути репрезентована у вигляді двох простих ситуацій, пов'язаних між собою відношенням каузації [11: 263].

Причинові синтаксеми в українській мові репрезентують віддзеркалення причиново-наслідкових відношень у структурі речення, і можуть бути вихідною одиницею ускладненого простого речення з набором певних синтаксем. Подібні ускладнені речення є вторинною предикатною мінімальною семантико-синтаксичною структурою. Причинові синтаксеми мають таку сукупність диференційних семантико-синтаксичних ознак: передування у плані часової перспективи, реальну модальність, а також пов'язану з певним явищем властивість породжувати наслідок [2: 274-275].

Значення каузативності у французькій мові передається різноманітними лексичними і граматичними засобами. При вираженні каузативності у французькій мові спостерігаються наступні тенденції: з одного боку, це значення нейтралізується у формі самого дієслова (предиката), з другого боку, ідея каузативності частіше репрезентована у структурі речення за допомогою додаткових конструкцій [3: 164-165].

Матеріалом дослідження є речення з дієприслівником і герундієм на позначення причиново-наслідкових відношень.

Актуальність дослідження зумовлена застосуванням зіставно-порівняльного аналізу з метою вивчення специфічних особливостей речень, ускладнених українським дієприслівником і французьким герундієм.

Мета статті полягає у вивченні й порівнянні причиново-наслідкових відношень, виражених дієприслівником і герундієм. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) з'ясувати природу каузативності; 2) обґрунтувати функцію дієприслівника й герундія як вторинних предикатів; 3) описати семантичні відношення між дієприслівником і герундієм на позначення причиново-наслідкових відношень й основним предикатом речення.

У простому реченні, ускладненому компонентом з потенційно предикативним значенням, наявне накладання на основну предикативну ознаку додаткової предикації; таке

речення здатне передавати більше як одну ситуацію. Речення, ускладнене компонентом з потенційно предикативним значенням, може передавати основну і додаткову дію/стан, предикативну ознаку у відношеннях до однієї і тієї ж особи, суб'єкта дії/стану [10: 125-126]: *Не спав тільки один соловейко, виспівуючи в зеленім садочку свою любу пісню* (Панас Мирний). – *Не спав тільки один соловейко, бо виспівував в зеленім садочку свою любу пісню; Любов Хведорівна, побачивши доньку біля батькових ніг, крикнула* (Б. Лепкий). – *Любов Хведорівна крикнула, коли (тому що) побачила доньку біля батькових ніг; Тікаючи од дідового реву, одного разу стрибнув я з-під порічок прямо в тютюн* (О. Довженко). – *Одного разу стрибнув я з-під порічок прямо в тютюн, бо (коли) тікав од дідового реву.*

Le soleil semblait descendre sur lui en semant par l'horizon, une poussière de feu (G. de Maupassant). – *Le soleil semblait descendre sur lui dans le but de semer par l'horizon, une poussière de feu; Jean Tarrou fumait une cigarette avec application en contemplant les dernières convulsions d'un rat* (A. Camus). – *Jean Tarrou fumait une cigarette avec application et avec cela il contemplant les dernières convulsions d'un rat; Elle éleva la voix, en appelant* (G. de Maupassant). – *Elle éleva la voix pour appeler.*

Семантико-синтаксичне значення герундійного і дієприслівникового зворотів не має формального вираження, а набувається за рахунок пресупозицій, конституцій тощо. В організації семантики зворотів беруть участь чинники як внутрішнього, так і зовнішнього контексту. Кількість і набір можливих зв'язків зворота з основним складом речення першочергово визначається взаємозв'язком семантики предиката й дієслівної форми зворота. Вторинні предикати виступають актуалізаторами складних логічних зв'язків (причини, цілі, умови, допусту, часу тощо) [8: 53,56], порівняймо при трансформаціях: *Перериває його перепелиний крик, зірвавшись у гору* (О. Гончар). – *Перериває, бо зірвався (причинові відношення); Наблизившись, спробував її обійняти* (О. Гончар). – *Як тільки наблизився, спробував її обійняти* (часові відношення); *А ну ж Мазепа, сполучившись з Карлом Станіславом, погромить царя і загорне цілу Україну* (Б. Лепкий). – *погромить і загорне, за умови що сполучиться* (відношення умови).

Il se pêche, en dardant ses yeux dans les ténèbres. (G. Flaubert). – *Il se pêche avec cela il darde* (відношення способу дії); *Par bonheur, Chauvat fit le signe de la croix en demandant l'assistance du ciel* (G. Sand). – *Chauvat fit le signe de la croix pour demander* (відношення мети).

Трансформація дієприслівникових і герундійний зворотів у підрядні речення часу, причини, мети, наслідку, умови тощо може пояснюватися встановленням між головною і другорядною діями відношення мотиваційної предикації, подібної до тієї, що поєднує дії у складнопідрядних реченнях із підрядними обставинними [5: 8], наприклад: *Погулявши коло бджіл і наївшись огіркових пуп'янків, натрапив я на моркву* (О. Довженко). – *Коли я погуляв і наївся; Старий, не помітивши іронії, вдоволено засопів* (О. Гончар). – *Вдоволено засопів, бо не помітив іронії; Іще не полюбивши нікого, дівчина в незрозумілій тривозі ждала його* (М. Стельмах). – *Не любила зате ждала. Elle avait assuré en rentrant que sa place était la meilleure* (M. Proust). – *Elle avait assuré parce qu'elle avait rentré ; Il prit cette main et la baisa, en répondant* (G. de Maupassant). – *Il prit cette main et la baisa avec cela il répondit.*

Каузативні відношення беруть участь в упорядкуванні думок, у організації мисленевого процесу людини. Каузативна ситуація відбувається за наявності трьох учасників: 1) суб'єкта каузації – особи чи предмета, які виступають ініціатором або причиною каузації; 2) дії, яка каузується, дії як результату каузації; 3) об'єкта каузації – особи чи предмета, на яких спрямована каузація [4: 249].

Суб'єкт вторинного предиката, вираженого дієприслівником й герундієм, зазвичай співпадає зі суб'єктом первинного предиката: *Але нині, перебувавши ніч на боротьбі з собою, Орлик рішився служити діло, вірно й непохитно, з булавою чи без неї* (Б. Лепкий). – *Орлик перебув ніч на боротьбі з собою (і тому); Орлик рішився служити. Un des amis de mon père, en mourant, a laissé sa fortune à mon frère* (G. de Maupassant). – *Un des amis de mon père a laissé sa fortune à mon frère (car); un des amis de mon père (il) mourait.* Вторинний предикат, виражений герундієм чи дієприслівником, залежить від предикативного ядра, що складається

з двох компонентів – суб'єкта і предиката. Зв'язок з суб'єктом не має експліцитного вираження і тому часто встановлюється за змістом [9: 7].

При причиново-наслідкових відношеннях суб'єкт може виступати як ініціатор чи причина каузації: *Вона непомітно втягувала його в розмову на теми, яких він завжди уникав, вважаючи їх дріб'язковими і не вартими уваги* (П. Загребельний). – *Вона втягувала в розмову, тому що вона вважала; En la voyant approcher, Jean lui cria* (G. de Maupassant) – *Jean lui cria car Jean la vit.*

Редукція суб'єктного компонента можлива в синтаксичних дієприслівникових зворотах при уведенні одиничного апозитивного члена: предикативного означення, обставинного компонента зі значенням супутнього стану особи та ін.: розглянемо приклад: *Спочиває весела, натрудившись, нагаласувавшись за день.* (О. Гончар) – предикативне означення *весела* вказує на емоційний стан суб'єкта; автор наголошує на причиново-наслідкових відношення між предикатами «натрудившись, нагаласувавшись» і «спочиває», додаючи актант «за день», що підкреслює важливість дії-наслідку, вираженої предикатом «спочиває».

Зустрічаються випадки коли герундій має власний суб'єкт: *Plusieurs personnes qui étaient au nombre des assistants m'ont assuré qu'on ne peut pas en lisant ce toast se rendre compte de l'effet qu'il a produit* (M. Proust) – *quand on lit ce toast*, або входить до складу мовних кліше: *En écartant tout esprit de parti, on devait convenir qu'une infinité de sujets, politiques et diplomatiques, qui ne pouvaient être traités à la Convention devant les tribunes, ne pouvaient pas davantage être confiés au public, tellement mêlé, qui fréquentait les Jacobins.* (J. Michelet, La Convention). Герундій функціонує у конструкції де суб'єкт виступає імпліцитним. *En sortant de la salle, cette vie du théâtre qui pendant quelques heures avait été la mienne* (M. Proust); «*En lisant, en écrivant*» (заголовок літературного твору: Жульєн Грак); «*Don Quichotte, en lisant, en marchant ...*» (Le Monde, 16-17 septembre 2001).

Дієприслівниковий і герундійний вторинний предикат характеризуються бінарними зв'язками: вторинний предикат – суб'єкт і вторинний предикат – предикат, зв'язок вторинний предикат – суб'єкт характеризуємо як адвербіально-атрибутивну семантичну предикацію.

У речення *Antoine, en se serrant contre son épaule, les observe* (G. Flaubert) зв'язок вторинний предикат – предикат, «en se serrant» і «observe», передає відношення часу з нечіткими проявами причини: *Antoine, quand (car) il se serre contre son épaule, les observe.* У цьому прикладі вагоме значення відіграє зв'язок вторинний предикат – суб'єкт. Між суб'єктом *Antoine* і вторинним предикатом «en se serrant» вирізняються відношення способу дії: *Антуан зіперся (стояв, спираючись) на плече.* Через зв'язок вторинний предикат – суб'єкт, причиново-наслідкові відношення не встановлюються і присутня, на перший погляд, сема-кауза не реалізується у наслідку, а отже між первинним і вторинним предикатом реалізуються часові відношення. Відношення способу дії набуває особливого значення і підкреслює адвербіально-атрибутивну семантику герундійного вторинного предиката за допомогою зв'язку вторинний предикат – суб'єкт.

Дієприслівниковий вторинний предикат, у простому неелементарному реченні, також може встановлювати відношення атрибутивної предикації між вторинним предикатом і суб'єктом: *I vstaє перед його очима розгніваний бог, обгорнувшись чорними хмарами* (Панас Мирний). – *Бог, обгорнутий (що обгорнувся) – при цьому обгорнувся.*

Функціонування вторинного предиката, вираженого дієприслівником чи герундієм, у межах адвербіально-атрибутивної предикації заперечує функцію обставини дієприслівника чи герундія щодо первинного предиката, а навпаки підтверджує функцію вторинного предиката, що встановлює зв'язок зі суб'єктним актантом.

Дієприслівник завдяки семантичним чинникам передає у реченні часові значення передування, наступності чи одночасності основної і другорядної дії. Герундій перебуває у відношенні одночасності, щодо основного предиката. При трансформації, з метою встановлення відношень між первинним і вторинним предикатами, використовуємо відповідний предикат предикатів, наприклад на позначення причиново-наслідкових відношень в українській мові застосовуємо такі предикати предикатів: тому що, бо, через те що, оскільки тощо, у французькій мові – car, parce que, puisque тощо. Предикат предикатів –

це семантичний компонент, що застосовується при реченневих трансформаціях на позначення внутрішніх відношень між членами пропозиції.

Між первинним і вторинним дієприслівниковим предикатами репрезентуються причиново-наслідкові відношення, що межують з часовими, наприклад: *Плечі біліють, купаючись в місячній молоці* (О. Гончар), щодо дієприслівника *купаючись* зворот семантично трансформується у підрядне і причини, і часу, використовуючи показники причиново-наслідкових і часових відношень тому що, бо, коли: *Плечі біліють, тому що (бо) купаються в місячній молоці* або *Плечі біліють, коли купаються у місячній молоці*.

У реченні з герундійним вторинним предикатом, на позначення каузальної дії: *Grand avait remarqué les attentions spéciales du personnel pour le représentant et il comprit la raison en observant les pourboires excessifs que celui-ci laissait* (А. Camus); при трансформації герундія використовуємо предикат предикатів *car* (тому що), що семантично виражає причиново-наслідкові відношення між первинним і вторинним предикатами: *Grand avait remarqué les attentions spéciales du personnel pour le représentant et il comprit la raison car il a observé les pourboires excessifs que celui-ci laissait*. Вживання предиката предикатів *quand* (коли), що семантично виражає часові відношення заперечується особливістю герундія передавати одночасність дії щодо первинного предиката (*comprit – en observant*), у випадку з *quand* (коли) встановлюються часові відношення між первинним і герундійним вторинним предикатами. Трансформація з *quand* (коли) передбачає вживання *Participe passé composé*, що відповідає українському дієприслівнику доконаного виду: *Grand avait remarqué les attentions spéciales du personnel pour le représentant et il comprit la raison ayant observé (quand il a observé) les pourboires excessifs que celui-ci laissait*.

Відсутність експліцитних відношень між дієприслівниковим вторинним і первинним предикатами пояснює можливість одночасної трансформації у підрядне речення причини і часу. Розглянемо інші приклади: *Стьопочка, подивившись на незнайомку, розгублено заграв млинками вій* (М. Стельмах); (причина-час); *заграв млинками вій, тому що (коли) подивився*; *І ось, вслухаючись в чарівні слова, я починаю видіти* (О. Довженко); (причина-час); *починаю видіти, бо (коли) вслухаюсь*; *Катрадій радіє, дивлячись, як уродило, як рясно понаростало всього* (О. Гончар); (причина-час); *радіє, тому що (коли) дивиться*; *Розгомонівишись на підпитку, отаман береться розпитувати своїх радників-теоретиків про того дивовижного професора Яворницького* (О. Гончар); (причина-час); *береться розпитувати, тому що (після того як) розгомонівся*; *Довідавшись на ярмарку в Борзні, що дома діти загубають з невідомої хвороби, батько ударив по конях* (О. Довженко); (причина-час); *ударив по конях, після бо (того як) довідався*.

Експліцитність причиново-наслідкових відношень, між дієприслівниковим вторинним і первинним предикатами, пояснюється наявністю у вторинного чи первинного предиката семи, що містить у своєму складі каузу і вимагає відповідного наслідку, наприклад: *Дівчата не купались навіть у свято, соромлячись скидати сорочки* (О. Довженко), між первинним і вторинним предикатами встановлюються причиново-наслідкові відношення за допомогою предиката предикатів так як, бо: *Дівчата не купались навіть у свято, так як (бо) вони соромились скидати сорочки*. Первинний предикат *не купались* містить сему-каузу, яка вимагає вираження наслідку вторинним предикатом *соромились*, з метою пояснення дії первинного предиката: *не купались, бо соромились*. Варто зауважити, при предикатові, що містить у своєму складі сему-каузу часто присутня заперечна частка.

Розглянемо наступний приклад: *Сторож брязнув ключами, одмикаючи важкий здоровий замок* (І. Нечуй-Левицький). Між основним предикатом «брязнув» і вторинним предикатом «одмикаючи» можливі відношення причини і часу: *сторож брязнув ключами бо відмикав*; *сторож брязнув ключами коли відмикав*. У цьому реченні відношення причини більш виражені у порівнянні з відношення часу. Дієслово «брязнув» містить у своєму складі сему «шуму» спричиненого певними діями, а означення «важкий» «здоровий» посилюють каузативні відношення між предикатами.

Наведемо кілька інших прикладів, на позначення причиново-наслідкових відношень між первинним і дієприслівниковим вторинним предикатами: *Та й, не допитавшись на цьому світі, пішла на той, мов стеблина сивого жита* (М. Стельмах). – Причина: *пішла на*

той, тому що (бо) не допиталась на цьому; Кинувшись через тютюн у сад, прабаба бухнулась з розгону на коліна (О. Довженко). – Причина: бухнулась, бо (так як, тому що) кинулась через тютюн; Народившись у містечку, він не знав і не хотів знати села (М. Стельмах). – Причина: не знав і не хотів знати, бо народився у містечку.

Проаналізуємо французьке речення з герундійним вторинним предикатом: *Je pleurais de rage en pensant que je n'aurais jamais de talent* (М. Proust). Герундій *en pensant* трансформується у підрядне причини за допомогою предикатних показників причиново-наслідкових відношень *car, parce que*: *Je pleurais de rage ^{pour quoi?} car je penserais ^{à quoi?} que je n'aurais jamais de talent*. У поданому прикладі можна аналізувати глибинне приховане відношення часу між предикатами «pleurais» – «penserais»: *Je pleurais de rage quand je penserais*, але актант *de rage*, що за допомогою внутрішньої семи «робити щось через лютість, несамовитість», перебуваючи у тісному зв'язку з предикатом «pleurais», вимагає пояснення причини, що зумовила наслідок: *penserais ^{à quoi?} que je n'aurais jamais de talent → faisait me pleurais de rage*.

Наведемо інші приклади, де між первинним і герундійним вторинним предикатами встановлюються причиново-наслідкові відношення: *Quelques secondes plus tard, les lampes audessus des rues obscurciraient tout le ciel en s'allumant* (А. Camus) – *les lampes obscurciraient tout le ciel parce qu'elles s'allument; Ils m'y ont contrainte, en me faisant pleurer* (G. de Maupassant) – *Ils m'y ont contrainte, par me faisaient pleurer; En regardant bien, j'en aperçus un autre plus haut* (G. de Maupassant) – *car je regardai bien, j'en aperçus un autre plus haut; En fortifiant dans l'esprit de mon père la bonne opinion qu'il avait de M. de Norpois, et par là en le conduisant à en prendre une bonne aussi de lui-même, elle avait conscience de remplir celui de ses devoirs qui consistait à rendre la vie agréable à son époux* (М. Proust) – *elle fortifiait et par là elle conduisait*.

Причиново-наслідкові відношення між вторинним та первинним предикатами можуть посилюватись чи послаблюватись за допомогою різних актантів, наприклад: *Вони насправді виспівали всі свої пісні за маленький свій вік, ніби віщуючи коротку свою смерть* (М. Стельмах). – *Виспівали, бо віщували* (причинові відношення). Актант *ніби* послаблює причиново-наслідкові відношення між предикатами, доповнюючи їх модальним, умовним характером. У реченні *Тепер люди, точно наперед знаючи день повороту, були спокійні й чекали* (Г. Хоткевич) актант *точно, наперед* посилюють предикатні причиново-наслідкові відношення, а саме сему-каузу у складі вторинного дієприслівникового предиката *знаючи* щодо якої первинний предикат *були спокійні й чекали* виступає у якості наслідку.

У французькій мові вторинний герундійний предикат поширюється актантами, що зазвичай семантично посилюють різні відношення між предикатами, наприклад: *Mais don Ferdinand se contenta de répondre qu'étant entré dans l'église par pure curiosité, et parce qu'en passant devant la porte il avait cru y entendre quelque bruit* (А. Dumas). Актант *parce que* виконує семантико-синтаксичну функцію на позначення причиново-наслідкових відношень у реченні.

Отже, на рівні мови причиново-наслідкові відношення відповідають категорії каузативності. Каузативні відношення беруть участь в упорядкуванні думок, у організації мисленнєвого процесу людини. Виконуючи функції вторинного предиката, дієприслівник і герундій можуть набувати значення причиново-наслідкових відношень і семантично трансформуватись у відповідне підрядне речення, при цьому певного значення набуває суб'єкт, дія і об'єкт каузації. Предикати предикатів, які семантично містять інформацію про причиново-наслідкові відношення, активно функціонують при трансформаціях дієприслівникового і герундійного вторинних предикатів.

Причиново-наслідкові відношення між предикатами можуть посилюватись чи послаблюватись за допомогою різних додаткових актантів.

Перспективи дослідження полягають у подальшому вивченні, на основі зіставно-порівняльного аналізу, функціонування і вживання семантичних дієприслівникових і герундійних вторинних предикатів з використанням фактичного матеріалу української та французької мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Шарль. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Р.А. Будагов (ред., вступ. ст., примеч.), Е.В. Вентцель (пер. с 3-го фр. изд.), Т.В. Вентцель (пер. с 3-го фр. изд.). — М.: Издательство иностранной литературы, 1955. — 416 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис [підручник] / І. Р. Вихованець. — К.: Либідь, 1993. — 368 с.
3. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В. Г. Гак. — М.: Просвещение, 1983. — 287 с.
4. Глушук Г. І. Предикати каузативності в іспанській мові / Г. І. Глушук // Наукові Записки Серія: філологічні науки. — 2009. — Випуск 81 (3). — С. 248–253.
5. Комарова З. І. Формально-синтаксичні і семантико-функціональні параметри дієприслівникових зворотів у структурі речення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / З. І. Комарова. — Київ, 2003. — 22, [8]с.
6. Кондаков Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. — М.: Наука, 1971. — 720 с.
7. Кормилицына М. А. Семантически осложненное предложение (полипропозитивное предложение в устной речи) / М. А. Кормилицына. — Саратов: Саратовский ун-т, 1988. — 157 с.
8. Кудрина Н. А. Второстепенные члены предложения как один из контекстуальных факторов актуализации значения причастных и герундиальных оборотов // Грамматическая семантика / Н. А. Кудрина. — Горький: Горьк. ГПИ, 1977. — С. 52-59.
9. Морощкина Г. Ф. Функционально-коммуникативные характеристики и текстовый статус образований с герундием в современном французском языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.05. «Романские языки» / Г. Ф. Морощкина. — Киев, 1987. — 20, [7]с.
10. Плющ М. Я. Категорія суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення / М. Я. Плющ — К.: Вища школа, 1986. — 172 с.
11. Фукс Н. В. Каузативные конструкции с глаголом mettre в старофранцузском языке / Н. В. Фукс // Языкознание. — 2008. — №12 (85). — С. 262 — 267.
12. Arnavielle, T., 2003, «Le participe, les formes en –ant : positions et propositions», Langages, Volume 37, n° 149, pp. 37-54.
13. Herslund, M., 2000, «Le participe présent comme co-verbe», Langue française, n° 127, pp. 86-94.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мар'яна Ковбанюк – аспірант кафедри загального і германського мовознавства Прикарпатського національного університету ім. С. Стефаника.

Наукові інтереси: зіставно-типологічне мовознавство української і французької мов на базі семантико-синтаксичного функціонування.

ПРАГМАСЕМАНТИЧНІ ФУНКЦІЇ РОЗДІЛОВОГО ЗАПИТАННЯ

Юрій КОВБАСКО (Івано-Франківськ, Україна)

У статті досліджується функціональна семантика та прагматика розділового запитання. Увага зосереджена на прагмасемантичних функціях розділового запитання у дискурсі. Прагмасемантика розділового запитання аналізується на основі співвідношення між його головним та питальним компонентами та теорії ввічливості.

Ключові слова: розділове запитання, дискурс, імпліцитність, експліцитність, прагмасемантичні функції, модус, диктум, пропозиція, теорія ввічливості.

The article focuses on functional semantics and pragmatics of the tag question. The attention is paid to pragma-semantic functions of the tag question in discourse. Pragma-semantics of the tag question is analyzed on the basis of correlation between its main component and tag and "politeness theory".

Key words: tag question, discourse, implicitness, explicitness, pragma-semantic functions, modus, dictum, proposition, politeness theory.

Однією з основ дослідження функціональної семантики розділового запитання є його інформативність чи неінформативність. Н.Ю. Шведова відзначає, що функціонально семантичні типи питальних речень виділяються на основі їх первинних та вторинних функцій [9: 394]. У первинній функції розділового запитання спрямоване на запит інформації та отримання відповіді і таке розділове запитання визначається нами як експліцитне. Вторинні функції розділового запитання спрямовані не на запит інформації, а на її передачу та безпосереднє повідомлення, що передбачає аналіз розділового запитання з точки зору його використання автором у різних мовленнєвих ситуаціях, у його динаміці та інформації, яка, за його допомогою, передається від адресанта до адресата. Завдяки двоїстій природі, що поєднує в одній формальній структурі (розділовому запитанні) декілька типів функціонального навантаження (декларативи, імперативи, емотиви), розділове запитання завжди реалізує дві функції – первинну та вторинну, кожна з яких, залежно від типу розділового запитання, може бути домінантною. Водночас, другий тип функції не зникає, а стає периферійним. Таким чином, коли мова йде про первинні (семантичні) та вторинні (прагматичні) функції розділового запитання, слід говорити про їх поєднання у прагмасемантику. На думку В.П. Рудневої прагмасемантика "вивчає семантичні закони функціонування дискурсу; це прагматично зорієнтована семантика, що охоплює поняття мовця, слухача та соціальний контекст" [8: 3]. А.М. Приходько відзначає, що

прагмасемантика спрямована на вивчення значення та смислу під прагматичним кутом зору [7: 102].

Метою статті є визначення основних прагмасемантичних функцій розділового запитання. Актуальність роботи обумовлена сучасними тенденціями лінгвістичних досліджень, що спрямовані на вивчення функціонально семантичних і прагматичних аспектів мовних одиниць та незавершеністю опису прагмасемантики розділового запитання. Основними методами дослідження є метод семантичного аналізу, який сприяє встановленню значення розділового запитання, виокремленню взаємозв'язку між його головним і питальним компонентами та метод лінгвопрагматичного аналізу, що спрямований на опис функцій розділового запитання відповідно до умов спілкування та намірів мовців. Об'єктом дослідження слугує корпус з 6150 розділових запитань отриманих за допомогою методу суцільної вибірки з різножанрових творів художнього дискурсу ХХ – початку ХХІ ст.

Семантичний аналіз розділового запитання передбачає вивчення його лексичного значення. І.М. Кобозєва вказує на різницю між поняттями значення (значение) та смислу (смысл). Згідно з її тезою, значення – це інформація, яку мовець отримує з речення завдяки власним лінгвістичним знанням; смисл – це не тільки та інформація, що закодована мовними засобами, але й та, яку адресат може отримати завдяки власним нелінгвістичним знанням, наприклад, знанням про світ, про мовця, про ситуацію, де вжито це речення [6: 199-200]. Значення розділового запитання безпосередньо залежить від його структурної форми. Розглянемо приклад 1 та його трансформи:

1) Admiral Keats is commanding there, isn't he? (C. S. Forester – The Commodore)

1.1) Admiral Keats isn't commanding there, is he?

1.2) Admiral Keats is commanding there, is he?

1.3) Admiral Keats isn't commanding there, isn't he?

1.4) Admiral Keats is commanding there, eh?

Приклад 1 та трансформи 1.1-1.4 передають різні значення, оскільки у кожному з них виражається різний рівень впевненості у сказаному.

Дж. Катц відзначає, що саме семантичний компонент забезпечує інтерпретацію нескінченної кількості речень [15: 151]. Водночас, у прикладах 1-1.4 говориться про певний об'єкт та дію, яку він виконує, тобто мова йде про спільний позамовний компонент. У лінгвістичній семантиці цей термін визначається як пропозиційний компонент чи пропозиція речення [6: 218]. У процесі реального спілкування, зауважує Дж. Лайонз, мовець не тільки висловлює пропозицію, але й виражає своє ставлення до неї [16: 215]. Трактуювання пропозиції, як об'єктивного компонента, константи, співвідноситься з концепцією Ш. Баллі, де предикативна природа висловлювання складається з диктуму та модусу. Диктум, на його думку, є основною інформативною частиною семантичного змісту, тоді як модус містить головну частину речення, а саме – вираження модальності [1: 44]. Диктум передає уявлення, сприйняті пам'яттю, уявою, відчуттями автора; модус відповідає психічній операції, яку здійснює мовець над цим уявленням [1: 234]. Так, пропозиція, що співвідноситься з диктумом, є об'єктивною константою, а модус – суб'єктивна змінна.

У розділовому запитанні головний компонент містить пропозицію та один або декілька імпліцитних модусів, характер яких визначається структурним типом головного компонента та комунікативними намірами мовця. Питальний компонент виражає експліцитний модус адресанта. У питальному компоненті виражається ставлення автора до того, про що йдеться у головному компоненті, тобто мовець висловлює свою думку щодо істинності інформації у пропозиції. Взаємозв'язок головного та питального компонентів є основним показником ступеня впевненості мовця в тому, що він повідомляє у головному компоненті. Таке припущення підтверджується дослідженнями багатьох лінгвістів, наприклад: Н. Писанко (1971), Дж. Армагоста (1972), Р. Каттелла (1973), Р.А. Хадсона (1975), Дж. Ліча (1975), Дж. Холмс (1982), Л.М. Рочікашвілі (1990), Р. Квірка (2000), які зазначають, що однією з основних функцій розділового запитання є прохання/наказ підтвердити інформацію у якій впевнений чи невпевнений адресант. Графічно взаємозв'язок між структурою і значенням розділового запитання буде виглядати так (див. рис. 1).

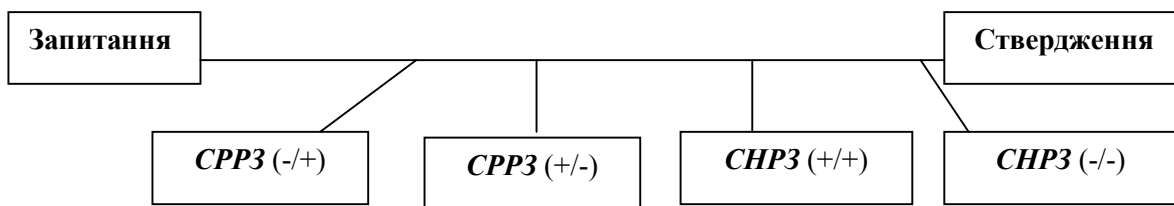


Рис. 1. Розділове запитання на шкалі "запитання-ствердження"

За даними дослідження, розділове запитання із заперечно-стверджувальною збалансованістю (-/+) виражає найменшу впевненість мовця у сказаному, а тому належить, скоріше, до запитань, ніж до стверджень. Розділове запитання зі стверджувально-заперечною збалансованістю (+/-) також передає невпевненість автора у пропозиції, що наближає його до запитання. Розділове запитання зі стверджувальною незбалансованістю (+/+) є ближчим до ствердження, ніж до запитання, чому сприяє його функціонування у спонукальних реченнях. Розділове запитання із заперечною незбалансованістю (-/-) виражає найвищий ступінь впевненості мовця у сказаному і тому є ближчим до твердження, ніж до запитання.

Мовець, водночас, стверджує те, про що йдеться у пропозиції та запитує про неї. Це стає можливим завдяки глибинній структурі розділового запитання, де поєднуються два речення, одне з яких (питальний компонент) скорочується. Кожному з цих компонентів притаманний свій модус: головному компоненту, представленому, зазвичай, розповідним реченням – модус достовірності; питальному, представленому скороченим запитанням – модус сумніву. У розділовому запитанні ці компоненти та модуси поєднуються, наприклад:

2) The sudden change wipes your mind clean, doesn't it? (J. Herbert – Sepulchre).

У головному компоненті розділового запитання (див. приклад 2) мовець стверджує пропозицію (модус достовірності). За допомогою питального компонента адресант виражає сумнів у істинності пропозиції та прагне отримати її підтвердження від слухача.

3) Don't mind my silly jokes, will you? (I. Flemming – Diamonds Are Forever).

Головний компонент розділового запитання у прикладі 3 містить пропозицію, що виражає прохання мовця. Питальний компонент вказує на невпевненість адресанта у тому, що співрозмовник прислухається до нього.

Реалізація розділовим запитанням семантичних функцій передбачає його використання у комунікативній діяльності людини, при цьому необхідним є залучення мовця, слухача та соціального контексту, тобто відбувається поєднання семантики розділового запитання з його прагматикою.

Комунікативна діяльність є обґрунтованим, цілеспрямованим процесом, що регулюється набором правил і закономірностей. У ході комунікації мовці керуються певними мотивами та цілями, які ставлять перед собою для забезпечення власних потреб. О.С. Іссерс вважає, що спрямованість на досягнення цілі спонукає комунікантів застосовувати комплекс мовленнєвих дій, які у лінгвістиці розглядаються як мовні стратегії [2: 54]. Використання стратегій у мовленні зумовлене загальним принципом стратегічності будь-якої діяльності, у тому числі й комунікативної. Стратегії поділяються на основні та допоміжні [2: 106-109]. Основні стратегії пов'язані з безпосереднім впливом на адресата, систему його цінностей та поведінку. Серед допоміжних виокремлюють прагматичні, діалогічні та риторичні стратегії комунікантів. Прагматичні стратегії визначають вибір мовленнєвих засобів, які адресант використовує у комунікативній ситуації. Діалогічні стратегії розглядаються нами як дискурсотвірні, оскільки використовуються автором для впливу на дискурс та контролю за його перебігом. Риторичні стратегії містять тактики стилістичних прийомів і фігур, а також риторичних технік впливу на адресата [11: 609]. Реалізація стратегій відбувається за допомогою їх тактик. Комунікативна тактика – це конкретний спосіб реалізації інтенційної програми дискурсу, що підпорядкована комунікативній стратегії [10: 239-240]. В.І. Карасик зауважує, що тактика є способом досягнення комунікативної цілі в рамках комунікативної стратегії: "якщо мовленнєву стратегію розуміти як сукупність мовленнєвих дій, спрямованих

на вирішення загального комунікативного завдання мовця, то мовленнєвою тактикою слід вважати одну чи декілька дій, які сприяють реалізації стратегії" [3: 366-367].

На нашу думку, використання розділового запитання не належить до тактик "основних" стратегій, оскільки, автор, вживаючи розділове запитання, не впливає на модель світу, поведінку і систему цінностей адресата. Саме тому розділове запитання слід аналізувати у межах допоміжних стратегій, за системою О.С. Іссерс, де воно виступає тактикою – дискурсотвірною чи прагматичною. Функціонування розділового запитання як тактики групи риторичних стратегій не є провідним, проте можливим, наприклад, вживання розділового запитання як риторичного у монологічному дискурсі [5: 77].

Будь-яка мовленнєва стратегія, у межах якої використовуються певні тактики, спрямована на досягнення цілей, поставлених у процесі творення дискурсу. Відповідно, виділяється два шляхи для досягнення цілі – кооперація/співробітництво та конфронтація/конфлікт.

Комунікативна кооперація – це "тип інтерактивності адресанта й адресата в комунікативній ситуації, який характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відношеннями між ними, балансом комунікативних статусів, ефективністю і оптимальністю спілкування" [11: 234]. Процес кооперації базується на усвідомленні учасниками комунікативного процесу спільних цілей розмови чи її спрямованості. Таке комунікативне взаєморозуміння досягається за допомогою принципу кооперації, сформульованого Г.П. Грайсом.

У процесі реальної комунікації люди переслідують не одну, а декілька цілей. У таких випадках принцип кооперації Г.П. Грайса стає недовірливим і процес комунікативної взаємодії реалізується у комунікативній конфронтації. Комунікативна конфронтація – це "тип інтерактивності адресанта й адресата в комунікативній ситуації, який відзначається неузгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричними відношеннями між ними, дисбалансом комунікативних статусів облич, результатом чого зазвичай є припинення спілкування, небажання продовжувати комунікацію" [11: 241]. Комунікативна конфронтація протиставлена кооперації, однак не є відмовою однієї зі сторін від участі у комунікативному процесі. Відмінність між ними полягає у виборі мовних засобів. Якщо для реалізації кооперативної спрямованості дискурсу мовець використовує згоду, поступку, схвалення тощо, то при конфлікті реалізація дискурсу відбувається за допомогою погрози, докору, залякування, звинувачення тощо.

У процесі комунікації для досягнення ефективності спілкування мовець використовує різноманітні підходи до способу передачі інформації. Важливість цього аспекту пояснюється тим, що цей процес супроводжується як позитивними, так і негативними факторами, які є складовими "теорії ввічливості". В основі "теорії ввічливості" лежить абстрактне поняття "обличчя" (face), що містить два прагнення, які відображаються у комунікативних актах, спрямованих на "збереження обличчя" (positive face) та на "збереження своєї території" (negative face).

Як стверджує Л. Каствлер, існує близько 40 тактик ввічливості, які можна звести у дві групи – "позитивну" та "негативну" ввічливість [4: 11]. "Позитивна ввічливість", на думку Н. Деллемана, – це набір тактик, які використовуються для створення або підтримки "позитивного обличчя" людини за допомогою вираження солідарності чи дружби [13]. "Негативна ввічливість", підкреслює Л. Каствлер, полягає у пом'якшенні комунікативних актів, які негативно впливають на слухача [4: 11].

Реалізація мовцем розділового запитання передбачає його використання як тактики "позитивної" чи "негативної" ввічливості з метою успішного досягнення спільної комунікативної мети, а також збереження "обличчя" обох комунікантів в умовах, коли більшість комунікативних актів можуть призвести до "втрати обличчя". Тактики "позитивної" та "негативної" ввічливості спрямовані на встановлення кооперації між мовцями у дискурсі, на солідаризацію дискурсу, що дає змогу вважати їх тактиками кооперативного типу. У ході дослідження встановлено, що розділове запитання у межах "позитивної ввічливості" використовуються для:

вираження зацікавленості в інтересах, бажаннях, потребах слухача;

вираження розуміння, готовності до кооперації;
пошуку згоди, схвалення, підтримки;
уникання незгоди, несхвалення;
вираження солідарності та дружніх відносин з мовцем, спільності інтересів, знань та бажань;
вираження сподівання, оптимізму;
вираження здивування, захоплення;
вираження припущення.

"Позитивна ввічливість" переважно спрямована на схвалення та підтримку інших комунікантів. Коли мовець прагне зберегти власну "територію", простір та бажає, щоб співрозмовник не втручався в його справи, використовуються тактики "негативної ввічливості". Під час дослідження визначено, що розділове запитання може виконувати дві функції у межах тактик "негативної ввічливості", а саме:

зниження ілокутивної сили висловлювання, пом'якшення негативного змісту висловлювання;

вираження вагання, сумніву, песимізму або невпевненості; припущення щодо неспроможності співрозмовника виконати обіцяне.

Всі "тактики ввічливості" (позитивної і негативної) спрямовані на кооперацію. Існують також "тактики неввічливості", що використовуються для реалізації конфронтаційної спрямованості дискурсу. Їх метою є дестабілізація відносин між мовцями. У таких випадках, на думку Дж. Холмс, негативна сила комунікативного акту сприяє посиленню конфлікту [14: 80]. В.П. Шейнов вважає, що основну роль у виникненні конфліктів відіграють конфліктогени – слова, дії чи бездіяльність, які приводять до конфлікту [12: 7]. Розділове запитання здатне виступати конфліктогеном та спрямоване на виключення мовця з дискурсу чи завершення дискурсу. На наш погляд, це відбувається тоді, коли розділове запитання виражає сарказм, глузування, докір.

Таким чином, визначення прагмасемантичних функцій розділового запитання базується на взаємозв'язку між головним та питальним компонентами та тактиках "позитивної/негативної" ввічливості, що мають кооперативне спрямування і тактиках "неввічливості" з конфронтаційною спрямованістю. Перспектива подальшого дослідження полягає в аналізі поєднання семантичних, прагматичних та дискурсивних функцій у межах одного розділового запитання, встановленні залежності між функціями та структурними типами розділового запитання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли; [пер. с франц. Е. В. и Т. В. Вентцель]. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 284 с.
3. Карасик В. И. Языковые ключи : [монография] / Владимир Ильич Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 520 с.
4. Кастлер Л. Негативная и позитивная вежливость : различные стратегии речевого взаимодействия / Л. Кастлер // Агрессия в языке и речи : Сборник научных статей [под ред. И. А. Шаронова]. – М. : РГГУ, 2004. – С. 9-18.
5. Кильмухаметова Е. Ю. Риторические вопросы как косвенные речевые акты / Е. Ю. Кильмухаметова // Вестник ТГПУ. Серия гуманитарные науки (филология). – Томск : ТГПУ, 2006. – Вып.4 (55). – С. 77-82.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 350 с.
7. Приходько А. Н. Дискурсивные акты : прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс : международный сборник научных трудов. – Харьков : ХНУ, 2010. – Вып.1. – С. 101-122.
8. Русская грамматика : в 2т. / [ред. кол. Н. Ю. Шведова и др.]. – М. : АН СССР, Ин-т рус. языка, 1982. – Т.2. – 711 с.
9. Руднев В. П. Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / В. П. Руднев. – М., 1996. – 46 с.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
12. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. П. Шейнов. – Минск : Харвест, 1996. – 280 с.
13. Delleman N. Question Tags and the Sociolinguistic Factors Determining Linguistic Politeness [Електронний ресурс] / N. Delleman. – Режим доступу : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/tags>
14. Holmes J. Men, Women and Politeness / J. Holmes. – London : Longman, 1995. – 257 p.
15. Katz J. J. Semantic Theory / J. J. Katz // The Philosophy of Language. – N.Y., London, 1966. – P. 151-175.
16. Lyons J. Language, Meaning and Context / J. Lyons. – London : Fontana Paperbacks, 1981. – 256 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрій Ковбаско – асистент кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
 Наукові інтереси: функціональна граматики англійської мови, прагматика, семантика англійського речення.

АНГЛІЙСЬКИЙ ТА НІМЕЦЬКИЙ ІНФІНІТИВИ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Олександр ЛЕОНІДОВ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто основні погляди на категоріальний статус інфінітива та види інфінітивів в історії англійської та німецької мов.

Ключові слова: нефінітне дієслово, двоїста природа інфінітива, віддієслівний іменник, маркований та немаркований інфінітиви, інфінітивний маркер, граматикалізація.

The paper investigates the main views on the categorial status of the infinitive and analyzes the types of infinitives in the history of English and German.

Key words: non-finite verb, dual nature of the infinitive, verbal noun, marked and unmarked infinitives, infinitival marker, grammaticalization.

У світлі посиленої уваги мовознавців до проблем історичного синтаксису [4; 11; 13; 15; 19; 20; 21] вмотивованим видається типологічне дослідження діахронічного розвитку інфінітива в англійській та німецькій мовах. Окреслений напрям лінгвістичних студій дозволяє проаналізувати походження та морфологічні особливості інфінітива в германських мовах, проблеми порядку слів у складнопідрядному реченні та порядок організації і функціонування нефінітних підрядних речень.

Попри посилений інтерес до цих та інших наукових проблем, відкритим залишається питання двоїстої природи інфінітива, бракує системного представлення знань про інфінітив.

Метою статті є узагальнення поглядів на категоріальний статус інфінітива й опис його видів у давньому та середньому періодах обох мов.

На думку більшості лінгвістів [5; 8; 11; 13; 15; 18; 21], інфінітив слід вважати специфічним мовним явищем, що виражає дію в найбільш загальному вигляді. Проте визначення категоріального статусу інфінітива та дослідження концепцій його походження є дискусійним питанням.

Окремі дослідники дотримуються традиційної точки зору і називають інфінітив „віддієслівним ім'ям, що розвинулось із давнього абстрактного іменника” [14: 13]. Існує думка, що в європейських мовах в якості інфінітивів використовувалися старі абстрактні імена, оформлені різними суфіксами. Поступово інфінітив був приєднаний до системи дієслова, але зберіг риси іменника, що підтверджувалося наявністю в германських мовах відмінюваних форм інфінітива. Точка зору про походження інфінітива від імені є традиційною та обстоюється переважно компаративістами [6; 18; 19]. О.Єсперсен описував інфінітив германських мов як „скам'янілу відмінкову форму колишніх віддієслівних іменників” [6: 5]. Цієї думки дотримується і Р.Джефферс, стверджуючи, що англійський інфінітив як неособова форма дієслова виник на базі ресурсів давньої індоєвропейської мови. Остання, у свою чергу, мала розмаїття інфінітивних утворень, що походять від дієслівних іменників.

За своєю природою англійський та німецький інфінітив є похідними від інфінітива індоєвропейського, який був утворений від дієслівного іменника індоєвропейської мови з притаманною йому системою закінчень та синтаксичними зв'язками [18: 133]. Іменникові закінчення, вочевидь, утворили сукупність дериваційних форм відмінків, з якої виокремилась категорія дієслівного іменника. Особливості останнього полягали у здатності керувати додатком у знахідному відмінку за аналогією з повнозначним дієсловом, а також узгоджуватися з додатком у формі родового відмінка, що було властивим виключно для іменника. Одна з відмінкових форм дієслівного іменника приєднала суфікс і втратила здатність до морфологічних змін. Приєднаний суфікс утратив значення: пор. вед. *kartave* – інфінітив, утворений від іменника із словотворчим суфіксом *-t(e)a* та закінченням давального відмінка *-ve*, що втратив своє значення. „Застигла” словоформа поступово видозмінювалася і

розвинулася в індоєвропейський інфінітив. На підтвердження теорії походження інфінітива від дієслівного іменника можна простежити наявність в індоєвропейських інфінітивах номінативних суфіксів [ibid].

Іменне походження інфінітива можна підтвердити наявністю морфологічних складових в історичній перспективі: на різних етапах свого розвитку ця неособова форма дієслова мала ряд флективних форм, окремі з яких зберігали ознаки давального відмінка іменника та могли поєднуватися з прийменником (д-англ. *tō bewerienne = захищати*). Це дало підстави кільком дослідникам, зокрема Д.Лайтфуту, заперечувати дієслівний характер англійського інфінітива [19: 19].

Навпаки, як вважає Г. О. Золотова, відсутність відтінку предметності за наявності дієслівних морфологічних ознак не дає підстав бачити в інфінітиві іменник [10: 46-48]. Ш. Баллі стверджував, що «інфінітив /.../ є транспозицією дієслова, яка дозволяє останньому відігравати роль іменника» [2: 326].

І. Р. Вихованець дотримується думки, що «в системі частин мови можливі проміжні утворення, які або розподіляються відповідними групами між різними частинами мови, або являють собою морфологічні двочастиномовні загальні форми із закладеними в них потенційними закономірностями закріплення за певною граматичною сферою» [5: 81]. До таких утворень належить й інфінітив, що характеризується як специфічна міжчастиномовна форма, позбавлена чітких морфологічних характеристик і використовується як іменником, так і дієсловом. На думку І. Р. Вихованця, закріпленість інфінітива за сферою іменників виявляється в його синтаксичних позиціях, а належність до дієслова – у використанні з аналітичними синтаксичними морфемами та дієслівними модифікаторами [ibid].

На підтвердження міжчастиномовної приналежності інфінітива можна висловити припущення, що в німецькій мові межі між інфінітивом та іменником завжди були нечіткими: кожен інфінітив може бути субстантивованим (*leben - das Leben, schreiben – das Schreiben*) і згодом отримує парадигму іменникових закінчень: *das Leben, des Lebens, dem Leben* [9: 28, 239].

Разом з тим, немає підстав для протиставлення гіпотез Р.Джефферса та І.Вихованця, оскільки вони послуговуються різними підходами до дослідження одного питання. Р.Джефферс вивчає морфологічну будову інфінітива в діахронії, а І.Вихованець оперує функціональними характеристиками інфінітива на сучасному етапі розвитку мови.

Теорія іменного походження рядом вчених відхиляється на користь теорії про адвербіальну природу інфінітива. Категорія інфінітива вважається «застиглою адвербіалізованою формою» (термін Ф. Травнічки), що підтверджується аналізом його синтаксичних особливостей [6: 5].

З викладеного вище зрозуміло, що синтаксична поліфункціональність інфінітива є першочерговим чинником існування різних поглядів на частиномовний статус інфінітива в германських мовах. Компромісної точки зору дотримувався Л. Теньєр, наголошуючи на змішаній природі інфінітива, який утворився внаслідок трансляції однієї частини мови в іншу із утратою визначальних морфологічних ознак, проте із збереженням їх синтаксичних особливостей, що підтверджується висхідними іменниковими та нисхідними дієслівними зв'язками інфінітива при структурному аналізі його синтаксичної валентності. Отже, з позиції структурного синтаксису, «інфінітив займає проміжне положення між категоріями дієслова й іменника» [12: 433, 445].

Можна погодитись із припущенням, що виникнення інфінітива є фактом переосмислення лексеми недієслівної частиномовної приналежності в дієслівну форму [6: 11]. Інфінітив належить до дієслівної парадигми і поділяє спільну з дієсловом семантику дії або процесу, адже є початковою неозначеною формою дієслова. З іншого боку, інфінітив можна розглядати як «субститут іменника» (термін Ф. Ф. Фортунатова), семантично споріднений з ним, що дозволяє інфінітиву виступати на місці іменника в реченні (підмет, додаток, означення), але до парадигми дієслова він належить через його використання з аналітичними синтаксичними морфемами та дієслівними модифікаторами [5: 82]. Звідси – розуміння інфінітива як особливої частини мови.

Із поданих теоретичних концепцій можна зробити висновок про етимологічну подвійність природи інфінітива, який пізніше інтегрувався до системи дієслівних категорій, зберігаючи при цьому окремі властивості іменника.

Очевидно, вектор розвитку нефінітної форми дієслова визначався мовними змінами, які мали місце на різних етапах розвитку англійської та німецької мов. Утрата морфологічних закінчень, рекатегоризація дієслова, процес граматикалізації інфінітивних формантів і перетворення їх на семантично „порожню” частку спричинили зміни в морфологічній структурі та синтаксичному функціонуванні інфінітива.

Мовна система не є стабільною й у діахронічній перспективі характеризується змінами, що стосуються як морфологічного, так і синтаксичного рівнів, тому інфінітив в історії досліджуваних мов доцільно розглядати у порівнянні в хронологічно подібних межах.

У давніх германських мовах існувало два типи інфінітивів: незмінюваний інфінітив та змінюваний інфінітив. Незмінюваний інфінітив запозичено з індоєвропейської мови із суфіксом *-ono*, який в давньогерманських мовах набув форми *-an*. Змінюваний інфінітив виник безпосередньо в германських мовах. За законом аналогії, у родовому та давальному відмінках інфінітивів приєднував флекції *-ennes* та *-enne* для кожного з відмінків відповідно, що були характерні для іменників на *-ja-*. Поступово в парадигмі інфінітива залишилася лише форма давального відмінка. Під впливом закінчення незмінюваного інфінітива форма флексії давального відмінка змінилася в більшості випадків на *-anne* [8: 113].

В історії німецької мови, за Л.С. Бархударовим, доцільно розмежувати назви видів інфінітива та виокремити «немарковану форму» і «марковану форму» нефінітного дієслова на основі наявності або відсутності інфінітивного маркера *zu* [3: 148-149]. Автори граматики німецької мови ДУДЕН (DUDEN) також пропонують виділити чотири структурні типи інфінітива, які є релевантними для класифікації нефінітної форми на різних етапах історичного розвитку німецької мови: непоширений (чистий) інфінітив (без обов'язкових і факультативних аргументів), непоширений інфінітив із маркером *zu*, поширений інфінітив без *zu* та поширений інфінітив із внутрішніми аргументами та інфінітивним маркером [16: 189-190].

Парадигма інфінітива включала набір формотворчих засобів і була морфологічно складною. Інфінітив мав подібну до іменника морфологічну будову, але позначав дію і переважно приймав комплемент, що є характерною ознакою особового дієслова. Незмінюваний та змінюваний інфінітиви відрізнялися функціонально та морфологічно, за частотністю свого вживання [17: 6].

Наприкінці давньоанглійського та давньонімецького періоду закінчення інфінітива починає спрощуватися фонетично і на письмі, результатом чого є відсутність флексії на більш пізніх етапах розвитку мов.

Структура змінюваного інфінітива була ускладнена закінченням давального відмінка; інфінітив обов'язково мав ще одну характерну рису – інфінітивний прийменник *tō*, який мав значення спрямованості дії на певний об'єкт [21: 948]. Згодом цей прийменник у результаті процесу граматикалізації перетворився на семантично „порожній” інфінітивний маркер. Найчастіше інфінітив із прийменником *tō* утворював словосполучення з комплементом у родовому й давальному відмінках. Змінюваний інфінітив у нерозривній єдності з прийменником *tō* у реченні зазвичай виконував функцію мети, як проілюстровано в прикладі: *An wulf wearþ asend, þurh Godes wissunze tō bewerienne þæt heafod wiþ þa oþru deor* /За наказом Господа вовка послали стерегти голову від інших звірів/ (*Ælfric King Edmund, 120*).

Інфінітив, залежно від умов ситуації, міг використовуватися в контексті теперішнього, минулого, позаминутого часу, а також на позначення завершеності/ тривалості дії, хоч його форма була незмінною [ibid: 400].

Давньонімецький інфінітив зберігав свою іменну природу і мав відмінкові форми, що характеризувалися закінченнями, подібними до закінчень іменника (*інфінітив датив, інфінітив акузатив, інфінітив генитив, інфінітив інструменталіс*). Так, форма родового відмінка давнього верхньонімецького інфінітива мала такий вигляд: *netannes, weinōnnes, rouhhennes*. Давальний відмінок отримував закінчення *-anne, -onne, -enne: netanne, weinōnne, rouhhenne*. Відмінкові інфінітивні форми вже у тому періоді були більш архаїчними, оскільки

не мали чіткого граматичного вираження і майже втратили зв'язок з керуванням дієслів, з якими вони сполучалися. На момент появи перших писемних текстів рідкісними були також форми інструменталісу й дативу множини [7: 16, 18].

Форма німецького давального відмінка, як і у випадку з англійським інфінітивом, вживалася з прийменником *zu*, що є типовою синтаксичною ознакою іменників: *Giengut ir mit swerton inti mit zi fâhanne*. — Вони попрямували з мечами й палицями, щоб схопити мене.

У середньоанглійському та середньовіснійнімецькому періоді усі мовні рівні зазнають відчутних змін, що обумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками: зростанням впливу латинської мови та впливом французької мови на англійську, розвитком міжмовних контактів, виникненням значної кількості діалектів та процесом втрати граматичних закінчень, що провокувало пошук нових засобів вираження синтаксичного зв'язку в реченні.

Середньоанглійський та середньонімецький інфінітиви XI-XV ст. відрізняються від інфінітива більш раннього періоду за рядом морфологічних та синтаксичних критеріїв, зокрема через втрату розподілу інфінітивів на прийменниковий (маркований) та простий (немаркований), що призводить до їх формальної та функціональної уніфікації. Вживання інфінітива з формальним маркером не здійснювалося за такими суворими правилами, як у сучасній мові.

Унаслідок редукції граматичних закінчень та спрощення системи відмінків зникли морфологічні відмінності між простим та прийменниковим інфінітивом в англійській мові: зникло закінчення *-ne* для давального відмінка, ознаки якого зберігалися в давньоанглійському прийменниковому інфінітиві; редуковано закінчення *-an*, *-en*, *-on* до форм *-en* та *-e* (*maken = to make*, *telle = to tell*, *seen = to see*). Тобто втрачає функції прийменника, що вимагав поєднання з наступним елементом у давальному відмінку. Процес втрати значення прийменником отримав назву граматикизації [15: 155].

Подібні процеси відбуваються і в німецькій мові, де прийменник *zu* втрачає своє первинне значення і граматикизується до семантично порожнього інфінітивного маркера. Його вживання поширюється на випадки, де відсутня семантика мети, а для підкреслення останньої використовується ускладнена структура із *um... zu* [9: 240].

Під час середньовіснійнімецького періоду відбувається нейтралізація відмінкових опозицій і поява форми у загальному відмінку, яка стає основою для формування інфінітивних аналітичних форм: *des antwrte Criemhilt: „entriwen, daz sol sin getan“* / «Звичайно», – запевнила Кримхільда, – це буде зроблено» (*Nibelungenlied: 827,4*). Крім того, формант *zu*, який втрачає зв'язок з давальним відмінком після своєї десемантизації, стає маркером інфінітива, який зберігає відмінкове закінчення.

Таким чином, поліфункціональність форми і формант *zu* зумовлюють збереження цієї форми в мові протягом декількох століть. Вже у ранньоновіснійнімецькому періоді спостерігається збагачення форм через граматикизацію пасивних форм інфінітива. Професор Б.А. Абрамов, досліджуючи теоретичну граматику німецької мови, виокремлює шість видів інфінітива: інфінітиви активної дії Infinitiv I Aktiv (*arbeiten, kommen, sprechen, lernen*) та Infinitiv II Aktiv (*gearbeitet haben, gekommen sein*); інфінітиви пасивної дії Infinitiv I Passiv (*gebaut werden*) та Infinitiv II Passiv (*gebaut worden sein*); інфінітив статичної пасивної дії Infinitiv I Stativ (*gebaut sein, zerschnitten sein*) та Infinitiv II Stativ (*gebaut gewesen sein, zerschnitten gewesen sein*), які в повному обсязі представлені у ранньоновіснійнімецькому періоді [1].

Отже, в середньоанглійській мові активно відбуваються процеси мовних змін на усіх рівнях. Семантика мети отримала нові засоби вираження у вигляді інфінітива з підсиленням інфінітивним маркером *for to*.

Формування сучасної інфінітивної мікросистеми в німецькій мові відбувається у період між давньовіснійнімецьким і середньовіснійнімецьким періодами (VIII-XVI ст.). Генеза мікросистеми супроводжується зміною граматичних значень інфінітива, втратою флексійних відмінкових форм і появою аналітичних форм, характерних для дієслівної системи.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: Учебник для вузов. – М.: Владос, 2004. – 288 с.

2. Баллі Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
3. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1975. – 156 с.
4. Буніятова І. Р. Становлення складнопідрядного речення в давньо-германських мовах (IV-XIII ст.): Автореф. дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04 / КНЛУ. – К., 2004. – 37 с.
5. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. – К.: Наук. думка, 1988. – 256 с.
6. Герасименко І. А. Типологія інфінітива (на матеріалі слов'янських, германських та романських мов): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / Донецький держ. ун-т. – Донецьк, 2000. – 18 с.
7. Долгополова Л.А. Структурно-функциональные типы инфинитива современного немецкого языка // Научные записки. – Выпуск 81(2). – Серия: Филологические науки (мовознавство): У 4 ч. – Кировоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2009. – С. 15-19.
8. Жирмунский В. М. Введение в сравнительно-историческое изучение германских языков. – М.-Л., 1964. – 269 с.
9. Жирмунский В.М. История немецкого языка. Издание 3-е, исправл. и дополн. – М., 1948. – 300 с.
10. Золотова Г. А. О синтаксической природе современного русского инфинитива // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1979. – № 5. – С. 43-51.
11. Мороховский А. Н. Слово и предложение в истории английского языка: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – К., 1981. – 350 с.
12. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
13. Ярцева В.Н. Исторический синтаксис английского языка. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – 308 с.
14. Ярцева В.Н. Развитие сложноподчиненного предложения в английском языке. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1940. – 116 с.
15. Baugh A.C., Cable Th. A History of the English Language. – L.: Routledge, 1993. – 444 p.
16. DUDEN (1998): Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg.von der Dudenredaktion. Bearb.von P.Eisenberg... – 6.,neu bearb. Aufl. –Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag. – 912 S.
17. Jarad N. The Old English to-Infinitive, Its Status and Recategorisation. – Abu Dhabi: Ajman University of Science & Technology, 2004. – 32 p.
18. Jeffers R.J. Remarks on Indo-European Infinitives // Language. – 1975. – Vol. 51. – № 1. – P. 133-148.
19. Lightfoot D.W. Principles of Diachronic Syntax. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1979. – 429 p.
20. Mitchell B. Old English Syntax. Vol. I-II. – Oxford: Clarendon Press, 1985. – 1180 p.
21. Visser F. Th. An Historical Syntax of the English Language. – Leiden: E.J.Brill, 1966. – Part II. Syntactic Units with One Verb. – 1305 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Леонідов – аспірант кафедри перекладу і загального мовознавства, асистент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: історичний синтаксис англійської мови.

КОНТЕКСТУАЛЬНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РОДУ ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ІМЕННИКА

Ліліана МОЙСЕЙ (Чернівці, Україна)

У статті досліджується родове вираження давньоанглійських іменників у структурі тексту. Основна увага зосереджена на порівняльному аналізі родових маркерів у системі мови та тексту. Встановлено зсуви родового вираження на кожному парадигматичному рівні.

Ключові слова: категорія роду, давньоанглійська мова, контекст, лексико-семантичний рівень, морфологічний рівень, синтаксичний рівень, іменник, прикметник, числівник, займенник.

The article investigates gender expression of old English nouns in text structure. The stress is laid upon the contrastive analysis of gender markers in language system and text. The shifts of gender expression on each paradigmatic level have been determined.

Key words: gender category, old English, context, lexical-semantic level, morphological level, syntactical level, noun, adjective, numeral, pronoun.

Категорія роду є характерною давньоанглійському іменнику. Проте чіткого критерію класифікації іменників на чоловічий, жіночий чи середній рід немає. Д. Д. Сміт вважає, що іменники д.-а. мови належали до одного з родів в залежності від їхньої флексії та модифікатора. Граматичний рід, за його словами, інколи відповідає біологічному роду [10: 52]. Т.А. Расторгуєва вказує на те, що іменник мав тільки категорії числа та відмінку, а також розрізнявся за трьома родами, що не носило граматичний характер, а класифікуючий [5: 93]. І. О. Смирницький зазначає, що у прикметників та займенників рід виступав як словозмінна категорія – граматична, а у іменників – класифікуюча – лексико-граматична [6: 213]. Рід іменника проявлявся в узгодженні його з прикметником чи вказівним займенником [1: 53]. Актуальним є дослідження родових маркерів інших частин мови, які детермінували рід іменника у тексті.

Метою цього дослідження є контекстуальне визначення роду іменників у давньоанглійському тексті. Матеріалом для дослідження служать іменники виокремлені з

д.-а. поеми Widsith (IX ст.). Іменники із тексту класифікуємо за родом: по-перше, за словниками, а по-друге, методом контекстуального аналізу верифікуємо отримані класифікації у тексті.

Поема Widsith складається із 143 рядків, з яких було виокремлено 102 іменники з загальною кількістю вживань – 137. Серед них, згідно словників [1, 2, 3] 40 – іменники чоловічого роду, 34 – середнього та 24 – жіночого роду, чотири іменники належать більше, ніж до одного роду, що схематично можна зобразити так:

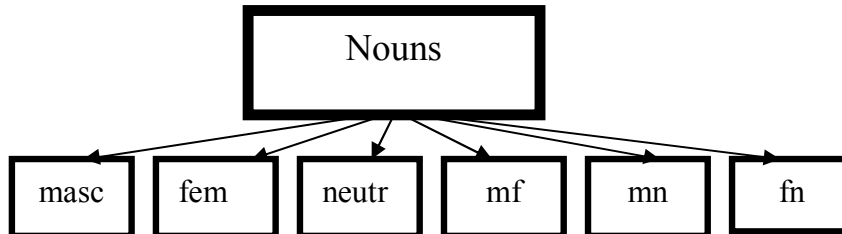


Рис. 1 Родова класифікація іменників поеми “Widsith” (за словниками)

Аналіз показав, що переважають іменники чоловічого роду, що свідчить про андроцентричність давньоанглійського періоду. Зареєстровані іменники не мають чіткого поділу за родами, інакше вони поділялись би тільки на три групи: чоловічого, жіночого, та середнього родів, а не на шість як видно з рисунка 1. Тому, завданням є перевірити такий розподіл іменників за родами у контексті.

Традиційно, серед рівнів родового вираження д.-а. мови виділяють лексико-семантичний, морфологічний та синтаксичний. На рівні семантики слова у поемі зареєстровано п’ятнадцять іменників загальною кількістю вживань 24. Це іменники, що за своєю семантикою позначають особу чоловічої статі: *mann*, *monn* “a man”, *þeoden*, *þioden* “chief, great man, lord, prince”, *cyning* “a king”, *suhtor-fæderan* “uncle and nephew”, *fruma* “a king, a ruler”, *hleo(w)dryhten* “the lord that protects”, *fæder* “father”, *frea* “lord”, *sigedryhten* “a victorious lord”, *wer* “a man”, *guma* “a man”, жіночої статі: *dryhtcwen* “a noble queen”, *dohtor* “a daughter”, *cwen* “a queen”. На цьому рівні зареєстрований родовий зсув, тобто невідповідність граматичного роду іменника його семантичному значенню: *wif* “a woman”, який згідно словників належить до середнього роду. Решту іменників відповідають своєму семантичному значенню. Якщо аналізувати іменникові суфікси, які мають семантичні показники роду, то тут зареєстровані значні неспівпадіння. Так, суфікс *-en* на позначення жіночого роду, вжитий у іменників чоловічого роду, наприклад: *þioden* “great man, lord, prince”, *hleodryhten* “the lord who protects”, *sigedryhten* “a victorious lord”. Перевага при визначенні роду надається семантичному значенню слова, а не морфологічному показнику. Зсув на рівні суфіксу зареєстрований і в іменника, який за словниками виражає жіночий рід: *fering* “traveling”, хоча суфікс *-ing* у системі д.-а мови традиційно вважається показником чоловічого роду [4: 96; 1:100].

Давньоанглійські іменники класифікувалися за основотворчими суфіксами, які в свою чергу мали родові значення. Проте, якщо визначати рід іменника згідно основи, то знаходимо низку невідповідностей. До іменників з певною основою можуть належати іменники двох і трьох родів, тому ця класифікація не є сталою. Отже, форма іменника не може визначити рід. Відповідно, для встановлення роду необхідно звернутися до контексту, де на рід іменника можуть вказати інші частини мови.

Контекст означає будь-яке середовище та засіб, мовний (вербальний) та екстрамовний (невербальний), у якому в процесі мовної комунікації певний елемент функціонує та актуалізує своє значення [3: 210-211]. Згідно тези І. В. Арнольд, контекстуальний аналіз фокусується на встановленні мінімального мовленнєвого відрізка та умов необхідних для розкриття словом свого індивідуального значення [9: 56]. Н. М. Амосова відзначає, що контекстуальний аналіз – це метод спостереження за словами у фактичному мовленні, їхньому впливу одне на одного [8: 5].

Розрізняють мікроконтекст та макроконтекст. Якщо рід іменника можливо визначити на рівні фрази чи речення, то ми говоримо про мікроконтекст, а там, де неможливо і стає необхідним ширший контекст (абзац) – макроконтекст.

У д.-а. мові рід іменника визначався за допомогою флексій прикметника, який модифікував іменник та знаходився у препозиції або постпозиції до іменника. Таке визначення роду особливо важливе, коли іменники належать до двох і трьох родів за даними словника. У поемі зареєстровані чотири іменники, які належать до двох родів: *freoþuwebba* “*peace maker*”, *sið* “*travel, journey*” – іменники жіночого та чоловічого родів; *epel* “*land*” – іменник чоловічого та середнього родів; *reord* “*voice*” – іменник жіночого та середнього родів. Аналізуючи їх у тексті, можна побачити, що рід іменника *freoþuwebba* визначається на рівні мікроконтексту. У цьому випадку препозиційний прикметник вказує на його рід: *fætre freoþuwebban*. Флексія *-re* є показником родового відмінку однини жіночого роду, отже, іменник у тексті належить до жіночого роду. Іменник *sið* модифікується препозиційним прикметником *forman*, флексія якого є показником родового та знахідного відмінків чоловічого та жіночого родів. У цьому випадку морфологічний рівень не встановлює конкретного роду іменника, проте виключає середній рід. Два інших іменники *epel* “*land*” та *reord* “*voice*” не мають формальних чи семантичних показників роду і залишаються невизначеними.

Подальший аналіз прикметникових флексій, в поемі “*Widsith*” виокремлює приклади, де вони (флексії) є єдиними показниками роду, наприклад: *mynelicne mappum, glædlicne mappum*. Форма іменника вказує на родовий та знахідний відмінок іменників з основою на *-a, -ja*, куди належать іменники чоловічого та середнього роду. Проте, флексія прикметника *-ne* є виключно флексією знахідного відмінку однини чоловічого роду. Отже, іменник *mappum* є чоловічого роду. Такий показник роду мають і іменники *grund, epelstol* та *dom*: *ginne grund, ealdne epelstol, heahfæstne dom, geofum unhneawne*. В однині флексія *-e* вказує на знахідний відмінок прикметника, що модифікує іменник жіночого роду: *leohteste hond, heortan unhneaweste, ealle þrage, grome þeode*. Завдяки прикметниковим флексіям у цих прикладах визначається рід іменника – форма іменника, його флексії вказують на декілька відмінків та родів, що спричинено омонімією відмінкових форм [6: 210; 1: 130]. Проте серед відмінкових флексій прикметника зустрічається омонімія форм, що призводить до неточної інтерпретації роду іменників і вказує на те, що морфологічний рівень не єдиний сталий родовий показник. Зареєстровані випадки, коли відмінкові флексії прикметника вказують на два або три роди, наприклад: *wraþes wærlogan, smætes goldes*, де прикметникова флексія *-es* вказує на родовий відмінок прикметників чоловічого та середнього родів. Омонімія форм множини призводить до зсувів та нейтралізує рід. Так, прикметникова флексія *-ra* у родовому відмінку множини вказує на всі три роди, наприклад: *fremdra londa, beorhtra beaga*. До речі, іменникова флексія *-a* у цих прикладах характерна родовому відмінку множини всіх трьох родів. Отже, ні іменникова, ні прикметникова форми не визначають рід. Прикметникова флексія *-um* є флексією давального відмінку однини чоловічого та середнього родів та трьох родів давального відмінку у множині: *heardum sweordum*. Іменникова флексія *-um* притаманна давальному відмінку множини іменників трьох родів. Завдяки контекстуальному аналізу відкривається той факт, що родова інтерпретація іменників вжитих у множині часто не визначається ні прикметниковими, ні іменниковими флексіями. Прикметники слабкої відміни характеризуються омонімією флексії *-an*, яка є у родовому та давальному відмінках всіх трьох родів та знахідному відмінку чоловічого та жіночого родів однини та у називному і знахідному відмінках множини, наприклад: *scirran reorde, ætlan leodum*.

Виявлено також, що прикметникова флексія може вказувати на інший рід, ніж той, яким іменник володіє згідно словників. Так, прикметникова флексія *-e* знахідного відмінку множини вказує на чоловічий рід, проте іменник який він модифікує, за словниками належить до жіночого роду, наприклад: *synegode cystum*, середнього роду: *modum wlonce*. Флексія *-ne* є детермінантом іменника чоловічого роду у знахідному відмінку однини, проте у поемі він вжитий із іменником середнього роду: *gudda gleawne*, що є свідченням безсистемності родового вираження у д.-а. мові.

Окрім прикметника маркують рід і чотири д.-а. числівники: *an*, *twegen*, *þreo*, *freower*, наприклад: *ane sweorde*. Числівникова флексія *-e* у однині є показником орудного відмінку чоловічого та середнього родів, та знахідного відмінку жіночого роду. Іменникова флексія *-e sweorde* вказує на давальний відмінок іменників з основою на *-a-*, куди належать іменники чоловічого та середнього родів. Сам іменник є середнього роду за словниками. Отже, рід іменника, у цьому випадку, неможливо визначити флексією числівника.

Окрім морфологічного рівня визначення роду у д.-а. мові існує синтаксичний. Якщо детермінуюча роль належить синтаксичному зразку, а не словам, які його складають, контекст називається синтаксичним [9: 57]. Отже, коли рід іменника неможливо визначити на семантичному чи морфологічному рівні, тоді необхідним стає синтаксичний контекст. У межах синтагматичного зв'язку між словами визначається рід відповідного іменника шляхом його співвіднесення з займенником третьої особи однини. За словами Д. А. Штелінга, функцією таких займенників є заміщення іменників у реченні. Таким чином, займенники третьої особи однини мають спільну синтаксичну характеристику з іменником [7: 18]. І.П. Іванова та ін. підкреслюють, що заміщення відбувається в цілях уникнення повторів. Воно завжди побудоване на анафорі, так як повинно бути співвіднесеним з елементом, який був згаданий раніше [2: 108]. Проте ми не повністю погоджуємось з тим, що заміщення є повторюваним компонентом. Справа в тому, що часто спочатку стоїть займенник, а потім іменник, який він позначає, наприклад: *þonne Hraeda hereo*. Відповідно, ми називаємо такі співвіднесення іменниково-займенниковими кореляціями.

У д.-а. мові особові займенники *he*, *heo*, *hit* та вказівні: *sē*, *þæt*, *seo*, *þes*, *þis*, *þeos* можуть вказувати на рід іменника у реченні. У поемі зареєстровані вказівні займенники, які маркують рід іменника. Наприклад: *þære feringe*, де займенникова форма *þære* вказує на давальний відмінок жіночого роду і виявляється стійкішою за суфікс *-ing*, який вважається показником чоловічого роду, так як іменник є жіночого роду. Отже, доведено, що зсув відбувається на морфологічному рівні, а не на синтаксичному. Іменник та особовий займенник можуть бути віддаленими у реченні одне від одного, проте зв'язок між ними є значно сильніший, наприклад: *þonne Hraeda here*. Займенник вказує на чоловічий рід іменника. Відмінкові форми займенника заповнюють те, що формально не виражене іменником. Отже, займенники здатні виражати категоріальні значення іменника і при цьому вживаються як окремі члени речення. Можливим є вживання займенника і прикметника перед іменником: *þa wloncan gedryht*. У цьому прикладі домінуюча роль родового показника належить займеннику, так як флексія прикметника вказує на два роди: жіночий і чоловічий. Форма вказівного займенника вказує на те, що він корелює з іменником жіночого роду. Отже і на рівні синтаксичному, і за словниками, іменник – жіночого роду.

Рід іменника може залежати також від його значення. Так, д.-а. іменник *gesip* у значенні “*companion*” – чоловічого роду, у значенні “*company*” – середнього. У поемі значення та рід іменника встановлено на основі іменниково-займенникової кореляції: 110 *Sohte ic a gesipa þa selestan þæt wæs innweorud Earmanrices*. 125 *ne wæran þæt gesipa þa semæstan*

У двох випадках займенник вказує на середній рід іменника, отже в цьому контексті іменник має значення – “*company*”. Зсув, який зареєстрований на рівні синтаксису – *þam heape*. Займенник вказує на чоловічий та середній рід. За словниками іменник – чоловічого роду.

За результатами проведеного аналізу, встановлено, що рід д.-а. іменника виражається лексико-семантично, морфологічно та синтаксично. Лексичний рівень – це ядро родового показника, так як окрім значення слова іменник переважно не потребує більше ніяких формальних показників роду. Однак встановити рід можливо лише у іменників, що позначали людину. Рід інших іменників можна визначати через морфологічні показники самого іменника (суфікси), але такий показник є недостатньо сталим. Відповідно, детермінувати рід можливо, досліджуючи його в контексті, де флексії прикметника та числівника, які стоять у препозиції/постпозиції до іменника можуть визначати його рід. Проте нами встановлено, що морфологічний рівень частотний, проте не завжди однозначно трактує рід іменника. Зареєстровано приклади родового вираження на синтаксичному рівні

шляхом іменниково-займенникової кореляції. За нашими спостереженнями цей рівень є досить сталим. У поемі знайдено тільки один випадок, коли займенник вказує на два роди. Це пояснюється тим, що відмінкові форми займенників не настільки омонімічні, як у прикметника та числівника.

Перспективою подальшого дослідження є верифікація роду іменників на рівні когнітивної лінгвістики, для встановлення, чи родові зсуви, які зустрічалися у контексті, залежать від картини світу давніх англійців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аракин В. Д. История английского языка: [учеб. пособие. – 2-е изд.] / Аракин В. Д. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
2. Иванова И. П. История английского языка: [Учебник. Хрестоматия. Словарь] / Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М. - СПб.: Лань, 2001. – 512 с.
3. Мороховська Е. Я. Основи граматики англійської мови. Теорія і практика / Мороховська Е. Я. – К.: Вища школа, 1993. – 456 с.
4. Попкова Е. М. Категория рода в современном английском языке: лингвистический и социокультурный аспекты: дис...канд. филол. наук: 10.02.02 / Попкова Екатерина Михайловна. - Орехово-Зуево, 2005. – 163 с.
5. Расторгуева Т.А. История английского языка: [учебник – 2-е изд, стер.] / Расторгуева Т.А. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 348 с., [4]. – На англ. яз.
6. Смирницкий А. И. Древнеанглийский язык / Смирницкий А.И. – М., 1998. – 318 с.
7. Штелинг Д. А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: [Учебное пособие] / Штелинг Д. А. – М.: МГИМО, ЧеРо, 1996. – 254 с.
8. Amosova N.N. English Contextology. L.: LGU Publishing House, 1968.-178 p.
9. Arnold I. V. The English word. – М.: Vysšaja Škola, 1986. - 296 p.
10. Smith J. J. Essentials of Early English / Jeremy J. Smith. – London: Routledge, 1999. – 272p.
11. Widsith http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/anglist1/VL06_Widsith.pdf

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bosworth L. An Anglo-Saxon Dictionary. / L. Bosworth, T.N. Toller. – Oxford: Clarendon Press, 1898-1921. – 768h. – Режим доступу до словн. - <http://beowulf.engl.uky.edu/~kiernan/BT/Bosworth-Toller.htm>
2. Clark J. R. A Concise Anglo-Saxon Dictionary. / J. R. Clark. – Cambridge: Clark Hall, 1916. – 1301 p. – Режим доступу до словн. - http://lexicon.ff.cuni.cz/texts/oe_clarkhall_about.html
3. Old English Glossary. – Режим доступу до словн. – http://home.comcast.net/~modean52/oeme_dictionaries.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліліана Мойсей - аспірант Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
Наукові інтереси: історична граMATика

СТРУКТУРА ПРОСТИХ РОЗПОВІДНИХ РЕЧЕНЬ У МОВЛЕННІ ПЕРСОНАЖІВ СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ФІЛЬМІВ

Руслана ОРОБІНСЬКА (Київ, Україна)

Метою статті є дослідження особливостей структури простих розповідних речень, що вживаються у діалозі німецької мови.

Ключові слова: розповідне речення, структура речення, члени речення, присудок, підмет, обов'язкові елементи, факультативні елементи.

The aim of the article is investigation of peculiarities of simple declarative sentence structure, which are used in a German language.

Key words: declarative sentence, sentence structure, parts of sentence, subject, predicate, required elements, facultative elements.

Завдання сучасних лінгвістичних досліджень полягає в тому, щоб поглибити знання щодо ролі та способів реалізації мовних одиниць у процесі спілкування. Особливості їхньої структурної будови закріплено в правилах теоретичної граматики. Але в процесі міжособистісного спілкування вона може порушуватись. Речення як мовна одиниця, що вживається на позначення змістовно завершеної інформації, володіє впорядкованою структурою зв'язку елементів у його складі. Вона є визначеною окремо для різних за метою висловлювання видів речень (розповідних, питальних, спонукальних). Метою статті є дослідження особливостей структурної будови простих розповідних речень. **Задача** дослідження полягає у встановленні та інтерпретації способів синтаксичної реалізації речення у діалогічному мовленні, визначенні варіантів розташування головних членів речення у межах діалогу.

Об'єктом дослідження є прості розповідні речення німецької мови; **предметом** – особливості їхньої побудови в мовленні.

Матеріалом дослідження слугують 1550 простих розповідних речень, відібраних для аналізу з діалогів персонажів сучасних німецьких художніх фільмів: *Im Juli* (2000), *Mondscheinkinder* (2006), *Lola rennt* (1998), *Polska Love Serenade* (2004), *Wer früher stirbt, ist länger tot* (2006).

Актуальність статті полягає в тому, що проблематика досліджуваного в ній питання знаходиться у межах сучасних лінгвістичних студій і присвячена аналізу способів реалізації мовних одиниць у процесі комунікації.

Наукова новизна роботи полягає у встановленні можливих способів реалізації структур простих розповідних речень, які використовуються німцями в розмовному мовленні

Розповідне речення – це одиниця мови, що використовується на позначення змістовно завершеного висловлювання. "Ein Satz mit dem man Aussage macht, ist ein Aussagesatz oder Deklarativsatz. Eine Aussage ist idealerweise eine Äußerung, bei der eine Bewertung über Richtig und Falsch möglich ist" [3: 902].

У теоретичній граматиці німецької мови визначено порядок організації структури речення. Центральним елементом у ній є дієслово-присудок, який визначає порядок організації інших елементів [2: 222; 3: 855; 4: 118; 5: 331; 6: 34]. Про головну роль дієслова зазначається навіть у самому визначенні поняття "речення", яке німецькі вчені називають як потенційно автономне словосполучення, основою якої є дієслово ("Verbalphrase im weiteren Sinne, die finites Verb als Kopf hat und potentiell autonom ist") [4: 119]. Він визначає особливості внутрішньої організації синтаксичної одиниці ("Prädikat bestimmt welche und wie viele Ergänzungsbestimmungen in Vor- und Nachfeld des Verbs auftreten") [2: 331]. Всі інші члени речення виконують роль додаткових елементів (Ergänzungen), які варіативно можуть вживатись у реченні. До таких елементів належить також підмет, який є структурним доповненням до присудка [4: 118; 5: 331; 6: 34], але, порівняно з іншими елементами, його роль у реченні є важливішою, оскільки він за особою та числом узгоджується з дієсловом-присудком [4: 135]. Лише в поєднанні з підметом присудок може утворити цілісну структуру речення [2: 221].

Структура речення – це порядок поєднання елементів у його складі [1: 164]. Такими елементами є головні та другорядні члени. Структурна основа речення – це її ядро, яке утворене поєднанням підмета та присудка, обов'язкових (obligatorische) елементів речення. Основа речення може доповнюватись факультативними (fakultative) елементами, які розширюють загальну структуру мовної одиниці.

Обов'язкові – це елементи, без яких речення втрачає свої граматичні ознаки ("ohne die ein Satz ungrammatisch wäre"), факультативні – це члени речення, без яких структура речення не порушується ("nach deren Weglassen ein Satz seine Grammatikalität beibehält") [6: 34]. Розподіл на факультативні та обов'язкові компоненти речення залежить від їхнього впливу на вираження граматичної цілісності мовної одиниці. У реченні *Ich lese ein Buch* слово *ein Buch* є факультативним. Якщо його видалити, граматична цілісність речення *Ich lese* не порушується [6: 67]. Речення, яке утворене поєднання обов'язкових компонентів містить мінімум інформаційного повідомлення. Факультативні елементи розширюють структуру та доповнюють зміст речення.

Для простого розповідного речення, яке за теорією У. Енгеля належить до групи *Vorfeldsätze* характерна друга позиція дієслова [4: 128]. Згідно поглядів Х. Брінкмана, підмет і присудок є предикативним словосполученням [2: 221], які в реченні завжди стоять поруч. Тому їхнє поєднання може двох бути видів: *NV* – *Sophie liest (ein Buch* та *EVN* – *Zu Hause liest Sophie ein Buch, de*), де *N* – іменна частина мови у ролі підмета, *V* – змінювана форма дієслова у формі присудка, *E* – другорядний член, що належить до обов'язкових актантів (прямий додаток або обставина), який зміщує підмет з першої позиції.

В німецькій мові існує система граматичних норм, які визначають особливості синтаксичної організації простих розповідних речень. Місце розташування підмета (на першому або третьому місці) і присудка (на другому) є чітко фіксованим.

Результати спостереження та аналізу особливостей реалізації цих речень в процесі міжособистісного спілкування німців вказують на те, що майже в 94% випадках (1403 речень) мовці точно реалізують визначені структурні норми. Але в 6% випадків (97 речень), мовні одиниці вжито з порушенням структурної позиції головних членів. Крім того, важливо, на нашу думку, зазначити, що 78% всіх видів досліджених речень (1165) є непоширеними і лише 22% (335) крім основних елементів мають у своєму складі факультативні поширювачі. **Ситуація взаємодії:** Хлопець та дівчина сперечаються відносно запаху алкоголю, який відчувається в машині.

Anna: *Du stinkst übrigens ziemlich widerlich nach Wodka.*

Max: *Was? Nein. Das bin nicht ich. Das musst du sein.*

Anna: *Ich nicht.* (Polska Love Serenada)

В першій репліці, яка вводить початкову інформацію для обговорення, структура речення є розширеною. Анна намагається не просто вказати на факт запаху горілки джерелом якого, на її думку, є Макс, але й виразити своє ставлення до цього явища. Розширення початкової структури речення: *Du stinkst nach Wodka*, відбувається за допомогою трьох факультативних членів речення: прислівника *übrigens* та двох прикметників *ziemlich* та *widerlich*. У другій репліці мовець вживає розповідні речення зі зворотнім порядком слів, де додаток *das* зміщує з першої позиції підмет *ich* (у першому реченні) і *du* (у другому), точно відображаючи структуру EVN. Навпаки, до структури речення у третій репліці не входить дієслово-зв'язка *sein* першої особи однини (*bin*): *Ich nicht* замість *Ich bin nicht*. Це речення пов'язане з попереднім *Das bin nicht ich*. За змістом воно копіює його, але структурно просто будується на його основі, імпліцитно синтезуючи відсутнє дієслово.

Як було показано, у попередньому прикладі, діалогічне спілкування створює умови, за яких мовний контекст тісно пов'язаний з комунікативною ситуацією. Позамовні фактори можуть впливати на структурну будову речення, змінюючи розташування в ньому головних членів. Залежно від комунікативних намірів або під впливом емоцій мовці можуть модифікувати синтаксичну організацію речення таким чином, щоб акцентувати увагу на окремому його компоненті, носії основного змісту.

Зміни структури реалізованих у розмовному мовленні простих розповідних речень можуть бути наступними: 1. Видалення дієслова-присудка; 2. Опущення суб'єкту дії; 3. Зміна позиції головних (другорядних) членів речення.

Видалення дієслова-присудка зі структури розповідного речення може бути двох видів: повним та частковим. Повна відсутність відбувається у тих випадках, коли в структурі не відображається член речення на позначення присудка (дієслово), але його зміст "реконструюється" з контексту. Ідентифікація дієслова на позначення присудку важлива з огляду на те, що, як носій основних граматичних характеристик (часу, способу дії, стану) дієслово пов'язує загальний зміст речення з дійсністю. У разі відсутності цього члена, мовці імпліцитно ідентифікують його з контексту. **Ситуація взаємодії:** На віддаленій від житлового масиву дорозі у Макса та Анни зламався автомобіль. Після невдалих спроб самостійного ремонту авто спілкування молодих людей набуло ознак конфронтації:

Anna: *Scheise. Alles wegen dir.*

Max: *Wegen mir? Deine blöde Mistkarre ist absoluter Dreck. Scheiße. Hier hat man überhaupt kein Netz in dieser Pampa.* (Polska Love Serenada)

Речення *Alles wegen dir* містить усі необхідні члени речення: підмет (*alles*), обставина (*wegen dir*), відсутній лише присудок (*ist*), який імпліцитно реконструюється адресатом мовлення відповідно до контексту. Відсутність у такому реченні дієслова не впливає на загальний зміст повідомлення, але з точки зору граматики структуру речення порушено.

Часткова відсутність присудку відбувається у випадку, коли граматичні ознаки дієслова відображає частина складного присудка: модальне або допоміжне дієслова, а про його зміст мовці можуть здогадатись з контексту. **Ситуація взаємодії:** Мама, яка після коми ще не одужала розмовляє із сином про свою безпорадність у побуті:

Mutter: *Es tut mir leid, dass ich euch so viel Arbeit mache. Kann nich' allein aufs Klo.*

Alex: *Mama! Das macht doch nichts. Das Wichtigste ist, dass du jetzt erst mal gesund wirst.* (Good Bye, Lenin,)

Модальна частина складного присудка, виражена дієсловом *können* у першій особі однини, не вказує на сутність виконаної дії, відображаючи лише суб'єктивне відношення мовця до змісту інформації та виражає основні граматичні параметри речення: особу, число, час, спосіб дії тощо. Ситуативний контекст вказує на те, що смислова частина присудка – це дієслово руху, очевидно, мовець мала на увазі дієслово *gehen*.

Структура речення може бути пов'язана з контекстом попередніх висловлювань, що впливає на імпліцитне реконструювання допоміжної частини складного присудка. У розмові це відбувається поетапно: спочатку в реченні видаляється смислове дієслово, а потім – допоміжне. **Ситуація взаємодії:** Лікар проводить бесіду зі своїми пацієнтами про стан їхнього здоров'я, при цьому цікавиться відносно того, чи не бажають вони піти на прогулянку у супроводі медсестри:

Doktor: *Was ist los? Wollen Sie spazieren? Mit Sesila, oder...?*

Patient: *Ich will.*

Edu: *Ich auch.* (Der Krieger und die Kaiserin)

Відповіді пацієнтів на пропозицію лікаря імпліцитно будуються на основі конструкції попередньо висловленого речення. У реченні *Ich will* відсутнє смислове дієслово *spazieren*, але воно відтворюється з контексту висловлювання. Речення *Ich auch* у третій репліці пов'язане одночасно з попереднім *Ich will*, на зв'язок з яким вказує частка *auch* та з питальним *Wollen Sie spazieren?* Цей приклад вказує на те, що контекстуально пов'язані між собою речення можуть синтезувати структурні елементи з попередньо вжитих.

Ще однією особливістю порушення структурної цілісності речення є **видалення суб'єкту дії (нідмета)**. **Ситуація взаємодії:** Юлі знайомиться з чоловіком, який погодився довести її та Даніеля до міста:

Juli: *Ich heiße Juli. Wie der Monat.*

Leo: *Juli. Schöner Name.*

Juli: *Danke, ich find' Leo aber auch nicht schlecht. Erinnert mich irgendwie an Löwen.* (Im Juli)

У реченні *Erinnert mich irgendwie an Löwen* відсутній суб'єкт дії, який з точки зору граматики є важливим структурним елементом речення. Але, виходячи з контексту, очевидно, що це речення пов'язане за змістом з попереднім і слугує його інформаційним продовженням. Тому такий зв'язок відображається на структурі речення. Не називаючи ще раз предмет розмови, мовець будує структуру речення без суб'єкту дії. Будучи обізнаним з контекстом розмови, слухач розуміє, що пропущений компонент вказує на позначення слова „Leo“ або його замітник – безособовий займенник „es“.

У розмовному мовленні є поширеною практика не вживати суб'єкт дії у безособових реченнях, зважаючи на те, що цей компонент у структурі відіграє лише номінативну роль і, як і дієслівна зв'язка, не несе відповідного змістовного навантаження. **Ситуація мовлення:** Лола і Мані домовляються про те, яким чином зарадити неприємну ситуацію, що трапилась з молодим чоловіком, коли в нього вкрали велику суму чужих грошей:

Lola: *Als ich dann endlich ankam, warst du weg.*

Manni: *Is' auch egal. Is' sowieso alles zu spät. Is' alles kaputt.* (Lola rennt)

У маркованих реченнях відсутній головний член – підмет. З контексту зрозуміло, що його виражено безособовим займенником *es*, який не володіє певними семантичними характеристиками і його відсутність у реченні не впливає на зміст висловлювання. Оскільки граматичні ознаки слів, вжитих на позначення присудка та підмета у структурі речення узгоджуються, то вживання одного з них визначає граматичні ознаки іншого, навіть за відсутності самого члена речення. Дієслово-зв'язка *ist*, яке виражено у третій особі однини, вказує на безособовий суб'єкт дії – займенник *es*.

Спостереження підтверджують думку, що у процесі діалогічного спілкування мовці не схильні чітко дотримуватись правил синтаксичної організації речення. Якщо підмет і присудок є засобом вираження лише синтаксичних характеристик речення і мають опосередкований вплив на зміст речення, то мовці можуть видаляти їх зі структури речення.

Від комунікативних намірів індивідів залежить також зміна структурної позиції головних членів у реченні. Для того, щоб акцентувати увагу співрозмовника на певному

елементі висловлювання, мовці можуть перебудувати структуру речення таким чином, щоб носій основного комунікативного замислу, перемістився на місце підмета як основного носія змісту в звичайному реченні. У такому разі семантика слова на позначення цього елемента є визначальною. На першу позицію можуть переміщатись різні члени речення: додатки, означення, змінювана частина складного присудка тощо. **Ситуація взаємодії:** Вказуючи на те, що Себастьян приносить неприємності для близьких йому людей, брат намагається змусити його вибачитись перед всіма "постраждалими":

Bruder: *Mama hast du umgebracht.*

Sebastian: *Was? So wie?*

Bruder: *Umgebracht hast du sie. Dafür entschuldigst du dich jetzt. Lies!*

(Wer früher stirbt, ist länger tot)

Емоційність мовлення брата виражається у зміні структури речення. У реченні *Mama hast du umgebracht* зміст висловлювання ґрунтується на семантичних ознаках об'єкту дії. У двох інших реченнях *Umgebracht hast du sie* та *Dafür entschuldigst du dich jetzt* – основне змістовне навантаження виконують: дієприслівник, як смислова частина складного присудка та займенник у ролі додатка відповідно. Ці члени визначають основний зміст речення.

Початкову позицію у реченні може займати також означення, якщо його зміст розкриває основне смислове навантаження речення. **Ситуація взаємодії:** Зайшовши до однієї з приміських кав'ярень на кордоні з Польщею, Макс намагається знайти таксі, щоб дістатись до Лібенталю.

Max: *Ich brauche ein Taxi.*

Anna: *Absolut spricht Sie nicht Deutsch. (Polska Love Serenada)*

Анна акцентує увагу не на самому факті невміння господаркою кав'ярні розмовляти німецькою, а на ступені її "знань". Означення *absolut*, яке слугує засобом позначення характеристик умінь мовця і є основним носієм комунікативного змісту висловлювання, займає перше місце в реченні. Конструкція речення типу *EVN* задовольняє комунікативні наміри мовця.

Ще одним видом зміни структурної позиції головних членів речення є зміна їхньої позиції один відносно одного. Присудок, структурна позиція якого чітко закріплена на другому місці, може переміщуватись на місце підмета і, в такому випадку, саме він є основним носієм інформаційного змісту повідомлення. Структура *NV* перетворюється на структуру *VN*. **Ситуація взаємодії:** Ліза обговорює з лікарем стан її здоров'я.

Lisa: *Ach! Ich bin in letzter Zeit auch immer so schlapp.*

Doktor: *Siehst du aber ganz gesund aus. Ich habe dir was mitgebracht.*

Lisa: *Danke. Kann nie schaden. (Mondscheinkinder)*

Змінений порядок розташування головних членів у структурі речення вказує на бажання мовця акцентувати увагу співрозмовника на змісті повідомлення. Тому дієслово вжито як основний носій змісту повідомлення зміщує зі своєї позиції підмет, що, в даному випадку, не володіє значною інформаційною цінністю.

Отже, в процесі міжособистісного спілкування, в більшості випадків, при вживанні простих розповідних речень у мовленні німці дотримуються граматичних норм. Але іноді вони можуть порушуватись шляхом опускання одного з головних членів або зміни синтаксичної позиції підмета і присудка. Видалення головних членів відбувається у випадку, якщо він виражений лексемою, що не має семантичного наповнення (як безособовий займенник *es* у ролі підмета або дієслово *sein* у ролі присудка). Також головний член може бути не названим, якщо його зміст реконструюється з контексту попереднього висловлювання. Зміни ж структурних позицій головних членів є наслідком бажання мовця наголосити на певному члені речення, що має найбільше змістовне навантаження у висловлюванні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка / И.И. Иванова, В.В. Булакова, Г.Г. Почепцов. – М.: "Высш. школа", 1981. – 283 с.

2. Duden. Die Grammatik : Dudenverlag: Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 1995–. – (Unentbehrlich für richtiges Deutsch) : in 12 Bände [Herausgeb. Dudenredaktion] / Dudenredaktion. (7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Aufl.), 2006. – 1343 S.

3. Brinkmann H. Die Deutsche Sprache. Gestalt und Leistung / Hennig Brinkmann. – Düsseldorf, 1971. – 654 S.
4. Erben J. Abriß der deutschen Grammatik / Johannes Erben [8., unveränd. Aufl.]. – Berlin: Akademie-Verl., 196. – 316 S.
5. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache [4. völlig neubearbeitete Aufl.] / Ulrich Engel – Berlin: E. Schmidt, 2009. – 309 S.
6. Helbig G., Schenkel W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. – Leipzig, 1969. – 337 S.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Im Juli, Regie: Fatih Akin. – Produktion: Bavaria *Film* International, Wüste *Filmproduktion* zusammen mit Filmförderung Hamburg, 2000. – 95 Min.
2. Mondscheinkinder (Spielfilm), Regie: Manuela Stacke. – Produktion: Mathias Film Luna Film, 2006 – 87 Min.чя
3. Lola rennt (Spielfilm), Regie: Tom Tykwer. – Produktion: X-Filme / Creative Pool/ WDR/ arte, 1998, - 81 Min.
4. Polska Love Serenade (Spielfilm), Regie: Monika Anna Wojtyllo. - Produktion: Goethe Institut, 2004. – 75 Min.
5. Wer früher stirbt, ist länger tot (Spielfilm), Regie: Marcus Hausham Rosenmüller. – Produktion: Roxy-Film Farbe, 2006. – 102 Min.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руслана Оробінська – аспірантка кафедри німецької філології Київського національного лінгвістичного університету.
 Наукові інтереси: синтаксис німецької мови.

ФУНКЦІОНАЛЬНА ПЕРСПЕКТИВА СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ З ОБ'ЄКТНО-З'ЯСУВАЛЬНОЮ КЛАУЗОЮ

Тетяна ПАНЬКОВА (Івано-Франківськ, Україна)

У статті досліджується функціональна перспектива складнопідрядних речень з об'єктно-з'ясувальною клаузою, пов'язана з особливостями їх структурно-семантичної організації, та досліджується специфіка розгортання у них комунікативної напруги.

Ключові слова: складнопідрядне речення з об'єктно-з'ясувальною клаузою, функціональна перспектива, макроструктура, макрорівень, мікрорівень, тема, рема, комунікативне навантаження, комунікативна напруга.

The article deals with the functional perspective of object complex sentences connected with peculiarities of their structural and semantic organization, and the specific character of communicative suspense expansion in them.

Key words: object complex sentence, functional sentence perspective, macrostructure, macrolevel, microlevel, theme, rheme, communicative meaning, communicative suspense.

Сучасний стан лінгвістичних розвідок характеризується спрямованістю уваги мовознавців до проблеми функціонування мовних систем. Значних успіхів досягнуто у вивченні питань, пов'язаних з природою речення та його конститuentів. Об'єктом дослідження сьогодні є не лише окремі рівні структури речення, а й їхня взаємодія у різних типах дискурсу. Особливої уваги у цьому відношенні заслуговують складнопідрядні речення (далі – СПР).

Детального висвітлення проблема СПР набула у науковому доробку зарубіжних та вітчизняних мовознавців, серед яких В. А. Белошапкова, Т. І. Кормановська, Г. Ф. Гаврилова, М. І. Черемісіна, Т. А. Колосова та багато інших. Значний внесок у розвиток теорії складного речення на матеріалі англійської мови внесли праці В. Н. Ярцевої, А. І. Смирницького, Л. Л. Юфік, Л. С. Бархударова, О. Г. Почепцова. Проблематикою актуального аспекту СПР займається низка мовознавців, серед яких: Н. О. Слюсарева, Т. І. Кормановська, З. І. Митрофанова, В. М. Абашина, О. В. Новік та ін.

Саме недостатньою вивченістю актуального аспекту СПР й зумовлений вибір теми пропонованого дослідження. Метою статті є встановлення особливостей функціональної перспективи (далі – ФП) складнопідрядних з'ясувальних конструкцій й специфіки розгортання у них комунікативної напруги. До завдань статті входить: **дослідження структурних і семантичних характеристик, що впливають на закономірності побудови тема-рематичних відношень між предикативними одиницями (далі – ПО); з'ясування специфіки розгортання й зняття у них комунікативної напруги.**

СПР з об'єктно-з'ясувальною клаузою (далі – СПРОЗК) – це різновид пояснювальних речень, особливістю яких є смислова та формально-синтаксична незавершеність головної ПО, – матричного речення, за відсутності клаузи (підрядної ПО).

На рівні макроструктури найпоширенішими є випадки, коли клауза поширює та “заповнює” зміст реми матричного речення, утворюючи у такий спосіб макрорему разом з опорним компонентом останнього (СПРОЗК першого типу). У такому випадку опорне слово характеризується ознакою неакціональності та нерематичності [3: 305]:

(1) [When the second week of September came round, he threw a few clothes and books into his trunk and said good-bye to his mother and Mahailey. Ralph took him into Frankfort to catch the train for Lincoln. After settling himself in the dirty day-coach, Claude fell to meditating upon his prospects.] <...> Claude knew that he was going back to the wrong school, that he was wasting both time and money. (Willa Cather, “One of Ours”)

Таким конструкціям притаманна негнучка граматична структура: клауза завжди перебуває у постпозиції щодо матричного речення. Комунікативна “спаяність” ПО у синтаксичних конструкціях цього типу не передбачає, однак, комунікативної “рівноцінності” їх безпосередніх конститuentів. Виступаючи основним ремотвірним елементом, опорний компонент постає вихідним пунктом найбільш інформативно значимого відрізка висловлення, організуючи усі його елементи у структурно й, насамперед, комунікативно завершену цілісність.

ФП СПРОЗК першого типу отримує наступну схему: $T - R (R_0 - T_{1/2} - R_{1/2})$, де R_0 – це опорний компонент (індекс “0” позначає незначний ступінь його (опорного компонента) вкладу у комунікативне навантаження макрореми), $T_{1/2}$ й $R_{1/2}$ – це комунікативні компоненти, що їх виділяємо на мікрорівні (індекс “2” – другий рівень членування).

Російська дослідниця О. В. Новік зараховує до першого типу СПРОЗК конструкції, що у якості комплементаризера містять займенниковий прислівник. Таку одиницю вона називає з’ясувально-питальною, а необхідною умовою для реалізації поєднання її з опорним дієсловом вважає наявність в останньому семи пошуку інформації [3: 113]. У цих структурах клауза вживається для характеристики змісту питання, а матричне речення характеризує умови його вираження. Основною особливістю актуально-інформативного улаштування досліджуваних конструкцій є те, що займенниковий прислівник разом із групою дієслова утворює двовершинну рему й становить її ядро:

(2) [The Pontelliers and Ratignolles walked ahead; the women leaning upon the arms of their husbands. Edna could hear Robert's voice behind them, and could sometimes hear what he said.] She wondered why he did not join them. [It was unlike him not to.] (Kate Chopin, “The Awakening”)

Схема тема-рематичного улаштування таких конструкцій є наступною: $T - R (R_1 + R_2 (T_{1/2} - R_{1/2}))$, де T – це внутрішній аргумент (підмет матричного речення), R_1 – ядро реми, а R_2 – її залишок (представлений усією клаузою).

Учений також підкреслює, що тільки в окремих випадках займенниковий прислівник, будучи частиною макрореми СПР, виступає у якості власне теми до рематичної частини клаузи [3: 113]:

(3) His companions were just on the point of realizing what had happened. (Muriel Spark, “Pawnbroker’s Wife”)

За таких умов схема комунікативного устрою речення набуває наступного вигляду: $T - R (R_0 - T_{1/2} - R_{1/2})$, де R_0 – це група присудка матричного речення.

До другого типу СПРОЗК належать конструкції, співвідношення комунікативних компонентів яких складається таким чином, що макротема позначається усім складом матричного речення, а макрорема – складом клаузи. Іншими словами, комунікативне членування на рівні загальнопрдикативної структури таких речень проходить на межі між ПО й співпадає з граматичним:

(4) [And her setting there with her eyes closed while I was telling her, not knowing that I knew that her and that fellow wasn’t married yet.] She thought she had fooled everybody. (William Faulkner, “Light in August”)

Існує думка, що ФП цих конструкцій схожа з тема-рематичним устроєм розчленованих СПР ($T (T_{1/2} - R_{1/2}) - R (T_{2/2} - R_{2/2})$). Однак, з огляду на семантичну “неповноцінність” опорного компонента й вагомість клаузи у семантико-синтаксичній структурі речення, таке ототожнення нам видається неправомірним. У той час як у конструкціях розчленованого

типу матричне речення є структурно й комунікативно “самодостатнім”, а поява клаузи – не обов’язковою та непередбачуваною, СПРОЗК – це структури, у яких передбачуваність та обов’язковість залежної ланки є їхньою іманентною характеристикою.

Від СПРОЗК першого типу ФП з’ясувальних конструкцій другого типу відрізняється не лише відсутністю опорного компонента у складі макрореми, а й особливостями їх комунікативної організації на мікрорівні. Незважаючи на чіткий тема-рематичний устрій обох ПО, найбільшу комунікативну значимість тут отримує рематичний комплекс клаузи, а його ядром часто виступає залежний елемент, що конкретизує зміст присудка цієї ланки.

Так, у наступному СПРОЗК експлікацію макрореми перебирає на себе клауза. Водночас, саме ад’юнкт *hard*, що є актантом предиката й ядром рематичного комплексу на мікрорівні, забезпечує зняття комунікативної напруги цілого речення та служить комунікативній настанові автора – повідомити “найбільш невідому” з попереднього контексту інформацію:

(5) [He was not looking at her face. He was watching her hands, waiting. One of them was clenched inside her skirt pocket.] Through the cloth he could see that it was clenched hard. (William Faulkner, “Light in August”)

Ми не зустріли випадків СПРОЗК цього типу, у яких виразником змісту, до якого автор у межах здійснюваної мовленнєвої дії має намір привернути увагу, виступала б рема матричного речення. Пояснення цьому знаходимо, насамперед, у категоріальній природі опорного компонента. Семантика останнього є недостатньою для функціонування у якості самостійного носія інформації. Він виконує конструктивну функцію, уводячи більш важливу з погляду ФПР клаузу. У тих рідкісних випадках, коли рематичний склад матричного речення несе максимум семантико-контекстуальної ваги, автор повідомлення прагне наголосити на дії чи стані, у якому перебуває суб’єкт. Клауза ж семантично дублює передконтекст, привносячи до змісту цілого речення комунікативно важливі деталі.

Так, у наступній ситуації синонімічні предикати (*was quite sure – assured*) із різними суб’єктами (*Mrs. Pontellier – Mr. Pontellier*) та заперечним і стверджувальним змістом конструкцій відповідно створюють ефект протиставлення висловлюваних думок і, з огляду на попередню згадку про хлопчика та його жар, переносять комунікативний центр із клаузи на опорний компонент матричного речення:

(6) [Mr. Pontellier returned to his wife with the information that Raoul had a high fever and needed looking after. Then he lit a cigar and went and sat near the open door to smoke it.

Mrs. Pontellier was quite sure Raoul had no fever. He had gone to bed perfectly well, she said, and nothing had ailed him all day. Mr. Pontellier was too well acquainted with fever symptoms to be mistaken.] He assured her the child was consuming at that moment in the next room. (Kate Chopin, “The Awakening”)

Схема комунікативної організації таких конструкцій має наступний вигляд: R (T1/2 – R1/2) – T (T2/2 – R2/2).

До третього типу СПРОЗК належать конструкції, у яких клауза позначає макротему чи входить до її складу у якості комунікативно значимого елемента. Таке актуально-інформативне значення у структурі СПР клауза отримує за наступних умов: а) якщо вона знаходиться в інтерпозиції (розриває матричне речення) (7) або приєднується до ад’юнкта, яким виступає препозитивний згорнутий предикат (8):

(7) [It was curious, he reflected, lying wide awake in the dark: four days ago the seat of government had been moved to Bordeaux, - with the effect that Paris seemed suddenly to have become the capital, not of France, but of the world! He knew he was not the only farmer boy who wished himself tonight beside the Marne.] The fact that the river had a pronounceable name, with a hard Western "r" standing like a keystone in the middle of it, somehow gave one's imagination of a firmer hold on the situation. (Willa Cather, “One of Ours”)

(8) [Madame Ratignolle laid her hand over that of Mrs. Pontellier, which was near her.] Seeing that the hand was not withdrawn, she clasped it firmly and warmly. [She even stroked it a little, fondly, with the other hand, murmuring in an undertone, "Pauvre cherie." (Kate Chopin, “The Awakening”)]

Аналіз практичного матеріалу показав, що у випадку інтерпозитивного розташування клаузи, на її з'ясувальне значення нерідко накладається семантичне значення атрибутивності. Пояснення цьому знаходимо у прикріпленні клаузи до опорного іменного компонента матричного речення, комунікативну функцію поширення змісту якого вона забезпечує. Макротема у цих структурах виступає опорний компонент із клаузою; основне ж комунікативне навантаження несе постпозитивний предикат матричного речення з ад'юнктами:

(9) ['I know,' said Mrs Tinck.

'You know?' I cried. 'How?'

'He told me,' said Mrs Tinck.]

The notion that Finn had made a confidant of Mrs Tinckham came to me for the first time and rushed in an instant from possibility to probability. ['He told you just before he went?' I asked.] (Iris Murdoch, "Under the Net")

Комунікативна схема такої конструкції має наступний вигляд: $T (T_0 - T_{1/2} - R_{1/2}) - R$, де T_0 – це внутрішній аргумент.

За умови постпозитивного розташування іменний опорний компонент та клауза із нашарованим на неї означальним значенням експлікує макрорему (схема: $T - T_r - R (R_0 - T_{1/2} - R_{1/2})$, де T_r – це перехідний елемент (перший компонент складеного іменного присудка, що його він утворює разом із опорним компонентом), R_0 – власне опорний компонент:

(10) Part of his torment was the knowledge that Rain was tormented equally. (Iris Murdoch, "The Sandcastle")

Клауза може виконувати функцію компонента макротемі й у випадку препозитивного розташування по відношенню до матричного речення та безпосередньої залежності від згорнутого предиката. Таким зазвичай виступає дієприслівник теперішнього часу, що, разом із залежною ланкою, виконує інтродуктивну функцію й забезпечує фон для введення більш важливої інформації.

Зустрічаємо випадки й інтерпозитивного розташування згорнутого предиката, який приєднується до матричного речення, виконуючи семантичну функцію супровідних обставин. Водночас реалізувати її він здатний лише у поєднанні зі з'ясувальною конструкцією:

(11) [It was some utter nonsense; some adventure out there in the water, and they both tried to relate it at once. It did not seem half so amusing when told. They realized this, and so did Mr. Pontellier. He yawned and stretched himself.] Then he got up, saying he had half a mind to go over to Klein's hotel and play a game of billiards. (Kate Chopin, "The Awakening")

Для цієї конструкції характерна наступна схема тема-рематичного улаштування: $T (T_{1/2} - R_{1/2}) - R (T_1 - R_1)$, де $T_r(cp)$ – це перехідний елемент, виражений згорнутим предикатом (condensed predicate).

До третього типу СПРОЗК належать структури, у яких основне комунікативне навантаження переноситься на склад клаузи, а матричне речення служить лише вираженням загального модусу [див. 1: 34-36]. Вибір модусної рамки залежить від комунікативної настанови мовця, а участь у ФП СПР обмежується власне модальною функцією. Як результат, для матричного речення характерною є експлікація макротемі, функцію ж макроремі перебирає на себе клауза: $(T (T_{1/2} - R_{1/2}) - R (T_{2/2} - R_{2/2}))$:

(12) [It remained to be seen whether I would ever again be able to hold a conversation with Hugo; but in any case it seemed to me that it was time for me to reassess the dialogue and decide whether it contained anything that was fit for salvage. One cannot, I felt, be so prodigal with one's past. The man who had written that curious work still lived within me and might yet write other things.] It was clear that The Silencer was a piece of unfinished business. (Iris Murdoch, "Under the Net")

До останньої, третьої, групи СПРОЗК О. В. Новік також відносить конструкції, що репрезентують непряму мову та інтелектуальну діяльність людини [3: 114]. На думку дослідниці, вони займають проміжне положення між розчленованими й нерозчленованими структурами. Семантичним центром у них є пропозиція клаузи, матричне ж речення виконує

комунікативну функцію т.зв. “текстової” теми. Це зумовлює різний ступінь важливості двох проєкцій комунікативної функції, представлених у реченнях цього типу.

Текстова тема, представлена матричним речення, міститься у тексті оповіді; інша, що її експлікує специфікатор (підмет клаузи), співвідноситься із самою ситуацією спілкування, у межах якої будується повідомлення про виражену у реченні подію. А тому тема-рематичне членування відбувається тут на рівні мікроструктури (Tt – T – R).

На основі дослідженого матеріалу робимо висновок про те, що СПРОЗК є конструкціями з особливою структурно-семантичною побудовою, котра визначається валентним потенціалом опорного компонента матричного речення. Семантичні особливості останнього та специфіка структурної організації досліджуваних СПР дозволяють виділити три види з’ясувальних конструкцій, що різняться за типом їх ФП й способом експлікації рематичного компонента. Різний ступінь семантико-контекстуальної ваги ПО у складі СПР визначається також специфікою використовуваних в них ад’юнктивів, комплементаризерів й розташуванням клаузи по відношенню до матричного речення. Важливим для СПРОЗК є також лексичне наповнення ПО, актуально-інформативне значення яких є диференційованим на рівні макроструктури.

Подальші дослідження ФП СПРОЗК уможливають розгляд тема-рематичного улаштування з’ясувальних конструкцій з кількома клаузами, що характеризуються ознаками однорідної та неоднорідної супідрядності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Черемисина М. И., Колосова Т. А. Очерки по теории сложного предложения / М. И. Черемисина, Т. А. Колосова. – Новосибирск: Наука, 1987. – 197 с.
2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М., 2001. – Изд. 2-е, – 368 с.
3. Новик Е. В. Особенности актуального членения полипредикативных конструкций (на материале информационно-публицистических текстов английского языка) : дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / Е. В. Новик. – Смоленск, 2005. – 212 с.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cather Willa. One of Ours. [Електронний ресурс] / Willa Cather. – Режим доступу: [//www.truly-free.org/#top](http://www.truly-free.org/#top)
2. Chopin Kate. The Awakening. [Електронний ресурс] / Kate Chopin. – Режим доступу: [//englishtips.org/index.php?newsid=1150793541](http://englishtips.org/index.php?newsid=1150793541)
3. Faulkner William. Light in August. [Електронний ресурс] / William Faulkner. – Режим доступу: [//www.truly-free.org/#top](http://www.truly-free.org/#top)
4. Murdoch Iris. The Sandcastle. [Електронний ресурс] / Iris Murdoch. – Режим доступу: [//fileshunt.com/files/4642179/synapse+audio+toxic/rapidshare.php?file=iris+%20murdoch%20sandcastle](http://fileshunt.com/files/4642179/synapse+audio+toxic/rapidshare.php?file=iris+%20murdoch%20sandcastle)
5. Murdoch Iris. Under the Net. [Електронний ресурс] / Iris Murdoch. – Режим доступу: [//www.truly-free.org/#top](http://www.truly-free.org/#top)
6. Spark Muriel. Pawnbroker’s Wife. – М.: Progress Publishers, 1976. – 292 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Панькова – аспірант кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Наукові інтереси: функціональний синтаксис.

СПЕЦИФІКА ОРУДНОГО ВІДМІНКА ЯК ВАЛЕНТНО ПРОГНОЗОВАНОГО КОМПОНЕНТА НАПІВПРЕДИКАТИВНОЇ АД’ЕКТИВНОЇ КОНСТРУКЦІЇ

Галина ТЕСЛИЦЬКА (Чернівці, Україна)

У статті розглянуто питання внутрішніх синтагматичних зв’язків напівпредикативних ад’єктивних конструкцій, схарактеризовано валентний потенціал вторинного предиката й особливості використання форм орудного відмінка у пасивних конструкціях.

Ключові слова: сполучуваність, валентність, предикативна одиниця, вторинний предикат, об’єктна синтаксема, суб’єктна синтаксема.

The questions of syntagmatic intracomunications of semipredicative adjective constructions are examined in the article, valency potential of secondary predicate and feature of the use of forms of instrumental case is characterized in passive constructions.

Keywords: combinability, valency, predicative unit, secondary predicate, object, subject.

Сучасній лінгвістичній науці притаманне різноманіття підходів до вивчення мовних одиниць. В українських, як і в зарубіжних наукових розвідках, предметом вивчення неодноразово ставала здатність лексико-семантичних класів слів сполучатися з іншими в межах синтаксичних одиниць – словосполучення та речення (І. Вихованець, К. Городенська, І. Кучеренко, А. Загнітко, О. Мельничук, М. Степаненко, Н. Гуйванюк, А. Грищенко та ін.).

Вивчення семантичного узгодження слів належить до кола інтересів синтагматики – одного з двох „системних аспектів у вивченні мови, який розглядає відношення між послідовно розташованими мовними одиницями за їхнього безпосереднього поєднання в реальному потоці мовлення або в тексті, тобто закономірності сполучуваності мовних одиниць” [6: 591]. Вперше синтагматику та парадигматику як мовні аспекти виокремив Ф. де Соссюр, який зауважував, що слугують підґрунтям для усєї системи мови [8]. Вивчення закономірностей сполучуваності слів сприяє глибшому розумінню механізму реченнєвої структури, формально-граматичної суті компонентів речення [4: 100].

Сполучуваність слів визначають граматичні, лексичні та семантичні чинники. Так, *морфо-синтаксична* сполучуваність зумовлена частиномовною приналежністю слова та його граматичною формою; *семантична* сполучуваність враховує семантичне узгодження, за якого в значенні сполучуваних слів повинна бути спільна сема [3: 380—381]; *лексичну* сполучуваність виявляємо у виборі конкретних лексем [1: 60—67].

Багатоаспектне вивчення сполучуваності знайшло своє відображення і в розробці таких понять, як *дистрибуція*, *валентність* та власне *сполучуваність* у різних її виявах.

Проблема валентності як синтагматичної сполучуваності мовних одиниць поставала здебільшого у зв'язку з дослідженням особливостей структури простого речення, зокрема конститутивної ролі дієслова в його побудові. Цей факт зумовлює сучасна кваліфікація дієслова як основного носія семантико-синтаксичної валентності, зреалізована в повному обсязі на рівні речення. Здатність предиката визначати кількість і якість компонентів непередикатної (субстанціальної) природи, які заповнюють відкриті ним позиції, визначаємо як семантико-синтаксичну валентність предиката. Зазначена категорія ґрунтується на сумісності семантичних характеристик поєднаних компонентів.

Сполучуваність, на противагу валентності, об'єднує компоненти двох типів: 1) зумовлені семантико-синтаксичною валентністю; 2) не зумовлені семантико-синтаксичною валентністю, проте такі, що ґрунтуються на їхній семантичній кореляції, враховуючи словотвірні й морфологічні характеристики поєднаних елементів [7: 5].

Як зауважує А. Загнітко, „диференційні компоненти значення, сукупність яких формує значення певного слова, відрізняють його від іншого значення того самого слова, називаються семантичними компонентами або семами. Зміст кожного значення слова репрезентований як сукупність елементарних значень або сем” [5: 313].

Синтагматичний принцип класифікації слів передбачає виокремлення семантичної спільності сем на основі осмислення їх валентного потенціалу. За визначенням А. Загнітка, синтагматичні семи „репрезентують семантичну основу сполучуваності слова з іншими словами при формуванні речення” [5: 313]. Кожному слову притаманний певний набір синтагматичних та парадигматичних елементів, які, в огляду на природу слова, представлені більшою чи меншою мірою.

Прикметнику та дієприкметнику як ознаковим (предикатним) словам притаманні синтагматичні семи, що пояснюємо їхньою синтаксичною спеціалізацією та місцем у структурі речення. Наявність синтагматичних сем у структурі слова передбачає певну кількість синтаксичних позицій, які „на семантико-синтаксичному рівні формують не тільки синтаксичну структуру речення, ... а й відображають потенційну сполучуваність на рівні класів і підкласів слів” [5: 313].

Валентний потенціал ад'єктива полягає в його здатності приєднувати два залежні компоненти в позиції суб'єкта та об'єкта, наприклад: *Суворе обличчя Дмитра в к р и т е негустими, але глибокими зморшками* [12 (3: 526)]. Суб'єкт (*обличчя*) заповнює лівобічну семантико-синтаксичну позицію, а об'єкт (*зморшками*) – правобічну позицію щодо ад'єктивного предиката.

Незважаючи на численні дослідження, які стосуються синтагматичного потенціалу класів слів, актуальним в україністиці залишаються проблемні питання структурної адекватності словосполучення з опорним дієприкметником і співвідносного з ним дієсловом, а також можливості трансформації однієї конструкції в іншу, кореляції дієприкметника та дієслова, від якого він утворений.

Об'єктом нашого дослідження стали 753 слововживання безприйменникових словосполучень з опорним словом дієприкметником (Part I), компоненти якого пов'язані зв'язком керування. Конструкції дібрані методом суцільного виписування з прозових творів Михайла Стельмаха.

У процесі дослідження ми виявили такі безприйменникових словосполучень з опорним словом дієприкметником (далі – Part I):

Модель 1: „Part I + р. в.” – 188 одиниць;

Модель 2: „Part I + д. в.” – 77 одиниць;

Модель 3: „Part I + зн. в.” – 13 одиниць;

Модель 4: „Part I + ор. в.” – 475 одиниць.

Фактичний матеріал дав підстави для висновку про найчастотніше вживання конструкцій „Part I + ор. в.”, найрідше натрапляємо на структури „Part I + зн. в.” (лише з активними дієприкметниками).

Активні дієприкметники теперішнього часу, утворені від основ майже всіх класів дієслів недоконаного виду за допомогою суфіксів *-уч-* (*-юч-*), *-ач-* (*-яч-*), втратили в сучасній українській мові здатність керувати формами іменника, чим пояснюємо їхню низьку частотність уживання, переважно в значенні ознаки за дією, здійснюваною самим суб'єктом – безвідносно до її об'єкта [9: 409—410].

Обмежений валентний потенціал дієприкметників активного стану зумовлений традиційним у сучасному мовознавстві перетворенні таких конструкцій у підрядні означальні речення, наприклад: *дівчина, ч и т а ю ч а лист // дівчина, яка читає лист*.

Дієприкметник пасивного стану має широкі можливості приєднання відмінкових, прийменниково-відмінкових форм, прислівників, інфінітивів, оскільки реалізує валентність твірного дієслова. Пасивні дієприкметники творяться від перехідних дієслів усіх класів за допомогою суфіксів *-н-* (*-ен-*), *-т-*, виражаючи динамічну ознаку щодо об'єкта при неазваному логічному чи пасивному суб'єктові [10: 249].

Предметом дослідження послужили напівпредикативні ад'єктивні конструкції з залежним словом вираженим іменником (займенником) в орудному відмінку („Part I + ор. в.”).

Орудний відмінок, за визначенням авторів „Теоретичної морфології української мови”, є периферійною графемою, яка не входить в основну предикатно-об'єктно-суб'єктну рамку речення, та виражає „первинну інструментальну семантико-синтаксичну функцію” [2: 75], наприклад: *Поскрипували над шляхами дерева, о б в і ш а н і білими, з довгими торочками, хустками* [12 (2: 379)] – форма орудного відмінка виражає значення знаряддя дії; *На подвір'я увійшов Дмитро з чобітьми за плечима – першими парубоцькими чобітьми, з а р о б л е н и м и власним мозолем* [12 (2: 328)] – орудний відмінок виражає значення засобу дії; *Іванович Мокроус ловко вставив примружене око в скельце теодоліта, о к а н т о в а н е блискучою міддю* [12 (2: 521)] – форма орудного відмінка виражає значення матеріалу дії.

Вторинною семантико-синтаксичною функцією орудного відмінка є його здатність виражати об'єктні значення при дієсловах керівництва, стосунку до об'єкта, моторних дієсловах та ін., наприклад: *Її [Мартині] очі були сповнені сльозами* [12 (2: 314)]. У напівпредикативних ад'єктивних конструкціях така функція орудного відмінка зумовлена специфікою вторинного предиката – ад'єктива, наприклад: у позиції Part I зі значенням внутрішнього наповнення об'єктом: *По шляхах тепер поскрипували обшиті лубом вози, н а п о в н е н і шершавими землянистими плодами* [12 (2: 554)]; *Василина поволі підійшла до Дмитра, осміхнена, н а л и т а спокійною лісовою красою* [12 (3: 38)]; у позиції Part I зі значенням емоційно-психічного стану об'єкта: *Активісти, з а й н я т і своїм, осідлали величезну клуню і повітку* [12 (2: 568)]; у позиції Part I зі значенням покриття або охоплення

об'єктом: *Минулого року Варивонова бригада розорала під капусту кусок луговини, з а р о с л о ї кінським щавлем* [12 (3: 223)]; у позиції Part I зі значенням фізичного, фізіологічного стану: *І живий жаль брав дивитися і слухати її* [жінку], *змучену, переболілу найбільшими болями – материнською любов'ю* [12 (3: 367)].

За спостереженням М. Плющ, „осовною формою іменника (займенника), яка реалізує валентність пасивного дієприкметника – опорного слова синтаксичної конструкції, – є орудний відмінок зі значенням чинника дії, джерела якісного стану або знаряддя дії, матеріалу, речовини” [11: 152].

Визначальною рисою орудного відмінка є його використання в пасивних конструкціях у функції суб'єкта дії. „Орудному суб'єкта притаманні семантико-синтаксичні ознаки субстанціальності, активності, динамічності і формально-синтаксична ознака периферійності” [2: 76].

На позначення вторинного суб'єкта в напівпредикативних ад'єктивних конструкціях використовують іменники з різним лексичним наповненням. На позначення суб'єкта дії ми зафіксували використання іменників із значенням:

– **істот**: а) власних назв: *Листівки, передруковані Туром, переходили з рук до рук* [12 (3: 474)]; б) назв особи за професією чи видом діяльності: *Ключі, змайстровані партизанським ковалем, підходять до всіх камер* [12 (3: 319)]; *Навчені партизанами, колгоспники охоче відповідали на запитання вертлявого перекладача* [12 (3: 325)]; в) назв особи з емоційно-оцінним значенням: *Його слова, придумані отим здоровилом, щоразу принижують у людських очах шляхетську гідність* [12 (1: 375)]; г) назв суспільних осіб: *Тихе, з а б у т е людьми, воно [село] лежало, мов цвинтар* [12 (2: 113)].

– **неістот**, з поміж яких виокремлюємо дві групи – конкретні та абстрактні поняття.

Конкретні поняття охоплюють: а) власні назви: *Дівчина опинилась на півострові, утвореному Бугом* [12 (3: 554)]; б) іменники з речовинним значенням: *Філер, об'юшений кров'ю, незграбно падає на брук* [12 (1: 603)]; *Майнули чорні обриси будівель, огорнені синім полотном* [12 (2: 453)]; в) іменники на позначення збірних понять: *Окутана вишнями, німує його [Тимофієва] хата* [12 (2: 33)]; *Сани, обліплені дитворою, повернули до шпаристого містка* [12 (1: 27)]; г) іменники, утворені від дієслів дії: *Торішній лист, з д и б л е н и й молодим проростом, попялясто просвічувався дивовижно крихітними сітчатками* [12 (3: 543)].

Художній мові властиве вживання назв неістот у переносному значенні на позначення метафоризованої особи: *Важкі дубові будівлі, спотворені безформенними прибудовами, уперто затискали розгалуження заметілі* [12 (2: 393)]; *Слова Варивоно, підсилені рікою, здалися несподівано голосними і аж луною віддалися в лісі* [12 (3: 127)]; *Присущений паперами і чужою горілкою, писар щось вичитував з паперів* [12 (1: 229)].

Абстрактні поняття у художньому тексті набувають образної конотації. Ми виокремили в цій групі два різновиди: метафоризована особа – суб'єкт та метонімічний суб'єкт.

Метафоризована особа – суб'єкт: а) іменники на позначення почуттів людини: *Засліплений злістю, він [Дмитро] раптом схуд, почорнів* [12 (2: 583)]; *Охоплений жалістю до себе, до своєї малечі, своєї долі і матері, він [Чайченко] припадає до маленької висхлої постаті* [12 (1: 25)]; б) іменники на позначення явищ природи: *Данило невідомо чому присідає на холодні східці, покриті тінню* [12 (2: 149)]; *Хтось, окутаний темрявою, повернув у вуличку* [12 (2: 512)]; *Кілька жовтих округлих квіток, прибитих нічними приморозками, лежало біля кореня* [12 (3: 412)]; в) іменники, утворені від дієслів дії: *На нього [Сніженка] з гарчанням кинулась вівчарка і, зупинена вигуком, затанцювала на задніх ногах* [12 (3: 320)]; *Руки, витягнуті роботою, тулили до себе розкуйовджені дитячі голівки* [12 (1: 307)]; *Кушнір, приголомшений погрозами, не заступився за Горицвіта* [12 (3: 161)]; г) іменники, утворені від дієслів процесу: *Обтяжений лічкою, глухої ночі повертається Мирон до своєї постарілої хати* [12 (1: 393)]; *Стара Чайчиха, розбита думками і прощанням, підійшла до самотньої фігури* [12 (1: 52)].

Метонімічний суб'єкт: *Багатий на вигадки розум безпорадно заборсався в тенетах, в и п л е т е н и х гудзькуватою мужицькою рукою* [12 (1: 578)]; *Цими документами, с ф а б р и к о в а н и м и в і й с ь к о в о - п о х і д н о ю к а н ц е л я р і є ю, г о л о в н и й о т а м а н н а д і я в с я н а п л о д и т и н о в и х о т а м а н і в* [12 (2: 63)].

У всіх конструкціях суб'єкт означений, проте трапляються випадки вираження суб'єктної синтаксеми неозначеним займенником, наприклад: *З верболозу, кимсь н а п о л о х а н и й, в а ж к о з л е т і в к у ц о х в о с т и й к р и ж е н ь* [12 (3: 563)].

За трансформації словосполучення з опорним словом – дієприкметником корелюють із різними видами синтаксичних конструкцій:

– з інструментальним значенням: такі побудови корелюють із словосполученнями: *Обізвався з кожушка літній чолов'яга, з а т я г н е н и й ч а б а н с ь к и м п о я с о м* [(12 (1: 518))] // *затягнути поясом* – дієслівне словосполучення, частини якого поєднані зв'язком керування;

– з об'єктним значенням: такі конструкції співвідносні з словосполученням: *Машина, з а п о в н е н а щ е п а м и, л е г к о п о л е т і л а п о ш о с е д о д о м у* [12 (3: 145)] // *заповнити щепами* – дієслівне словосполучення, частини якого поєднані зв'язком керування;

– з суб'єктним значенням: такі конструкції корелюють із предикативною структурою: *Безмірна далечінь лежить перед косарем, о п о в и т а р о ж е в и м т у м а н о м* [12 (2: 443)] // *туман оповив* – просте елементарне речення.

За нашими спостереженнями, орудний відмінок є обов'язковим компонентом структури напівпредикативних пасивних конструкцій, оскільки „виражає синтаксично і лексично зумовлене значення суб'єкта. Воно відрізняється від значення суб'єкта в активних двоскладних конструкціях ознакою пасивності та нетісного зв'язку з дією” [11: 115]. Зауважимо, що речення з такими напівпредикативними конструкціями є двосуб'єктними, зокрема, орудний відмінок ужито на означення вторинного суб'єкта.

Лише поодинокі дієприкметники (*сповнений, наповнений* і под.) розширили свої синтагматичні можливості та можуть сполучатися із іменником в орудному чи родовому відмінках, наприклад: *Машина, с п о в н е н а щ е п а м и, л е г к о п о л е т і л а п о ш о с е d o d o m y* [12 (3: 145)] та *Дмитро, с п о в н е н и й н а д і й, п о в е р т а в с я в с е л о* [12 (3: 328)].

Отже, аналізуючи випадки слововживання напівпредикативних ад'єктивних конструкцій із залежним словом – іменником в орудному відмінку, варто зауважити, що типовим для таких структур є значення пасивного суб'єкта, зумовленого граматичною природою вторинного предиката (Part I). У такій функції ми зафіксували використання іменників як на позначення істот, так і неістот, характерною рисою художнього стилю є використання абстрактних іменників на позначення суб'єкта.

Незважаючи на численні наукові розвідки, предметом яких ставали синтагматичні властивості повнозначних слів, остаточного теоретичного обґрунтування синтагматичного потенціалу дієприкметника як вторинного предиката напівпредикативної конструкції немає, до того ж зовнішні синтагматичні зв'язки напівпредикативних ад'єктивних конструкцій залишаються остаточно не вивченими, і як наслідок – можуть стати предметом наступних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. — М. : Наука, 1974. — 367 с.
2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: академічна граматики української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. — К. : Пульсари, 2004. — 400 с.
3. Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. — М. : Наука, 1972. — С. 367—395.
4. Драч Ю. Лінгвальна природа обов'язкових приприкметникових компонентів формально-граматичної структури речення / Юлія Драч // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць. // Укл. : Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. — Донецьк : ДонНУ, 2008. — С. 96—101.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія : монографія / А. П. Загнітко. — Донецьк : ДонНУ, 1996. — 437 с.
6. Кочерган М. П. Синтагматика / М. П. Кочерган // Українська мова : енциклопедія. — Вид. 2-ге, випр. і доп. — К. : Вид-во „Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 591.
7. Куц О. В. Семантико-синтаксична структура речень з чотиривалентними предикатами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / О. В. Куц. — Київ, 2003. — 17 с.
8. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр. — М. : Прогресс, 1990. — 280 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. — К. : Наук. думка, 1972. — 515 с.

10. Плющ М. Я. Граматика української мови: у 2-х частинах. — Ч. 1. : Морфеміка. Словотвір. Морфологія : підручник / М. Я. Плющ — К. : Вища шк., 2005. — 286 с.
 11. Плющ М. Я. Категорії суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення / М. Я. Плющ — К. : Вища шк., 1986. — 175 с.
 12. Стельмах М. Твори: в шести томах / Михайло Стельмах. — К. : Дніпро, 1972. — Т. 1. — 663 с.; Т. 2. — 594 с.; Т. 3. — 662 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Теслицька – здобувач кафедри сучасної української мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: семантичний синтаксис української мови.

ДІЕСЛІВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НЕГАТИВНИХ АФЕКТИВНИХ СТАНІВ

Оксана ТИЩЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто семантичне розмаїття негативних афективних станів та їхню частиномовну реалізацію. Особливу увагу звернено на дієслово як найбільш продуктивну морфологічну категорію на позначення негативних афективних станів.

Ключові слова: предикат, дієслово, афект, гнів, страждання, смуток, страх, втрата психічної рівноваги.

The semantic variety of the negative affect states and their realization in different parts of speech is considered in the article. Special attention is paid to the verb as the most productive morphological category which is used for the negative affect states denotation.

Key words: predicate, verb, affect, anger, suffering, fear, loss of psychological equilibrium.

У житті кожної людини відчуття відіграють надзвичайну важливу роль, особливо це стосується «внутрішніх» відчуттів, тобто тих, які «замасковані» від сторонніх очей. К. Ізард зазначав, що «сєнс нашого існування має афективну, емоційну природу... Не маючи емоцій, тобто не вмюючи відчувати радості й печалі, гніву і провини, ми не були б повною мірою людьми» [1].

Таким чином, емоційний стан – це ознака, яка віддзеркалює в прямому розумінні «стан людини із середовищем», але саме стан, а не предметну дійсність [2: 59].

Мовлячи про афект, варто пам'ятати, що «афект видається не як стан, а як атрибут важливої події або дії» [2: 57].

На сьогодні немає жодного цілісного наукового дослідження предикатів афекту загалом та предикатів афекту на позначення негативних афективних станів зокрема. Отож, метою нашої розвідки є аналіз предикатів афекту на позначення негативних афективних станів з позиції внутрішньо системного значення та частиномовної належності.

Аналіз лексем афекту підводить нас до висновку, що розглядувані одиниці мають неоднорідний характер. Одні з них містять у собі позитивний, а інші – негативний компонент, певна частина є не маркованою за цією семантичною ознакою. Але з усього зазначеного вище повинні пам'ятати, що до якої б мікрогрупи не належали вербатииви на позначення афекту вони являють собою, передовсім, «момент, тоді як дія виражається в події – причині» [2: 56].

Ми звернемо увагу на лексеми, які позначають негативні афективні стани.

Оскільки афект зараховують до стану, то варто розмежовувати (відокремлювати) предикати стану від предикатів афекту. Простежмо особливості вираження предикатів стану за І. Вихованцем. Ядро класу предикатів стану становлять утворені від прислівникових та іменниково-прислівникових форм предикати, а от його периферію складають власне-дієслова на кшталт *кохати, ненавидіти...* [5: 101]. Отже, предикати стану репрезентовані здебільшого недієслівними формами на відміну від предикатів афекту.

Дієслова, як відомо, виявляють семантичний критерій у трьох вимірах, а саме: вони означають дії та стани, спрямовані на віддзеркалення дій та станів у позамовному світі, характеризуються узагальненим значенням процесуальності [6: 218]. Ще В. В. Виноградов надавав дієслову визначальну роль з-поміж інших частин мови, він вважав, що дієслово –

найбільш складна та найбільш містка граматична категорія... Дієслово найбільш конструктивне порівняно з усіма іншими категоріями частин мови [4: 35].

Макрогрупа негативних афективних станів є чисельною, що дозволяє виокремити певну кількість мікрополів, а отже це є група, яка представлена великою кількістю вербативів. Цю групу на позначення негативних афективних станів можна поділити на такі, які мають мікрополя із певною семантикою. А семантика, або значення – це душа мови. ..значення є не що інше, як «поняття, виражене в даній системі мови і переломлене через її призму...» [7: 6–7]. Отже, негативні афективні стани розподіляємо на такі мікрогрупи: а) гніву; б) страждання; в) смутку; г) страху; д) втрати психічної рівноваги.

Афекти прийнято зараховувати до станів, які є віддзеркаленням наслідкового ланцюга, що передбачає розгортання в просторово-часових вимірах на кшталт: загроза / причина та обов'язкова реакція (афект). Суб'єкт у реченнях з предикатами афекту переживає таку емоцію, вияв якої фактично неможливо приховати, тому зміни в зовнішньому вигляді та поведінці – наслідок стану афекту: *А батько зблід: – Прощайте, хлопці!* (Олександр Довженко); *А молодиця на мене зирк – зирк. Почервоніла – страх* (Григорій Тютюнник); *Аж почервонів, аж задихався* (Василь Стефаник); *Та коли мама Віктора побачила її на стіні над їхнім ліжком і ще й вишитий рушник, що обрамляв ікону – аж спаленіла, а потім враз поблідла* (Марія Прокопець); *Улас зблід, голос його тремтів і ламався* (Григорій Тютюнник); *Як відкрила Марія ворота, як уздріла свого хазяїна, збіліла, ніби лице борошном обсипали, губами ворухить, а слова не скаже* (Григорій Тютюнник).

С. Рубінштейн зазначав, що в стані афекту людина «втрачає голову», а тому при афективній дії може бути порушений свідомий контроль у виборі дії» [8: 37].

Різновидом афективної слабості є гнівливість, тобто схильність до швидкого виникнення афекту гніву, що супроводжується мовними і руховими порушеннями, руйнівню-агресивною поведінкою [3: 590].

Лють або сильний гнів супроводжується нічим не стримуваною агресивною поведінкою. Найчастіше його причиною є фрустрація, нездолана перешкода до досягнення поставленої мети. Людина, перебуваючи в стані гніву, є роздратованою, але водночас відчуває прилив сил, енергії. Тоді людина стає схильною до імпульсивних вчинків, готова напасти на джерело гніву або виявити агресію у вербальній формі [3: 501–502].

Оскільки саме дієслово є основною предикативною одиницею, то слід окреслити мікрополе предикатів із семантикою гніву, а це дієслова *гніватися, біснуватися, звіріти, знавісніти, лютувати, осатаніти, скаженіти, зненавидіти, розсердитися, драгуватися, казитися, навіженіти*, напр.: *А по тім боці турки й татарове лютують, що так багато я їх потоптав конем* (Олександр Довженко); *– Не подам!!! – осатанів* Заброда і почав шалено топтати вузлик з чорним хлібом і мертво Левчишину руку (Олександр Довженко); *Рудоволосий молодий німецький генерал, прославлений безстрашшям і жорстокістю, посатанів од удару* (Олександр Довженко); *– ...Та нащо ж їх везуть ото машинами? Може б, машини та на щось інше пригодилися! Тьфу! – лютувала* Мотря у городі, сапаючи картоплю (Олександр Довженко); *Оксен розлютився і сам поїхав за ковалем..* (Григорій Тютюнник); *– Я вік прожив – ні в кого допомоги не просив і вмиратиму – не попрошу, – скинів старий* (Григорій Тютюнник); *– Ану, геть з кузні! – визвірівся на них* Кир (Григорій Тютюнник); *А він осатанів, нічого не чує, батурою чистить, аж мені в очах перевертається, як млинок* (Григорій Тютюнник); *– Тебе заціпить сьогодні чи ні? – озвірів* Тимко (Григорій Тютюнник); *– Піди їх поспитай, – розсердився* Охрім за те, що його перебивають (Григорій Тютюнник); *Нечипориха оскаженіла, як змогла підхопилася, руки трясуться: Геть! Геть!...* (Люко Дашвар) тощо.

Серед цієї підгрупи виокремлюємо предикати, значення яких співвідносне з поведінкою тварин або будь-яких інших істот (*наїжуватися, охижіти, драконіти* і под.): *– О диви! – наїжачився* Марко... (Григорій Тютюнник); *– Геть, проклята, геть! – заревів на всю хату* Прокіп і, вчепившись Орисі в коси, смикнув її до себе, щоб викинути з хати, як щеня (Григорій Тютюнник); *– Не підеш, – сичить. – Є в мене до тебе розмова* Русалонько! (Люко Дашвар).

Страх – це досить типовий для людини емоційний стан, який є відбиттям захисної біологічної реакції людини чи тварини при переживанні ними реальної або уявної небезпеки для їхнього здоров'я й благополуччя. Коли людина відчуває страх, то погіршується пам'ять, порушується координація рухів, вона із великим зусиллям володіє собою. Іноді сильний страх супроводжується втратою свідомості [3: 493–496]: «..Що він верзе?» – кричала кожна клітинка її тіла так голосно, що від того крику вона **зомліла** (Марія Прокопець).

У мові страх репрезентують предикати кількох синонімічних рядів: **жахатися, налякатися, перелякатися, полахатися, перестрашитися, настрахатися, наполохатися**, напр.: Фон Крауз схопився з ліжка і **затремтів** од жаху (Олександр Довженко); – **Капітан Пальма!** – **поправив Штігліца фон Крауз тихим голосом, що Штігліц онімів** (Олександр Довженко); **Купріян Хуторний немов скам'янів** (Олександр Довженко); **Потім надів картуз і ступив до дверей, біля яких завмер від страху Марко** (Григорій Тютюнник); **Улас занімів...** (Григорій Тютюнник). До них варто додати стилістично марковані, але з тим же значенням **напудитися, схарапудитися**, напр.: **Гриць глянув на них із лави і погадав: «Мерці» - і напудився так, що аж піт його обсипав** (Василь Стефаник).

У вербативах на зразок *отетеріти, оторопіти* домінують сема «інтенсивність» = «україн розгубитися з переляку»: **Віктор отетерів, онімів** – такою ще свою дружину не бачив (Марія Прокопець); **Та коли завела про те мову зі Степаном, він спочатку отетерів, а тоді роздратовано кинув: «Ти що? Поховати мене хочеш живцем, як поховала себе?»** (Марія Прокопець).

Виразником зовнішніх ознак переживання людиною стану афекту можуть бути і кольорові характеристики, представлені дієсловами (**збліднути, побіліти, полотніти** і под.): **Рус! Подайте один одному руки. Ну!** – **почервонів** од гніву Ернст фон Крауз (Олександр Довженко); - **А той ксьондз, що так політикує на казанях, той просві-ти-тель, як-го називають, аж позеленів** зі страху (Марія Прокопець); – **Оце тобі на та радуйся!** – **спалахнув лицем Хома і ще нижче опустив голову...** (Григорій Тютюнник); **Бачила, як син, читаючи листа, сполотнів, і, аби не впасти, сів на стілець** (Марія Прокопець); – **Та ти здурів!** – **пополотнів** Залусківський (Люко Дашвар).

Емоційний стан, пов'язаний з отриманням достовірної інформації про неможливість задоволення важливих життєвих потреб, які досі здавалися більш або менш ймовірними, називають стражданням.

Щодо кількісного складу, то предикати із семантикою страждання становлять невелику за кількістю групу. Сюди належать дієслова **агонізувати, конати, судомитися, корчитися, кородитися, коцюрбитися, мліти** (від болю), **мучитися, мордуватися, маятися, катуватися, каратися, каятися**. Ці предикати мають подібне значення, але різну глибину позначуваних моральних та фізичних страждань, напр.: – **Господи! Я могла і її втратити!** – не промовила, а **простогнала**. – Або ж вона могла втратити мене!.. (Марія Прокопець); – **Ні, то таки я, я, я...** – **простогнав**, з жахом відвертаючись від дзеркала... (Марія Прокопець); – **Годі!...пусти мене...Млію...вмираю** (Леся Українка); **Став на коліна перед свіжим горбиком землі, що заховав від світу назавжди його любов, і розпачливо застогнав** (Марія Прокопець); **Іван дрозжав цілий, чув на собі вагу страшних своїх слів** (Василь Стефаник).

Головною й універсальною причиною суму є втрата чогось значущого для людини: безпосереднього психологічного контакту з дорогою людиною або з іншими людьми, втрата перспективи в досягненні бажаної мети [3: 502]. До цієї групи належать предикати **пригнічуватися, засмутитися, спохмурніти, посмутніти, гнітитися, затьмарюватися, вбиватися, відчаюватися, скорбіти, горювати, зажуриватися** та ін., напр.: **Христя упала на нари і глухо заридала** (Олександр Довженко); **Упав тоді один на призьбу під вікно і гірко заридав** (Олександр Довженко); **Через кілька день Гриць боявся сидіти в хаті, все ходив по сусідах, а вони казали, що він дуже журився** (Василь Стефаник); **Сидить батько кінець столу. На руки схилився; Не дивиться на світ божий Тяжко зажурився** (Тарас Шевченко); **Настя заридала, заголосила, а він слова більше до неї не сказав** (Василь Стефаник). До периферії варто зараховувати вербативи **бідкувати, банувати, затуманитися** і под., напр.: **Старший льотчик цюкою сперся на стиснутий кулак, затуманився у своїй невеселій задумі** (Олесь Гончар).

Втрата психічної рівноваги розкривається за допомогою значення «втрачати здатність розумно мислити». Її репрезентує група предикатів, яка відзначається якісною однорідністю (*навіженіти, здуріти, одуріти, нестямитися, психувати, знестямитися, сказитися*), напр.: – Кінчай співати, чуєш! – *одурів* Штігліц і побіг до Крауза (Олександр Довженко).

Окрім зазначених вербативів на позначення втрати психічної рівноваги, можна виокремити стилістично марковані: *обезглуздіти, отуманіти, звихнутися, очманіти, біситися, показитися, скипіти, обезуміти*, напр.: *І латав, і бісився, і сто разів хотів кидати у піч або на гній* (Василь Стефаник); – *Навіщо ж ти тоді нас викликав? – скипів Дорош* (Григорій Тютюнник). Деякі предикати відповідний стан супроводжують дією, напр.: *божеволіти, шаленіти* – «чинити безумство»: або *приревнувати* – «виявити почуття ревності».

До окремої групи зараховують предикати, які залежно від контексту та ситуації мовлення можуть належати до тієї чи тієї мікрогрупи. Це, зокрема, предикати із семантикою збудження/ хвилювання та здивування.

Хвилювання в науковій літературі частіше за все потрактовують як поняття, яке віддзеркалює стан занепокоєння, ситуативної тривожності, страху, іншими словами, хвилювання – це підвищений рівень емоційного порушення [3: 490].

До цієї мікрогрупи належать предикати, які репрезентовані дієсловами *гарячитися, нервуватися, метатися, каламутитися, збурюватися, збуджуватися, твалтуватися, занепокоїтися, збентежитися, бунтуватися, напружуватися*. Станові хвилювання, тривоги притаманні і зовнішні вияви, приміром сльози (зворушуватися (до сліз)), рум'янець (*полум'яніти, нашіти, паленіти*) або ж тремтіння тіла (*засмикатися, затіпатися*), напр.: *Заметався Крауз по хаті, забігав, застукав* (Олександр Довженко); *Фон Крауз здригнувся* (Олександр Довженко); *Мов навіжена металася лісом, не бачачи ані ласкавих променів сонця, ані діамантових краплин дощу...* (Марія Прокопець); – *Що-о? – спаленіла, а тоді враз зблідла, закололо у серці, забракло повітря і вона провалилася у чорну морочну трясовину* (Марія Прокопець).

Дієслова *конфузитися, знічуватися* мають подібну семантику, але частотно є менш вживаними.

Враження від чого-небудь несподіваного, дивного, незрозумілого є станом здивування. Причиною появи подиву є незвичайність стимулу предикатів на позначення здивування не дуже багато. До цієї мікрогрупи належать дієслова *здивуватися, зчудуватися, епатувати, шокувати, ошелешувати* і под., напр.: *Глянула і обімліла* (Марія Прокопець); *Хлопці здивувалися, коли побачили ту розкрити пащу...* (Іван Багряний); *Татко аж присвиснув* (Люко Дашвар); *Катерина так і залякла* (Люко Дашвар).

Отож, українська мова представлена розмаїттям лексем на позначення негативних афективних станів, а дієслово є найбільш продуктивною морфологічною категорією для їх репрезентації як найуживаніша предикативна одиниця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аскерова І.А. Семантичне поле назв емоційно – афективних станів у польській мові : автореф. дис. канд. філол. наук / І. А. Аскерова. – К., 2006. – 19 с.
2. Буряков М. А. К вопросу об эмоциях и средствах их выражения / М. А. Буряков // Вопросы языкознания. – 1979. – №3. – С. 47–59.
3. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій. – К., 2007. – 968 с.
4. Васильєв Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильєв. – М. : Высш. шк., 1981. – 184 с.
5. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1992. – 224 с.
6. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К. : Пульсари, 2004. – 398 с.
7. Кочерган М. П. Слово і контекст / М. П. Кочерган. – Львів : Вища шк., 1980. – 184 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 428 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Тищенко – аспірантка кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: функціональний синтаксис української мови.

ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ У ВИРАЖЕННІ ОБ'ЄКТНО-ПРЕДИКАТНИХ ВІДНОШЕНЬ

Наталія ЮРЧИШИН (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглянуто речення, у складі яких є фраземи української та німецької мов на позначення емоційно-вольових процесів у вираженні об'єктно-предикатних відношень. Окреслені можливості вираження стрижневого компонента – фраземи.

Ключові слова: фразема, об'єкт, предикат, функція, об'єктно-предикатні відношення, семантико-синтаксична структура речення.

The article deals with the sentences in which phraseological units designating emotive-volitional processes reveal object-predicate relations in Ukrainian and German languages. Certain opportunities of description of the main component-phraseological unit are showed.

Key words: phraseological unit (phraseeme), object, predicate, function, object-predicate relations, semantic-syntactic structure of a sentences.

Об'єкт входить до семантичної структури речення як компонент, що вказує у системі мови на правобічну валентність предиката. З функцією об'єкта пов'язані терміни “об'єктне значення”, “об'єктна функція”, “об'єктне відношення”, “об'єктна валентність” [12: 422]. Семантичними ознаками об'єкта є те, що він здебільшого не є компонентом структурної схеми речення; виражає об'єктні семантико-синтаксичні відношення; у формально-синтаксичній структурі речення є другорядним членом; у типових випадках виражається іменником або займенником; займає місце після пояснювального слова; пов'язується з опорним словом синтаксичними формами керування чи прилягання; при актуальному членуванні речення може виступати темою чи ремою або ж входить до групи теми і реми; позначає предмет (об'єкт); корелює з об'єктними, суб'єктними, адресатними, інструментальними, локативними синтаксемами у семантико-синтаксичній структурі речення; відповідає на питання непрямих відмінків. Семантичне функціонування об'єкта в семантико-синтаксичній структурі речення досліджували Ю. Апресян, Н. Беландіна, О. Бондарко, І. Вихованець, Л. Дяченко, С. Кацнельсон, А. Мартіне, Я. Панєвова, О. Путіліна, М. Плющ, Є. Тимченко, Ч. Філмор та ін.

З усіх напрямів дослідження семантико-синтаксичної структури речення в українській та німецькій мовах, зокрема, специфіки вияву глибинного об'єкта, найефективнішим виступає напрям аналізу, запропонований представниками відмінкової граматики, оскільки він дає змогу описати глибинну семантико-синтаксичну структуру всіх речень обох мов. Концепція глибинних відмінків (тих чи інших семантико-синтаксичних відношень) відкриває можливості з'ясувати семантико-синтаксичну структуру різних типів речень навіть різноструктурних мов унаслідок послідовного дотримання логічного принципу відтворення рівня організації речення і формулювання правил, що пов'язують його елементи певними експліцитними / імпліцитними відношеннями й уможливають побудову поверхневого рівня вияву глибинної семантики, зокрема семантичного об'єкта в українській та німецькій мовах [9: 3].

Об'єктом дослідження є речення, у складі яких є фраземи української та німецької мов на позначення емоційно-вольових процесів у вираженні об'єктно-предикатних відношень.

Актуальність дослідження зумовлена застосуванням зіставно-порівняльного аналізу з метою вивчення специфічних особливостей речень, у складі яких є фраземи української та німецької мов.

Мета статті полягає у вивченні й порівнянні об'єктно-предикатних відношень, виражених фраземами української і німецької мов. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити функції фразем у реченні; 2) описати семантичні відношення фразем української та німецької мов на позначення об'єктно-предикатних відношень.

Розгляд семантико-синтаксичної структури речення неможливий без звернення до таких понять, як “предикативність”, “предикат”, “присудок”. Основним носієм предикативності виступає предикат [5: 88].

Оскільки об’єкт має свій набір семантичних варіантів, то семантичне членування об’єкта зумовлюється передусім семантичною природою предиката – центральнішого компонента у семантико-синтаксичній структурі речення, валентність якого створює відповідне елементарне з семантико-синтаксичного погляду просте речення. Відповідно до природи предиката об’єкт розподіляється на семантичні варіанти: власне-об’єкта дії, об’єкта процесу, об’єкта стану, об’єкта якісної ознаки-відношення, об’єкта вокативного предиката дії [2: 118].

Основним семантичним варіантом об’єкта є функція власне-об’єкта дії, у якій найповніше відбито семантичну своєрідність категорії об’єктності. В позиції об’єкта дії використовується уся сукупність назв як не істот, так і істот [1: 260].

Розглянемо приклад: *Хочеться зіграти душу* гарною музикою [10: 264], у якому об’єктно-предикатні відношення виражаються між одновалентним фраземним предикатом *зіграти душу (радувати, веселити)* і об’єктом *музикою*, який уточнюється актантом *гарною*. Фразема у поданому прикладі орієнтує текст на книжний стиль мовлення, тому природно, що співвідноситься з музикою.

У прикладі: *В серці* у Гната *накипала* ненависть до нелюбої жінки [10: 420], предикат предикатів *в серці накипала* спрямований на об’єкт до нелюбої жінки. Присутність фраземи у реченні відтворює внутрішній стан персонажа Гната, який сповнений ненавистю, а не коханням до нелюбої жінки.

Об’єктно-предикатні відношення у реченні можуть встановлюватися між фраземами та детермінантами. Детермінанти із прийменниково-відмінковими сполученнями, із суб’єктним, об’єктним або недиференційованим суб’єктно-обставинним і об’єктно-обставинним значеннями пов’язані з предикативною основою речення за допомогою зв’язку “вільного приєднання” і визначають предикативний центр з його прислівними поширювачами в цілому [3: 6 – 7]. Наприклад: Олімпіада Никанорівна любила красивих людей, а Чумак виявився якраз таким парубком, перед якими в молодості *тануло її серце* [10: 642]; Самотній Бульба, як корабель у морі, мчить степом, де так недавно *тішили йому серця* його синочки, і небо, і безмежна просторінь [10: 713]; Все більше і більше впевнялася (Параскіца), що люди не помиляються, що вона відьма – і ця свідомість *заморожувала кров* у неї (фраземи у текстах посилюють художній стиль викладу) [10: 249].

У наступних прикладах моносемні детермінанти з об’єктним значенням виражають семантичний фраземний об’єкт-адресат, який у поєднанні з одновалентними предикатами вказує на об’єктно-предикатні відношення у реченні: І все матір свою згадує, кличе, щоб рятувала. – Та так жалібно. Ну прямо *душу* тобі *вириває* своїм плачем [10: 83]; Нимидорине ймення *ножем укололо* Миколу *в саме серце*, і гаряча сльоза скотилась з його очей (експресія фразем у прикладах створює конотацію підвищеної емоційності) [10: 115].

Розглянемо приклад, у якому актант *наче* послаблює об’єктно-предикатні відношення між двовалентним предикатом *медом по губах мазнули* та фраземним об’єктом Кіндрат, доповнюючи їх модальним, умовним характером: Знайте, що жінки не терплять не uwagi до себе. Кіндрата *наче медом по губах мазнули* (завдяки експресії фраземи характеризується стан мовця та його ставлення до висловлюваного) [10: 364].

Проаналізуємо ще один приклад речення, у складі якого є фразема з стрижневим компонентом мороз. Лікарю *всю спину морозом обсіпало*: так одверто визирала з очей хворого раптова віра в його всемогутність [10: 457]. У поданому прикладі суб’єкт виконує дію, яка спрямована на об’єкт, у наслідок чого між фраземним об’єктом і предикатом *всю спину морозом обсіпало* створюються об’єктно-предикатні відношення (введення в текст фраземи з стрижневим компонентом *мороз* передає сильне почуття, глибоке хвилювання, страх, бурхливу реакцію на слова, вчинки тощо) [4: 104].

У прикладі: Раз за разом налітають штурмовики. Носом у землю [лежи] і слухай, як, *вивертаючи* тобі *душу*, верещить над тобою сирена [10: 64], об’єктно-предикатні відношення встановлюються між основним одновалентним фраземним предикатом, який виражений

дієприслівником *вивертаючи душу* і особовим займенником у давальному відмінку. При трансформації речення предикат виражений дієприслівником переходить у предикат предикатів *вивертати душу*: Раз за разом налітають штурмовики. Носом у землю [лежи] і слухай, як, *вивертаючи* тобі *душу*, верещить над тобою сирена → Раз за разом налітають штурмовики. Носом у землю [лежи] і слухай, як, *вивертас* тобі *душу*, верещить над тобою сирена (частина фразем із стрижневим компонентом *душа* наділяється здатністю існувати як “самостійна субстанція”, незалежно від експерієнцера, перебираючи на себе всі властивості відчувати) [11: 202].

Трансформаційний метод використовується в українській мові такими мовознавцями, як К.Городенською, Н.Гуйванюк, В.Кононенком, І.Вихованцем та ін. Присутність фраземи у розглянутому прикладі вказує на емоційно-експресивність об’єкта.

У наступних реченневих конструкціях української та німецької мов об’єктно-предикатні відношення встановлюються між фраземним об’єктом та предикатом предикатів, вираженими фраземами, що означають *любити*, *ненавидіти* і т. ін. Наприклад: Ось молодий Ацамаз і побачив красуню. *Серце* юнацьке одразу вона *полонила* [10: 539]; Багатотисячна аудиторія з нетерпінням чекала початку концерту. Адже співак встиг *полонити серця* слухачів [10: 539]; *Kurz entschlossen, machte er ihr_einen Antrag, und einige Wochen darauf heirateten sie* [6: 41]; *Sie liebt ihn abgöttisch* [6: 14].

Розглянемо приклади, де у семантико-синтаксичній структурі речення об’єктно-предикатні відношення можуть виражаються між предикатними фраземами, у складі яких є 1). іменники, на означення частин тіла. Наприклад: Терпи лиха. Знаю, чом тобі (Наталці) всі не люб’язні; Петро *нав’яз* тобі *в зуби* [14: 229]; Свекруха *світила очима* на невістку ще й тоді, як чоловік був дома; а як його у військо взяли, то докорам кінця-краю не було [10: 636]; В перше за весь час академік усміхнувся. *В очах* його *замиготіли* веселі ясні *іскорки* [10: 276]; *Einmal hatte er ein Mädchen gekannt, das ihm sehr zu Herzen gegangen war* [6: 333]; 2). іменниками на означення конкретних предметів. Наприклад: Мене *морозом пройняло*. Чи знаєш, Галю, що відтоді я не можу чути пісні з сими словами [10: 573]; Ти що, молодичко, всіх п’яних з рову витягаєш? І чоловік не боронить? Га? Ха-ха-ха! *Ножем ризонує* Ганну той сміх [10: 599]. Фраземи з стрижневим компонентом на позначення назв частин тіла у поєднанні із предикатами, виражають дію, супровідну станові людини: здивування, переживання, розпачу і т. ін. [8: 59 – 60].

Проаналізуємо наступне речення з німецької мови: *Simone dachte einen Augenblick nach. “Madame hat sich blau geärgert über mich”, gab sie zu* [6: 45], де об’єктно-предикатні відношення встановлюються між одновалентним фраземним предикатом *sich blau geärgert* та суб’єктно-об’єктним детермінантом з прийменником *über mich* (присутність фраземи у реченні вказує на інтенсивність емоційності об’єкта за зовнішніми ознаками).

Die Aussprache mit meinem Chef liegt mir wie ein Alp auf der Brust [6: 27], у наведеному прикладі об’єктно-предикатні відношення виражаються між предикатом предикатів *wie ein Alp auf der Brust* та моносемним детермінантом з суб’єктним значенням, що називає суб’єкт стану.

Як уже зазначалось, у семантико-синтаксичній структурі речення об’єктно-предикатні відношення фразем у складі речення української мови можуть посилюватись чи послаблюватись за допомогою різних актантів, аналогічно в німецькій мові. Наприклад: *Stanislaus gab ihr fünf Mark. Sie gab ihm Küsse, die ihm wie Rotwein ins Blut stiegen* [6: 113]. Актант *wie Rotwein* послаблює вище згадані відношення фразем у складі речення, доповнюючи їх модальним характером (фразема орієнтує текст на книжний стиль мовлення).

Розглядаючи приклади: *Er muss etwas erlebt haben, das ihm mächtig unter die Haut gefahren ist* [6: 318]; *Einmal hatte er ein Mädchen gekannt, das ihm sehr zu Herzen gegangen war* [6: 333]; *In diesem Fieber begreift sie alles nur halb. Sie muss erst verstehen, dass sie in Lebensgefahr ist. Dann kriegt sie Angst – Ich werde ihr schon Angst beibringen* [6: 33], бачимо, що завдяки актантам *mächtig* (перше речення), *sehr* (друге речення) та *schon* (третє речення) посилюються об’єктно-предикатні відношення між предикатами предикатів та об’єктом (фраземи у представлених прикладах посилюють емоційність об’єкта за допомогою актантів).

Висновок. У семантико-синтаксичній структурі речення фраземи української та німецької мов на позначення емоційно-вольових процесів можуть вступати в об'єктно-предикатні відношення.

У вираженні об'єктно-предикатних відношень функції фразем у складі речення впливають на експресивно-стилістичну забарвленість висловлювання, можуть посилюватись чи послаблюватись за допомогою різних додаткових актантів.

Трансформаційні можливості таких фразем обмежені внаслідок їх формальної, семантичної і стилістичної закріпленості, за винятком предикатних фразем української мови виражених дієприслівником.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
2. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / АН України. Ін-т української мови; Відп. Ред. К.Г.Городенська. – К.: Наук. думка, 1992. – 224 с.
3. Гейна О.В. Суб'єктно-об'єктні детермінанти в семантико-синтаксичній структурі простого речення в сучасній російській мові. Автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.02 Російська мова. – Д., 2005. – с. 19.
4. Кононенко В.І. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996, – 272 с.
5. Кононенко І.В. Семантико-синтаксичні типи іменних предикатів у слов'янських мовах. Вісник Прикарпатського національного університету. Філологія. Мовознавство. Випуск XXI – XXII. – Івано-Франківськ. – 2009. – с. 88 – 91.
6. Німецько-український фразеологічний словник у двох томах. Т. 1 А–К 416 с. / Уклали В.І. Гаврись, О.П.Пророченко. – Київ «Радянська школа», 1981.
7. Німецько-український фразеологічний словник у двох томах. Т. 2. L–Z 384 с. / Уклали В.І. Гаврись, О.П.Пророченко. – Київ «Радянська школа», 1981.
8. Плющ М.Я. Категорія суб'єкта і об'єкта в структурі простого речення. – Київ: Вища школа, 1986. – 174 с.
9. Путіліна О.Л. Семантичний об'єкт і типи його вияву в сучасній українській та англійських мовах автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 – порівняльно-історичне і типологічне мовознавство / О.Л.Путіліна – Д., 2008. – с.19
10. Словник фразеологізмів української мови / Уклад. В.М.Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 2008. – 1104 с.
11. Тимофєєва І. Репрезентанти семантики стану. Вісник Прикарпатського національного університету. Філологія. Мовознавство. Випуск XXI – XXII. – Івано-Франківськ. – 2009. – с. 202 – 204.
12. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О., Зяблюк М.П. та ін. – 4-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М.П.Бажана, 2004. – 824 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Юрчишин – аспірант кафедри загального та германського мовознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: семантика, синтаксис, фраземи.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ, ФОНОЛОГІЧНОЇ, ГРАФІЧНОЇ СИСТЕМ МОВ

ІНТОНАЦІЙНІ ПАРАМЕТРИ ІНТЕРФЕРОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УКРАЇНЦІВ

Ольга ВАЛІГУРА (Київ, Україна)

У статті розглянуто особливості реалізації компонентів інтонації в англійському мовленні носіїв української мови шляхом зіставного аналізу англійського вимовного еталону та інтерферованого мовлення українців.

Ключові слова: інтонація, англійське мовлення українців, фонетична інтерференція, білінгв, зіставний аналіз, вимовний еталон.

The peculiarities of the intonation realization in the Ukrainians' English speech established via the comparative analysis of the English pronunciation standard and the Ukrainian bilinguals' interfered speech are investigated in this paper.

Key words: intonation, Ukrainians' English speech, phonetic interference, a bilingual, comparative analysis, pronunciation standard.

В умовах розширення світового інформаційного простору перед сучасною лінгвістикою постає актуальне завдання дослідження міжмовних контактів і взаємодії мов у міжкультурному спілкуванні. Чимало лінгвістичних праць, серед яких монографії У. Вайнрайха, Е. Гаугена, Ю. О. Жлуктенка, С. В. Семчинського, О. Б. Ткаченка, О. І. Чередниченка, присвячено вивченню природи мовних контактів, функціонуванню двомовності та багатомовності, встановленню причин, ролі й функцій мовної інтерференції у соціальному, психологічному й лінгвістичному планах.

Складовою сучасних наукових студій міжмовної та міжкультурної взаємодії є й наше дослідження, спрямоване на виявлення лінгвокогнітивних і комунікативних основ фонетичної інтерференції на матеріалі англійського мовлення українців. У вітчизняному мовознавстві комплексне вивчення лінгвокогнітивних, комунікативних і соціокультурних аспектів фонетичного оформлення англійського усного дискурсу українськими мовцями є на часі, оскільки саме ці аспекти розглядаються як першопричини інтерференції в мовленні білінгвів [1; 3; 4]. У ході вирішення зазначеної проблеми й загострюється актуальність питань з поглиблення наукового знання про явище фонетичної інтерференції як важливої складової феномену двомовності.

Метою статті є встановлення інтонаційних параметрів інтерферованого англійського мовлення українців шляхом виявлення кількісних і якісних порушень в тональній, акцентній, темпоральній та ритмічній підсистемах. При цьому зазначимо, що реєстрація відхилень у реалізації кожного компонента інтонації (мелодики мовлення, фразового наголосу, гучності, ритму, тембру, темпу і паузації) описується окремо заради аналізу просодичних особливостей інтерферованого мовлення українців, однак у мовленні всі компоненти інтонації інтегруються і функціонують у нерозривній єдності і взаємодії, підкоряючись семантичному компоненту мовлення.

Аналіз порушень у *мелодичному* оформленні англійських висловлень, реалізованих дикторами-носіями англійської та української мов, здійснювався шляхом виявлення невідповідностей *тонального рівня, діапазону, інтервалу, швидкості й напрямку* зміни руху тону на різних ділянках інтонаційної групи.

Результати експериментального дослідження закономірностей розподілу *тонального рівня початку* інтоногрупи в еталонних й інтерферованих реалізаціях свідчать про високий

тональний рівень початку вимовляння першого наголошеного складу в інтерферованих висловленнях порівняно з середньопідвищеним тональним рівнем в еталонних висловленнях.

Звернемо увагу на те, що в еталонних висловленнях, які складаються з декількох інтоногруп, тональний рівень кожної наступної інтоногрупи вимовляється дещо нижче від попередньої, за умови, що всі інтонаційні групи несуть однаково важливу інформацію. Наприклад, у висловленні-еталоні *Mr. Weston* ξ *was a native of Highbury, and born of a respectable family* || [6: 8], яке складається з трьох інтоногруп, наводяться дані про місце народження та соціальний статус об'єкта висловлювання, при цьому наголошується на тому, що добродій Уестон народився в Хайбері в добропорядній родині. Саме ця важлива інформація й передається за допомогою модифікацій тонального рівня початку кожної наступної інтоногрупи. Зазначимо, що інтонаційне оформлення висловлення *Mr. Weston* ξ *was a native of Highbury, and born of a respectable family* ||, реалізоване дикторами-українцями, що мають низький ступінь фонетичної інтерференції, максимально наближене до еталонного висловлення за тональним рівнем початку інтоногруп.

На противагу, у висловленнях, реалізованих українськими дикторами з середнім і високим ступенями фонетичної інтерференції, не зафіксовано різниці в тональному рівні початку першого наголошеного складу кожної наступної інтоногрупи, незалежно від ступеня важливості закладеної в них інформації. Відтак відсутність варіативності реалізації висотнотонального рівня першого наголошеного складу у презентації різної за вагою семантичної інформації призводить до неповного розуміння, а почасти й до нерозуміння смислу висловлення, оскільки за таких умов стає неможливим виокремити основну й додаткову інформацію.

Наприклад, у висловленні-еталоні *She was the youngest of the two daughters of a most affectionate indulgent father, and had, in consequence of her sister's marriage, been mistress of his house from a very early period* || [6: 1], інтонаційне оформлення додаткової інформації, яка міститься в інтоногрупі *in consequence of her sister's marriage*, відокремленої від предикативної частини складеного іменного присудка *been mistress* паузою середньої тривалості, вирізняється нижчим висотнотональним рівнем першого наголошеного складу в слові *consequence*, його вужчим діапазоном, зниженою гучністю та більшою швидкістю вимовляння всієї інтоногрупи. Саме наявність висотнотональної диференціації рівня початку інтоногруп в аналізованому висловленні дає можливість зрозуміти, що має на меті мовець, яка інформація є основною щодо головної героїні роману (дочка люблячого, поблажливого батька, яка стала господинею в домі ще в ранньому віці), а яка додатковою (пояснення, чому так сталося).

В англійських висловленнях, реалізованих українськими мовцями із середнім і високим ступенями фонетичної інтерференції, відсутність висотнотональної диференціації початку інтоногрупи не дозволяє зрозуміти тип інформації, яку хоче донести мовець до слухача, яким чином цю інформацію висловити, щоб зацікавити його, як виразити позитивну чи негативну оцінку тому чи іншому факту чи просто його констатувати. Так, у висловленні *She was the youngest of the two daughters of a most affectionate, indulgent father, and had, in consequence of her sister's marriage been mistress of his house from a very early period* ||, озвученому українськими дикторами із високим рівнем фонетичної інтерференції, оформлення початку першого наголошеного складу інтоногруп на однаковому висотнотональному рівні у сполученні з некоректним поділом на інтоногрупи, надлишковою кількістю наголошених слів (*very early period*), неправильним словесним наголосом (*consequence*), виділенням смислових центрів висловлення *daughters, father, marriage* спадно-висхідним тоном (імплікативний характер якого є цілковито недоречним для описуваної ситуації) та висхідним ядерним тоном не дозволяє зрозуміти прагматичну ціленастанову висловлення, знижує ступінь емоційного забарвлення висловлення, утруднює розрізнення основної й додаткової інформації, а, отже, не дає можливості збагнути, чому молодій дівчині вже із самого дитинства довелося стати господинею в домі.

Аналіз порушень в системі тонального рівня в еталонних та інтерферованих реалізаціях свідчить про підвищення тонального рівня наголошеного складу слів, яким мовець надає особливої семантичної ваги всередині інтонаційної групи, виділяючи їх *спеціальним підйомом*. У контексті розгляду особливостей реалізації спеціального підйому в еталонних й інтерферованих реалізаціях слід звернути увагу також на те, що спеціальний підйом здійснюється не тільки і не стільки підвищенням тонального рівня у процесі виділення семантично важливого слова, але й вищими показниками гучності порівняно з іншими наголошеними словами в інтоногрупі.

Щодо актуалізації *тонального рівня завершення* інтоногруп в досліджуваних реалізаціях, то в інтерферованих висловленнях зареєстровано підвищення тонального рівня завершення інтоногруп порівняно із середньозниженим в еталонних.

Отже, результати експериментального дослідження закономірностей розподілу *тонального рівня початку і завершення інтоногруп* в еталонних й інтерферованих реалізаціях з низьким, середнім і високим ступенями вияву фонетичної інтерференції свідчать про те, що його підвищення призводить до зниження ступеня емоційності аналізованих висловлень, часом і до зміщення акцентів у смисловій структурі висловлення, що в сукупності з іншими порушеннями у вимові одиниць сегментного й надсегментного (монотонність, нівелювання тонального виділення смислових центрів) рівнів на інших ділянках висловлень спотворює їх смисл у цілому. При цьому підвищення тонального рівня на досліджуваних ділянках інтонаційного контуру можна тлумачити як помилку на рівні фонетичної (просодичної) репрезентації.

Аналіз порушень *тонального діапазону* в реалізаціях інтерферованих англійських висловлень показує тісну взаємозалежність між тональним рівнем першого наголошеного складу інтоногрупи і діапазоном, позаяк підвищення тонального рівня першого наголошеного складу інтоногрупи завжди веде до розширення тонального діапазону. Оскільки варіативність тонального діапазону є однією з ознак вираження різного ступеня важливості інформації, що міститься в інтоногрупах висловлень, а також різного ступеня її емоційного навантаження, то відсутність модифікацій в оформленні інформації в інтоногрупі на рівні тонального діапазону спричинює утруднення у сприйнятті й розмежуванні цієї інформації на основну і додаткову. Крім того, одноманітна реалізація тонального діапазону призводить і до зниження рівня емоційного насичення висловлювання.

Відтак дані аудитивного аналізу особливостей актуалізації тонального діапазону інтоногрупи в еталонних та інтерферованих англійських висловленнях свідчать про звуження тонального діапазону інтоногрупи від висловлень з низьким ступенем інтерферованості до висловлень з високим рівнем фонетичної інтерференції, що пояснюється зниженням ступеня емоційного навантаження і прагматичного потенціалу інтерферованих висловлень. При цьому слід зауважити, що зазначена тенденція варіює у відповідності до ступеня складності формально-смислових відхилень, властивих цим висловленням. З іншого боку, це може пов'язуватися із порушеннями в англійській вимові українців на рівні інтонаційних репрезентацій, які трактуються нами як *ментальні помилки*, що виникають унаслідок недостатнього комунікативно-когнітивного досвіду мовця.

Тональний інтервал на стику різних ділянок інтонаційного контуру дозволяє прослідкувати рівень емоційного стану мовця у процесі спілкування. Дані частоти актуалізації тонального інтервалу на ділянці "*передтакт-такт*" в еталонних висловленнях і висловленнях з низьким, середнім і високим ступенем фонетичної інтерференції засвідчили переважання *позитивного* середнього тонального інтервалу у досліджуваних висловленнях. Щодо показників частоти *негативного* тонального інтервалу на цій ділянці інтонаційного контуру, то в еталонних висловленнях та висловленнях з низьким ступенем інтерференції зареєстровано майже однакові показники розширеного його різновиду (9,52% і 9,50% відповідно) та нульового інтервалу (14,29% і 10,52% відповідно). Найчастотнішою зоною функціонування тонального інтервалу на досліджуваній ділянці у висловленнях з середнім і високим ступенем фонетичної інтерференції визначено середній інтервал, що демонструє віддаленість дикторів-українців від еталонної реалізації і свідчить про низький рівень їхньої вимовної культури.

Швидкість зміни напрямку руху тону в термінальній ритмогрупі відображає як об'єктивне, так і суб'єктивне ставлення мовця до висловленого. Зіставний аналіз показників швидкості зміни напрямку руху термінального тону показав, що, оскільки англіцям не властиве категоричне висловлення думки, то й відсоток великої швидкості невисокий. Тому цілком природно, що диктори-українці з *низьким* ступенем фонетичної інтерференції мають майже однакові з носіями англійської мови показники цього параметра, що свідчить про їх високу вимовну культуру. Рівновеликі цифрові дані малої і середньої швидкості зміни напрямку руху термінального тону у реалізаціях дикторів-українців з *середнім* і *високим* ступенями фонетичної інтерференції говорить про відсутність модифікацій цього параметра, а, отже, не співвіднесення його зі смисловою структурою висловлення, що є ще одним наслідком низького рівня їхньої фонетичної компетенції та й мовної компетенції в цілому.

Щодо *дистрибуції фразового наголосу* й поділу мовленнєвого потоку на інтонаційні групи українськими дикторами, то відзначено більшу кількість наголошених складів в інтоногрупах досліджуваних інтерферованих висловлень порівняно з еталонними. Наприклад, у висловленні-еталоні: *She* ¹*dearly* ¹*loved her* ¹*father*, || *but he was* ¹*no companion for her* || [6: 2] зареєстровано інтоногрупи з трьома та двома наголошеними складами, у той час як в інтерферованому висловленні ¹*She* ¹*dearly* ¹*loved her* ¹*father*, || *but* ¹*he was* ¹*no companion for her* || інтоногрупи складаються з трьох та чотирьох наголошених складів.

Незважаючи на допустиму кількість наголошених складів в інтерферованому мовленні, слід наголосити на якісних відхиленнях в дистрибуції фразового наголосу, оскільки диктори-українці виділили повним наголосом особові займенники ¹*she*, ¹*he* та ¹*her*, що є порушенням англійської вимовної норми. Оформлення низьким спадним тоном слів *father* та *her* в реалізованому українцями висловленні привело до порушення акцентів у його смисловій структурі, позаяк імплікуються семантичні контрасти в інтоногрупах та очікується їх декодування (*Вона щиро любила батька, а не вітчим; він був другом не для неї, а для її брата*). До того ж, однаковий ступінь виділення наголошених складів в інтоногрупах спричинює монотонність звучання досліджуваних реалізацій інтерферованого англійського мовлення українців.

Крім того, зіставний аналіз кількості наголошених слів у цьому висловленні-еталоні, актуалізованому дикторами-професіоналами та дикторами-наївними носіями англійської мови, показав можливість варіювання в нормативних межах залежно від розуміння дикторами контексту і ситуації спілкування, тобто їх когнітивно-комунікативного досвіду, психологічного типу, освіти, виховання й особливостей їхньої поведінки у соціумі (розкнутість/замкненість), соціального статусу, індивідуальних особливостей мовця, досвіду озвучування експериментального матеріалу та настрою в момент озвучування текстів.

Звернемо також увагу на те, що розгляд актуалізації наголосу в інтерферованому англійському мовленні носіїв української мови свідчить про те, що його розподіл визначається семантичним чинником. Так, у висловленні-еталоні *The* ¹*language* ²*has begun to re* ¹*fect this* ¹*changed relationship* || [7: 7] виділення слова ¹*language* в окрему інтонаційну групу та його оформлення високим спадним тоном дозволяє мовцеві наголосити на тому, що саме мова почала відображати зміни в свідомості мешканців Шотландії щодо їх партнерських стосунків з англіцями.

На відміну від цього, у висловленні *The* ¹*language has begun to re* ¹*fect this* ¹*changed relationship* ||, реалізованому носіями української мови з *середнім* і *високим* ступенями фонетичної інтерференції, відсутнє інтонаційне оформлення іменника ¹*language* кінетичним тоном та виділення його в окрему інтоногрупу, що певною мірою змінило прагматичну ціленастанову висловлення і знизило його емоційне насичення. Замість намагання переконати слухача в позитивних політичних змінах, що мають місце в сучасній Великій Британії, мовець констатує факт об'єктивної дійсності, не виражає ніякого особистого ставлення до подій, що хвилюють сьогодні більшість британців як єдину націю.

Результати аудитивного аналізу *динамічних* характеристик експериментального матеріалу показали, що більшість еталонних висловлень (70,73 %) і висловлень з низьким

ступенем інтерферованості (61,53 %) відзначено помірною гучністю висловлень. Підвищення гучності в аналізованих висловленнях зафіксовано при зростанні емоційного насичення висловлення та при виділенні його комунікативних центрів. Її пониження зареєстровано на тих ділянках висловлень-еталонів і висловлень з *низьким* ступенем фонетичної інтерференції, які виражають додаткову інформацію, що сприяє реалізації і смислового, і просодичного контрасту. У висловленнях із *середнім* (56,90 %) і *високим* (61,94 %) ступенями вияву фонетичної інтерференції домінуючою є підвищена гучність актуалізації всього висловлення, яка сигналізує про відповідне збудження емоційного стану мовця та свідчить про його намагання привернути увагу слухача. Проте, такі високі показники частоти підвищеної гучності не забезпечують ефективної реалізації емоційно-прагматичного потенціалу досліджуваних висловлень, позаяк підвищення гучності має місце упродовж усієї реалізації висловлення, а не на окремих його ділянках, які несуть основне комунікативно-смісловне навантаження (див. працю А. А. Калити [2]).

Результати аналізу частоти показників *темпу* відображають домінування його *помірного* різновиду в інтерферованих висловленнях. Проте, частота актуалізації помірного темпу поступово зменшується з підвищенням ступеня вияву фонетичної інтерференції у досліджуваних висловленнях при поступовому збільшенні частки *сповільненого* темпу. Його сповільнення в еталонних висловленнях і в переважній більшості висловлень з низьким ступенем вияву фонетичної інтерференції у поєднанні з підвищеною гучністю сигналізує про високий рівень емоційно-прагматичного потенціалу висловлення. На противагу, висловлення з середнім і високим ступенями вияву фонетичної інтерференції не відзначені варіативністю темпу на комунікативно вагомих ділянках висловлень, що перешкоджає реалізації їх ціленастанови й емоційного забарвлення.

Наведений вище розгляд інтонаційних параметрів інтерферованого англійського мовлення українців показав доцільність аналізу залежності семантики інтерферованого висловлення від *ритмічної будови* висловлення з метою висвітлення особливостей їх взаємодії та впливу на реалізацію прагматичної ціленастанови та емоційного насичення висловлення, оскільки ритмічна будова мовлення дозволяє слухачеві декодувати лінгвокогнітивну структуру висловлення, яка утворюється завдяки відносній промінантності наголошених і ненаголошених складів у часі [5: 526]. Узагальнення результатів фонетичного експерименту свідчить про те, що взаємодія ритму з усіма підсистемами інтонації відбиває когнітивні стратегії формування емоційно-прагматичного потенціалу висловлення.

Так, плавний, легатоподібний ритм, властивий *еталонним* реалізаціям висловлень з високим рівнем емоційно-прагматичного потенціалу, формується за рахунок регулярного чергування наголошених і ненаголошених складів у середині інтонаційної групи. Функціонування ритму такого різновиду пов'язується із вираженням глибоких і щирих почуттів, коли, наприклад, мовець-носії мови відверто висловлює позитивну оцінку головного персонажа, захоплення її високими моральними якостями. Наприклад: *Emma Woodhouse* § *handsome* § *clever* § *and rich*, | *with a comfortable home* § *and happy disposition* | *seemed to unite* § *some of the best blessings of existence* |; *and had lived nearly twenty-one years in the world* § *with very little to distress* § *or vex her* || [6: 1].

Висловлення характеризується чіткою, сповільненою вимовою майже всіх складів інтоногруп. Іntenцією мовця є висловлення позитивного ставлення до Емми Вудхаус та вираження емоційного насичення й прагматичної ціленастанови тексту за допомогою середньопідвищеного тонального рівня початку інтоногруп, розширеного тонального діапазону, пологих спадних ядерних тонів на тлі помірного темпу і гучності. Тісний семантичний зв'язок між інтоногрупами, про що сигналізують короткі та перцептивні паузи й однаковий тональний рівень на стиках інтоногруп, сприяє цілісності сприйняття інформації. До того ж, паралелізм інтонаційної організації (*with a comfortable home and happy disposition*) створює плавний ритм і допомагає слухачеві зосередитись на логічному центрі висловлення. При цьому реалізація сприймається як емоційно насичена, перш за все, за рахунок чергування високого передтакту та середньо-зниженого спадного ядерного тону (*and rich*), сповільнення темпу в останній інтоногрупі (*with very little to distress* § *or vex her*).

Крім того, позитивний інтервал на межі передтермінальної частини і ядра (*vex*), оформленого середньо-підвищеним спадним тоном, дозволяє слухачеві декодувати комунікативний центр висловлення. Зазначимо, що помірна гучність і темп додають висловленню м'якого, доброзичливого звучання.

Дещо відмінна картина фонетичного оформлення властива висловленням, реалізованими дикторами, у мовленні яких зареєстровано різні ступені вияву фонетичної інтерференції. Так, у висловленнях з *низьким* ступенем фонетичної інтерференції відзначено коректну передачу їх смислу та емоційно-прагматичного потенціалу, хоча в ході аудитивного аналізу зафіксовано певну монотонність звучання, і, відповідно, емоційне забарвлення сприймається слухачем як нейтральне за рахунок відсутності контрастних тональних рівнів, просодичної контрастності актуалізації ключових слів.

У мовленні дикторів із *середнім* ступенем інтерференції зареєстровано високі тональні рівні початку інтоногруп, безпідставне використання спадно-висхідних тонів, що через імплікативний характер цього тону перешкоджає коректній передачі емоційно-прагматичного потенціалу тексту, незважаючи на те, що смисл тексту за допомогою інтонації передано вірно. Що стосується дикторів з *високим* ступенем фонетичної інтерференції, то їх реалізаціям властива некоректна дистрибуція фразових наголосів, невірне виділення комунікативного центру висловлення.

Отже, результати аудитивного аналізу експериментального матеріалу дослідження показали, що найінформативнішими щодо вияву фонетичної інтерференції в мовленні білінгвів є тональний рівень початку й завершення інтоногрупи, тональний діапазон, інтервал, швидкість й напрямок зміни руху тону на різних ділянках інтонаційної групи, дистрибуція фразового наголосу й розподіл досліджуваних висловлень на інтоногрупи, гучність і тембр актуалізації, темп вимови, наявність/відсутність пауз, їх тривалість а також ритмічна будова мовлення. Найтиповішим порушенням на надсегментному рівні є некоректне інтонаційне оформлення основної і другорядної інформації, що перешкоджає, а інколи й унеможливає розуміння смислу. Причини труднощів сприйняття і декодування змісту англійського мовлення українських білінгвів вбачаються у відсутності варіювання тональних перепадів, темпу та гучності у вираженні семантичного контрасту у висловленні та в надмірній кількості наголошених слів в інтоногрупах, що значним чином впливає на сприйняття смислу висловленого й дезорієнтує слухача.

Таким чином, викладене переконливо свідчить про необхідність і доцільність подальшого дослідження інтерферованої фонетичної системи англійського мовлення українців, що дасть змогу отримати нові прикладні дані для виявлення феномену фонетичної інтерференції як важливої складової теорії мовних контактів, а також зробити внесок у розвиток міжмовних і міжкультурних студій в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 288 с.
2. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 320 с.
3. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти: Автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04. – К., 2006. – 20 с.
4. Шнуровська Л. В. Соціокультурні особливості просодичної інтерференції в усному англійському мовленні українців (експериментально-фонетичне дослідження): Автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04. – К., 2010. – 21 с.
5. Laver J. Principles of Phonetics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 707 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

6. Austen J. Emma. – L.: Wordsworth Classics, 2001. – 354 p.
7. Paxman J. A Portrait of a People. – L.: Pan, 2003. – 238 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Валігура – доктор філологічних наук, професор кафедри германської і фінської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: фонетика англійської мови, когнітивна лінгвістика.

СИНЕРГЕТИЗМ ПОРОЖДЕНИЯ И АКТУАЛИЗАЦИИ ФОНОКОНЦЕПТА

Алла КАЛИТА, Лариса ТРАНЕНКО (Киев, Украина)

У статті авторами запропонована концептуально-синергетична парадигма та наведені приклади наукового опису специфіки процесів породження й актуалізації фоноконцепта.

Ключові слова: фоноконцепт, концептуально-синергетична парадигма, породження, актуалізація, фоноконцепт-прототип, фоноконцепт-аналог, культури мікро- та макросоціуму.

In the article the authors suggest a conceptual-and-synergetic paradigm of a scientific description of phonoconcept generation and actualization processes as well as examples illustrating them.

Key words: phonoconcept, conceptual-and-synergetic paradigm, generation, actualization, phonoconcept-prototype, phonoconcept-analogue, micro- and macrosociety cultures.

В процессе своего развития классическая фонетика как наука уделяла основное внимание проблемам познания законов и механизмов восприятия устной речи, аналитическо-синтетической обработки акустических сигналов, смысловой интерпретации хранящихся в памяти образцов-эталонов, универсальным особенностям функционирования фонетических единиц, правилам сравнения их с образцами-эталонами, составляющими перцептивную базу определенного языка и т.п.

В разработке теории перцептивной базы основное место отводилось статистическому подходу, при котором эталоны трактовались как объективная данность [5: 101]. Иными словами, внимание исследователей было направлено на познание механизмов управления процессами восприятия речи в целях совершенствования языковой перцептивной базы.

Естественным толчком для более глубокого изучения механизмов формирования указанных эталонов и основных закономерностей порождения речемышления послужило бурное развитие психо-, прагмалингвистики и когнитивистики, базирующееся в настоящее время на идеях синергетики.

Однако в силу преобладания академической подготовки исследователей-лингвистов большинство современных работ, посвященных проблемам порождения и актуализации устной речи, имеют сугубо теоретическую направленность, затрудняющую их прямое использование для проведения соответствующих экспериментально-фонетических исследований.

Поэтому целью предпринятого в данной работе теоретического поиска является обоснование концептуально-синергетической парадигмы для научного описания и выполнения экспериментальных исследований фонетических феноменов порождения и актуализации устной речи.

В фундаментальном философско-методологическом исследовании [4: 213-234] на основе анализа концептуальных и энергетических моделей когниции показан единый механизм процессов формирования памятью индивида сложных концептосфер его речемышления и мышледействия. При этом предложено современное категориальное многоуровневое структурирование всех видов концептов (слуховой, зрительный, тактильный, чувственный, вкусовой, эмоциональный, ассоциативный и т.д.) с дублированием их прототипов в трех сферах духовного бытия личности (экзистенциальной, ментальной, трансцендентной).

Исходя из этого, в предыдущих работах [3] мы показали, что, независимо от того, о каких фонетических элементах перцептивной базы языка или их какой-либо совокупности идет речь, каждый из них является по своей сути фоноконцептом определенного иерархического уровня. В связи с этим, нами было предложено [3: 49] подразумевать под *фоноконцептом специфическое, сформированное вследствие конкретного коммуникативного опыта, мыслительное образование, включающее содержательный минимум знания, способного в форме звукового перцептивного образа или символа сохраняться в долгосрочной памяти индивида и воспроизводиться в устной речи с помощью определенных фонетических структур.*

Было также показано, что независимо от зоны порождения, структуры всех без исключения иерархических элементов сложных фоноконцептов в каждом отдельно взятом их тезаурусном блоке (экзистенциальном, ментальном, трансцендентном) имеют подобный характер. Актуализация фоноконцептов осуществляется в специфически возбуждаемом памятью эмоционально-энергетическом режиме функционирования психической сферы коммуниканта. В таком режиме происходит ассоциативный поиск звукового (фонетического) аналога, соответствующего определенному фонопрототипу как социально приобретенному эталону звучания или генетически обусловленному ассоциативно-подражательному навыку индивида.

Говоря языком синергетики, можно утверждать, что фоноконцептосфера индивида представляет собой архетипический фоноконцепт-прототип, в притяжение содержательного конуса которого попадает определенное количество ассоциативно связанных с ним фоноконцептов-аналогов, являющихся по своей сути тезаурусом фоноконцептов или, как это сказано выше, перцептивной базой языка.

Изложенное позволяет осуществить теоретическое обоснование концептуальной парадигмы описания феноменов порождения и актуализации устной речи с позиций синергизма в соответствующих терминах синергетики.

Под синергизмом в речемышлении имыследействии следует подразумевать совместное комплексное влияние движущих сил, источников энергии и других факторов на специфику порождения и актуализации устной речи индивида, а также на его поведение в коммуникации.

В основу формирования искомой синергетической парадигмы описания феноменов порождения речемышления имыследействия индивида нами были заложены обоснованные в работах [1: 5-11; 2: 70-75] идеи функционирования психоэнергетического механизма актуализации эмоционально-прагматического потенциала высказывания, рассматриваемые в соотношении с известной моделью пирамиды духовных сфер бытия личности [4: 208-213]. Такой синтез позволил сформировать наглядную универсальную синергетическую модель саморазвития процессов порождения речемышления имыследействия в духовной сфере индивида, изображенную на рисунке 1.

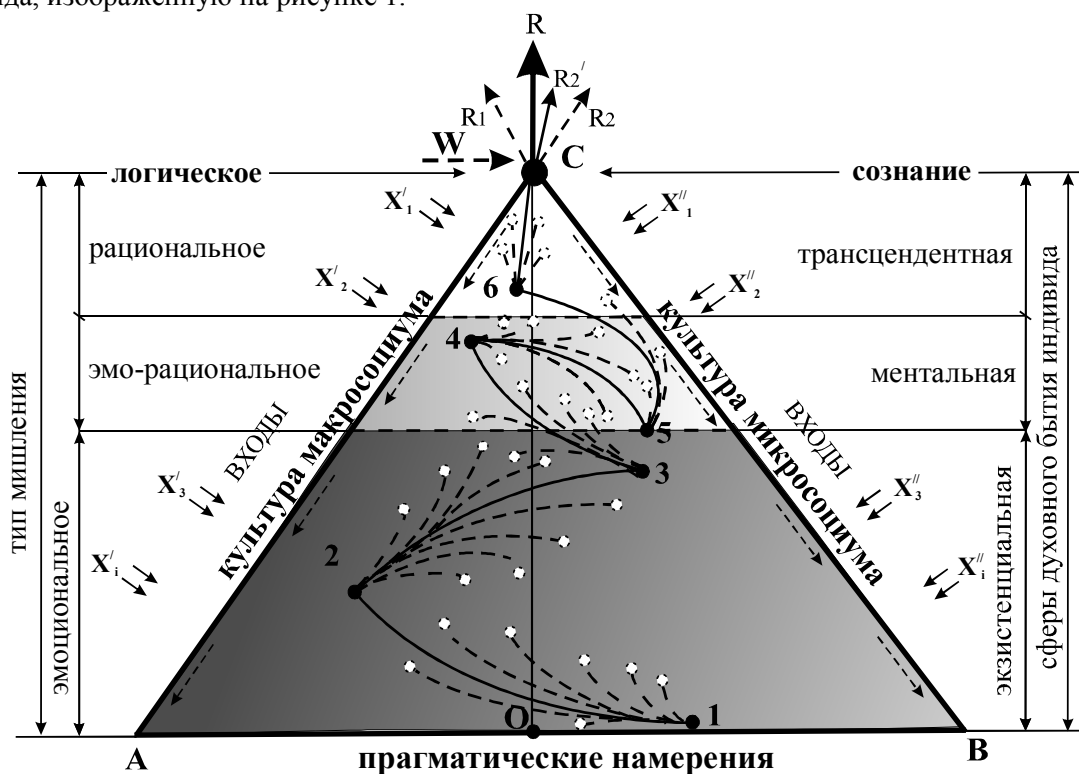


Рис. 1. Универсальная синергетическая модель саморазвития процессов порождения речемышления имыследействия в духовной сфере индивида

На модели представлена сложная четырехуровневая условно-топологическая система сфер духовного бытия говорящего, включающая экзистенциальную, ментальную и трансцендентную подсистемы, функционирование которых управляется сознанием, обозначенным на модели точкой С. Оболочка системы образована тремя составляющими: культурами макро- и микросоциумов и прагматическими намерениями коммуниканта.

Внутри обозначенной таким образом системы, моделирующей сферы духовного бытия индивида, и происходит саморазвитие всех без исключения синергетических по своей природе процессов и актов порождения речемышления и мыследействия человека в условиях устной коммуникации. Происходящая в мышлении говорящего синергетическая картина зарождения, саморазвития и актуализации фоноконцепта как средства, завершающего оформления высказывания, отражена на модели в виде универсальной структуры-аттрактора 1-С.

Для упрощения восприятия гипотетического описания синергетического механизма саморазвития фоноконцепта в мышлении индивида в модели использована двухмерная (плоскостная) интерпретация конфигурации многомерного (объемного) по природе своей структуры-аттрактора. Кроме того, в описании использована принятая в синергетике идея последовательного поэтапного саморазвития процесса порождения и актуализации фоноконцепта, поскольку в реальности, как это известно, только основанные на диалектической логике речемыслительные процессы протекают под контролем сознания [4: 206], а экзистенциальные, ментальные и трансцендентные акты мышления свершаются в сферах бессознательного или предсознания и реализуются по полилектическим законам [4: 147-167] саморазвивающегося хаоса.

С опорой на сформированную таким образом модель гипотетико-концептуальный механизм протекания процессов порождения и актуализации фоноконцепта в мышлении говорящего можно описать следующим образом.

Представим, что некий индивид в частном неофициальном общении получил от вышестоящего лица весьма высокую оценку результатов своей деятельности. На нашей модели указанная вербальная информация (**W**) поступает в сознание реципиента и, будучи обработанной им, трансформируется в определенные сигналы-запросы, направленные во все сферы его духовного бытия (см. стрелки, идущие параллельно сторонам треугольника). Вследствие этого происходит возбуждение энергетики нейронных популяций мозга, отвечающих за хранящиеся в памяти индивида фоноконцепты выражения благодарности, дублирующиеся в виде экзистенциального, ментального и трансцендентного тезаурусов фоноконцептов-прототипов с входящими в конус их притяжения фоноконцептами-аналогами.

При этом одновременно с вербальной информацией (**W**) в сознание, подсознание (ментальные и трансцендентные сферы) и бессознательную сферу экзистенции реципиента поступают перцептивные сигналы иной физической природы, обозначенные на модели входами системы (**X**). Так, в случае поступления сигналов, относящихся к культуре макросоциума, это могут быть: X_1^I – речевое поведение собеседника, X_2^I – его социальный статус, X_3^I – ситуация общения, X_4^I – присутствие/отсутствие третьих лиц и т.п. В свою очередь, через часть оболочки, символизирующей на модели культуру микросоциума, могут поступать вырабатываемые сознанием индивида следующие сигналы: X_1^{II} – его самоидентификация в условиях происходящего общения, X_2^{II} – готовность/неготовность к похвале, X_3^{II} – уровень усвоения им этнических норм поведения, X_4^{II} – духовные ориентиры и т.п. Указанная информация в зависимости от степени ее важности трансформируется в параметры состояния рассматриваемой системы или ее отдельно взятых подсистем. А усвоенные личностью реципиента культуры макро- и микросоциумов играют роль параметров порядка, в рамках которых и происходит саморазвитие процесса выбора фоноконцепта.

В результате поступления в духовную сферу индивида рассмотренной информации и соответствующих перцептивных сигналов происходит возбуждение психической энергии его бессознательного начала – трансцендентной сферы. При этом можно предположить, что, вдохновившись похвалой и чувствуя глубокую признательность, наш слушатель испытывает

искреннюю потребность в выражении своей благодарности за столь высокую оценку его деятельности. Известно, что эмоции, возникшие в сфере его экзистенциального бытия, порождают своеобразный хаос (см. точка 1).

В первой стадии хаоса энергия четкого прагматического намерения в резонансе с эмоциональной энергией образует вполне определенный эмоционально-прагматический потенциал искомого высказывания. Вторая стадия, представляющая собой вхождение сложной психо-энергетической системы индивида в хаос, дает толчок процессу поиска структуры-аттрактора характеризующий саморазвитие процесса порождения ответного высказывания. При этом в недрах хаоса зарождаются одновременно частный аттрактор (1-2) порождения фоноконцепта оформления высказывания и вся последующая структура-аттрактор, отражающая цель системы. В качестве частного аттрактора (1-2) в сфере экзистенциального бытия говорящего выступает энергетически наиболее мощный аттрактор, способный захватывать в конус своего притяжения близлежащие аттракторы-альтернативы и подавлять остальные энергетически менее сильные. Благодаря этому, первая стадия саморазвития системы порождения фоноконцепта по траектории 1-2 завершается в следующей точке бифуркации (точка 2).

На направленность сформированного таким образом аттрактора, т.е. на его движение в сторону культуры макросоциума как параметра порядка системы, влияет, прежде всего, то, что собеседник является лицом более высокого социального статуса. Именно вследствие этого в экзистенциальной сфере механизмы эмоционального мышления индивида стремятся найти фоноконцепт-прототип, соответствующий условиям коммуникации с социально более значимым лицом. Однако во второй точке бифуркации (2) говорящий под давлением нахлынувших эмоций в силу глубоко усвоенной им культуры микросоциума испытывает потребность наиболее искреннего просодического оформления благодарности. Поэтому перераспределение эмоционально-прагматической энергии искомого высказывания, осуществляемое в сторону превалирования эмоций, порождает в состоянии неравновесия (хаоса) системы энергетически наиболее мощный аттрактор (2-3). Сущность формирования данного аттрактора заключается в бессознательном выборе психической сферой человека ближайшего фоноконцепта-аналога, хранящегося в его эмоциональной памяти как одного из альтернативных фоноконцептов, присущих культуре микросоциума.

Отметим здесь, что фоноконцепты микросоциума формируются, как правило, в духовной сфере индивида благодаря преобладающему влиянию инстинктивно-генетических механизмов их воспроизведения и хранения в эмоциональной памяти. В свою очередь, речевая культура макросоциума, вступающая в рассматриваемом случае как параметр порядка в противоречие с культурой микросоциума, формируется бессознательным усвоением индивидом правил коммуникации в более широком, чаще всего профессиональном окружении.

Саморазвитие системы после третьей точки бифуркации протекает уже в ментальной сфере духовного бытия индивида с характерным для нее эмо-рациональным типом мышления. Вполне естественно поэтому, что под влиянием энергетики рациональных элементов мышления, зародившийся в хаосе точки третьей бифуркации частный аттрактор (3-4), как бы компенсируя преобладание эмоций, отклоняется в сторону норм культуры макросоциума. Система завершает очередной этап своего развития в точке бифуркации (4) на фоноконцепте-аналоге, функционирующем в микросоциуме.

Здесь, в ментальной сфере, противоречия как движущая сила хаоса развиваются между культурой микросоциума, характеризующейся навыками речевого общения, выработанными в кругу семьи и ее ближайшем социально-этническом окружении, и культурой профессионального макросоциума. И, тем не менее, под влиянием энергии эмоционально-прагматического потенциала проектируемого высказывания, психическая сфера индивида осуществляет очередной этап саморазвития системы в направлении поиска эмоционально более близкого его ментальности фоноконцепта-аналога.

При этом частный аттрактор (4-5) является по своей сути обратным (или возвратным) аттрактором, траектория которого указывает, что система порождения фоноконцепта как бы стремится вернуться в точку бифуркации (3).

В хаосе точки (5) зарождается следующий частный аттрактор, конечная точка которого (6) в силу влияния рационального мышления оказывается в трансцендентной сфере духовного бытия говорящего. Генерируемый саморазвивающейся системой фоноконцепт-аналог точки (6) после прохождения стадии неравновесия в рациональном мышлении по прямолинейной траектории поступает в сознание индивида и, формально контролируемый его логико-диалектическим мышлением, материализуется как соосный ему элемент, являющийся, по сути, комплексом средств просодического оформления высказывания.

В реальной ситуации, как это показано в работе [4: 147-167], по изображенной на рис. 1 универсальной синергетической модели саморазвитие фоноконцепта оформления благодарности (структура-аттрактор 1-С), выражающей искренние чувства говорящего в границах социокультурной нормы макросоциума ($R-R_2$), происходит одновременно и синхронно с саморазвитием лексико-грамматических и стилистических структур-аттракторов высказывания-благодарности.

При этом не следует забывать, что фоноконцепты-прототипы в зависимости от уровня саморазвития личности, состояния психики говорящего и условий коммуникации могут извлекаться его сознанием из любой из сфер духовного бытия (экзистенциальной, ментальной, трансцендентной). Иначе говоря, в конкретных ситуациях структура-аттрактор порождения фоноконцепта может состоять из меньшего количества частных аттракторов и характеризоваться соответственно меньшим числом точек бифуркаций.

Так, проведенный нами поисковый перцептивный анализ экспериментального массива высказываний-благодарностей показал, что в их реализации превалируют структуры-аттракторы, развивающиеся по двум типовым схемам и состоящие из трех-четырех частных аттракторов.

Типичный вариант синергетического описания процесса порождения и актуализации фоноконцепта оформления высказываний благодарности по первой схеме (рис. 2) рассмотрим на следующем примере.

- *You are very beautiful. You've become a young woman in a blink of an eye.*

- *Thank you, papa. I love you* [6 :27].

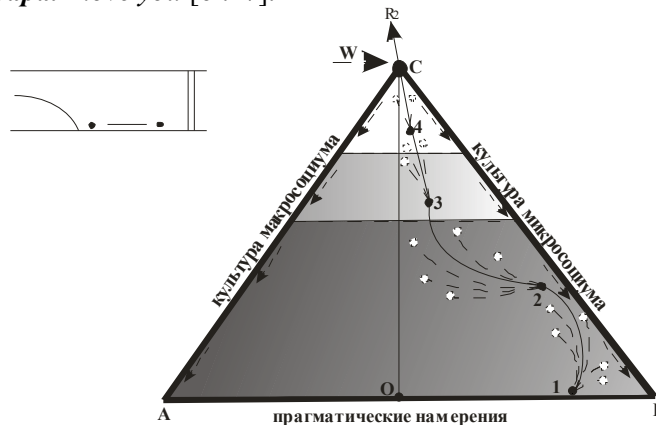


Рис. 2. Интонаграмма и синергетическая модель порождения фоноконцепта высказывания *Thank you, papa*

Схема свидетельствует, что высказывание отца W «Какая ты красивая! В одно мгновение ты стала молодой женщиной!», приведенное в контексте рассматриваемого примера, воспринятое сознанием (C) выходящей замуж дочери, вызвавшее в ней отклик глубокой благодарности, привело к возбуждению позитивных эмоций. Поэтому на плоскости прагматических намерений экзистенциальной сферы духовного бытия дочери в точке 1 зародилось и сформировалось желание выразить в ответ искреннюю благодарность и глубокую признательность.

В результате возникшего в данной точке эмоционального хаоса, зарождается частный аттрактор (1-2), конечной точкой которого оказывается фоноконцепт-прототип высказывания благодарности, хранимый памятью в точке (2) тезауруса эмоциональной концептосферы личности дочери. Этот фоноконцепт-прототип, будучи топологически максимально

приближенным к части оболочки, изображающей культуру микросоциума, свидетельствует о том, что его структура сформирована и закреплена в эмоциональной памяти дочери в результате ее глубокой и искренней любви к отцу. При этом во второй точке эмоционального хаоса под влиянием сознания, играющего роль энергетически мощного параметра состояния, саморазвитие системы формирования фоноконцепта благодарности отклоняется в сторону фоноконцепта-аналога, характеризующегося наличием элементов, привносимых культурой макросоциума, в условиях которого (официальная церемония бракосочетания) происходит рассматриваемая межличностная коммуникация.

В следующей точке бифуркации (3) хаос эмо-рационального мышления, испытывающий энергетически преобладающее влияние рационального мышления, порождает частный практически линейный аттрактор (3-4), завершающийся на скорректированном фоноконцепте-аналоге (точка 4). Результатом саморазвития хаоса в указанной точке становится линейный аттрактор (4-С), отражающий приемлемый для дочери компромисс между культурными нормами микро- и макросоциумов. Этот обработанный сознанием вариант фоноконцепта благодарности и материализуется во время произнесения дочерью ответа: «*Спасибо, papa. Я люблю тебя.*»

Конкретная графическая просодическая модель рассматриваемого фоноконцепта благодарности, отражена на интонограмме, приведенной слева от модели. Указанная интонограмма, зафиксировавшая плавно нисходящий низкий терминальный тон с малой скоростью его реализации на слове *Thank* и второстепенное ударение на слове *papa*, дает основания прийти к заключению о глубокой бессознательной эмоциональной привязанности дочери к поздравившему ее отцу.

Вполне очевидно, что данное заключение согласуется с описанной нами схемой саморазвития процесса порождения и актуализации рассмотренного фоноконцепта благодарности.

Вторую типичную схему (рис. 3) синергетического описания процесса порождения и актуализации фоноконцепта благодарности проанализируем с помощью такого примера.

- *Let me introduce you. My dear, Sir Robert Chiltern is dying to know you!*

- *Every one is dying to know the brilliant Mrs. Cheveley. Our attaches at Vienna write to us about nothing else.*

- *Oh, Thank you, Sir Robert. An acquaintance that begins with a compliment is sure to develop into a real friendship [7: 6].*

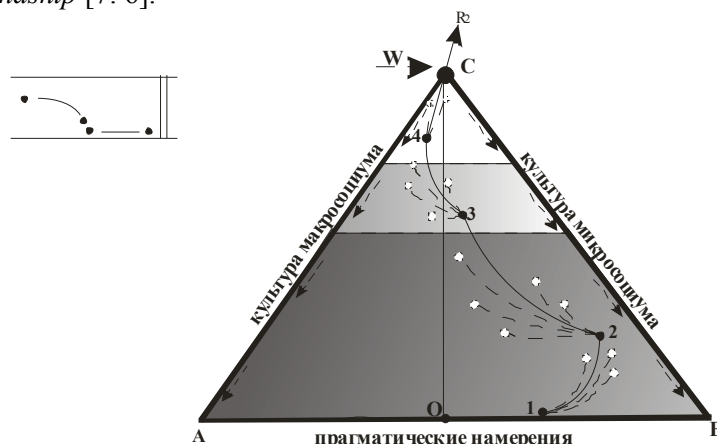


Рис. 3. Интонограмма и синергетическая модель порождения фоноконцепта высказывания *Oh, thank you, Sir Robert*

Контекст данного примера свидетельствует о повышенном интересе мужчин к Миссис Чивли как представительнице их социального круга. Естественной эмоциональной реакцией на высказанные ей комплименты является бессознательный выбор экзистенцией дамы фоноконцепта-прототипа (точка 2), сформировавшегося в рамках культуры микросоциума.

Однако в силу осознания своего социального статуса и ситуации общения ее эмо-рациональное мышление подбирает фоноконцепт-аналог, содержащий обязательные

элементы коммуникации, функционирующие в макросоциуме. Энергетическое воздействие рационального мышления приводит к замене указанного фоноконцепта следующим, более взвешенным, фоноконцептом-аналогом (точка 4). Доведя этот фоноконцепт-аналог до культурной нормы макросоциума, сознание трансформирует его в ответное высказывание (*Ах, спасибо, сер Роберт*), в котором, тем не менее, просматривается (*Ах*) влияние культуры микросоциума. Это влияние энергетически столь сильно, что вектор актуализации фоноконцепта, попадающий в зону альтернатив $R-R_1$ (см. рис. 1), свидетельствует о превалировании в речевой реакции дамы бессознательного компонента культуры микросоциума.

Изображенная слева от схемы интонаграмма данного высказывания, показывает высокий тональный уровень его начала (предтакт *Oh*), актуализацию высокого нисходящего терминального тона узкого регистра на слове *Thank* с завершением нисходящего движения тона на безударном слове *you* и частично ударном *Sir* (нисходящий затакт), а также наличие второстепенного ударения на слове *Robert*, что подтверждает логику саморазвития структуры-аттрактора формирования анализируемого фоноконцепта.

Сопоставляя рассмотренные примеры, нетрудно убедиться, что зоны зарождения высказывания благодарности в обоих случаях тяготеют к культуре микросоциума. Однако во втором случае даже при наличии большей официальности в условиях общения вектор актуализации фоноконцепта несет на себе акцентный отпечаток культуры микросоциума. В то же время, в первом случае соответствующий вектор отклоняется в сторону альтернатив культуры макросоциума. Напомним здесь, что веер альтернатив (см. рис. 1) актуализации фоноконцептов культуры микросоциума ограничивается векторами R_1-R , а соответствующий веер культуры макросоциума – векторами $R-R_2$. При этом вектор R_1 (рис. 1) отражает типичный традиционный фоноконцепт культуры микросоциума. В свою очередь, вектор R_2 свидетельствует об актуализации фоноконцепта высказывания, реализованного в строгом соответствии с культурной нормой макросоциума. И, наконец, вектор R показывает возможность выбора индивидом редковоспроизводимого культурно-нейтрального фоноконцепта.

Следует также обратить внимание на то, что фоноконцепт-прототип может, в зависимости от условий коммуникации, находиться в любой из трех сфер духовного бытия индивида. В рассмотренных выше случаях он локализовался в экзистенциальной сфере. Однако в обрядовом этническом общении фоноконцепт-прототип располагается, как правило, в ментальной сфере. Кроме того, в большинстве ситуаций клишированной коммуникации, протекающей на уровне низкого эмоционально-прагматического потенциала, фоноконцепт-прототип зарождается в трансцендентной сфере.

Обоснованная нами концептуально-синергетическая парадигма может служить весьма эффективным методологическим инструментарием научного описания фонетических феноменов, планирования и выполнения экспериментальных исследований порождения и актуализации фоноконцептов всех без исключения видов высказываний, реализованных с разными уровнями эмоционально-прагматического потенциала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калита А.А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 320 с.
2. Калита А.А., Клименюк А.В. Функционально-энергетический подход: механизм актуализации потенциала высказывания // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – 2004. – № 635. – С.70-75.
3. Калита А.А., Тараненко Л.І. Когнітивний підхід до вивчення фонетичних засобів мови // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. – Вип. 441-443: Германська філологія. – Чернівці: ЧНУ. – 2009. – С. 3-6.
4. Клименюк А.В. Знание, познание, когниция: Монография. – Тернополь: Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
5. Лебедева И.Г. Перцептивная база французского языка у белорусов в статике и динамике // Тезисы докладов Международной научной конференции «Язык и дискурс в статике и динамике» (14-15 ноября 2008) / Ред. колл.: З.А.Харитончик (отв. ред.), А.М.Горлатов. – Мн.: МГЛУ. – 2008. – С. 101-102.
6. Wilde O. *The Canterville Ghost*. – N.Y., L.: A Michael Neugebauer Book, North-South Books, 1996. – 34 p.
7. Wilde O. *An ideal husband*. – L.: Dover Thrift Editions, 2000. – 96 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алла Калита – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: синергетичні механізми реалізації усного мовлення; когнітивна фонетика.

Лариса Тараненко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «КПІ».

Наукові інтереси: енергетичні аспекти просодичної організації текстів малої форми.

ANMERKUNGEN ZUR GEGENWÄRTIGEN DEUTSCHEN AUSSPRACHE: KODIFIZIERTE NORM UND SPRECHREALITÄT

Elena STERIOPOLO (Kiew, Ukraine)

Es wurde im Jahre 2009 "DEUTSCHES AUSSPRACHEWÖRTERBUCH" von Autorenkollektiv veröffentlicht [1] und nur einige Exemplare sind erst vor kurzem in der Ukraine erschienen. Sicher ist es notwendig, die Eigenschaften der neuen Ausspracheregeln zu analysieren und zu besprechen. Nicht alles im neuen orthoepischen Buch klar und verständlich ist, deswegen habe ich mich an eine der Autorinnen, nämlich an Frau Professor Eva - Maria Krech angewandt und von ihr auf manche von meinen Fragen die Antworten bekommen, die ich in diesem Artikel erläutern und besprechen möchte.

Das neue Aussprachewörterbuch unterscheidet sich wesentlich von den bekannten Ausgaben [2; 3; 4] durch stilistische Differenzierungen der Standardaussprache und beschreibt unterschiedliche Ausprägungsgrade der Artikulationspräzision beim Vorlesen von Texten verschiedener Genres sowie beim freien Sprechen.

Zugleich vermittelt das Deutsche Aussprachewörterbuch für 19 verschiedene fremde Sprachen die Grundlagen der Eindeutschung. Darüber hinaus beschreibt es die Standardaussprache in Österreich sowie in der deutschsprachigen Schweiz und wird damit der deutschen Sprache zu einer „plurizentrischen“ Sprache gerecht.

Das Wörterverzeichnis enthält ca. 150 000 deutsche und eingedeutschte Stichwörter. Es erfasst dabei eine große Zahl von zusammengesetzten Wörtern sowie von Wortgruppen, die die komplexe Akzentstrukturen und deren Auswirkungen auf die Lautrealisationen verdeutlichen.

Die Standardaussprache ist vor allem durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Sie ist dialektneutral und enthält keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen.
- Sie wird überregional und in allen sozialen Gruppen verstanden und verfügt damit über eine weite Geltung.
- Sie wird besonders in offiziellen öffentlichen Situationen genutzt bzw. erwartet.
- Ihre Verwendung ist in solchen Situationen prestigefördernd.
- Sie ist durch unterschiedliche Grade der Artikulationspräzision (phonostilistische Differenzierung) gekennzeichnet, die ihre Anwendung auch im nicht öffentlichen Bereich ermöglichen.

• Sie ist kodifiziert und kann somit als explizite Norm regulative Funktionen erfüllen Ihre Kodifikation berücksichtigt den erwarteten und den realen Sprechgebrauch, der ständigen Überprüfung bedarf [1, 7].

Die Regeln der modernen Aussprache beziehen sich auf die Standardaussprache in der Bundesrepublik Deutschland, wie sie „beim Vorlesen von Sachtexten in öffentlichen Situationen verwendet und erwartet wird.“ Die Autoren behaupten, dass die Ausspracheregeln, die auf den phonologisch-phonetischen Grundlagen aufbauen, basieren sich zum größten Teil auf Ergebnissen von phonetischen Untersuchungen der gesprochenen Texte aufgrund der phonetischen Analyse des Sprechgebrauchs, die mit Hilfe eines auditiven Verfahrens durchgeführt wurden. Sie erstrecken sich zum einen auf eine Überprüfung der für das WDA/GWDA [3; 4] ermittelten Ergebnisse, zum anderen auf die Untersuchung weiterer Fragestellungen [1, 17].

Zu den hauptsächlichen Untersuchungsgegenständen des Sprechgebrauchs zählten:

- die intervokalischen Lenis-Plosive, die Realisierung der Endkonsonanten in schwachen Formen sowie die Realisierung der Endung <en> nach Nasalen (M. Küster 1990),
- die Realisierung der Phoneme /s/ und /z/ (C. Demme /U.Kroemer 1993),
- der r-Laut (J.Graf/B.Meißner 1995; B.Meißner 1999),
- die Realisierung des langen e-Lautes vor <r> sowie des langen <ä> (S. Lemke, U.Semper 1997, unveröff. Material),
- die Synsematika (B.Meißner 1997, unveröff. Material),
- der Schwa-Laut (Murmellaut) (S. Lemke 1998; F.Kräuter/U.Schikora 1997 unveröff. Material),

- Quantität und Qualität der Vokale in nicht akzentuierten offenen Silben eingedeutschter Wörter (E.-M.Krech/C.Dubielzig 2002 b),
- die Diphthonge (C.Ulbrich 2003),
- Vergleich der Prosodie in der Standardaussprache in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz (C.Ulbrich 2005),
- die Aspiration der Plosive (U.Hollmach 2007),
- Vergleich der Realisationen ausgewählter Konsonanten in der Standardaussprache in Österreich und in Deutschland (D. Klaaß 2009).

Außerdem wurden Untersuchungsergebnisse zur Qualität des a-Lautes genutzt (R.-B.Fredrich/G. Meinhold 1989) [1, 17].

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen stellen leider nur die Beschreibungen dar, die die Autoren anhand der Höranalyse oder nach den Befragungen mit Hilfe von Fragebogen bekommen haben. Hoffentlich werden sie alle Bestätigungen in der Zukunft auch mit Hilfe von akustischen Methoden überprüfen.

Beachtenswert und neu ist die Beschreibung der Eigenschaften von Wortgruppen, in welchen die Wörter durch eine Betonung verbunden sind. „In Wortgruppen werden Einzelwörter vielfach zusätzlichen Regeln unterworfen, zu denen vor allem folgende zählen:

- Wird ohne hinweisende oder kontrastierende Absicht gesprochen, so können autosemantische Wörter einer Gruppe mit einem Wortgruppenakzent hervorgehoben werden, synsematische Wörter dagegen nicht.

- Beim langsamen Sprechen treten mehr Wortgruppenakzente auf als beim schnellen Sprechen.

Das Gewicht der akzenttragenden Wörter ist unterschiedlich. Im Normalfall wird ein Akzent als Wortgruppen-Hauptakzent aufgefasst, die übrigen Akzente als Wortgruppen-Nebenakzente. Hauptakzent und Nebenakzente unterscheiden sich nach der Stellung der akzentuierten Wörter, nach ihrer Bedeutung und nach Intensität der Signalisierung“ [1, 40].

Ganz wertvoll ist die Charakteristik der phonostilistischen Merkmale bei unterschiedlicher Sprechspannung in verschiedenen öffentlichen Situationen, die ausreichend und überzeugend aussieht (Kap. 6). Bedeutsam ist auch die Information über die Eindeutschung von Namen und Wörtern aus anderen Sprachen (Kap. 7). Abschnitt B gibt Empfehlungen für eine österreichische Standardaussprache wieder. Und Teil C enthält die Beschreibung der deutschen Standardaussprache in der Schweiz.

Bemerkenswert ist, dass sich das Deutsche Aussprachewörterbuch wesentlich von den bekannten Ausgaben [2; 3; 4]] unterscheidet. Das betrifft zum Beispiel die Bezeichnung der Wortbetonung **vor dem betonten Vokal** und **nicht vor der betonten Silbe**, z.B. [f¹e:lən] statt [f¹e:lən] wie es üblich ist. Eva- Maria Krech motiviert diese Neueinführung in ihrem Brief folgenderweise: „Die Positionierung des Akzentzeichens vor dem betonten Vokal und nicht vor der betonten Silbe ist eine Neuerung im DAWB. Jede Neuerung ist zunächst ungewohnt, doch wir hoffen, sie wird sich nach und nach allgemein durchsetzen. Eine ausführliche Begründung für unsere Entscheidung kann man im DAWB [1, 5] finden“.

Die kodifizierte Norm ist in unterschiedlichem Maß verbindlich. Ihre Nichtbefolgung kann unter bestimmten Bedingungen negative Nachfolgen auslösen [1,7].

Ziemlich eigenartig und nicht überzeugend lautet die Bestätigung, dass „akzentuierte Vokale deutscher Simplizia bei Kompositionsbildung den Akzent verlieren können, z. B. *Brot* aber *Kastenbrot*, *rot* aber *rotgrün*, dabei werden sie oft kürzer artikuliert, trotzdem aber als **lang** und gespannt transkribiert, weil **sie nicht die Merkmale eines Kurzvokals (nicht dehnungsfähig, enger Anschluss an den folgenden Konsonanten) besitzen**.

Das trifft auch auf nicht akzentuierte Vokale zu, die in einsilbigen Wörtern sowie akzentuiert in Zusammensetzungen lang gesprochen werden, z.B. *damit* [da:m¹it], weil: Einzelwort [da:] und akzentuiert in Zusammensetzungen [d¹a:mit]; *sowohl* [zo:v¹o:l], weil: [zo:]; *zufrieden* [tsu:f¹i:dŋ], weil: [tsu:]“ [1, 76]. Deswegen wird „ein gespannter Vokal mit Längezeichen transkribiert, also [vo:æ¹in]. Wechselt der Akzent dagegen auf die zweite Silbe, so wird das o

verkürzt. Der Grad der Kürzung kann der Quantität eines Kurzvokals nahe kommen, dennoch handelt es sich nicht um einen Kurzvokal. Nach der hier vertretenen Auffassung gehört zu einem Kurzvokal im Deutschen neben der Kürze, dass er nicht dehnbar ist und dass er einen festen Anschluss an den folgenden Konsonanten hat. Im Gegensatz dazu sind Langvokale in der Quantität veränderlich, also dehnbar und kürzbar, und sie werden an folgende Konsonanten weich bzw. lose angeschlossen. Beides trifft im obigen Beispiel für das *o* auch dann zu, wenn der Akzent in *worin* auf der zweiten Silbe liegt. Deshalb wird im Wörterverzeichnis dieses Aussprachewörterbuches auch hier ein langes gespanntes *o* transkribiert, also [vo:vʲɪŋ].

Merkwürdig lautet diese Bestätigung, weil es schon seit längerer Zeit bekannt ist, dass die langen Vokale in der unbetonten Position an ihre Dauer verlieren und werden der Länge nach noch kürzer, als die kurzen Vokale [5; 6]. Nicht überzeugend lautet die Erklärung: Unbetonte gespannte Vokale „werden daher oft kürzer artikuliert, trotzdem aber **als lang und gespannt** transkribiert, weil sie nicht die Merkmale eines Kurzvokals besitzen“ [1, 54]. Schade, dass die Autoren dabei keine wort- und satzphonetischen Eigenschaften berücksichtigen. Eva – Maria Krech hat auf solche Weise das genannte Problem erklärt: „Das Problem, dass wir im DAWB akzentuierte Vokale deutscher Simplizia bei Kompositionsbildung, wenn sie den Akzent verlieren, dennoch lang transkribieren, haben wir im Autorenkreis über lange Zeit (auch kontrovers) diskutiert. Im Ergebnis liegt ein Kompromiss vor: Es heißt zusätzlich [1, 55]: „In zusammenhängend gesprochenen Äußerungen ist es daneben auch gebräuchlich, in nicht akzentuierter Position den Vokal zu kürzen...“. Dazu werden Beispiele angeführt. Die Satzphonetik ist damit folglich dennoch berücksichtigt, wenngleich – und da gebe ich Ihnen recht – nur am Rande. Vor allem ist im Wörterverzeichnis (und in den Infokästen) nichts von der zusätzlichen Möglichkeit (Kürzung) zu finden. – Danke für Ihre Kritik, die für unsere weitere Arbeit sehr nützlich sein wird“.

Deklarativ sieht die Bezeichnung der Diphthonge als [aɛ], [aɔ], [ɔœ] aus, weil sie als unsilbisch und ungespannt bezeichnet werden. Leider fehlen im Aussprachewörterbuch die Hinweise auf die Gründe, aus welchen solche Transkription genutzt wird, obwohl Frau E.-M. Krech versucht hat, diese Erscheinung auch zu motivieren, ungeachtet darauf, dass die angeführten Angaben einen subjektiven Charakter haben: „Die Transkription der Diphthonge wird allgemein sehr unterschiedlich gehandhabt. Wir haben uns auf phonetische Untersuchungen von C. Ulbrich (2003) gestützt (im GWDA zitiert), die eine große Zahl von Aussprachevarianten auf Grund der Höranalyse festgestellt hatte. Die häufigste Realisierungsweise haben wir für das DAWB übernommen. Ausspracheregeln können ohnehin nicht die Vielzahl von Realisationen wiedergeben, sondern müssen vereinfachen und verallgemeinern“. Leider hat C. Ulbrich keine akustische Untersuchung der Diphthonge nicht unternommen.

Interessant ist die Information über die Gegenüberstellung von deutschen Konsonanten nach dem Grad der Gespanntheit und nicht nach der Beteiligung der Stimme, wie es bis heute üblich war: „Eine Reihe von Konsonanten wird als Fortis- oder Lenis-Laute gesprochen. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Fortis-/Lenis-Artikulation und der Stimmbeteiligung:

Die Fortes [p t k s ʃ ç χ] sind stark gespannt und stimmlos.

Die Lenes [b d g v z ʒ j ʋ] sind schwach gespannt und stimmhaft“ [1, 55]. Diese Feinheit ist besonders wichtig für die Ukrainer, weil sie die deutschen gespannten Konsonanten zu stimmhaft realisieren als Nachfolge der Interferenz aus dem Ukrainischen.

Unverständlich ist die Beschreibung der Aussprache von R-Lauten, besonders von seinen vokalisiertem Allophenen, die für die Position nach Kurzvokalen, nach dem langen [a:] und nach den Diphthongen typisch ist, obwohl die Erklärung diesem Phänomen habe ich auch bekommen: „Für die Aussprache des r-Lautes lagen uns vielfältige Untersuchungen vor. Die Literatur ist im GWDA angegeben, siehe insbesondere Meißner, Graf/Meißner und auch Ulbrich. Ein besonderes Problem stellten dabei auch die von Ihnen benannten Positionen des /r/ nach Kurzvokal und nach langem A dar. Graf und Meißner stellten fest, dass der Schwund des r-Lautes (nach Kurzvokal in 60,9 % der Fälle, nach langem A in 81 %) überwog. Allerdings bestehen nach Kurzvokal auch fließende Übergänge zur Vokalisierung. Ebenso werden beim vorangehenden Vokal vielfach (mehr als 50 %) Ersatzdehnungen ausgelöst, die oftmals auch mit Veränderungen der Qualität verbunden sind. Daraus wird deutlich, dass die solcherart differenzierte Aussprache für eine Kodifizierung

schwierig zu erfassen und daher im Prozess der Normierung zu vereinfachen ist. „Vereinfachen“ kann aber im vorliegenden Fall nicht bedeuten, in den genannten Positionen einfach eine Nichtrealisation des /r/ zu empfehlen. Die Folge wären unrealistische Klangbilder, denn die Veränderungen im phonetischen Umfeld vermitteln meist einen gewissen R-Eindruck, auch wenn dieser Laut für sich genommen objektiv nicht mehr nachweisbar ist. Diese Veränderungen im phonetischen Kontext kommen jedoch nur zustande, wenn die Realisation eines /r/ wenigstens intendiert ist. Das geschieht nicht, wenn ich eine Vokalisierung angebe. Das ist die Problemlage. Ähnlich verhält es sich mit der Position nach langem A. Hier fällt der r-Laut in mehr als 80 % der Fälle aus. Dennoch bewirken typische Klangverfärbungen des a-Lautes, die zustande kommen, wenn eine r-Realisation prinzipiell intendiert wird, einen gewissen R-Eindruck. Dieser ermöglicht, z. B. „Jahr“ von „ja“ zu unterscheiden. Die Angabe von Vokalisierungen wäre auch in diesem Fall nicht zielführend, (Aus dem privaten Briefwechsel mit Frau Professor E.-M.Krech).

Also, wie die dargestellten Anmerkungen zur gegenwärtigen deutschen Aussprache zeigen, haben alle Fachleute in der Germanistik eine ziemlich volle Ausgabe der beschriebenen kodifizierten Norm als Resultat einer titanischen Zusammenarbeit bekommen, ungeachtet darauf aber wiedergibt sie nicht immer die Sprechrealität. Und das ist verständlich: man kann das Unermässliche nicht umfassen, weil es unmöglich ist, das reale Sprechen in das Prokrustesbett der Kodifikation zu zwingen.

LITERATUR

1. Deutsches Aussprachewörterbuch. - Krech Eva-Maria, Stock Eberhard, Hirschfeld Ursula, Anders Lutz Christian (DAWB) – Walter de Gruyter, Berlin, New York, 2009. – 1076 S.
2. Duden - Aussprachewörterbuch. – B.6, 1990; 2000; 2003; 2005.
3. Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache, (GWDA), 1982
4. Wörterbuch der deutschen Aussprache (WDA), 1964.
5. Sendlmeier W.F. Der Einfluss von Qualität und Quantität auf die Peryeption betonter Vokale des Deutschen// Phonetica 38, 1981. – S. 291-308.
6. Steriopolo E. Untersuchungen zu den Vokalrealisierungen im Deutschen // Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universtät München. - München, (FIPKM) 32, 1994. – S.263-293.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Стеріополо – доктор філологічних наук, професор кафедри німецької філології Київського національного лінгвістичного університету, президент Української спілки германістів вищої школи.
Наукові інтереси: практична і теоретична фонетика німецької мови.

ТОНАЛЬНІ КОНФІГУРАЦІЇ ЛОГІКО-СМИСЛОВОЇ ДИНАМІКИ ДИСКУРСУ

Людмила ШТАКІНА (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто особливості тональних конфігурацій ключової інформації лекційного дискурсу. Виокремлено специфіку інтегративного тонального контуру топікально-коментивної реляції. Подано характеристики тональних реалізацій ядерних ділянок компонентів комплексної інтонаційної моделі за результатами аудитивного та акустичного аналізу.

Ключові слова: лекційний дискурс, тональні конфігурації, топікально-коментивна реляція, топікальні блоки, просодичне моделювання комунікативної динаміки інформаційного потоку.

The paper highlights the peculiarities of the tunes' specific arrangements of the key information in lecture discourse. The specific character of integrated tune contour of the topic – comment relation is singled out. The characteristics of the tune realization of terminal tones of complex intonational model components are given according to the results of auditive and acoustic analyses.

Key words: lecture discourse, tunes' specific arrangements, topic – comment relation, topic blocks, prosodic modeling of the communicative dynamics of information.

Сучасний етап розвитку лінгвістики спрямовано на багатofакторний аналіз моделей вербалізації комунікативного задуму мовця в різних форматах спілкування, що зумовлює дослідження дискурсу як процесу реалізації різноманітних комунікативних стратегій. Слід зазначити, що активним є зростання інтересу мовознавців до просодичної проблематики, що, на нашу думку, зумовлено новими теоретичними й практичними потребами. Особлива увага до просодичної організації мовлення пояснюється її тісним зв'язком з іншими рівнями

продукування дискурсу, здатністю ефективно передавати актуальний смисл та бути надійним джерелом і провідником інформації.

Звернення сучасних теоретичних досліджень до вияву взаємозв'язку між смислом дискурсу та його просодичною реалізацією спонукає науковців на глибокий аналіз комплексного процесу кодування та декодування усного мовлення з метою вирішення складних ситуативно-ментальних завдань, пов'язаних, зокрема, з використанням фонетичних засобів. Окрім дослідження когнітивного механізму фонетичної презентації мовлення постає проблема зв'язку між інтонаційними моделями та типами дискурсів [4].

Цілком зрозумілим є припущення, що просодія як важливий компонент презентації дискурсу сигналізує про динаміку смислового розгортання мовленнєвої події, об'єднуючи лексичні й граматичні засоби у когерентне ціле. Спостереження лінгвістів щодо ролі супрасегментних засобів у ході реалізації мовленнєвого задуму свідчать, що інтонаційно-смислово зв'язність звукового мовлення можна вивчати як багатомірний лінійний процес просодичного виділення мікро- та макроодниць і одночасного об'єднання їх у глобальну комунікативно-мовленнєву одиницю – дискурс. Отже, звернення до інформаційної структури при паралельному аналізі просодії дискурсу істотно розширює поле діяльності для власне просодичних досліджень, позаяк просодія розглядається як важливий засіб комунікативної орієнтації і взаємодіє з таким аспектом дискурсивної орієнтації, як побудова змістовної інформації [2].

Огляд теоретичних та експериментальних досліджень у цій галузі дає підстави твердити, що визначення просодії як системи супрасегментних засобів уможливорює аналіз її окремих компонентів, кожен з яких є складним системним утворенням взаємозалежних одиниць. Завдяки просодії, що слугує свідомим та навмисним знаряддям впливу, здійснюється реалізація ораторських інтенцій і навіть створюється певний імідж комуніканта. При цьому характерно, що за допомогою специфічного застосування просодичних компонентів не тільки здійснюється виділення ключових моментів та смисловий розподіл тексту, а й досягається перлокутивний ефект, реалізований засобами інтонації [6]. Зрозуміло, що наше мовлення у реальному виявленні не виключає фонетичний рівень реалізації смислових зв'язків. Передача смислу повідомлення вербальними засобами відбувається завдяки інтеграції одиниць різних мовних рівнів, унаслідок цього супрасегментні одиниці створюють модель своєрідного рангового співвідношення у комплексі засобів адекватної реалізації мовленнєвої події. Відзначимо, що процес мислення відбувається від „відомого” до „невідомого”. Таку послідовність вважають „об'єктивним порядком” (В. Матезіус), що існує поруч зі зворотнім „суб'єктивним порядком” мисленнєвого процесу [5], створюючи контраст мовленнєвих кроків, які набувають відповідних рис просодичного моделювання комунікативної динаміки інформаційного потоку. На варто залишати поза увагою міркування стосовно того, що з метою адекватного донесення інформації, необхідно виробити „систему прийомів” просодичного оформлення презентації мовленнєвого задуму, який має відповідати вимогам „зручності” звукового відтворення і сприйняття. Вартим уваги є також той факт, що своєрідність „інтонаційного впорядкування” мовлення може відігравати роль психологічного інструмента [1], спрямованого на ефективність сприйняття запропонованої інформації.

Таким чином, розглядаючи теоретико-експериментальні дослідження у цьому напрямі, необхідно зазначити, що предметна сфера цих доробок збігається. Це пояснюється наявністю спільних думок щодо необхідності подальшого дослідження функціональної специфіки просодії дискурсу. На нашу думку, особливої актуальності набуває питання про роль просодії як трансляторного регулятора інформаційного потоку з притаманною йому логіко-смисловою динамікою. Цілком очевидно, що вивчення особливостей функціонування супрасегментних одиниць на різних рівнях комунікативної ієрархії, використання просодії як засобу оптимізації мовленнєвого задуму доводить можливість визначення специфіки тональної, часової та динамічної підсистем – „чутливих до контексту” комунікативно-релевантних компонентів просодичної структури [9]. До того ж підкреслюється, що результат мовленнєвого процесу у вигляді усного тексту (дискурсу) відрізняється від мови як системи існуючих соціально закріплених знаків, що співвідносять поняттєвий зміст із

звуковою оболонкою і підлягають певним правилам сполучуваностей і використання під час спілкування [7].

Як складний комунікативний феномен дискурс з притаманною йому домінантною темою та семантико-синтаксичною зв'язністю віддзеркалює широкий соціальний контекст спілкування, процеси продукування та сприйняття. Всі різновиди дискурсу мають свої особливості, які враховано в наукових розробках. До того ж у сучасних дослідженнях дискурсу як макрокомунікативної одиниці розрізняють глобальну структуру, що у нашому розумінні складається з топікальних блоків, які мають локальну структуру зі своїми складовими вербального контексту. Зв'язність як одна із важливіших ознак дискурсу має певні параметри та віддзеркалює норми розгортання просторово-часових відносин. Аналогічно глобальній та локальній структурам, розрізняють глобальну і локальну зв'язність [8]. З погляду особливостей продукування дискурсу як макромовленневої одиниці доречно висунути припущення, що дискурс – це модель смислової динамічної системи (далі МСДС), яка відтворює два плани реалізації, а саме модель дискурсивної ситуації (далі МДС), що пов'язана зі стратегічним плануванням комунікації, та модель тематичної ситуації (далі МТС), яка виокремлює зміст комунікації [3]. На нашу думку, перетинання стратегічного планування та змісту комунікації як складових МСДС сигналізують динаміку композиційно-жанрової форми дискурсу. Еволюція МТС, що спрогнозована МДС розкриває логіко-смислову динаміку комунікативного задуму завдяки реляції “topic-comment”, тобто співвідношенню «об'єктивного порядку» фоновій інформації в межах домінантної теми та «суб'єктивного порядку», що створює фігури модифікацій фактового змісту на рівні «нового факту», «нових зв'язків між старими фактами», «прогнозу, підсумку», елементів експресії [13].

Нашу увагу привертають саме фігури модифікації МТС, коментивні кванти та їх фонетична (супрасегментна) репрезентація.

Об'єктом нашого дослідження є лекційний дискурс в обсязі двох тематичних полів «Лінгвістика» та «Мистецтво». Як інституціональний (В. Карасик) різновид дискурсу, він має особливі риси МСДС, що набувають специфіки стратегічного планування мовленнєвого задуму та змісту комунікації залежно від конкретної проблематики. В межах цієї статті, що є відбитком комплексного аналізу просодії дискурсу на тлі міжрівневої інтеграції, запропоновано викладення наших спостережень щодо тональних конфігурацій ключової інформації фактового змісту.

Корпус експериментально-фонетичного аналізу складають МТС, продуковані особами чоловічої та жіночої статі Великої Британії. Перцептивні характеристики звукових моделей англійських лекцій зіставлено з оцифрованими акустичними показниками за протоколом експерименту. Враховувались напрям руху основного тону та його регістрові модифікації в ядерних ділянках. Акустична обробка звукових зразків проводилась за допомогою комп'ютерної програми Wave Surfer 1.8.3. Загальна тривалість звукового матеріалу 5 годин. Предметом нашого дослідження постає тональна конфігурація комунікативно значущих смислових квантів, що об'єднуються в інтегративні просодичні моделі, відтворюючи напрям комунікації. Беручи до уваги класифікацію тональних моделей, доречно зазначити, що доцільним є аналіз особливостей складних сполучуваностей, актуалізаторів смислу на рівні тональної підсистеми просодії. Об'єднання простих, ускладнених моделей, що створюють інтегративні тональні комплекси, підпорядковані смислово розгортанню інформаційного потоку й нормативно віддзеркалюють відносини координації, субординації та взаємозалежності.

Модифікації фоновій інформації лекції створюють специфічні «фігури» коменту, яким властиві (на фонетичному рівні) відносини *тональної постпозиційної субординації*.

Наприклад: (МТС 1 “Received Pronunciation”)

* рівень нового факту *

The first problem I want to discuss with you is the question of defining what is Received Pronunciation 1) because Received Pronunciation has had a rather bad *press 2) as we *say 3) in Britain *recently [12].

Як «новий факт», представлений специфічним інтегративним тональним контуром, сигналізуючим розвиток домінантної теми лекції “Received Pronunciation”, представленої чоловічим голосом, насамперед, відтворює локальну зв’язність коментивного кванту. Фокус інформації маркується постпозиційною тональною субординацією, що має риси «регресивної» експлікації думки лектора. Слід зауважити, що ядерні ділянки трьох складових інтегративної тональної моделі відрізняються переломом низхідного руху та висотнотональними характеристиками: 1-низхідний (емфатичний) з ініціальним підйомом повного падіння високого рівня; 2-низхідний низького рівня неповного падіння; 3-низхідний низького рівня неповного падіння). Інший приклад постпозиційної субординації, що є специфікою інтегративного тонального контуру, вирізняється кількістю складових.

Наприклад: (МТС 1 “Received Pronunciation”)

**рівень нового зв’язку між старими фактами* ... I have rather taken a different point of view. I’ve said: all right, Received Pronunciation, the language is changing, languages do change, English changes and 1) my job is to update 2) the *mode 3) that we *have 4) and describe *something that is *more in *line with current *usage 6)and to ensure that what we *teach 7) from the point of view of English as a foreign *language 8) is something *relevant 8) to the present *day [12].*

Цей приклад є також зразком регресивної експлікації думки й постпозиційної тональної субординації. Зауважимо, що обсяг інтегративного тонального контуру як маркера „нового зв’язку між старими фактами” вирізняється від попереднього динамічного розгортання смислового кванту, що на нашу думку, є кореляцією між обсягом інформації та семантичним навантаженням мовленнєво-мисленнєвого руху й вербально репрезентує цю фігуру модифікації МТС.

У наступному зразку МТС “Pronunciation of English for International Communication” гіпертеми „Лінгвістика” (лекція продукована жіночим голосом) зберігається тенденція постпозиційної тональної субординації.

Наприклад: (МТС 2 *рівень нового факту*)

*There are several areas of difficulty which present themselves in English pronunciation. 1)For example *segments 2) that’s individual sounds. 1)*Syllables 2) what you have in a syllable in *your language 3) and what is *possible 4) at the beginning or the *end of a syllable 5)might be very *different 6) from what’s possible in *English [11].*

Регресивна експлікація ключової думки маркується як рухом основного тону, так і його регістровими характеристиками. Ініціальний тональний контур має домінантні показники в цьому відношенні, а саме, складний перелом в ядерній ділянці та високий регістр реалізації порівняно з наступними ядерними ділянками інтегративного тонального контуру (неповне падіння низхідного тону, середній та низький рівень регістру реалізації). Цікавими є порівняння інтегративних тональних моделей зі специфічною мелодичною динамікою в позиції комунікативного фокусу.

Наприклад: (МТС 2 *рівень нових зв’язків між старими фактами*)

*1)*Weakening is also some thing 2)which is often *cited by English teachers as being important.*

*1) Weakening is the de*stressing 2) of such *words as 3) *and 4)*but 5) modal *verbs like 6) *could 7)*can [11].*

Специфічна риса фонетичного феномену представлена мовцем як дійсно новий зв’язок між старими фактами щодо вищезазначеного фонетичного явища. Інтегративний тональний контур в позиції “comment” принципово зберігає тенденцію постпозиційної тональної субординації з варіативними рисами на рівні тонального рівня та перелому руху основного тону: 1 – високий з ініціальним підйомом низхідний тон; 2 – низький неповного падіння низхідний тон; 3 – рівно-висхідний низького рівня; 4 – рівно-висхідний низького рівня; 5 – низький неповного падіння низхідний тон; 6 – низький неповного падіння низхідний тон; 7 – низький неповного падіння низхідний тон.

Спостереження над манерою презентації окресленої проблематики в лекціях, продукованих різними за статтю та освітою мовцями, які мають високий соціальний статус, дають підстави твердити, що лектори дотримуються фоностилістичної норми комунікативної

ролі, насамперед, на рівні вирішення надзавдання спілкування з аудиторією – **забезпечення високої трансляторної міцності** (О. Селиванова) потоку інформації, що створюється, на наш погляд, завдяки адекватним тональним маркерам МТС.

Наприклад: (МТС 3 – “Music and Architecture”)

рівень нового факту

The Italian composer Luigi Nono was also a hugely influential figure in exploring the inner life of sounds, creating a musical universe where we, the listeners are drawn into the internal workings of timbre. Returning to the inner processes of the mind of our guinea pig composer, as the physical dimensions of sound become apparent within the composer’s mind, so they create a virtual environment of musical space. **1) During the ges*tation process 2) this internal imaginary *landscape 3) adapts to the transfor*mations 4) taking place within the musical ma*terial** [10].

Цей приклад лекції, продюкованої чоловічим голосом, ілюструє загальну тенденцію тонального співвідношення в межах комплексної інтонаційної моделі „нового факту” як ключової інформації регресивною експлікацією задуму мовця: 1 – високий з ініціальним підйомом низхідний рух ядерного тону; 2 – середнього рівня низхідний тон неповного падіння; 3 – низхідний неповного падіння низького рівня тон; 4 – низхідний середнього рівня тон неповного падіння. Слід також звернути увагу на той факт, що в умовах зберігання загальної тенденції постпозиційної субординації в межах інтегративного тонального контуру дещо варіює обсяг моделі, зокрема, репрезентація „нових зв’язків між старими фактами”, а саме, кількісний склад компонентів у цьому випадку збільшується у всіх мовців, незалежно від проблематики. Водночас, статистичні показники є різними, що може бути варіативною ознакою, обумовленою соціальними факторами.

Наприклад: (МТС 3 *рівень нових зв’язків між старими фактами*)

Our awareness and knowledge of the physicality of sound components has greatly increased with the development of electro-acoustic technologies. France is a country whose composers have long been experts in creating refined timbres, so it is no surprise that in the 1970s a group of French composers developed a technical and aesthetic approach which has since become known as spectralism. **1) This involves analyzing the *structure of sound waves 2) using a system *named 3) fast fourier *transform 4) which enables *details 5)of the timbral com*ponents 6) to be identified and *used 7)within the compositional *method** [10].

Таким чином, ключова інформація у цьому фрагменті має наступну сполучуваність ядерних тональних реалізацій, а саме: 1 – низхідний високого рівня неповного падіння; 2 – рівно-висхідний тон низького рівня; 3 – низхідний неповного падіння тон середнього рівня реалізації; 4 – низхідний тон низького рівня неповного падіння; 5 – низхідний тон неповного падіння низького рівня; 6 – рівно-висхідний тон низького рівня; 7 – низхідний тон неповного падіння середнього рівня.

Викладене дозволяє узагальнити, що тональна, базова підсистема просодії слугує риторичним цілям репрезентації мовленнєвої події, об’єднуючи смислові кванти у рангове співвідношення й відповідно до цього слугує підґрунтям комплексного аналізу просодичних (міжрівневих) тенденцій актуалізації дискурсу як смислової динамічної системи, маркованої супрасегментними засобами - регуляторами розкриття комунікативного задуму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валігура О.Р., Козуб Л.С. Соціолінгвістична специфіка дослідження текстів масової комунікації // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія „Філологія”. – Том 8. – №1. – Київ, 2005. – С. 10-14.
2. Дворжецька М.П., Макухіна Т.В., Великова Л.М., Снегірьова Є.О. Фонетика англійської мови: фоностилістика і риторика мовленнєвої комунікації. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 208 с.
3. Жданов Ю.Н. Динамическое смысловое представление текста // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 1. Режим доступа: [http://tp11999.narod.ru.](http://tp11999.narod.ru/) / Web LSE 2001/Zhdana/.htm.
4. Калита А.А., Тараненко Л.І. Методологічні засади досліджень з когнітивної фонетики // Матеріали VI Міжнародної наукової конференції „Каразінські читання”: Людина. Мова. Комунікація. – Харків: Константа, 2007. С. – 144-145.
5. Пирогова М.А. Фонетический уровень реализации смысловых связей в спонтанном монологическом тексте // Весник Амурского государственного университета. – Режим доступа: http://www.amurs.ru/vestn:k/711_7_99.htm.
6. Стеріополо О.І. Перлюкутивний ефект просодії мовлення // Актуальні проблеми романо-германської філології в Україні та Болонський процес: Матеріали міжнародної наукової конференції (24-25 листопада 2004 року). – Чернівці: Рута, 2004. – С. 268-270.
7. Стеріополо О.І. Мова, мовлення, комунікація. // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Лінгвапакс VIII. Філологія, Педагогіка. – ВЦ КНЛУ, 2008. – Вип. 17. – С. 68-78.

8. Тюрина С.Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования, 2001. – Режим доступа: <http://vfnglu.wladimir.ru/files/netmag/v3/ar11.doc>.
9. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
10. Gresham College: Gresham College Free Public Lectures. – London, 2008. – Режим доступа: <http://www.gresham.ac.uk>.
11. J. Setter. The Pronunciation of English for International Communication. – A Public Lecture. – КНЛУ, 2002.
12. J. Wells. Contemporary English Pronunciation. A Public Lecture. – КНЛУ, 1997.
13. Linguistika/gumanitarnye_nauki/Linguistika/ AKTUALNOE_CHELENENIE_PREDLOGENIYA.html. – http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Штакіна – кандидат філологічних наук, професор кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.
Наукові інтереси: просодія дискурсу.

TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION: NEW TOOLS AND METHODS

Maria Grazia BUSA (Padova, Italy)

У статті розглянуто важливість просодії як необхідного компонента вимови у викладанні англійської мови та як засобу навчання, який було використано в університеті м.Падуя, Італія, для покращення практики вимови на занятті і самостійно.

Ключові слова: просодія, зрозумілість, комунікація, програмне забезпечення для навчання вимови.

This paper discusses the importance of prosody as an aspect of pronunciation which should be focused upon in English Language Teaching, and presents a tool that can be used as an aid for teaching prosody which was used at the University of Padova, Italy, showing great potential for improving in-class and at-home pronunciation practice.

Keywords: prosody, intelligibility, communication, software for pronunciation teaching.

The number of opportunities for oral interaction in English has increased due to globalization, and so has the need to communicate effectively in personal, academic and professional exchanges. At the same time, studies are being carried out internationally to investigate characteristics and dynamics of interlanguage communication in relation to foreign accent and intelligibility [18, 23, 24, 25, 28]. The new focus on communication has called attention on correct pronunciation, which is being emphasized in the field of English language teaching as a way to ensure successful communication in interactions among speakers from different linguistic backgrounds.

Objectives, attitudes and approaches in English pronunciation teaching (ELT) have changed considerably over the past fifty years. Traditionally, the aim of pronunciation teaching was the eradication of any trace of ‘foreign accent’ and the model varieties of English to imitate were British or American English. Today, in a world characterized by an infinite number of English accents, promoting a ‘perfect English accent’ appears unsustainable. The emphasis has shifted on pronunciation that is *intelligible*, and the focus of instruction is the features which are deemed particularly detrimental to intelligibility if non corrected [13, 18, 26, 28, 33].

Prosody (i.e., duration, syllable structure, rhythm, intonation) may play a critical role in affecting the intelligibility of spoken language [9, 12, 19, 25, 26, 30, 35]. In fact, prosody provides a key to the interpretation of the utterance by providing overt and, especially, covert information on the message transmitted, and/or the emotions and attitudes conveyed with it [34]. It is through prosody that speakers prioritize information, signal emphasis, disambiguate sentences, make meaning in context.

In spite of the fact that prosody represents the basic step in first language acquisition [17, 21], it seems to be extremely hard for second language learners to acquire. A possible reason for this is that, while speakers are usually able to use and interpret prosody successfully in their everyday communication, they may have no awareness of prosodic patterns in speech, and may have difficulty hearing, recognizing or labeling different prosodic patterns, such as segmental durations, rhythmic or intonation patterns. Prosodic phenomena are difficult even for native speakers to describe and analyze [3] and to agree on [4]. Learners’ difficulty in acquiring L2 prosodic patterns may also be due to the fact that traditional in-class explanations, methods and materials may not always be adequate, or focus more on the segmental than the suprasegmental features of speech. For

example, in-class practice may be more focused on the discrimination of contrasting sounds or word pairs than on the discrimination of prosodic structures. So, prosody may be difficult to acquire because L2 prosodic patterns may be hard for the learner to perceive and make sense of.

The fact that speakers may have no awareness of prosodic patterns in speech makes both teaching and learning prosody a more challenging task than it is with segments. However, a great aid in this field can come from technology, and particularly from speech technology. At the present stage, there are a few applications that work well for pronunciation teaching, but more applications are under way which will greatly enhance the study and acquisition of L2 pronunciation, both at the segmental and the suprasegmental level.

In addition to commercial applications, applied linguists are also taking advantage of the availability of freeware, devised for speech analysis, which can be used in L2 pronunciation classes as a source of audio-visual feedback for students' productions, a methodology that is becoming increasingly popular among pronunciation teachers [8, 10, 11, 14, 20, 31, 32, 35]. Following this approach, speech analysis software is used to let learners record and visualize their speech output on their computer monitors and obtain real-time information about the acoustic properties of their speech. This procedure allows learners to compare and evaluate their productions with those of native speakers, so that they can get an awareness of what details of their production they need to change to approach the native speaker's target. In addition, by recording and visualizing their pronunciation over time, learners can get a concrete idea of their progress.

Using audio-visual feedback to teach pronunciation presents several advantages over the methods that are traditionally used in the language classroom (such as minimal pair drills). In the first place, by appealing to both the audio and the visual sense, this method works well even with students who have difficulties perceiving the L2 sounds or intonation patterns. In fact, on-screen visualizations may have a more immediate effect or be more easily remembered by those learners who cannot distinguish sounds auditorily. In the second place, this method allows students to have a real sense of their differences from the target language, and thus enhances the learners' self-correcting ability, which is otherwise limited by the influence of the native language [8].

In what follows, an illustration of this method and the type of results that can be obtained with it is shown, using the data from an English pronunciation course taught at the University of Padova, Italy.

In the course, the freeware *Praat* (www.praat.org) was used. The decision to use *Praat* as an aid to pronunciation teaching was based on previous studies of the features that present pronunciation problems for Italian speakers of English [5, 6, 7, 15, 16, 22, 27]. Comparing the Italian and English phonological systems, relevant differences in vowel production, rhythm and intonation are a source of pronunciation difficulty for Italians and contribute to creating what is perceived as the Italian accent in English.

With particular regard to prosody, the linguistic strategies for using prosody are very different in the two languages, and the Italian speakers of English' inability to use prosody correctly in English may give rise to major communication problems. In fact, because English has few inflections and a relatively fixed word order, it relies heavily on stress and intonation to convey grammatical information, for example with regard to prominence. Prominent syllables are also characterized by the occurrence of full, unreduced vowels, having longer duration than reduced vowels occurring in unstressed prominent position. Italian, on the other hand, has more inflections and a more flexible word order than English; prominence is given to elements that are in focus, and speakers have the option of giving prominence to some information by rearranging words in the sentence [1, 2]. In addition, in Italian there is no phonological vowel reduction. As a result of the differences in the two prosodic systems, Italians are unable to distinguish, in English, between salient vs. non salient information. In addition, Italian intonation in English is relatively 'flat' and unvaried in different sentence types, which may be perceived, at a paralinguistic level, as a sign of speaker's detachment, disinterest or boredom, as this is the meaning conveyed by level intonation in English [6, 7]. For these reason, to ensure effective communication in English it appears important to target L2 prosody.

Below are some illustrations of the data obtained with *Praat*. Figures 1-9 compare the intonation patterns of the native speakers' (NS) productions (left) with the Italian speakers' (NNS)

productions (right) of the phrases: ‘What are you doing this evening?’ (Fig.s 1-3); ‘Are you going?’ (Fig.s 4-6); and ‘Bye!’ (Fig.s 7-9). The figures reproduce the type of visualizations of the speakers’ utterances pitch patterns and sound waves that were obtained. In each figure, the upper box shows the speech sound wave, and the lower box the corresponding pitch contour. For the NNS, the figures show the visualizations of the sentences produced *before* and *after* audio-visual feedback.



Fig. 1.: NS’ production of the sentence ‘What are you doing this evening?’

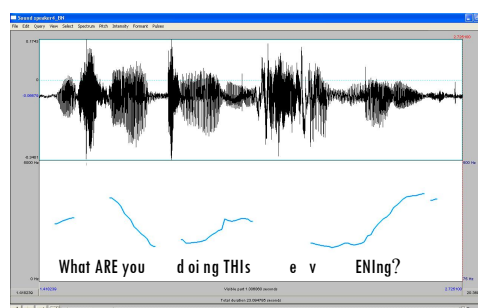


Fig. 2.: NNS’ production of the sentence ‘What are you doing this evening?’ *before* audio-visual feedback

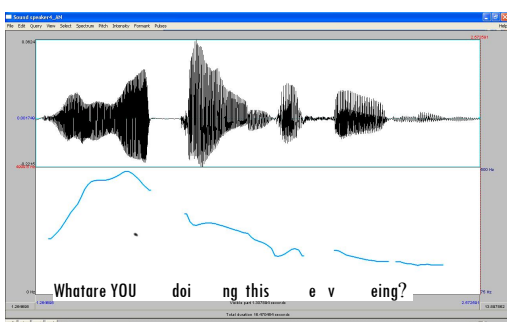


Fig. 3.: NNS’ production of the sentence ‘What are you doing this evening?’ *after* audio-visual feedback

In Fig. 1, the NS’ phrase has a clearly falling intonation, with a prominence peak around the word ‘you’. By contrast, in Fig. 2, the NNS shows a pitch contour with three prominence peaks and a final rising intonation. After the feedback (Fig. 3), the NNS’ production resembles closely the NS’, with a prominence peak on the word ‘you’ and a falling intonation.

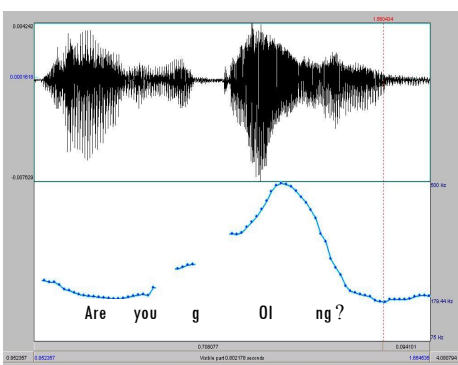


Fig. 4.: NS’ production of the sentence ‘Are you going?’

Fig. s 4-6 show, again, a clear difference in the intonation patterns produced by the NS and the NNS before the feedback: while the NS (Fig. 4) shows a marked rising-falling contour, with a pitch peak on the word ‘gOing’, the NNS’ utterance (Fig. 5) shows an intonation pattern which is characterized by a relatively level contour, a less prominent pitch peak than the NS, and placed in a different position in the utterances (at the onset of the vowel in ‘gOing’). After the feedback (Fig. 6), the NNS’ production has considerably improved, and it shows a native-like rising-falling intonation contour, with a pitch peak at the end of the word ‘you’, following the prominence assignment rule of the NS.

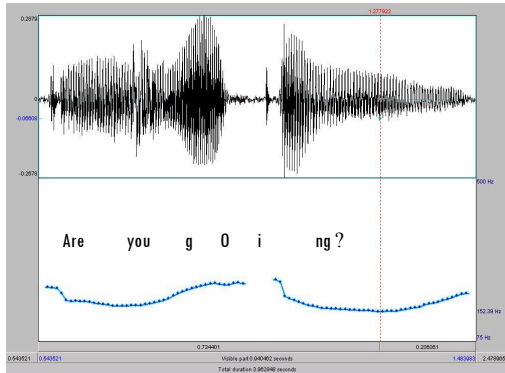


Fig. 5.: NNS' production of the sentence 'Are you going?' before audio-visual feedback

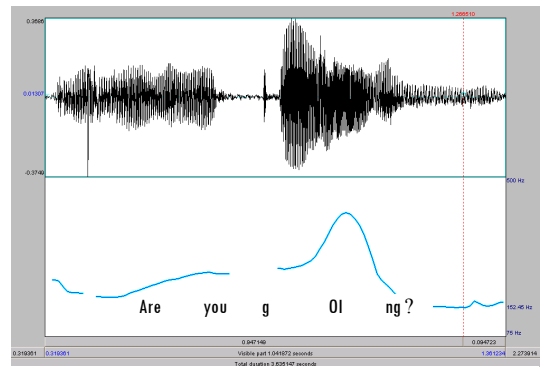


Fig. 6.: NNS' production of the sentence 'Are you going?' after audio-visual feedback

Finally, in the utterance 'Bye!', the NS' intonation contour (Fig. 7) is first rising and then level on a vowel segment that is 704 ms long. In comparison, the Italian's utterance before the feedback (Fig. 8) has an intonation pattern that is much more 'flat', i.e., with no clear contour or pitch peak, and a vowel segment that is much shorter than the NS', with a duration of 250 ms. After the audio-visual feedback (Fig. 9), the NNS' utterance shows a clear improvement in both pitch contour and vowel duration, and it resembles much more closely that of the NS.

As all the examples show, using audio-visual feedback helps learners to improve their L2 productions to get closer to the target utterance. Working with these visualizations provides learners and teachers with an immediate and easy-to-read image of the differences existing between the L1 and the L2, and does not necessarily require much knowledge of the phonological systems of the L1 and L2. In addition, most students enjoy the hands-on experience of working with their own language and discovering facts about it.

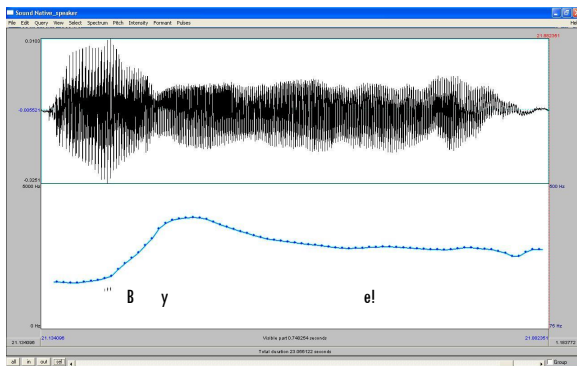


Fig. 7.: NS' production of the utterance 'Bye!'

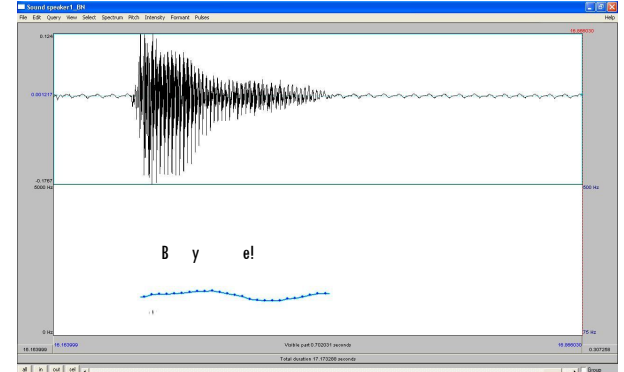


Fig. 8.: NNS' production of the utterance 'Bye!' before audio-visual feedback

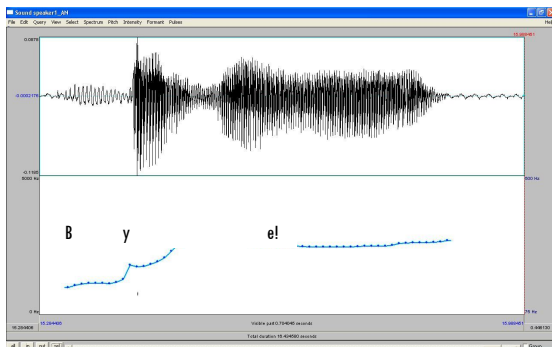


Fig. 9.: NNS' production of the utterance 'Bye!' after audio-visual feedback

At this stage, more research is needed to investigate the long-term effects of the improvements obtained with the use of speech-visualizing technology for pronunciation teaching. However, this study, in line with similar studies which are being carried out on a variety of languages, opens exciting perspectives for pronunciation teaching and learning. Prosody is becoming more accessible to the non expert, with concrete benefits for the learners. With an increased understanding of how prosody works for the L1 and the L2 speaker, teachers can help students to sound natural and be successful in their communication in English.

REFERENCES

1. Avesani C., Vayra M. Accenting, Deaccenting and Information Structure in Italian Dialogue, Proceedings 6th SIGdial Workshop on Discourse and Dialogue, Lisbon, Portugal, September 2-3, 2005, – P. 19-24.
2. Bocci G., Avesani C. Deaccent Given or Define Focus? Where Italian does not sound like English, Paper Presented at the 34^o Incontro di Grammatica Generativa, Padova, 21-23 Febbraio, 2008.
3. Bradford B. Intonation in Context. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
4. Brazil D. Pronunciation for Advances Learners of English (Teacher's Book). – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
5. Busà M.G. L'Inglese degli Italiani. L'acquisizione delle Vocali, – Padova: Unip., 1995.
6. Busà M.G. Teaching Prosody to Italian Learners of English: Working Towards a New Approach // Taylor C. Ecolingua: The Role of E-corpora in Translation, Language Learning and Testing. – Trieste: EUT, 2008. – P. 113-126.
7. Busà M.G. Effects of L1 on L2 Pronunciation: Italian Prosody in English // Gagliardi C., Maley A. (eds) EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Processes. – Bern: Peter Lang, 2010. – P. 207-228.
8. Carey M. Pronunciation Pedagogy: Historical Development and Traditional Classroom Practice, 2005. Retrieved at: <http://clas.mq.edu.au/phonetics/phonology/interlanguage/pronpedagogy.html>.
9. Chang S. A Syllable, Articulatory-Feature, and Stress-Accent Model of Speech Recognition. Doctoral Dissertation, University of California at Berkeley, 2002.
10. Chun D. Discourse Intonation in L2: from Theory and Research to Practice, John Benjamins, Philadelphia, 2002.
11. De Bot K. Visual Feedback of Intonation 1: Effectiveness and Induced Practice Behavior // Language and Speech 2. – 1983. – №4. – P. 331-350.
12. Derwing T.M., Munro M.J. What Speaking Rates Do Non-native Listeners Prefer? // Applied Linguistics. – 2001. – №22. – P. 324-337.
13. Derwing T.M., Munro M.J. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach // TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect. – 2005. – №39, 3.– P. 379-397.
14. Eskenazi M. Using a Computer in Foreign Language Pronunciation Training: What Advantages? // Calico Journal 16. – 1999. – №3. – P. 447-469.
15. Flege J.E., MacKay I.R.A., Meador D. Native Italian Speakers' Production and Perception of English Vowels // J. Acoust. Soc. Amer. – 1999. – №106.– P. 2973-2987.
16. Flege J.E., Schirru C., MacKay I.R.A. Interaction Between the Native and Second Language Phonetic Subsystems // Speech Comm. – 2003. – №40.– P. 467-491.
17. Gerken L.A., Aslin R.N. Thirty Years of Research on Infant Speech Perception: The Legacy of Peter W. Jusczyk // Lang. Learning and Development 1/1. – 2005. – P. 5-21,.
18. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. – Oxford: Oxford University Press, 2000.
19. Kormos J., Dénes M. Exploring Measures and Perceptions of Fluency in the Speech of Second Language Learners // System 32. – 2004. – P.145-164.
20. Lambacher S. Spectrogram Analysis as a Tool in Developing L2 Pronunciation Skills // Speak Out! – London, IATEFL. – 1996. – P. 32-35.
21. Lieberman P. The Acquisition of Intonation by Infants: Psychology and Neural control // C. John-Lewis (ed.) Intonation in Discourse. – London: Croom Helm, 1986. – P. 239-257.
22. MacKay I.R.A., Meador D., Flege J.E. The Identification of English Consonants by Native Speakers of Italian // Phonetica. – 2001. – №58.– P. 103-125.
23. Munro M.J., Derwing T.M. Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Foreign-Accented Speech // Language and Speech. – 1995. – №38.– P. 289-306.
24. Patil Z.N. On the Nature and Role of English in Asia // The Linguistics Journal. – 2006. – I, 2.– P. 88-131.
25. Pickering L. Patterns of Intonation in Cross-Cultural Communication Exchange Structure in NS TA & ITA Classroom Discourse // Proc. Seventh Annual Conf. on Language, Interaction and Cultur. – U. Calif.: Santa Barbara. – 2002. – №4.– P. 1-17.
26. Pickering L. The Structure and Function of Intonational Paragraphs in Native and Nonnative Instructional Discourse // English for Spec. Purposes. – 2004. – №23 – P. 19-43.
27. Piske T., Flege J.E., MacKay I.R.A., Meador D. The Production of English Vowels by Fluent Early and Late Italian-English Bilinguals // Phon. – 2002. – №59, 1.– P. 49-71.
28. Richards J.C., Renandya W.A. (eds). Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. – Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
29. Seidelhofer, B. 'Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca' // Annual Review of Applied Linguistics. – 2004. – №24.– P. 209-239.
30. Silipo R., Greenberg S. Prosodic Stress Revisited: Reassessing the Role of Fundamental Frequency // Proceedings of the NIST Speech Transcription Workshop, College Park, MD, May 16-19, 2000. – P. 1-6.
31. Spaai G., Hermes D. A Visual Display for the Teaching of Intonation // CALICO Journal 10, 1993. – P. 19-30.
32. Stibbard R. Teaching English Intonation with a Visual Display of Fundamental Frequency // The Internet TESL Journal 2/8, <http://iteslj.org/Articles/Stibbard-Intonation/>, 1996.
33. Tarone E. Speaking in a Second Language // E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. – London: Routledge, 2005. – P. 485-527.
34. Wilson D., Wharton T. Relevance and Prosody // Journal of Pragmatics. – 2006. – №38.– P. 1559-1579.

35. Wennerstrom A. The Role of Intonation in Second Language Fluency // H. Riggenbach (ed.) Perspectives on Fluency. – Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Грація Буза – професор англійської лінгвістики кафедри англо-германських і слов'янських мов та літератур університету м.Падуа, Італія.

Наукові інтереси: експериментальна фонетика, інтонологія.

ПРОСОДИЧНИЙ АСПЕКТ КАТЕГОРІЇ ОЦІНКИ В РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ

Галина БИШУК (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто особливості просодичного оформлення оцінного компонента рекламного дискурсу на основі перцептивного та електроакустичного аналізу досліджуваного матеріалу.

Ключові слова: оцінний компонент, рекламний дискурс, перцептивний та електроакустичний аналізи, просодичні особливості, інтенсивність, частота основного тону, тривалість.

The paper deals with the prosodic features of evaluation component in advertisement discourse. These prosodic features are set on the basis of experimental phonetic research suggested in the paper.

Key words: evaluation component, advertisement discourse, experimental phonetic research, intensity, fundamental frequency, duration, prosodic features.

Дослідження рекламного дискурсу та його базової категорії оцінки є актуальним у наш час завдяки функціонуванню реклами у всіх сферах життєдіяльності людини. Просодична будова висловлювань, що містять мовні одиниці з оцінним значенням, також привертає увагу дослідників та може нести інформацію про психологічні тактики, якими користуються рекламодавці при створенні рекламних оголошень для ефективною реалізації поставлених маркетингових завдань.

Головною ознакою рекламного дискурсу як закінченої текстової єдності, де сполучуються фактори лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру, є бенефактивна спрямованість дії на адресата, що створюється шляхом застосування семантичної ознаки позитивності об'єкту мовця, який спонукає до дії. Семантична ознака бенефактивної спрямованості категорії оцінки реалізується за допомогою різнорівневих мовних одиниць з оцінним значенням. Категорія оцінки, у вивчення якої зробили свій вклад багато філософів, логіків, лінгвістів, розглядається як логіко-філософська, аксіологічна, лінгвістична категорія [1; 2; 3; 4; 5]. У цьому дослідженні категорія оцінки розглядається як функціонально-семантична категорія, оскільки функціональний підхід орієнтується на вивчення й опис закономірностей функціонування мовних одиниць з оцінною семантикою у взаємодії з елементами різних мовних рівнів і передбачає можливість аналізу цієї категорії в напрямку від значення до форми [5, 7]. Попередній семантичний аналіз категорії оцінки в рекламному радіо- та теледискурсі дав змогу встановити специфіку її локалізації в мовних одиницях рекламного дискурсу (у нашому дослідженні ця категорія лежить у лексичній площині, а саме реалізується на лексичних одиницях).

У межах цієї статті робиться спроба встановити просодичні засоби, які є маркерами функціонування категорії оцінки в рекламному дискурсі. Матеріалом дослідження слугували 30 текстів комерційних реклам, що були відібрані з британського теле- та радіоефіру. Перцептивному і акустичному аналізу підлягало 329 ритмічних груп, серед яких 74 ритмогрупи були з оцінним компонентом.

Першим завданням аудитивного (перцептивного) аналізу було визначення тонального діапазону ритмогруп. За результатами аналізу сегментів встановлено, що найбільший відсоток від усієї кількості ритмогруп з оцінним компонентом підпадає під широкий тональний діапазон (74%). Ритмогрупи з оцінним значенням, які мають вузький діапазон або розширений діапазон, становлять 26% від усієї кількості ритмогруп досліджуваного матеріалу. Що стосується тональної варіативності, то кількість одиниць з оцінним компонентом, що вимовляються з низхідним тоном (72%) значно переважає кількість ритмічних груп з рівним (12%), висхідним (8%), низхідно-висхідним (0%), висхідно-

низхідним (8%) напрямком руху тону. Якщо у ритмогрупах рекламного дискурсу переважає статичний та кінетичний тон звуженого діапазону, то ритмогрупи з оцінним компонентом зазвичай завершують синтагму і вимовляються з низхідним тоном широкого діапазону, в них переважає низхідний термінальний тон, що надає вагомості, завершеності висловлюванню, воно звучить переконливо і робить всю інформацію важливою для сприйняття. Низхідний тон підсилює значущість інформації, яка закладена в семантиці самої лексичної одиниці з оцінним значенням. Наприклад (лексичні одиниці з оцінним компонентом виділені жирним шрифтом):

AQUAFRESH. YOUR MOUTH IS AMAZING!

*The winner will support Natasha Marsh as an **exclusive** concert stream on classic FM.*

*Dell notebooks are always **great** value, but with our latest offer – a free colour printer – they're simply **unvaluable**.*

Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що у рекламному дискурсі існує тенденція до вживання низхідного тону широкого тонального діапазону в ритмогрупах з оцінним значенням, що, у свою чергу, свідчить про емоційну насиченість рекламного дискурсу, а ритмогрупи з оцінним значенням є маркером виділення ключової інформації, оскільки вони зазвичай знаходяться у фінальній частині синтагм/фраз-експресивів.

Наступним просодичним параметром, який досліджувався, був темп мовлення. За даними перцептивного аналізу темп рекламного дискурсу визначався як середній, рівний. Середній (44%) та уповільнений (49%) темп переважає в ритмогрупах з оцінним значенням. Ритмогрупи рекламного дискурсу вимовляються, в основному, середнім темпом (80%), що частково підтверджує гіпотезу про релевантність цього просодичного параметра.

Рівень гучності, в цілому, визначався як середній, однорідний у періодичності ритмічних груп. Хоча в окремих випадках у ритмічних групах з оцінним компонентом рівень гучності підвищується, однак кількість таких випадків незначна, отже, гучність у нашому випадку є нерелевантною, вона не слугує індикатором виділення чи контрасту ритмічних груп з оцінним значенням.

Отже, перцептивний аналіз експериментального корпусу дослідження дав змогу встановити кореляцію категорії оцінки на лексичному рівні та просодичного оформлення мовних одиниць з оцінним компонентом в рекламному дискурсі. Середній та розширений тональний діапазон поєднується з низхідним напрямком тону, уповільненим темпом мовлення виділених сегментів з оцінним компонентом, які мають середню гучність. Це свідчить про те, що така модель є найбільш прийнятною та адекватною для реалізації основних функцій рекламних текстів: переконування та спонукання. Підводячи підсумок усього викладеного вище, маємо підставу стверджувати, що результати перцептивного аналізу підтверджують гіпотезу про те, що просодичні засоби (тональний діапазон, напрямок тону) є маркерами функціонування категорії оцінки у рекламному дискурсі, вони забезпечують успіх та ефективність реклами як виду соціальної комунікації.

Наступним етапом експериментально-фонетичного дослідження був електроакустичний аналіз, який дозволив би підтвердити робочу гіпотезу про те, що просодичні характеристики є маркером категорії оцінки на основі об'єктивних фізичних даних. Електроакустичний аналіз складався із трьох етапів: дослідження особливостей елементів мелодійної, темпоральної та динамічної підсистем. До мелодійної підсистеми належить визначення частотного діапазону мовлення, що являє собою різницю між максимальним значенням частоти основного тону та мінімальним. Частотний діапазон показує інтервал між максимально високою тональністю мовлення людини та мінімальною. Для вирішення поставленого завдання визначення частотного діапазону виділених сегментів всі тексти були поділені на ритмогрупи. За допомогою комп'ютерної програми Wavesurfer [6] знімалися максимальні та мінімальні частотні показники та переводилися у напівтони за допомогою програми Tontechnic-Rechner [7]. Потім за допомогою статистичного методу обчислювались середні показники частотного інтервалу ритмогруп рекламного дискурсу загалом та ритмогруп з оцінним компонентом.

Варіювання за параметром частотного діапазону для ритмічної групи рекламного дискурсу знаходиться в межах від 0 до 24 напівтонів, однак переважна більшість цих

одиниць (61%) лежить у більш компактному діапазоні – від 4 до 15 напівтонів, і лише 9% ритмічних груп усього досліджуваного матеріалу (ритмогрупи з оцінним компонентом) характеризуються ширшим частотним діапазоном – від 16 та більше напівтонів. Середнє значення частотного діапазону для ритмічної групи рекламного дискурсу становить 8,5 напівтони.

Наступне завдання електроакустичного аналізу полягало у встановленні релевантності темпоральних характеристик для функціонування категорії оцінки, зокрема, у визначенні фонаційної тривалості ритмогруп рекламного дискурсу та ритмогруп з оцінним значенням, обчислення їх середньоскладової тривалості та зіставлення статистичних даних. В основі вирішення цього завдання лежить гіпотеза про те, що для ефективного формування у реципієнта позитивного ставлення до рекламованого товару та для сприйняття найбільш важливої інформації рекламодавці вдаються до психологічної тактики уповільнення темпу мовлення при вимовлянні мовних одиниць з оцінним значенням, тобто середньоскладова фонаційна тривалість ритмогруп з оцінним значенням повинна бути більшою за середньоскладову фонаційну тривалість ритмогруп у рекламі. З цією метою ритмогрупи у тексті реклами та ритмогрупи з оцінним значенням були поділені на склади. Потім фонаційна тривалість цих сегментів була поділена на кількість складів усього тексту. Таким чином була обчислена середньоскладова тривалість кожного рекламного тексту.

Переважає кількість складів у ритмічних групах, які майже у 70% експериментального матеріалу складаються з одного – трьох складів, свідчить про відносну співвимірність цих сегментів за часовим параметром. За умови рівного середнього темпу мовлення як характерної особливості рекламного дискурсу періодичність співвимірних за тривалістю ритмічних груп сприймається особливо чітко. Діапазон варіювання фонаційної тривалості ритмічних груп у всіх текстах досить компактний. Відповідно до отриманих даних більшість ритмічних груп розташовується у межах від 300 до 900 мілісекунд, що становить майже 80% від загальної кількості ритмічних груп у досліджуваному матеріалі. Мінімальне значення фонаційної тривалості для ритмічної групи становить 180 мілісекунд, а максимальне – 1060 мілісекунд. Виведене середнє значення тривалості ритмічної групи для всіх текстів становить 195 мілісекунд. Що стосується ритмічних груп з оцінним компонентом, то їх темпоральний діапазон варіювання становить від 180 до 1060 мілісекунд, разом із тим компактність розташування ритмогруп з оцінним компонентом зміщується на дво-, три- та чотирискладові ритмогрупи. Цей показник становить 84%. Середній показник середньоскладової тривалості сегментів становить 250 мілісекунд, що перевищує середній показник для ритмогруп рекламного дискурсу на 55 мілісекунд. Це дає підставу стверджувати, що темпоральні характеристики є релевантними для функціонування категорії оцінки в рекламному дискурсі.

Хоча середньоскладова тривалість ритмічних груп перевищує середній показник тривалості ритмічної групи в цілому тексті в 1,3 рази, між цими показниками не існує явних протиріч. Це, з одного боку, свідчить про те, що темп як просодичний компонент є чинником оформлення рекламного дискурсу як єдиного цілого зі своїм початком та кінцем, а з іншого – ці дані не суперечать часовій протяжності ритмічної групи в рекламному дискурсі. Параметр середньоскладової тривалості як корелята темпоральних змін вказує на хоча і незначне, але все ж таки уповільнення темпу в ритмогрупах з оцінним компонентом. Зіставляючи дані середньоскладової тривалості, можемо констатувати збільшення цього показника для ритмічних груп з оцінним значенням у порівнянні з середнім значенням тривалості складу в цілому тексті.

Перцептивний аналіз досліджуваного матеріалу не дав змоги виявити темпоральну дихотомію ритмічних груп з оцінним значенням та ритмічних груп рекламного дискурсу у цілому, що свідчить про низький поріг суб'єктивного сприйняття людиною темпу мовлення, поріг якого лежить у межах 20 – 50 мілісекунд та про більш точні об'єктивні дані обчислюваних комп'ютерних програм.

Узагальнюючи отримані дані темпоральних характеристик ритмічних груп рекламного дискурсу, маємо підставу стверджувати, що темп мовлення уповільнюється на ділянках рекламного дискурсу, де реалізується оцінний компонент.

Останнім завданням електроакустичного аналізу був аналіз звукового тиску (гучності) виділених сегментів. Для вирішення цього завдання, за допомогою комп'ютерної програми Wavesurfer [6] були одержані дані звукового тиску в децибелах ритмогруп рекламного дискурсу в цілому та ритмогруп з оцінним значенням. Були визначені максимальні дані на сегментах складоутворюючих звуків. Потім обчислювались середні коефіцієнти інтенсивності для кожної ритмогрупи. За допомогою вибіркового статистичного методу було проаналізовано 100 ритмогруп рекламного дискурсу, ці показники зіставлялися з показниками ритмогруп з оцінним значенням. За результатами дослідження звукового тиску ритмогруп рекламного дискурсу та ритмогруп з оцінним значенням встановлено, що усереднене значення звукового тиску ритмогруп усього рекламного дискурсу становить 56,48 децибел (середня гучність мовлення), усереднене значення ритмогруп з оцінним значенням складає 62,5 децибел, що інтерпретується як дещо підвищене мовлення. Частотність вживання ритмогруп з оцінним значенням зі збільшеним звуковим тиском становить 42%, що свідчить про неревантність звукового тиску як просодичного маркера лексичних одиниць з оцінним компонентом.

Таким чином, проведений аудитивний та електроакустичний аналізи дозволили встановити релевантні просодичні характеристики рекламного дискурсу, що корелюють з категорією оцінки на лексичному рівні. Серед складників просодичного оформлення реклами: мелодійного компонента, темпу, гучності – лише темпоральні зміни є вагомими, а, отже, такими, що, взаємодіючи з семантичним компонентом на лексичному рівні, слугують додатковим маркером виділення категорії оцінки в рекламному дискурсі. Зміна темпу мовлення на ділянках рекламного дискурсу з лексичними одиницями, в яких функціонує оцінний компонент, працює на підсилення ефекту позитивності рекламованого продукту, переконання потенційного покупця на підсвідомому рівні у високих якостях товару, а, отже, і в необхідності його придбання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д., Степанов Г.В. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – М: Ин-т языкознания, 1988. – 338 с.
2. Бахтин М.М. К эстетике слова. – М: Наука, 1974. – 539 с.
3. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний та гендерний аспекти: Автореф. дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04. – Київ, 2003. – 34 с.
4. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М: Эдиториал УРСС, 2002. – 280 с.
5. Онищенко І. В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичному та інформативному текстах: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. – Дніпропетровськ, 2005. – 22 с.
6. <http://www.speech.kht.se/wavesurfer>
7. <http://www.sengpie/audio.com/calculator-waves.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Бишук – кандидат філологічних наук завідувач кафедри граматики та практики англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: ритмологія, когнітивна фонетика.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КИРИЛИЧНО-ЛАТИНИЧНОЇ ТРАНСЛІТЕРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТЕКСТІВ І ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛАТИНИЦІ

Максим ВАКУЛЕНКО (Київ, Україна)

У роботі розглянуто суть української латиниці та проблеми її належного впровадження на сучасному етапі.

Ключові слова: транслітерація, літера, кирилиця, латиниця, взаємна однозначність, наукова етика.

In this article, the essence of Ukrainian Latinics and modern problems of its due inculcation are reviewed.

Key words: transliteration, letter, Cyrillics, Latinic script, simple correspondence, scholar ethics.

Для належного представлення державної мови України в міжнародному спілкуванні (у документах, угодах, паспортах, друкованих виданнях і картах, на табличках, логотипах і дорожніх знаках, у міжнародних телеграмах, електронній пошті та в інших

телекомунікаційних мережах і т. д.) необхідно мати відповідний стандарт. Це зумовлює актуальність нашого дослідження. Метою цієї статті є аналіз основних підходів до транслітерації та вироблення рекомендацій до подолання транслітераційної кризи в Україні.

На сьогодні в Україні існують різні підходи до транслітерації та її унормування.

Розробку української латиниці (УЛ) Київського національного університету (КНУ) імені Тараса Шевченка, яка включає в себе наукове обґрунтування, наукові принципи транслітерації, транслітераційні таблиці та має комп'ютерну реалізацію, викладено в численних публікаціях – зокрема, в [1-11; 22; 23]. Високий науковий рівень цієї розробки відзначений вітчизняними та зарубіжними фахівцями – зокрема, конференціями з топоніміки (Київ, 1995) та з ономастики (Дніпропетровськ, 1997), Держстандартом Росії (лист №510-34/268 від 12/05/97), спеціалістами Британського музею та Лондонського університету (J. Dingley), рецензентами Інституту відкритого суспільства (OSI). На необхідності негайного впровадження розробки КНУ наполягав під час київської термінологічної конференції 1997 року відомий нині мовознавець А. Д'яков (а незабаром він, разом із Т. Кияком, висловив цю підтримку в статті [13]). А. Д'яков, Т. Кияк і З. Куделько називають цю розробку найкращою на сьогодні системою української латиниці і вважають, що вона „цілком може бути запроваджена як універсальна система відтворення українських слів латинкою” ([14: 192, 194]). А 16.11.2000 цю систему схвалила академічна Транслітераційна комісія, що, згідно з дорученнями Кабміну та Президента НАН України Б. Патона (листи №129/444-1 від 24.04.2000, №129/665-10 від 09.06.2000, №129/78 від 16.10.2000), є „верховним арбітром” розробок у справах транслітерації. Комп'ютерна програма “Українська латиниця”, яка є практичним додатком до розробки КНУ, встановлена в ряді державних інституцій, зокрема в НБУ імені Вернадського та МВС України. Отже, впровадження УЛ – справа міжнародного престижу держави.

Утім, доволі масовим в Україні є „англійський” підхід, заснований на системах Британського музею та Бібліотеки Конгресу США, який підлаштовує прочитування українських слів під правила англійської мови. Така позиція фактично сприяє закріпленню нерівноправності, меншовартісності української мови порівняно з іншими. І це контрастує зі світовою практикою, де панує інша тенденція – збереження національних особливостей мови-продукта. Про недоліки цього підходу ми детально писали раніше в [1-11; 22; 23].

Характерними є методи та результати впровадження таких систем в Україні. Після того, як у 1994 році КНУ імені Тараса Шевченка подав свою розробку УЛ в Держстандарт, роботу над транслітераційним стандартом було доручено Інституту української мови, і керувати справою взявся Б. Ажнюк. Через рік виявилось, що очолювана ним група не спромоглася виробити навіть принципів, на яких має базуватися результат їхньої роботи. Це й не дивно – адже „англійський” підхід не дозволяє забезпечити основну засаду транслітерації – взаємну однозначність. І один із найактивніших членів групи проф. І. Корунець на засіданні Фахової колегії Держстандарту 18 жовтня 1995 року чесно зауважив, що вони „цілий рік не тим займалися”. На цьому ж засіданні Держстандарт визнав роботу групи Б. Ажнюка незадовільною і припинив фінансування теми.

Утім, Українська правнича фундація вирішує таки реанімувати розкритиковану Держстандартом розробку, і в 1996 році її „остаточно” затверджує постановою Кабміну. Але Україна не сприйняла цієї системи, і через відсутність єдиного транслітераційного стандарту послуговувалася тимчасовими правилами – системою Міжнародної асоціації цивільної авіації.

І ось – третє пришествя. 27.01.2010 Кабмін затвердив постанову № 55 щодо транслітерації, підготовлену таємно, без обговорення з компетентними фахівцями і всупереч рішенням академічної Транслітераційної комісії від 16.11.2000 – найвищого органу України в питаннях транслітерації. Додаток до цієї постанови уже втретє за роки незалежності накидає англійського „старшого брата” в написанні українських імен, що внаслідок порушення основних принципів транслітерації, затверджених Держстандартом 18 жовтня 1995 року, призводить до штучного ототожнення ряду літер із літеросполученнями, зокрема „щ” і „шч”, „ц” і „тс”, „я” та „іа”, „ю” та „іу”, „є” та „іе”, пом'якшених приголосних із твердими. Тому за допомогою таких систем неможливо розрізнити прізвища, імена та назви *Шшиченко* і

Шищенко, Сушченко і Сущенко, Галченко і Гальченко, Левицький і Левитський, Брокгауз і Брохауз, Пії та Пій, Лар'їн і Ларін, Мар'ян і Маріан, Прудіус і Прудюс, Малюс і Маліус, Клаузіус і Клаузіус, Донка і Донька, Тронко і Тронько, Польова та Полова, Лялько та Ліалко, Ліана та Ляна, Медіана і Медяна, Міус і Мюс, Возіанов і Возянов, Гундеріан і Гундерян, Годулян і Годуліан та багато інших (це так званий „синдром Мартина Борулі”). Також неможливо правильно відтворювати скорочені слова та аббревіатури: *кг*, *лісгосп*, *ЙЕКО*, *КІЩА*, *УНІАН* тощо. Для Києва – штучно придуманий витвір *Kyiv* (К'їв/Київ/Київ/Київ) – якого немає в жодній мові і через що іноземці вживають екзонім *Kiev*. Адже “засобами англійської мови” *Kyiv* читається хіба що як “Кайв” чи “К'їв”. А назва *Україна* записується як *Ukraine* – за російською латинографічною нормою.

Підкреслимо, що внаслідок перелічених недоліків згадана постанова унеможливило ідентифікацію осіб за паспортом чи іншим документом, який його замінює.

Відповідно до чинного законодавства, вносити пропозиції щодо правил транслітерації уповноважений Держспоживстандарт України.

Є ще один підхід до транслітерації, який походить від розробки КНУ імені Тараса Шевченка. На цей шлях стали В. Моргунюк, Л. Пшенична, Р. Рожанківський, Б. Рицар, Р. Микульчик, Н. Тоцька, О. Пономарів, Л. Масенко. На жаль, від самого початку прихильники такого підходу надто вільно трактували загальноновизнані науково-етичні норми, намагаючись такими діями компенсувати недостатній науковий рівень своїх міркувань.

Започаткував цю наслідувальницьку епопею В. Моргунюк, який познайомився з нашими ідеями про транслітерацію, викладеними попередньо в [1], на термінологічному семінарі М. Кратка у 1994 році. На Міжнародній конференції з топоніміки 1995 року він разом із Л. Пшеничною спробував був отримати схвалення своїх комплікативних вислідів, але академік Анатолій Непокупний назвав рівень такої розробки „заочним”, і конференція схвалила нашу систему.

У кінці 1995 року Держстандарт України доручає КНУ імені Тараса Шевченка внести поправки до ГОСТ 16876-71, але провідні термінологи Інституту стандартизації В. Моргунюк і Л. Пшенична пропонують свої „доповнення” до наших поправок і тим самим зупиняють справу. А невдовзі Правнича фундація, скориставшись відсутністю єдиного погляду „зацікавлених сторін” на ГОСТ 16876-71, затверджує сумнозвісну українсько-англійську систему псевдотранслітерації.

У 1996 році В. Моргунюк робить доповідь про транслітерацію на львівській конференції і в своїх тезах [15] за звичкою „забуває” послатися на джерела своєї обізнаності в цій новій для себе галузі. Підтримав молодшого колегу член ТК-19 Р. Рожанківський, який безпосередньо познайомився з транслітераційними розробками КНУ з нашої доповіді у Львові 1994 року. У його доповіді [19] багато говориться про „проект Інституту фундаментальних досліджень” (В. Моргунюка), але нема жодної згадки про витоки цих мудрувань, викладені в наших публікаціях – зокрема, в [1-5]. Та порушення наукової етики не допомогли нашим не дуже старанним послідовникам: на заключному пленарному засіданні учасники конференції схвалили переконливу розробку КНУ імені Тараса Шевченка. Тоді оргкомітет на чолі з добродієм Рицарем спритно зредагував текст ухвали конференції, вилучивши „незручне” для себе формулювання.

У „працях” голови та членів ТК СНТТ [16; 17] також немає покликань на наші попередні публікації – але активно використовуються наші транслітераційні таблиці (з мінімальними, але постійними змінами), принципи транслітерації (подані, озвучені та затверджені на розширеному засіданні Фахової колегії Держстандарту України 18 жовтня 1995 року), перелік застосувань УЛ, приклад сербохорватської мови і навіть сам термін „латиниця”, відроджений і впроваджений в активний обіг у 1995 році в нашій роботі [4]. Таким чином ми започаткували унормування цього терміна як заголовного в ряду синонімів *латиниця*, *латинка*. Цей термін зареєстрований також у ДААСП України (Свідоцтво №21). Автори [16; 17] почули термін "латиниця" з нашої доповіді на конференції у Львові 1996 року [6]. Нагадаємо, що у 90-х роках минулого століття цей вдалий термін не вживався – про що свідчить аналіз доповідей МНК "Відтворення українських власних назв (антропонімів і топонімів) іноземними мовами" (Київ, 1993), МНК "Проблеми української науково-технічної

термінології" (Львів, 1996) і П ВНК „Українська термінологія і сучасність” (Київ, 1997). Далеко не всі мовознавці відразу підтримали цей термін, і нам довелося докласти значних зусиль до його впровадження. Та й зараз дехто продовжує віддавати перевагу терміну „латинка” (див. [20]).

Транслітераційна таблиця А [16] лише за двома пунктами (літери "г" та "ь") принципово відрізняється від нашої таблиці, наведеної раніше в працях [9; 22], а також у звіті за проектом RSS OSI/HESP № 1034/1996 "Східнослов'янська латиниця" та в наших пропозиціях до плану міждержавної стандартизації 1998 року, поданих до Держстандарту України і розглянутих ТК СНТТ.

Транслітераційна таблиця Б [16] за трьома позиціями повністю (літери "х", "щ", "ь") і однією – частково (літера "г") відрізняється від нашої таблиці, поданої в [1-9; 22; 23], а також у наших пропозиціях до плану міждержавної стандартизації 1998 року. Автори згаданої статті мали змогу безпосередньо познайомитися з нашою таблицею під час львівської конференції 1994 року [2]. У той же час відмінність таблиці Б у згаданій статті від наведеної в стандарті ГОСТ 16876-71 складає 7 позицій (це літери "г", "г", "и", "і", "й", "х", "щ"), що вдвічі більше, ніж відмінність від нашої. Якщо взяти до уваги, що йдеться якраз про ті літери, які можуть мати кілька варіантів транслітерації (на відміну, скажімо, від "а", "о" та ін.), то це істотна різниця. Але посилання на ГОСТ 16876-71 є (а також на газетні публікації), а на наші – немає.

Незважаючи на систематичні та безцеремонні привласнювання чужих думок, науковий рівень транслітераційних домагань наших не дуже вдячних послідовників усе ж далекий від прийнятного. Як і в 1996 році, львівські „стандартувальники” латинок і латиниць погано орієнтуються у вимогах, які ставлять міжнародні інституції до транслітераційних стандартів (про що ми вже писали свого часу в [10]). Наприклад, некоректний переклад терміна „simple correspondance” (це *взаємнооднозначна відповідність*) призводить до намагання втиснути транслітерацію в прокрустове ложе „одна літера кирилиці” – „одна літера латиниці”. Ще раз наголосимо: головною є таблиця зі стандартних літер, а таблиця з діакритичними знаками є похідною від неї і може використовуватися лише як допоміжна. І сфера застосування цієї додаткової таблиці дуже вузька: очевидно, вона обмежується лише гіпотетичними документами, які мають зберігати кількість літерних позицій.

Прагнення до „чистих” літер (без гачків, шапинок, умляутів і т.п.) є загальною тенденцією світових правописних систем, за якою літери з діакритичними знаками мають відповідники-двознаки (наприклад, на берлінському вокзалі пишуться назви без умляутів: "Muenchen", "Koeln" тощо). Назва Чехії англійською мовою записується *Czech Republic*, де літеру *č* замінено на двознак *Cz*. На міжнародних конференціях також просять замінювати всі нестандартні літери двознаками. І тут потрібно не скаржитися, що світова спільнота не дуже сприймає „діакритичні” схеми, а уважніше вивчити (правильно переклавши) міжнародні вимоги до транслітераційних стандартів. На ці ж вимоги звертає увагу лист МВС України № 49/9-3442 від 5 травня 2009 року до ТК СНТТ.

Утім, таке вперте несприйняття нашими опонентами міжнародних вимог має ще одне пояснення: наголос на однолітерних діакритичних схемах може збільшити, на думку технічних комітетників, їхні шанси стати розробниками транслітераційного стандарту. Пізніше, звичайно, всі розберуться, що такі схеми лежать на узбіччі транслітераційних процесів – але ж переможців не судять? Коли в 1998 році ТК СНТТ, разом із Інститутом фундаментальних досліджень, наполягав на тому, щоб Держспоживстандарт доручив саме йому розробити національний транслітераційний стандарт, зі Львова лунали палкі запевнення, що „в стислі терміни” вони створять транслітераційну комп’ютерну програму, не гіршу за нашу. Такої програми в них і досі немає – і, відповідно до листа № 12642 від 31.12.2009 з Галицького районного відділу міліції, ТК-19 „питанням програмування не займається”.

Наші не дуже старанні учні з ТК-19 цілком прогнозовано-меншовартісно намагаються накинути відповідність "г" – "h". Певно, справжні патріоти мають віддати все найкраще Росії – і починати відлік історії української кирилиці не від Кирила та Мефодія, а з тих часів, коли якийсь грамотій записав латинську „h” як „г”. Хтось, мовляв, саме так пояснював іноземцям

звучання [г]. Тут аж подвійна плутанина. По-перше (і найголовніше): при транслітерації йдеться не про звуки, а про букви – тому апеляції до вимови не стосуються суті справи. Але навіть і фонетично звук [г] стоїть значно далі від європейського [h], ніж [x] (див. [12; 21: 182]). Тому літеру *h* часто й записують або прочитують як "x": Хорбач, Хрінішин.

Буква *h* при всьому нашому бажанні не може самостійно впоратися з транслітерацією *z* і потребує “допомоги” у вигляді ще однієї літери попереду. Якщо намагатися створити щось схоже на азбуку Морзе, то можна спробувати в цій ролі “кому вгорі” або яку-небудь зірочку – але ціна за таку затятість надто висока. По-перше, апостроф постає у нехарактерній для себе ролі – розділяє українські приголосні. Це явне порушення принципу нормативності. Та й в англійській мові апостроф не має подібної функції: він уживається при скороченні слова (випадінні звуків). По-друге, спорадичне вживання “коми вгорі” чи зірочки перед "h" означає, літера “г” має подвійне представлення – одним або двома знаками (h, 'h/*h). Це ставить під сумнів дотримання вимог взаємної однозначності та зворотливості, а ще неодмінно призведе до накопичення помилко – адже відповідної комп’ютерної програми немає і не всі пам’ятатимуть про такі винятки. Куди зручніше єдине представлення – “gh”. По-третє, на комп’ютерах за вмовчанням працює автозаміна малої літери на велику після літери з апострофом: O’bryan – O’Bryan, N’kono – N’Kono тощо. При цьому провідною (алфавітною) є літера після апострофа – тобто абеткування йде саме за нею. Це ще одне джерело помилок, штучних “зникнень” слова в інформаційних банках і прихованих неоднозначностей (Z’har – Z’Har – Har). Тим гірше, що неможливо сказати напевно, де така автозаміна активована, а де ні. Краще передбачити таку проблему і взяти “г – gh”. По-четверте, скорочення та аббревіатури – ще одне джерело можливих неоднозначностей. US’NA – це може бути або додаткове скорочення (типу Wayley & Co, Brothers’), або частина виразу в лапках (апостроф не завжди є на клавіатурі, і його часто замінують лапками). А лапки, нагадаємо, можуть уживатися в транслітераційних комп’ютерних програмах як знак виділення тексту, який не транслітерується. Крім того, апостроф тут може сприйнятися просто як помилка. Це також потрібно передбачити.

У 1998 р. ТК СНТТ на чолі з добродієм Б. Рицарем рішуче став на заваді участі України в розробленні міждержавного транслітераційного стандарту 7.79-2000 (СИБИД), а натомість, разом із Інститутом фундаментальних досліджень, розповсюджував як свій проект стандарту компілятивну розробку в обхід прийнятої процедури (див. [10]). І зараз ТК СНТТ видає себе за офіційних розробників стандарту транслітерації, хизуючись тим, що „отримав державне замовлення від УкрНДНЦ” [17; 18], і тим, що їхній проект „отримав схвальний відгук від Науково-дослідного інституту МВС України” [17: 231].

Але, як стверджує ДП „УкрНДНЦ” в листі від 21.01.2010 № 2-10/20-323, він не доручав ТК-19 переглядати ГОСТ 16876-71 і не укладав договорів на розроблення національного стандарту стосовно правил транслітерування. Та й не могло бути такого замовлення. Згідно з Положенням про ТК-19, у сферу діяльності львівського відділення цього комітету входять такі галузі науки й техніки: нафтові продукти; машини; енергетичне та електротехнічне обладнання; хімічні продукти; охорона здоров’я, предмети санітарії та гігієни; сільське та лісове господарство; лісоматеріали; загальнотехнічні й організаційно-методичні стандарти; вимірювальні прилади, засоби автоматизації обчислювальної техніки. Проблем транслітерації тут немає. Отже, „розробники” забувають про коло повноважень ТК СНТТ і пишуть статті про транслітерацію від імені комітету, не маючи на те ніяких правових підстав, і „розробляють” стандарт, вигадавши собі „державне замовлення”.

Не було схвалення і від МВС. Процитуємо лист від 13.05.2009 до ТК СНТТ, розміщений на сайті останнього, за підписом начальника Науково-дослідного інституту МВС України Т.О. Проценка, де відзначено „дещо ускладнене використання” деяких знаків, зокрема: „використання літери „w” для транслітерування української літери „в”, використання літери „x” для транслітерування української літери „х”, використання літери „h” для транслітерування української літери „г”, знак (‘) та апостроф (’) дуже схожі в написанні, тому будуть допускатись помилкове написання та сприйняття цих символів”. Треба мати невичерпну фантазію, щоб назвати цю критику схваленням. А якщо виправити львівські пропозиції з урахуванням цих зауважень – якраз вийде наша таблиця.

На нашу думку, голова ТК-19 та деякі його члени використовують службове становище в особистих інтересах – а держава поки що втрачає кошти та міжнародний авторитет.

Обов'язком ДП „УкрНДНЦ” і Держспоживстандарту України є раціональна організація процесу стандартизації в Україні. Для цього потрібно створити такі умови, щоб науково обгрунтовані розробки стандартизувалися належним чином. А заступник генерального директора ДП „УкрНДНЦ” Ярослав Юзьків у листі щодо транслітераційного стандарту від 21.01.2010 № 2-10/20-323 стверджує, що „оскільки основною засадою стандартизації є консенсус зацікавлених сторін, якого нині немає, то розроблення стандарту неможливе”. Оцінка цілком самокритична. Адже це Держспоживстандарт України з подачі УкрНДНЦ своїм наказом від 24.04.2009 № 162 закріпив ГОСТ 16876-71 „Правила транслітерації букв кирилово-славянського алфавіта буквами латинського алфавіта” за ТК-19, створивши таким чином передумови для привласнень чужих ідей і для виникнення патової ситуації: тепер ТК СНТТ, який не є компетентним органом у питаннях транслітерації, має змогу блокувати будь-які пропозиції до транслітераційного стандарту, відмінні від його власних. Що він робив раніше, що й робитиме надалі. А першопрчиною тої безвиході, про яку пише шановний Ярослав Михайлович, є закріплення за ТК-19 стандарту ГОСТ 16876-71, який не входить у сферу повноважень цього комітету. На нашу думку, консенсус потрібен – але це має бути домовленість фахівців, а не всіх охочих долучитися до справи державної ваги. Нам видається, що для держави доцільно було б брати до уваги не зацікавленість, а фахову компетентність. Звичайно, транслітерація не зводиться ні до суто мовознавчої, ні науково-технічної, ні інформатизаційної проблеми. Але її основним призначенням є відображення інформації графічними засобами латиниці.

Навряд чи можна побудувати сильну й авторитетну державу, якщо важливі рішення прийматимуться на основі особистих симпатій, а не прагматичних міркувань практичної доцільності, наукової обгрунтованості та фахової компетентності. Тому Держспоживстандарт України має закріпити ГОСТ 16876-71 за ТК-144, сфера повноважень якого найбільше відповідає цьому стандарту, та виділити необхідне фінансування для прийняття та впровадження національного стандарту української латиниці, в основі якого повинні лежати рішення фахової Транслітераційної комісії. У цьому процесі мають узяти участь фахові зацікавлені інституції: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, бібліотеки України, Міністерство юстиції, Міністерство освіти, МВС України, МЗС України, НАН України. І при цьому слід спиратися не на адмінресурс, а на рішення компетентних інституцій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вакуленко М. Правопис – друга натура? // Українська мова і література в школі, 1993, № 11. – С. 59-61.
2. Вакуленко М. Українська латинка: правильне відтворення наших власних назв / Тези 3-ої МНК "Проблеми української науково-технічної термінології". Львів, 1994. – С. 118-119.
3. Вакуленко М.О. Українська латинка: відтворення без спотворення / Доповіді та повід. МНК "Відтворення українських власних назв (антропонімів і топонімів) іноземними мовами", Київ, 1993. – К., 1995. – С. 48-52.
4. Вакуленко М.О. Українська латиниця: історія та перспективи / Тези доповідей та повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф. з топоніміки "Створення національного інформаційного банку географічних назв". – К., 1995. – С. 8-9.
5. Вакуленко М.О. Як записувати українські власні назви латинкою // Вісн. геодезії та картографії, 1995, № 1(3). – С. 68-72.
6. Вакуленко М. Комп'ютерна програма "Українська латиниця" / М. Вакуленко, О.Вакуленко, О. Білодід, М. Корнілов, С. Нерознак // Тези 4-ої Міжнародної наукової конференції "Проблеми української науково-технічної термінології". Львів, 17-20 грудня 1996 р. – С. 75.
7. Вакуленко М. Про "складні" проблеми українського правопису (українська латиниця, запозичені слова та ін.). – К., 1997. – 32 с.
8. Вакуленко М. Українська латиниця як стандартизоване доповнення до українського правопису // Бібл. вісник, 1998, № 2. – С. 10-12.
9. Вакуленко М. Наукові засади відтворення запозичених та іншомовних слів: інваріантна транскрипція і транслітерація. – Вісн. Книжк. палати, 1999, №10, с. 6-9; №11, с. 15-18.
10. Вакуленко М. Українська латиниця чи львівська? // Вісн. Книжк. палати, № 9(50), 2000. – С. 14-15.
11. Вакуленко М. Сучасні аспекти застосування української латиниці // Наукові записки. – Випуск 89 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 352 с. – С. 140-145.
12. Вакуленко М. Акустичний підхід до проблеми відтворення англійського звука [h] в українській мові // Наукові записки. – Випуск 89 (4). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 364 с. – С. 290-295.
13. Д'яков А. Годі замикатись у власній шкаралупі / А. Д'яков, Т. Кияк // "Голос України", № 147, 8 серпня 1997 року.
14. Д'яков А. С. Основи термінотворення: семантичний та соціолінгвістичний аспекти : [монографія] / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Вид. дім „Academia”, 2004. – 220 с.

15. Моргунок В. До питання про транслітерацію українських текстів латинкою / Тези 4-ої МНК "Проблеми української науково-технічної термінології", Львів, 1996. – С. 73.
16. Рицар Б. Транслітерування українських текстів з кирилицю в латиницю / Б. Рицар, Р. Рожанківський, Р. Микульчик // Вісн. нац. ун-ту "Львівська політехніка". – 2008, № 620, с. 55-61.
17. Рицар Б. Транслітерування українських текстів із кирилицю на латиницю / Б. Рицар, Р. Рожанківський, Р. Микульчик // Укр. термінологія і сучасність. Збірник наук. праць. Випуск VIII. – К., 2009. – С. 228-232.
18. Рицар Б. Відповідь на лист М. Вакуленка / Б. Рицар, Р. Рожанківський, Р. Микульчик // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» – 2009. – № 648. – С. 143–146.
19. Рожанківський Р. До проекту універсальної таблиці українсько-латинської транслітерації / Тези 4-ої МНК "Проблеми української науково-технічної термінології", Львів, 1996. – С. 70-72.
20. Ткачук М. „Буква закону” для звуків: Кабмін затвердив єдині правила „української латинки” // „Україна молода”, 2 лютого 2010 року.
21. Ladefoged, P. A Course in Phonetics. – University of California, 1975. – 196 p.
22. Vakulenko, M. O. Transliteration Through a Slavonic Latin Alphabet: Saving Information and Expenses. – Вісн. Київськ. лінгвіст. ун-ту. – Серія *Філологія*. – Т.2, №1 (1999). – С. 85-94.
23. Vakulenko, M. Simple-correspondent transliteration through a Slavonic Latin alphabet. – J. of Language and Ling. Studies. – Vol. 3, Issue 2. – 2004, pp. 213 – 228.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Максим Вакуленко – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник (спеціальність „Українська мова”) Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: акустична фонетика, транслітерація, термінологія.

МОДИФІКАЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ У РОЗМОВНІЙ МОВІ

Олена ГАВРИШ (Київ, Україна)

Стаття розглядає варіативність диференційних ознак приголосних фонем сучасної німецької мови у розмовному стилі під впливом комбінаторно-позиційних чинників, просодичної структури мовленнєвого повідомлення та його комунікативної динаміки. Увагу зосереджено на виявленні факторів, які найбільшою мірою сприяють звуковим модифікаціям, і факторів, які не призводять до втрати фонемами їх характерних ознак.

Ключові слова: розмовна мова, вимовна норма, алофонічна варіативність, повний/неповний тип реалізації, кількісні та якісні характеристики приголосних фонем, сегментні/супrasegmentні одиниці.

The article analyses the variability of differential signs of consonant phonemes of modern German in conversational style, influenced by combinatorial and positional factors, prosodic structure of speech message and its communicative dynamics. The attention is focused on determining factors that facilitate sound modifications as well as factors that don't lead to the situation when phonemes lose their specific features.

Key words: conversational language, standard pronunciation, allophonic variability, complete/incomplete type of realization, quantitative and qualitative characteristics of consonant phonemes, segmental/ suprasegmental units.

Сучасні експериментально-фонетичні дослідження приділяють велику увагу аналізу мовленнєвої діяльності людини в процесі комунікації. У мовленнєвому потоці реалізується значно більше ознак, ніж їх містить фонема. Поряд з фонологічно релевантними ознаками можна виділити й фонологічно нерелевантні, але вони несуть певне соціально-нормативне навантаження і є неминучими з точки зору антропофоніки.

Якщо раніше аналіз реалізації звукових сегментів проводився переважно на матеріалі підготовленого читання літературних текстів, то сьогодні виникає необхідність дослідження реалізації фонем і їх алофонів в текстах різних функціональних стилів. Такий підхід дозволяє встановити різницю між різними стилями вже на фонематичному рівні як за характером модифікацій звуків, так і за кількістю «відхилень» від стандартної вимовної норми в окремих комунікативних ситуаціях.

Значну увагу мовознавців привертає дослідження німецької розмовної мови, оскільки останнім часом сфера її реалізації помітно розширюється, спостерігається певне злиття німецької літературної і розмовної мов, що дозволяє говорити про «демократизацію» літературної вимовної норми.

Розмовна мова – це не просто стиль, а й особливий тип реалізації мови, який функціонує в різних ситуаціях спілкування. В лінгвістичній літературі можна виділити такі основні ознаки розмовної мови, як:

– монологічний, але частіше діалогічний характер;

- ситуативна обумовленість й автоматизованість;
- спонтанність;
- неофіційність;
- невимушеність;
- спрямованість на співрозмовника;
- певна стилістична недбалість [3: 49].

В розмовній мові спостерігається більша варіативність фонетичних характеристик, ніж це дозволяється теоретичним описанням. Невимушений стиль розмовної мови веде до збільшення асимілятивного впливу звукових сегментів, кількісної та якісної редуції голосних й ослаблення артикуляції приголосних звуків. Однак, незважаючи на істотні звукові зміни, сприйняття мовленнєвого повідомлення не порушується, оскільки носій мови компенсує недостатню фонетичну інформацію залученням даних про інші характеристики повідомлення, зокрема, сприйняття загального змісту, а також за допомогою екстралінгвістичного контексту.

На реалізацію звукових сегментів у розмовній мові впливають:

- 1) комбінаторно-позиційні чинники;
- 2) комунікативна динаміка мовленнєвого повідомлення;
- 3) його просодична структура.

Розглянемо кожний з цих параметрів.

1. Внаслідок коартикуляції звуків у мовленнєвому потоці постійно взаємодіють процеси інерції та випередження артикуляційних рухів [2: 46]. Асимілятивні явища, які виникають під впливом коартикуляції, обумовлюють значну алофонічну варіативність, але не приводять до виникнення фонемних протиставлень і, як наслідок, не порушують сприйняття повідомлення. Так у складах, які містять декілька зімкнено-вибухових приголосних, спостерігається ослаблення змички першого приголосного /lebt/, а також помітне скорочення його довготи; в дистрибуції з голосними й шиплячими приголосними глухі зімкнено-вибухові [p], [k] набувають фрикативного відтінку: /ich hab's doch/ – [iç havs doχ]. Спірантизації підлягають також дзвінки консонанти [b], [g] в інтервокальній позиції: /aber/ – [a:ver], після сонорних приголосних [l], [r]: /halbe/ – [halve] та між двома компонентами фонетичного слова або синтагми: /hab ich/ – [ha:viç]. В розмовній мові має місце повне випадіння глухого передньоязикового [t]. Особливо часто це явище спостерігається в дистрибуції з передньоязиковими сонантами [l], [n] і шиплячими: /hältst/ – [hɛlst], /entsteht/ – [ɛntste:t]. Зазначені звукові модифікації, однак, не впливають на сприйняття змісту мовленнєвого повідомлення, а служать скоріше підтвердженням тенденції до неповної реалізації сегментних одиниць у сучасній вимовній нормі.

Глухі спіранти набувають у розмовній мові певної дзвінкості, а дзвінки, навпаки, глухості. Крім того, під впливом комбінаторно-позиційних чинників спостерігається вокалізація спірантів, внаслідок чого вони реалізуються як напівголосні. Дзвінкість характерна переважно для інтервокальної позиції: /Straße/ – [tra:ze], /was er/ – [vaz er]. На стиках морфем фіксується повна асиміляція за глухістю дзвінких щілинних консонантів: /Absicht/, /Abendjournal/, /und so/, що суперечить німецькій орфоепічній нормі. При прискоренні темпу можлива заміна алофону [ç] на дзвінкий [j]: /bisschen/ – [bisjen]. Глухий фрикативний [h] в дистрибуції з двома дзвінками консонантами, в інтервокальній позиції і в суфіксах -heit/-haft підлягає випадінню: /woher/, /wohin/, /Freiheit/.

Однією з особливостей розмовної мови є вокалізація фонем [l] в службових словах після довгих голосних фонем й дифтонгів: /ma:l sehen/ – [ma ze:n]. Також вокалізацію фонем [l] і навіть її елізію (випадіння) викликає наступний спірант [s]: /damals/ – [da:ma:s]; /sollst/ – [zost]. При зміні моторики мовлення можлива подвійна асиміляція фонем [l] в сталих сполученнях: /ich danke vielmals/ – [fi:mas].

Для німецької розмовної мови характерна реалізація фонем [r] за допомогою фрикативного [ʀ] та вокалізованого алофона [α]. Набір позицій для цих алофонів значно ширший, ніж у літературній мові. Слід зазначити, що типовий для стандартної вимовної

норми сонорний вібрант [R] поступово зникає у повсякденному спілкуванні і залишається практично сценічною нормою. Щодо передньоязикового [r], то цей варіант реалізації характерний лише для окремих діалектів, зокрема баварського, а на сцені протягом останнього десятиріччя практично не використовується (за виключенням оперного співу).

Носові фонемні [m], [ŋ] характеризуються відносною стабільністю у мовленнєвому потоці, однак для передньоязикового сонанта [n] сильною позицією, де виявляються всі його диференційні ознаки, є лише початкова позиція у складі та слові. В інших випадках – на морфемних стиках, на стиках слів у синтагмі та в абсолютному кінці слова – цей приголосний підлягає асиміляції. Так, наприклад, в дистрибуції з наступними губними він уподібнюється губному [m], а під впливом задньоязикових приголосних сам стає [ŋ]: /gehen wir/ – [ge:m.vi:α], /anpacken/ – [aŋpakŋ], /man kommt/ – [maŋ komt]. Аналіз реалізації кінцевих складів /en/, /em/ у розмовній мові показав повну редукацію голосного /e/. Це явище також притаманне й сучасній літературній вимовній нормі, однак в розмовній мові має місце елізія сонатного складу та злиття решти з кореневою морфемою: /legen/ – [le:ŋ], /gelbem/ – [gelbm] [4: 13-14].

2. Комунікативна динаміка мовленнєвого повідомлення характеризується такими ситуативно-комунікативними показниками, як соціальні умови та сфера комунікації, комунікативні наміри і план, володіння інформацією, відношення до змісту інформації, до партнера по комунікації тощо. Кожне мовленнєве повідомлення являє собою суму корисної та редундантної (зайвої) інформації. У зв'язку з цим можна говорити про тема-рематичну прогресію повідомлення, згідно з якою «тема» охоплює вже відому інформацію, а «рема» містить нову, до якої той, хто говорить, хоче привернути увагу слухачів. Звичайно, це обумовлює вибір конкретних фонетичних засобів: тембру голосу, артикуляції і інтонації, типу вимови (повного чи неповного стилів), темпу, що не може не позначитися на фонетичних характеристиках сегментних одиниць.

«Рема» несе істотне комунікативне навантаження й привертає увагу слухача, що на фонетичному рівні приводить до чіткої артикуляції звуків, домінування повного типу вимови, відсутності кількісної та якісної редукації голосних і приголосних фонем, підвищення гучності, уповільнення темпу мовлення. Навпаки, «тема» містить велику кількість асимілятивних форм звукових сегментів, саме тут функціонує принцип економії артикуляційних зусиль, про яку писав ще А.Мартине [5]. Свого часу І.А.Бодуен де Куртене розглядав економію як процес, протилежний потребам комунікації [1: 7]. У мові це проявляється у переважанні повного типу фонетичної реалізації на комунікативно важливих та наявності спрощених форм на малоінформативних ділянках.

На модифікації одиниць фонемного рівня впливає також такий фактор, як їх частотність у мовленнєвому потоці. В ході дослідження було встановлено, що найбільш істотним змінам підлягають передньоязикові приголосні незалежно від способу їх утворення – [t], [d], [z], [s], [ʃ], [n], [l]. За даними деяких дослідників звукової будови німецької мови питома вага елімінованих передньоязикових консонантів у спонтанному мовленні складає 80% від загальної кількості приголосних, які виявляють повну редукацію (випадіння) у мовленнєвому потоці [1: 12].

3. З комунікативною динамікою тісно пов'язаний третій чинник, який сприяє звуковим модифікаціям у розмовній мові, а саме просодична структура мовленнєвого повідомлення. Якщо порівняти перший – комбінаторно-позиційний – і третій чинники, то останній є більш інформативним з точки зору варіативності одиниць сегментного рівня. Недаремно більшість сучасних досліджень в галузі сегментної фонетики спрямована на виявлення взаємодії між одиницями сегментного та супрасегментного рівнів. До просодичної структури належать такі параметри, як:

- ритмічний, синтагматичний, фразовий та логічний наголоси;
- мелодичне оформлення фрази;
- паузація;
- темп мовлення;

– позиція у мовленнєвому повідомленні.

У наголошеній позиції переважає повний тип реалізації приголосних. Так, наприклад, глухі зімкнено-вибухові [p], [t], [k] зберігають аспірацію та інтенсивність, їх довгота майже наближується до еталонної (тобто довготи ізольованих звуків). Для дзвінких [b], [d], [g] характерна напівдзвінка реалізація на початку слова та складу, вони не підлягають спірантизації в інтервокальній позиції.

Під впливом наголосу глухі та дзвінкі спіранти [ʃ], [s], [z], [f], [v], [j], [ç] зберігають свої характерні ознаки, вимовляються інтенсивно й не підлягають впливу оточуючих голосних і приголосних.

Для наголошеної позиції характерна також редукція ненаголошених сонантних складів /en/, /em/, але не спостерігається перерозподілу складів у слові внаслідок злиття окремих форм, завдяки чому кількість складів у слові зберігається.

Якщо порівняти реалізацію приголосних під впливом синтагматичного та логічного наголосів з їх реалізацією в ізольованих складах і словах, то можна помітити, що акцентна структура мовленнєвого повідомлення сприяє максимальному проявленню диференційних ознак тієї чи іншої фонемі, оскільки веде до збільшення артикуляційних зусиль та надмірно чіткого вимовляння консонантів.

В ненаголошених фрагментах, навпаки, мають місце істотні модифікації всіх груп приголосних, злиття суфіксів з кореневою морфемою, і, таким чином, перерозподіл складів у слові, що пов'язано з прискоренням темпу мовлення на ненаголошених ділянках, з ослабленням артикуляційної напруги та недбалим вимовлянням звукових сегментів у цій позиції.

Слід зазначити, що в розмовній мові, у порівнянні з літературною, існують набагато сильніші контрасти між наголошеними та ненаголошеними складами. Це призводить до більш значної варіативності всіх акустичних характеристик звуків в розмовній мові і, як наслідок, до певних проблем на перцептивному рівні (на рівні сприйняття мови) з боку іноземців, які, на відміну від носіїв мови, не завжди спроможні залучити для розуміння екстралінгвістичний контекст чи додаткові фонетичні характеристики мовленнєвого повідомлення.

В німецькій розмовній мові спостерігається кореляція між модифікаціями всіх груп приголосних і мелодичним оформленням повідомлення. Максимальній варіативності кількісних та якісних характеристик сприяє позиція рівного тону, оскільки рівний тон характерний, як правило, для менш важливих у комунікативно-прагматичному плані фрагментів. Навпаки, висхідно-низхідна інтонація виділяє кінцеву синтагму і не викликає істотних модифікацій консонантів. Питальна інтонація, яка має низхідно-висхідний характер, також не викликає суттєвої варіативності приголосних. Як правило, той, хто говорить, очікує відповідь, тому він уповільнює темп, наголошує фрагмент, до якого хоче привернути увагу, і, звичайно, прагне до повного типу реалізації звукових сегментів.

Поряд з наголосом та мелодикою, слід виділити такий просодичний чинник, як паузи. З одного боку, можна вважати, що в розмовній мові, на відміну від літературної, більше пауз, але з другого, в розмовній мові досить важко виділити конкретні види пауз, як, наприклад, синтагматичну чи кінцеву. Часто паузи в розмовній мові мають фізіологічний характер, вони можуть бути заповнені звуками, коли той, хто говорить, думає над подальшими словами. Інколи в розмовній мові може взагалі не бути пауз; в такому випадку членування мовного потоку здійснюється за рахунок зламу мелодики, наголосу і темпу [6: 85]. Якщо в літературній мові спостерігається подовження звукових сегментів перед паузами, то в розмовній мові подібної закономірності виявлено не було (за винятком заповнених пауз). Було встановлено лише зменшення інтенсивності глухих приголосних і сонантів в передпаузальній позиції.

Темп мови зумовлений ситуацією та характером висловлення і тісно пов'язаний із стилем мовлення. На відміну від літературної мови, де домінує повний стиль і темп більш повільний, в розмовній мові темп набагато швидший (до 320 складів на хвилину), через що окремі синтагми зливаються, виникає менше наголосів, вони слабше відрізняються один від

одного силою, що веде до більш значних модифікацій диференційних ознак приголосних, ніж у літературній мові і знов таки ускладнює сприйняття мови на слух іноземцями, а інколи навіть й носіями мови, які належать до різних соціальних та вікових груп.

На модифікації приголосних фонем німецької мови впливає їх позиція у мовленнєвому повідомленні, але, на відміну від літературної мови, в розмовній мові цей просодичний параметр досить важко виділити, оскільки розмовні тексти не так чітко структуровані, як літературні, і в них переважають ритмічні групи та синтагми, а не повноцінні речення, як це має місце в літературних творах. Згідно з результатами експерименту, найменші модифікації приголосних спостерігаються в позиції абсолютного початку слова/ритмічної групи/синтагми, так як тому, хто говорить, необхідно зацікавити слухача, привернути його увагу до свого повідомлення, а це можливо лише за умови повної і чіткої реалізації звукових сегментів. Мінімальна варіативність властива також приголосним у кінці синтагми чи фрази, що обумовлено впливом синтагматичного чи фразового акценту. У середині синтагми або фрази, якщо уявлялось можливим виділити цю позицію, було виявлено максимальну варіативність кількісних і якісних ознак приголосних, тобто значне ослаблення інтенсивності та довготи всіх груп приголосних, озвінчення глухих, ослаблення змички та спірантизація дзвінких зімкнено-вибухових, повна редукція високочастотних передньоязикових консонантів, випадіння кінцевого голосного /e/ і, як наслідок, виникнення великої кількості сонантних складноосій, злиття складів та їх перерозподіл.

Таким чином, німецька розмовна мова сприяє суттєвим модифікаціям кількісних та якісних характеристик приголосних, оскільки характеризується невимушеністю, прискореним темпом мовлення на комунікативно ненавантажених ділянках і певною недбалістю вимовляння звукових сегментів. Серед основних причин варіативності приголосних у мовленнєвому потоці можна виділити комбінаторно-позиційні та просодичні чинники, а також комунікативну динаміку мовленнєвого повідомлення. Максимальні зміни диференційних ознак фонем спостерігаються під впливом просодичної структури та тісно пов'язаного з нею комунікативного навантаження. Це свідчить про вторинність комбінаторно-позиційних чинників по відношенню до просодичних.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гусева С.И. Фонетические характеристики консонантизма в разговорной речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1985. – 16 с.
2. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива высказывания и реализация сегментных единиц (экспериментально-фонетическое исследование на материале немецкого языка): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб., 2001. – 403 с.
3. Каспранский Р.Р. Теория реализации и проблема нормы в фонетике // Нормы реализации. Варьирование языковых средств. / Межвуз. сб. науч. тр. – Горький, 1984. – С. 72-83.
4. Лысенко Г.Л. Фонетическая вариативность слога в немецкой разговорной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 22 с.
5. Мартин А. Принцип экономии в фонетических изменениях: (Проблемы диахронической фонологии) / Пер. с франц. А.А.Зализнякова. – М.: Иностран. лит., 1960. – 260 с.
6. Прокопова Л.И. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів: Навч. посіб. – К.: Грамота, 2004. – 136 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Гавриш – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Наукові інтереси: сегментна та супraseгментна фонетика німецької мови, ділова німецька мова (економічна лексика).

ПРОСОДИЯ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА

Елена ЗОЗ (Горловка, Украина)

У статті розглядається роль просодичних параметрів у створенні цілісності поетичного тексту, яка виявляється в здатності просодії, з одного боку, делімітувати текстові одиниці, а з іншого, інтегрувати їх в системі тексту, сприяючи таким чином створенню структурної та семантичної цілісності тексту.

Ключові слова: цілісність тексту, текстова інтеграція, просодичні параметри, фонаційна тривалість, пауза, частота основного тону, інтенсивність.

The article deals with the role of prosodic parameters in the creation of the poetic text entity which is revealed through the ability of prosody, on the one hand, to delimit text units and, on the other hand, to integrate them in the text system, thus forming the structural and semantic entity of the text.

Key words: text entity, text integration, prosodic parameters, phonation, pause, fundamental frequency, intensity.

Целью настоящего исследования является анализ роли просодических средств в создании целостности стихотворного произведения. Актуальность выбора данной темы обусловлена необходимостью комплексного изучения проблем художественного творчества на стыке различных наук, а также необходимостью дальнейшей разработки теории текста, правил его построения и функционирования в различных сферах коммуникации, в частности эстетической.

Предметом исследования являются просодические параметры текста – фонационная длительность, частота основного тона и интенсивность. Объектом исследования является поэтический стихотворный текст, понимаемый как целостное образование – структурно-функциональная система, обладающая формальной и смысловой завершенностью и служащая для передачи информации в эстетической сфере коммуникации.

Понятие целостности художественного произведения является одной из основных идей системно-функционального подхода в изучении литературы, в основе которого лежит понимание художественного произведения как некоторой функциональной системы, элементы которой могут быть поняты и объяснены лишь в их связи с целым.

Целостность рассматривается многими учёными как одна из ведущих тексто-дискурсивных категорий, обусловленная единством содержания текста-дискурса и цельюоформленностью его единиц [7: 201].

Такой взгляд на сущность художественного произведения смыкается с широко принятым в современной лингвистике пониманием целостности текста как категории психолингвистической, характеризующей текст как смысловое единство [3; 4; 5; 6].

Важная роль в создании формальной и смысловой целостности текста принадлежит текстовой просодии. Проблема интеграции текстовых частей в единое целое неотделима от вопроса о просодических средствах сегментации текста на единицы, его составляющие. Дискретность текста является необходимым условием и одним из способов его интеграции.

Процесс интеграции, ведущий к смысловому и формальному единству текста, очень сложен и в различных текстах приобретает самые разнообразные формы и приёмы [2: 126].

Членение текста на единицы разной степени сложности средствами просодии и, соответственно, объединение этих единиц в целостную систему непосредственно связано с проблемой выделения структурно-семантических единиц текста конкретного функционального стиля.

Вопрос о единицах стихотворного текста является одним из наиболее разработанных как в области литературоведения, так и в области экспериментальной фонетики. В экспериментально-фонетических исследованиях, как правило, выделяют слог, ритмическую группу, строку, двустишие и строфу [1].

Конкретный материал нашего исследования составляют тридцать текстов лирических стихотворений, которые подвергались электроакустическому анализу. Зарегистрированный речевой поток был разбит на сегменты, отвечающие основным структурным единицам стихотворного текста. Исследование роли просодии в интеграции текста лирического стиха проводилось на основе анализа диапазона варьирования показателей просодических параметров, которые качественно отличают текстовые единицы разного масштаба.

Важную роль в интеграции текста лирического стиха на просодическом уровне играет фонационная длительность единиц текста. Фонационная деятельность качественно отличает единицы текста различного масштаба соответствующим диапазоном варьирования данного параметра.

Минимальные и максимальные абсолютные значения фонационной длительности составляют для ритмической группы (РГ) 220-1320 миллисекунд (мс), для строки – 840-8760 мс. Как видим, наблюдается значительная вариативность фонационной длительности единиц различного масштаба.

Однако анализ усреднённых показателей фонационной длительности данных единиц в исследуемых текстах показывает значительно меньшую вариативность. Средние показатели данного параметра составляют для слога 249-311 мс, для РГ – 523-685 мс, для строки – 1553-3131 мс, для двустушия – 3106-6262 мс.

Можно сказать, что в целом для текста лирического стиха характерным является довольно компактный диапазон варьирования параметра фонационной длительности для различных единиц. Для 85% РГ всех исследуемых текстов абсолютная фонационная длительность колеблется в пределах от 300 мс до 800 мс, для 80% строк – от 1500 мс до 3000 мс, для 70% двустуший – от 3000 мс до 5000 мс.

В плане отношений части и целого между единицами стиха можно отметить, что они характеризуются количественным увеличением в 2-4 раза фонационной длительности единиц с повышением их ранга в структуре текста. Тем самым достигается интегрированность разномасштабных единиц по параметру фонационной длительности.

Интегрированностью единиц в системе текста характеризуются отношения между фонационной длительностью слога и РГ (280 мс vs 598 мс), РГ и строки (598 мс vs 2284 мс), строки и двустушия (2284 мс vs 4568 мс), двустушия и строфы (4568 мс vs 13087 мс).

Характерное для всех исследуемых текстов количественное увеличение показателей абсолютного и усреднённого значений фонационной длительности единиц более высокого ранга по сравнению с единицами более низкого ранга выступает как показатель качественного отличия структурно-семантических единиц различного масштаба в иерархии текстовой организации и позволяет сделать вывод о способности данного параметра выполнять интегрирующую функцию в тексте лирического стиха, служить средством достижения формальной и смысловой целостности текста.

Просодическим средством, на фоне которого особенно ярко прослеживается тенденция к соизмеримости единиц одного ранга по параметру фонационной длительности, а также отношения интегрированности единиц различного ранга в системе текста, служит чёткое паузальное членение лирического стиха.

Диапазон вариативности абсолютных значений длительности пауз, оформляющих единицы текста различного уровня, очень широк и находится примерно в одних пределах: для внутрисклоновой паузы – от 120 мс до 1460 мс, для паузы после нечётных строк – от 160 до 1240 мс, для паузы после двустушия – от 160 мс до 1720 мс, для межстрофной паузы – от 840 мс до 1700 мс.

В конкретных произведениях диапазон вариативности данного параметра значительно сужается. Анализ усреднённых значений длительности пауз, оформляющих единицы различного уровня, свидетельствует о возрастании показателей этих значений с повышением ранга единицы в общей иерархии текстовой организации, то есть единицы более высокого ранга завершаются и более долгой паузой. Диапазон вариативности средних значений длительности составляет для пауз после нечётных строк 330-1090 мс, для пауз после двустуший – 603-1360 мс, для межстрофных пауз – 1140-1480 мс.

Изменения пределов варьирования длительности пауз различного уровня системы текста определяются степенью семантической сложности единиц, которые они оформляют, и происходят за счёт количественного увеличения их длительности в среднем в 1,5-2 раза, чем достигается интегрированность разномасштабных пауз по параметру длительности.

Интегрированностью в системе текста лирического стиха характеризуются отношения между длительностью паузы после нечётной строки и паузы после двустушия (578 мс vs 856 мс), паузы после двустушия и межстрофной паузы (856 мс vs 1400 мс).

Таким образом, количественное увеличение длительности пауз выступает как показатель качественного отличия пауз различного ранга в иерархии текстовой структуры и позволяет говорить о способности данного параметра выполнять не только функции членения и связности единиц различного уровня, но и функцию интеграции в тексте лирического стиха, служить средством достижения структурной – формальной и смысловой – целостности текста.

В целом для лирического стиха характерен стабильный темп чтения. В 80% ритмических групп каждого из исследуемых стихов расхождения в показателях

среднеслоговой длительности (ССД) – акустического коррелята темпоральных изменений – не превышает 60-80 мс, что обуславливает восприятие темпа их чтения в целом как стабильного.

Диапазон варьирования значений ССД в исследуемых стихах невелик. Минимальное значение ССД составляет 224 мс, максимальное – 311 мс, а основная масса показателей ССД находится в ещё более компактном диапазоне.

Следует отметить, что качественные отличия темпа чтения различных стихов обусловлены семантическими факторами и синтаксической организацией и влияют на характер ритма произведения, однако общая тенденция к стабильности темпа внутри отдельного текста при этом не нарушается.

Стабильный темп чтения лирического стиха является просодическим средством, на фоне которого чётко прослеживается тенденция временной соизмеримости и акцентно-мелодического сходства единиц текста. Тем самым стабильный темп чтения лирического стиха способствует интеграции единиц различного уровня текстовой иерархии, является одним из факторов создания целостности произведения.

Анализ динамических изменений в исследуемых текстах стихов показал, что абсолютные показатели динамического диапазона для всех текстовых единиц (строки, двустишия, строфы) характеризуются большой вариативностью и лежат в пределах от 0 о.е. (относительных единиц) до 92 о.е. для строки, от 10 о.е. до 95 о.е. для двустишия от 18 о.е. до 95 о.е. для строфы.

В целом по стихам 80% строк характеризуются динамическим диапазоном 0-50 о.е., около 80% двустиший – 21-70 о.е., около 90% строф – 41-90 о.е.

Анализ усреднённых показателей динамического диапазона текстовых единиц обнаруживает меньшую вариативность, чем абсолютные показатели данного параметра. Средние показатели значений динамического диапазона по отдельным стихам располагаются в следующих пределах: для строки – 14 о.е. – 45 о.е., для двустишия – 21 о.е. – 66 о.е., для строфы – 30 о.е. – 84 о.е.

Полученные данные демонстрируют наличие определённой закономерности, в соответствии с которой повышение статуса сегмента в иерархии текстовой организации влечёт за собой возрастание количественных показателей значения динамического диапазона, что обеспечивает интеграцию единиц в структуре текста по данному параметру. Интегрированность единиц текста происходит за счёт расширения динамического диапазона в среднем в 1,5 раза. Это позволяет говорить о способности данного параметра (наряду с другими просодическими средствами) служить средством достижения структурной целостности текста лирического стиха.

Важную роль в оформлении структурно-семантических единиц текста и интеграции текста лирического стихотворения на супraseгментном уровне играет мелодический компонент просодии (изменение частоты основного тона – ЧОТ).

Анализ показателей частотного диапазона единиц различного уровня текстовой иерархии демонстрирует наличие довольно чёткой закономерности, заключающейся в возрастании значения диапазона ЧОТ с повышением ранга единицы текста.

Пределы варьирования по параметру частотного диапазона составляют для ритмической группы 0 Пт (полутонов) – 8 Пт. Однако подавляющее большинство РГ (85%) находятся в более компактном диапазоне от 0 Пт до 4 Пт. Соответственно, лишь 15% РГ всего исследуемого материала характеризуется более широким частотным диапазоном – 5 Пт – 8 Пт.

Строка как основная единица текстовой иерархии стиха характеризуется очень широкими пределами варьирования значений частотного диапазона: от 0 Пт до 15 Пт. Значительная часть строк исследуемого материала (60%) характеризуется частотным диапазоном 4 Пт – 7 Пт, ещё 20% строк – 8 Пт – 10 Пт, 20% приходится на строки с очень узким диапазоном ЧОТ – 0 Пт – 3 Пт и с более широким диапазоном – 11 Пт – 15 Пт.

Столь широкий диапазон варьирования по данному параметру характерен и для двустишия: от 3 Пт до 17 Пт. Однако 65% двустиший находится в более компактном диапазоне – 7 Пт – 11 Пт. Около 15% двустиший характеризуется более широким

діапазоном ЧОТ – 12 Пт – 17 Пт, 20% приходить на двустишия с узким частотним діапазоном – 3 Пт – 6 Пт.

Значення діапазона ЧОТ строф знаходяться в межах від 7 Пт до 17 Пт. Подавляюче більшість строф (свыше 80%) характеризується частотним діапазоном від 10 Пт до 17 Пт, около 20% строф мають більш вузький частотний діапазон – від 7 Пт до 9 Пт.

Аналіз усереднених значень частотного діапазона свідчить про здатність даного параметра якісно відмінити одиниці тексту різного масштабу відповідним діапазоном варіювання: для РГ діапазон варіювання усереднених значень даного параметра складає 1 Пт – 4 Пт, для строки – 5 Пт – 11 Пт, для двустишия – 6 Пт – 13 Пт, для строфи – 8 Пт – 17 Пт.

Чітко прослідковується тенденція, в відповідності з якою підвищення статусу одиниці в текстовій ієрархії втягує за собою відповідне зростання значення діапазона ЧОТ, що підтверджує здатність даного параметра відображати структурно-семантичну організацію тексту стиха, забезпечувати, з однієї сторони, диференціацію одиниць різного масштабу, а з іншої, сприяти інтеграції цих одиниць в систему тексту, ведучою до формальної і смислової цілості твору.

Сумуючи вищеизложенне, відзначимо, що аналіз просодическої організації текстів ліричних стихів підтверджує тезис про здатність просодії (її часового, частотного і динамічного компонентів) відображати формальну і смислову структуру тексту стиха, забезпечуючи, з однієї сторони, диференціацію одиниць різного масштабу, а з іншої, сприяючи інтеграції цих одиниць в систему тексту.

Інтегруюча здатність просодических засобів проявляється в закономірному кількісному зростанні показувачів різних просодических параметрів (частотного і динамічного діапазона, фонетичної тривалості одиниць, тривалості пауз) з підвищенням рангу одиниці в ієрархії текстової організації. Кількісне зростання показувачів просодических параметрів слугує засобом якісного розмежування нерівнозначних в смисловому відношенні одиниць, сприяючи тим самим їх інтеграції в систему тексту.

Здатність просодических параметрів виконувати інтегруючу функцію в тексті ліричного стихотворення є одним з важливих засобів досягнення формальної і смислової цілості тексту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антипова А.М. Единицы поэтической речи // Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка» / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз им. М. Тореза. – М., 1984. – С.13-16.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
3. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
5. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз им. М. Тореза. – М., 1976. – Вып. 103. – С.60-70.
6. Николаева Т.М. Лингвистика текста и проблемы общей лингвистики // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – Т. XXXVI. – № 4. – С.304-313.
7. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Фитосоцицентр, 2002. – 336 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Зоз – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології іноземних мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: фонетика та стилістика англійської мови, інтерпретація художнього тексту.

РИТМ ЯК ПРОСОДИЧНИЙ БАЗИС МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Валентина КОВАЛЬЧУК (Кіровоград, Україна)

Завдяки ритмічному характерові наголосу у французькій мові ритм розглядається як базовий елемент просодичної системи цієї мови.

Ключові слова: ритм, мелодика, просодія, внутрішньосегментний і надсегментний рівні просодичної системи.

Because of dynamic nature of stress in the French language rhythm can be considered as a basic element of the prosodic system of this language.

Key words: rhythm, melodic, prosody, intrasegmental and oversegmental levels of a prosodic system.

У звуковій формі мови існує дві площини. Передусім зв'язне мовлення розглядається як послідовність окремих звукових одиниць – звуків мови, тобто як ланцюжок певної кількості сегментних одиниць.

Окрім того, у зв'язному мовленні існують і такі звукові явища, які мають властивості не окремих звуків, а більш-менш подовжених у часі відрізків мовного потоку. Це й зміна висоти голосу у фразі, особливості звучання окремих звуків, пов'язані з відмінностями в темпі й ритмі мовлення, перервах у звучанні, які зумовлені поділом мовленнєвого потоку, та ін. Ці характеристики визначаються як просодичні явища чи просодія; їхня роль у мові описується засобами різного типу наголосів і фразової інтонації.

Усі ці фонетичні ознаки ніби накладаються на послідовність сегментних компонентів і тому отримали назву надсегментних одиниць. Ці ознаки певною мірою абстрагуються від ланцюжка звуків, якому вони є супутні. Це можливо, тому що, як уважає М.В. Гордіна [3], "надсегментні характеристики не залежать від сегментних одиниць. Традиційно вважається, що надсегментні ознаки стосуються синтаксису, тобто царини зв'язного мовлення як такого. Їхнім вивченням опікується така галузь лінгвістики, як синтаксична фонетика.

Але в процесі мовлення різні форми інтонації знаходять своє втілення у послідовності звуків, а окремі сегментні одиниці – фонемі – реалізуються в супроводі надсегментних одиниць (наголос, фразова інтонація та ін.). У реальному мовленнєвому потоці, сприймаючи на слух вимову тієї чи іншої мови, ми помічаємо, що всі три її рівні (за Б. Дюфо [4]) – артикуляція окремих звуків, мелодика й ритм – злиті в одне ціле й спрямовані на слухача з однією метою – якнайкраще зрозуміти мовця, аби відбувався бажаний обмін змістом, і розмова між співрозмовниками чи спілкування з аудиторією мали місце. З плану практичного застосування мови також помічаємо, що деякі неточності, певна розмитість у вимові звуків можуть бути виправлені чи хоча б частково компенсовані на рівні мелодики й ритму. Особливо це стосується французької мови, в якій словесний наголос повністю замінюється на ритмічний, фразовий, який завжди падає на останній склад ритмічної групи. Л.В. Щерба [1] називає французький наголос "експіраторним (динамічним), музичним і квантитативним." А якщо взяти до уваги таку характеристику наголошеної голосної на кінці ритмічної групи, як її напруженість, що впливає й на деякі якісні відтінки на рівні передачі змісту, то французький наголос можна назвати ще й якісним. Наприклад, звукова форма: [il-ε-tu-`vε:r] може означати *il est tout vert*, або ж *il est ouvert*.

Наголошуючи на ритмічності, фразовості наголосу у французькій мові, ми можемо порівняти одну й ту ж фразу українською та французькою мовами й простежити, що навіть при однаковому розподілі за змістом, вони мають відмінний ритмічний малюнок, оскільки в українській мові кожне повнозначне слово у фразі зберігає свій самостійний статус, тобто має словесний наголос, тоді як у французькій мові ритмічний наголос за своєю природою є фразовим, динамічним. Наприклад, аналізуючи одну фразу французькою

Tout fut grandiose | dans ce prologue | de la Com`mune ||

й українською

`Все бу`ло гранді`озно | в `цьому про`лозі | до Ко`муни ||

мовами, чітко простежуємо в них наявність трьох смілових груп. Але бачимо, що у французькому варіанті також і наголосів три, у той час, коли в українському відповіднику їх є шість.

Цю особливість фонетичної структури французької мови можна продемонструвати на наступному прикладі, порівнюючи *словесні* наголоси англійської, німецької та української мов із *ритмічним* наголосом у французькій мові.

Ukrainien	Anglais	Allemand	Français
<p> <i> ` гарна ` дівчина </i> </p>	<p> <i> a ` beautiful ` girl </i> </p>	<p> <i> ein ` schönes ` Mädchen </i> </p>	<p> <i> une ` fille ` une belle ` fille ` une très belle ` fille </i> </p>

Chaque mot plein conserve son accent.

L'accent ne frappe pas chaque mot plein, mais délimite un groupe qui a son unité.

Користуючись засобами французької мови завдяки її аналітичному ладу, необхідно вдаватися до більшої кількості службових слів там, де в українській мові достатньо лише зміни флексії. А тому для нас, українців, особливо складним є ритмічний малюнок французької фрази. У силу наших мовних звичок ми ставимо більше наголосів у французьких реченнях, ніж це потрібно. Подекуди робимо більше голосових модуляцій. Нам складно уявити, що у французькій мові не буває двох ритмічних наголосів поряд у межах однієї синтагми.

Так, у словосполученні *un tapis | verdi`âtre* || чітко відстежуємо наявність двох ритмічних груп, у той час, коли змінений варіант *un tapis `vert* || складається з однієї ритмічної групи, оскільки слово *tapis* у другому випадку втрачає свій наголос перед односкладовим означенням, й обидва слова *tapis* і *vert* зливаються в одне ціле.

Звичайно ж, ми беремо до уваги той факт, що склад ритмічної групи завжди визначений певним граматичним мінімумом (означальні слова зі словами означуваними утворюють одну ритмічну групу, а також словосполучення, які висловлюють одне поняття, чи службові слова в поєднанні з повнозначним словом, якого вони стосуються).

Розвиваючи теоретичні аспекти сучасної фонетики французької мови, Бернар Дюфо [4] запевняє, що саме "ритм становить просодичний базис мови", на якому ієрархічно вибудовуються елементи мелодики й артикуляції окремих звуків. Йдучи за ідеєю відомого французького теоретика й практика в галузі фонетики, ми можемо схематично передати основні компоненти вимови наступним чином (рис. 1).

Це схематичне зображення переконливо доводить нам, що основоположним компонентом вимови є ритм. Тобто оволодіння просодичною системою французької та споріднених з нею мов передбачає, насамперед, опанування ритмічних характеристик, які властиві цим мовам.



Рисунок 1. Основні компоненти вимови (за Б. Дюфо).

Слід зауважити також, що елементи надсегментного рівня (*темпо/* ритм і мелодика) тісно вплетені у вияви внутрішньосегментного рівня. Це відстежується в плані артикуляції та вимови окремих звуків. Під впливом ритму тією чи іншою мірою змінюється вимова окремих звуків. Наприклад, наголошений голосний у кінцевому складі ритмічної групи подовжується (*belle* [bɛl] – *elle est belle* [ɛl-ɛ-`bɛ:l]), а ненаголошені голосні в службових чи залежних словах або повністю випадають, або мають слабку позицію у вимові (*petit* [pə`ti] – *la petite* [la`ptit], *tenir* [tə`ni:r] – *soutenir* [suf`ni:r]).

Як уважає ряд авторів (Б.Дюфо, Е.Гембретсьєр та ін.), є недоцільним вважати системні надсегментні елементи ритму й мелодики різнорівневими та певним чином виокремленими стосовно артикуляції й вимови окремих звуків мови. Бернар Дюфо переконливо зауважує,

що, виходячи з практики застосування мови, ми можемо повноправно віднести ритмічні характеристики до внутрішньосегментних елементів просодичної системи [4].

З погляду викладання іноземної мови актуальною для нас тезою є те, що, передаючи учням/студентам особливості ритмічного ладу мови, яка вивчається, ми полегшуємо їм сприйняття на слух цієї мови, а отже сприяємо поліпшенню спілкування засобами цієї мови.

Це положення стає особливо важливим, коли та чи інша мова вивчається як друга іноземна або опановується студентами в розрізі немовної спеціальності, тобто саме там, де фонетика не виділена як окремий предмет, і вимові приділяється надто мало уваги.

Французькі лінгвісти Ж. Пейтар і Е. Женувріє [5] стверджують, що викладання іноземної мови на будь-якому рівні неможливе без звернення до площини її фонетичного чи інтонаційного ладу: *"Nous pensons qu'il est paradoxal pour un pédagogue de devoir enseigner la langue française sans connaître les rudiments de son système phonologique et prosodique"*.

Окрім того, є такі мовні явища, які стосуються не лише плану фонетики чи просодії, а й мають прояв у такому виді мовної діяльності, як письмо. Наприклад, розрізнення абсолютно однакових за вимовою варіантів ê[ε] – è[ε] – est[ε] стає можливим на орфографічному рівні. І навпаки, орфографічно однакові варіанти голосної o в словах sot і molle передають різні фонемні [o] і [ɔ]. Чітко виявляється ця тенденція під час формування в учнів/студентів навичок читання.

Саме тут викладач стикається із певного роду труднощами. Адже за традиційною методикою викладання мови як другої іноземної в площині фонетичної корекції вимови ми звертаємо увагу тільки на особливості вимови окремих звуків, контрастності чи спорідненості в артикуляції певних груп звуків або ізольовано в одній мові, або ж порівняно з відповідними звуками рідної мови.

Більшість фонетичних вправ у підручниках саме на це й спрямовані. І зовсім бракує добірки тренувальних вправ на засвоєння ритмічних характеристик та інтонаційного ладу іноземної мови.

Загалом невиправдано мала частка нашої уваги звертається на ознайомлення з просодичною системою іноземної мови під час її вивчення в межах університетського курсу. Але, будучи, власне, теоретичним, поставлене питання є досить цікавим і заслуговує на поглиблене вивчення як із погляду практичного застосування іноземної мови, так і методики її викладання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – Москва, 1957.
2. Рапанович А.С. Фонетика французского языка. – Москва, 1967.
3. Гордина М.В. Фонетика французского языка. – Ленинград, 1973.
4. Dufeu B. L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. – Le Français dans le monde, 208. – 1987.
5. Peytard J. – Genouvrier E. Linguistique et enseignement du français. – Librairie Larousse. – Paris, 1970.
6. Guimbretière E. Apprendre, Enseigner, Acquérir: La prosodie au cœur du débat. – Rouen – Université de Rouen. – 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валентина Ковальчук – старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: особливості просодичної системи французької мови у порівнянні з відповідними характеристиками української мови.

ПАУЗА КОЛИВАННЯ В АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ УКРАЇНЦІВ

Вікторія КОЧУБЕЙ (Кіровоград, Україна)

Стаття присвячена з'ясуванню особливостей використання паузи коливання як прояву просодичної інтерференції в англійському мовленні українців.

Ключові слова: пауза коливання (гезитації), розташування вокалізованих пауз, експоненти пауз коливання, паузальна поведінка, англійське мовлення з вимовним акцентом.

The article is dedicated to finding out the peculiarities of using hesitation pauses as a sign of prosodic interference in the English speech of Ukrainians.

Key words: hesitation pause, placement of filled pauses, exponents of hesitation pauses, pausal behaviour, English speech with foreign accent.

Успішність чи неуспішність комунікації, її результат залежать від багатьох умов: комунікативної компетенції учасників спілкування, характеру міжособистісних стосунків між ними, дотримання основних законів спілкування, контексту, ситуації тощо. Необхідною умовою успішного передавання та сприйняття інформації є знання й оперування обома учасниками спілкування спільним кодом як засобом комунікації. Недостатній рівень володіння мовним кодом адресантом чи адресатом призводить до комунікативних збоїв та девіацій, які негативно позначаються на ефективності спілкування. Перебіг міжмовного спілкування безпосередньо залежить від ступеня вимовного акценту, який викликаний інтерференцією мовленнєвих навичок рідної мови та охоплює як сегментний, так і просодичний рівень, компонентами якого є темп мовлення та паузація.

Метою цієї статті є виявлення особливостей реалізації паузи коливання як прояву мовленнєвої (просодичної) інтерференції в англійському мовленні українців. Досягнення мети вимагає розв'язання таких завдань, як визначення понять мовленнєвої паузи та паузи коливання, виокремлення видів та з'ясування функцій пауз, висвітлення перцептивних рис актуалізації цього лінгвістичного феномена в англійському мовленні з вимовним акцентом.

Під паузою традиційно розуміють зупинку (затримку, розрив) звучання, протягом якої органи мовлення не артикулюють і яка розриває мовленнєвий потік [4: 314].

Фонетично розрізняють артикуляційну, акустичну та перцептивну (психологічну) паузи [9: 329]. Артикуляційна пауза представляє собою тимчасове припинення артикуляції на стику слів чи груп слів в усному мовленні. Акустична пауза, яка позначає фрагмент звукового сигналу, де відсутні звукові коливання, фізіологічно може співпадати з артикуляційною паузою. Відтак з позицій акустики пауза розглядається як перерив в мовленнєвому континуумі, що фіксується падінням середнього звукового тиску до нуля [7: 190]. Розрив плавності, неперервності усного мовлення, який сприймається аудитивно, має назву перцептивної (психологічної) паузи [9: 329]. Крім пауз, які співвідносяться зі смисловим членуванням, підготовленому і в більшій мірі непідготовленому мовленню властиві паузи коливання, які можуть виникати в будь-якому місці висловлювання та відображають коливання чи перебудови в процесі створення тексту.

В лінгвістичній літературі терміном «пауза» часто позначають два різні поняття: перерив у фонації та межу інтонаційного членування [5]. Пауза як межа членування є певною мірою граматичним явищем, що відбиває синтаксичну будову тексту. При цьому фонетична реалізація такої паузи варіює і відбувається або за допомогою зміни тону на межі двох фраз без реальної зупинки звучання або шляхом одночасної зміни тону та перериву звучання. Такі паузи отримали назву граматичних, або синтаксичних (Н.Д.Светозарова, Г.Б.Ларченко, О.Ф.Кривнова, Г.Н.Іванова-Лук'янова).

Місце граматичних пауз зумовлено впливом трьох чинників: 1) синтаксичного (прагнення мовленнєвого відрізка зберегти синтаксичну оформленість), 2) семантичного (виділення групи слів у фразу зумовлено смисловою значимістю), 3) фонетичного (розмір відрізка мовлення) [5]. Граматичні паузи стилістично нейтральні. Інші види пауз, які з'являються всередині синтагм, стилістично забарвлені, вони можуть бути непередбачуваними (паузи коливання) та паузами, які утворюються свідомо (психологічні й дикторські паузи) [5].

Паузація, яка являє собою делімітацію мовленнєвого континууму на фізично зручні для вимови або семантично обумовлені групи [7: 189], викликана низкою чинників, серед яких виділяють стилістичні, когнітивні та фізіологічні, синтаксичні й семантичні [5], психолінгвістичні чинники [1].

Психолінгвістична класифікація мовленнєвих пауз ґрунтується на принципі узгодженості комунікативного наміру мовця з дією мовних законів [1]. Згідно цього принципу всі мовленнєві паузи поділяються на обов'язкові, що присутні в будь-якому висловлюванні, та необов'язкові, поява яких залежить від мовця. Обов'язкові паузи в свою чергу можуть бути мовними, які спричинені основними мовними законами, та немовними, зумовленими законами певної мови. Необов'язкові паузи залежно від довільності їх появи

поділяються на навмисні / передбачувані (ситуативні та психологічні) і ненавмисні / непередбачувані (паузи коливання).

Г.В. Міхасенко [6: 19] виділяє три види мовленнєвих пауз: 1) паузи стику / демаркаційні паузи (*demarcative pauses*), які відокремлюють синтагми, 2) паузи коливання / гезитації (*hesitation pauses*), та 3) прагматичні / емпатичні паузи (*focalization pauses*), функцією яких є виділення певної частини висловлювання та надання їй виразності чи гумористичного ефекту [12].

Виходячи з визначення конститутивної, рекогнітивної та дистинктивної функції паузи в тексті, виділяють паузи структурного членування висловлювання та тентативні [7: 191]. До пауз структурного членування належать три групи пауз: 1) синтаксичні паузи, що реалізують членування висловлювання на синтаксично обумовлені єдності), 2) міжсинтагменні паузи, місце яких визначає мовець залежно від семантики висловлювання, 3) предикуючі паузи, за допомогою котрих здійснюється актуальне членування речення і які сигналізують межу між темою та ремою.

Тентативні паузи в свою чергу охоплюють психологічні (логічні, емпатичні, прагматичні, емоційні) паузи, завдяки яким посилюється ефект мовленнєвої виразності, та паузи гезитації, викликані потребою у пошуку слова або структури [7: 192].

Пауза як поліфункціональне мовленнєве явище може розглядатись з позицій: 1) її місця у фразі чи понадфразовій єдності, 2) її розташування в синтагмі, 3) тривалості, 4) характеру часової заповненості, 5) відношення мовця до висловлення, 6) напряму дії паузи [3: 46].

Наприкінці закінчених смислових одиниць (фраз і понадфразових єдностей) з'являються фінальні паузи, тоді як нефінальні (синтагматичні) паузи виникають всередині фрази та відділяють одну синтагму від іншої. Пауза, яка виникає всередині синтагми, функціонує для виділення певного члена речення. Тривалість паузи залежить від багатьох чинників: від положення паузи у фразі чи тексті, стильової приналежності тексту, індивідуальної манери мовця, складності тексту тощо [3: 47]. На тривалість паузи також впливають розмір смислової одиниці, характер фраз тексту (ступінь володіння мовця текстом, а також індивідуальні особливості мовця), емоційність тексту, характер паузи [3: 48]. Крім того, пауза може завершувати висловлювання або відноситись до наступного висловлювання. За часовою заповненістю паузи можуть бути незаповнені та заповнені. Вибір характеру паузи залежить від індивідуальної манери мовця й емоційної насиченості ситуації [3: 47].

Під час розгляду паузи коливання необхідно чітко розмежовувати поняття «пауза гезитації» («пауза коливання») та «гезитація» («коливання»). Згідно з А.С. Яковлевим, «гезитація є внутрішнім перебиванням в процесі мовлення, що пов'язане з нездатністю мовця з певних причин продовжувати мовлення» [2: 95]. Термін «коливання» позначає ментальні процеси, які по-різному співвідносяться з ментальним потоком: можуть передувати йому (проспективні процеси), перебігати одночасно або відбуватись після нього (ретроспективні процеси). Коливання не завжди спричинює паузу коливання, яка є непередбаченою зупинкою інформаційного потоку в процесі спілкування, що зумовлено зовнішніми та/або внутрішніми факторами [1].

Пауза коливання суттєво відрізняється від інших видів пауз. Вона може бути заповненою (вокалізованою) як звуками нефонемного характеру, так і висловлюваннями [2: 95]. Пауза коливання триваліша за інші види пауз та має максимально широку дистрибуцію, яка не відповідає синтагматичному членуванню речення. Крім того, паузи коливання непередбачувані, з'являються в мовленні спонтанно. Місця появи пауз коливання відповідають місцям найбільшої невизначеності у послідовності мовленнєвих одиниць [7: 193]. Пауза коливання відрізняється від інших видів пауз також своїм функціональним навантаженням, яке полягає у плануванні та відновленні якості мовлення [2: 96]. Функція обдумування пов'язана з плануванням і відбором лексичних одиниць та граматичних конструкцій [11: 102]. Пауза коливання має різні функції для адресанта й адресата.

Для адресанта пауза коливання відіграє і позитивну, і негативну роль. З одного боку вона виконує комунікативну функцію, дає мовцю час зорієнтуватись в ситуації та спланувати висловлювання, допомагає здійснювати контроль і корекцію мовлення, замаскувати

мовленнєві ускладнення та збентеження. Водночас пауза коливання може негативно впливати на мовця, оскільки вона відволікає його від змісту висловлювання.

З позиції адресата пауза коливання виконує такі функції: 1) надає додатковий час для осмислення інформації та подальшого планування своїх дій, дозволяє визначити функціональний стиль висловлювання, допомагає сконцентруватись на нових тематичних об'єктах, 2) ускладнює розуміння висловлювання та дратує слухача, оскільки паузи коливання порушують мовні закони [1:7].

Пауза коливання є комплексним явищем, що зумовлене двома групами факторів, котрі О.А. Александрова розподіляє на дві групи: а) екзогенні, викликані зовнішніми причинами, та б) ендогенні, викликані внутрішніми причинами [2: 97]. Екзогенні чинники охоплюють фактори, викликані ситуацією спілкування або іншими зовнішніми умовами, які не залежать від мовця: поведінка співрозмовника, його вік, стать, статус, тема спілкування, очікування наступного питання, сторонній шум, присутність людей, нетиповий канал спілкування, відсутність часу на обдумування.

Серед ендогенних виділяють загальні та безпосередні чинники. Загальні чинники створюють фон під час діалога, тобто здійснюють постійний вплив. Ці чинники мають фізіологічну, психологічну, соціальну або індивідуальну природу. До безпосередніх чинників, які виникають періодично, належать лінгвістичні та психолінгвістичні чинники. Лінгвістичними є лексико-семантичні, граматичні й орфоепічні чинники.

Паузи коливання мають широку сферу застосування у спонтанному мовленні як рідною, так і іноземною мовами. Експериментально підтверджено, що всі види паузації, притаманні рідній мові, спостерігаються і в мовленні іноземною мовою, тобто в обох мовах відображається схожа паузальна поведінка. Однак у непідготовленому мовленні іноземною (другою) мовою елементи паузації (зокрема, паузи гезитації) зустрічаються частіше порівняно з мовленням рідною мовою [10: 279]. Вважають, що мовці іноземних мов середньо-високого та високого рівнів мовленнєвої компетенції користуються паузами коливання (гезитації) як засобами «забезпечити» додатковий час на роздуми, що дуже важливо при формуванні іншомовних висловлювань [10: 277].

Паузи коливання мають широкий спектр вираження і в мовленні рідною мовою, і в інтерферованому мовленні. Такі паузи можуть бути незаповненими, що утворюють перерив у фонації, та заповненими (вокалізованими) [2: 95]. Заповнені паузи гезитації довші за незаповнені, причому заповнювач такої паузи вокалізується не весь час тривалості заповненої паузи, тобто заповнена пауза гезитації складається з абсолютної паузи та заповнювача [8: 315].

На сьогодні не існує загальної універсальної класифікації пауз коливання як окремого виду паузації. Однак більшість дослідників феномена паузації коливання включають до його складу такі різновиди, як «заповнені» (filled) паузи, автоматизми (automatisms), повторювання (repetitions), самовиправлення та/чи «фальш-старти» (self-corrections and false-starts) [10: 277]. Інколи повторювання, самовиправлення та/чи фальш-старти включають до більш широкого поняття «лабіринти» (mazes).

Ще одним різновидом пауз коливання також вважають асемантичні продовження останнього передпаузального голосного чи сонорного [7: 193].

Експонентами пауз коливання можуть бути: 1) вокалізація, тобто різні звуки нефонемного характеру, 2) затягування звуків, під якими розуміють подовження голосних і приголосних елементів в лексичних одиницях, 3) паузи вербального пошуку, 4) невербальні паузи коливання, заповнені покашлюванням, зітханням, сміхом, прочищенням горла тощо, 5) самоперервані конструкції, котрі охоплюють незакінчені висловлювання, рестарти (повторні початки) та фальшстарти (невдалі початки фраз) [2: 95].

Для встановлення особливостей реалізації пауз коливання в англійському мовленні українців проведено дослідження, експериментальним матеріалом для якого слугували записи спонтанного монологічного мовлення 10 дикторів – носіїв української мови, які володіють англійською мовою на професійному рівні. Відібрані диктори мають високий рівень мовленнєвої компетенції та є носіями залишкового вимовного акценту.

Непідготовлене англійське мовлення українців насичене як паузами структурного членування висловлювання, так і паузами коливання. Серед останніх видів пауз спостерігаємо невокалізовані та вокалізовані (заповнені) паузи, причому вокалізовані паузи значно триваліші за невокалізовані, що відображає загальну мовну тенденцію паузації в англійській та українській мовах.

Заповнені паузи коливання в англійському мовленні українців в основному представлені повторами (*No results can be achieved without efforts ... from his... from his side. Our program ... is... is made up in such a way. But hobby will not... will not include sport activities*) та самоперерваними конструкціями, серед яких переважають фальшстарту, які включають як короткі синтагми (*Some students can be ... can study better*), так і довші вирази (*If they have ... if they don't have to do it now. If you have time... if I have time*). Зустрічаються також і рестарти, метою яких є забезпечення додаткового часу для обдумування свого висловлювання (*that they ... they should be required*).

Паузи вербального пошуку в англійському мовленні українців можна розділити на такі види:

1) підбір правильного орфоепічного варіанта слова і як наслідок самовиправлення (*The students should choose major and minor ... minor subjects*), пошук релевантної лексичної одиниці (*It should be ... this question should be settled or... should be solved... with the help of the Dean's permission*);

2) десемантизовані модальні та ввідні слова або вирази (*so, just, so just, actually, well, probably, personally, for example, at least, somehow, in the way of*);

3) метатекстові коментарі – вставні фрази мовця, які звернені до самого себе або адресата та надають додатковий час для побудови наступної фрази, водночас забезпечуючи контакт зі слухачем (*I think..., I suppose..., You know...*).

Паузи коливання в англійському мовленні дикторів часто заповнені звуками *er... mmm...*, тоді як затягування (подовження голосних чи приголосних у словах) практично не спостерігалось.

Розглянемо паузи коливання з точки зору їх розташування у висловлюванні. Паузи гезитації найчастіше виникають на початку чи в середині фрази [Антипова 1984, с. 64], що й підтвердив аналіз матеріалу нашого дослідження. В англійському мовленні українців паузи гезитації зустрічаються здебільшого після підмета, вираженого іменником чи займенником (*Our program... is...made up in such way. Some students ... claim to be lazy. Personally... I ... stick to the point of view...*), після модальних дієслів (*Students should... choose classes. He is to ...attend classes. The students should... request the Dean...*), після допоміжних дієслів (*Love of the subject will be... developed. If the student is... prepared. And they are... all... aware of this need. Their conscious mind would ... control them*). Паузи коливання виникають після прийменників (*It depends not only upon ... the level of their knowledge; while preparing for ... minor subjects; control in the way of ... rigid requirements*), інколи прийменник виділяється паузами з обох сторін (*He can't concentrate ... upon... some material*), в поодиноких випадках паузами виділяється частка *to* перед дієсловом (*He is ... to... attend classes*). Пауза коливання також зустрічається між іменником та займенником, в основному присвійним, який вживається у функції означення (*over their ... success, of their... knowledge, at the end of each ...course*). В англійському мовленні українських білінгвів з високим рівнем мовленнєвої компетенції паузи коливання часто співпадають з паузами синтагматичного членування речення, розмежовують частини складнопідрядного та складносурядного речення, забезпечуючи мовцю додатковий час для формулювання думки (паузи коливання після *that, and, where*).

Порівнюючи вживання пауз коливання в англійському мовленні носіїв мови та в англійському мовленні українців з високим рівнем мовленнєвої компетенції, можна дійти висновку про схожість експонентів пауз коливання а також про спільні риси розташування таких пауз в мовленні. В мовленні природних носіїв англійської мови паузи коливання вживаються після дієслова-зв'язки, після сполучників *and* та *that*, перед обдумуванням нового повнозначного слова, після смислових дієслів, а також після прийменників та особових займенників [11: 103]. Як показало наше дослідження, англійському мовленню

українців властива подібна тенденція, хоча крім цього в мовленні англоукраїнських білінгвів спостерігаються такі риси просодичної інтерференції, як вживання пауз гезитації перед смисловими дієсловами, між допоміжним або модальним дієсловом і смисловим дієсловом, між займенником та іменником. Крім того, українські мовці схильні виділяти паузами службові частини мови: приєдники та частки.

Коливання є невід'ємною частиною спонтанного мовлення, яка надає мовцю можливість спланувати висловлювання, скорегувати мовлення, забезпечує додатковий час на роздуми. Кількість і розподіл пауз коливання в мовленні залежить від багатьох екзогенних та ендогенних чинників. Незважаючи на той факт, що англійські диктори й українські мовці, які володіють англійською мовою на професійному рівні, мають схожу паузальну поведінку, інтерферованому англійському мовленні притаманні специфічні риси, пов'язані з розташуванням пауз коливання в синтагмі.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення особливостей реалізації інших просодичних компонентів в англійському мовленні українців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова О.А. Речекommунікативний статус паузы колебания: Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Великий Новгород, 2004. – 208 с.
2. Александрова О.А., Иваницкий В.В. Пауза колебания – комплексный феномен современной коммуникации // Вестник Новгородского Государственного Университета. – 2003. – №25. – С. 95-100.
3. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Высш. шк., 1984. – 119 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
5. Глушко Е.В. Паузирование в информационных текстах современной телевизионной речи (На материале новостей российского и британского телевидения): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Пятигорск, 2004. – 175 с.
6. Михасенко Г.В. Функциональный аспект речевых пауз в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Минск, 1986. – 19 с.
7. Петренко І. Функціональні паузи у лекції з дидактичної сфери // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2000. – Вип. 22. – С. 189-198.
8. Петренко І. Акустичні характеристики пауз лекційного дискурсу в дидактичній сфері // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2003. – Вип. 48. – С. 312-319.
9. Русский язык. Энциклопедия / Гл.ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. – 703 с.
10. Снегір'ова Є.О. Паузи коливання (гезитації) у спонтанному мовленні: конструктив чи деструктив? // Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи. Збірник наукових праць. – К.: НАН України. Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов, 2007. – С. 273-282.
11. Фомиченко Л.Г. Speaking clearly. Improving voice and articulation: Фонетический практикум. — Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2002. — 112 с.
12. Gaëlle Ferré Discursive, Prosodic and Gestural Marking of Focalisation Pauses in British English // <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/37/36/PDF/2954.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Кочубей – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми фонетики англійської та української мов.

ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. В “АРХІВІ СЛОВ’ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ” В. ЯГИЧА

Тетяна МАНЬКОВСЬКА (Тернопіль, Україна)

У статті розглянуто перші спроби предметного вивчення українського наголосу як одного з фундаментальних мовних явищ кінця ХІХ – початку ХХ ст. З'ясовано, що в багатьох іменниках чоловічого роду в усіх відмінках, крім кличного, наголос падає на закінчення; як і наскільки найавторитетніший німецькомовний славістичний часопис кінця ХІХ – початку ХХ ст. долучився до розвитку української мовознавчої науки. У роботі також охарактеризовано засвідчені в досліджених розвідках діалектні елементи польської та німецької мов, визначено їх місце і вплив на українську мову тої доби.

Ключові слова: іменник, відмінок, закінчення, українська мова, наголос, акцентуація, склад, рід.

The article deals with the first attempts of the objective study of stress in the Ukrainian language as one of the fundamental linguistic phenomena at the edge of the XIX-XX centuries. We have come to the conclusion, that in a number of nouns of masculine gender in all grammar cases, except vocative case, the ending of the word is stressed. The dialectal elements of Polish and German, their place and influence on the Ukrainian language of that

time are under consideration. The role of such an authoritative German slavistic journal in the development of linguistics at the end of the XIX – beginning of the XX century has been characterized.

Key words: noun, case, ending, Ukrainian, stress, accentuation, syllable, gender.

Заснований і редагований В. Ягичем упродовж 38 років (1876 – 1914) “Архів слов’янської філології” потужно спричинився до піднесення ролі й авторитету слов’янської науки серед європейської громадськості. Завдяки цьому часопису за кілька десятиріч здійснилася, за словами О. Архангельського, “загальна реабілітація слов’янства, слов’янської філології в очах ученої Європи” [1: 104], яка, серед іншого, дізналася і про існування на периферії Росії та Австро-Угорщини так званої малоруської, чи рутенської, мови – мови 20-30 мільйонного недержавного українського народу.

За нашими підрахунками, усього в 42 річниках “Архіву” (1876 – 1929) було вміщено близько 60 українознавчих (або таких, що торкалися цієї тематики) статей та рецензій, половина з яких присвячена питанням української лінгвістики – фонології, граматики, лексикології та діалектології. Серед цих дописів – 29 рецензій, що знайомили читачів журналу з новими гідними уваги працями з українського мово- та літературознавства, етнографії, історії та палеографії в обох роз’єднаних частинах України і тим самим змушували замислюватися над здобутками та проблемами української філологічної науки. Наприклад, у галузі граматики, крім рецензії В. Ягича на “Нарис звукової історії малоруського наріччя” П. Житецького [7], знаходимо в “Архіві” відгук К. Ганкевича на “Граматику малоруської мови” М. Осадци (1879, т. 3), а також три рецензії на нові праці О. Огоновського: Г. Онишкевича – на “Про прийменники в давньослов’янській, малоруській, польській мовах” [9], О. Брюкнера – на “Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache” [2], В. Облака – на “Граматику руської мови для шкіл середніх” [8]. Докладно на цих рецензіях ми не зупинятимемося, оскільки маємо перед собою ширшу мету – з’ясувати, як і наскільки найавторитетніший німецькомовний славістичний часопис кінця XIX – початку XX ст. долучився до розвитку української мовознавчої науки.

Одразу зауважимо, що заснування німецькомовного славістичного часопису В. Ягича збіглося в часі з першими спробами предметного вивчення українського наголосу як одного з фундаментальних мовних явищ. Раніше пов’язані з ним питання, певна річ, розглядалися – в шкільних граматиках, працях О. Потебні, П. Житецького, О. Огоновського, але тільки побіжно, поверхово. Образно кажучи, “Архів слов’янської філології” віддзеркалив перші кроки становлення української акцентології як науки, зроблені К. Ганкевичем, І. Верхратським та І. Ганушем*

“Внесок до вчення про малоруський акцент” (Ein Beitrag zur Lehre vom kleinrussischen Accent) Климента Ганкевича з’явився вже в 2 томі “Архіву” (1877) [3]. Подаючи на початку статті короткий огляд праць з акцентології, автор зауважує, що раніше до наголосу ставилися як до другорядного елемента мови, хоча ще Діомід називав його “душею мовлення”. І хоч “останнім часом, – пише К. Ганкевич, – славістика почала приділяти наголосу більше уваги” (зокрема Я. Грот, П. Лавровський, О. Потебня, О. Востоков, В. Ягич), “у малоруській граматичній науці на нього або зовсім не звертали уваги, або ставилися до нього як до пасинка” (І. Вагилевич, Й. Левицький, М. Осадца) [3: 111-112]. Утім, на думку автора, порівняльний аналіз української акцентуації із санскритською, грецькою, литовською та інших слов’янських мов, з одного боку, продемонстрував би їхню дивовижну схожість, з другого – з’ясував би причини відмінностей у наголошуванні в українській мові. Проте через брак і невпорядкованість фактичного матеріалу такий аналіз зробити практично неможливо, тому К. Ганкевич ставить перед собою завдання систематизувати правила української акцентуації та описати винятки з них.

Насамперед він зауважує, що в українській мові акцент не пов’язаний з місцем слова в реченні (як, наприклад, у німецькій) і не залежить від подовження голосного, оскільки усі склади мають однакову довготу. Український наголос є непостійним, рухомим: наголошення основи *вѣд* зберігається в словах *увѣдомити*, *вѣдомость*, *по свѣдому*, але може переходити і на кінець (*увѣдомляти*) або на початок слова (*вывѣдати*, *заповѣдь*, *повѣсть*). Є відмінність в уживанні слів *свобода*, *народ*, *весело* в східній Україні (так само, як у великоруській мові), і в Галичині – *свобода́*, *на́род*, *весело́*. Та й взагалі в Галичині через сильний вплив польської та німецької мов – “жахлива” акцентуація, особливо в лемків. У

народній поезії та художніх творах панує вільний наголос, часто він не збігається із звичним, іноді в одному зразку знаходимо два різних варіанти наголошування одного і того ж слова: “А серденько б’ється, // Де милий серденько” (Т. Шевченко, “Тополя”). “Пояснити цей вільний наголос не завжди вдається”, – додає К. Ганкевич [3: 114].

Аналіз головних правил акцентуації різних частин української мови автор починає з іменника. Іменники називного відмінка мають наголос на останньому складі, якщо вони належать до чоловічого роду (*велика́нь, селяни́нь, риба́кь, своя́кь, л’в’ню́хь, млина́рь* і т.і., але: *щербань, руси́нь, пи́сарь, господа́рь, ц’б’сар*), зменшувальних форм та абстрактних понять (*в’б’трець, цв’б’ток; доброта́, сварня́, дорожня́*). Наголос в іменниках ставиться на передостанньому складі, якщо вони належать до чоловічого роду (*учи́тель, народодолюбе́ць, водonoсе́ць*), конкретних понять (*сви́та, лона́та; доли́на, горальня́*), жіночого роду (*осно́ва*, але *трава́; обо́ра, зазу́ля, посм’б’тю́ха, лева́да*), середнього роду (*кади́ло, пожа́рище*). Третій з кінця склад наголошується у віддієслівних іменниках (*писа́ннє*, але *писа́ньє, встира́ньє* і *милова́ньє, жениха́ньє; житі́є, шийті́є; учи́лище*), зменшувальних формах (*д’б’вонька, коза́ченько, л’б’сонько*, але в піснях – *серде́нько, коза́ченько*).

Докладно зупиняється К. Ганкевич і на наголошуванні відмінкових форм іменників, головне правило якого: наголос має стояти там, де і в називному відмінкові. Проте в багатьох іменниках чоловічого роду в усіх відмінках, крім кличного, наголос падає на закінчення (*жураве́ль, коне́ць, р’б’зник, сн’б’гь* тощо); в окремих іменниках чоловічого роду, таких як *батько́, бу́зько, в’б’кь, зять, л’б’сь*, при відмінюванні наголос залишається на основі, а в множині переходить на закінчення. Зворотна ситуація спостерігається в іменниках *гріши́ть, конь, оре́ль, осе́ль, см’б’хь, жаль*. Зауважує автор і відмінність у наголошуванні форм множини та відповідних збірних найменувань (*воло́сь – волосы́ – волю́ся, мо́тузь – мо́тузы – мо́тузя*), а також зміну акцентуації у двох варіантах місцевого відмінка іменників чоловічого роду на -д (*на брoд’б’ – на броду́, в’б’ряд’b’ – в’б’яду́*).

При відмінюванні іменників жіночого роду однини наголос падає на відмінковій закінченні, проте в множині він починає “блукати”: Н. одн. *вода́, сторо́на*, Р. одн. *води́, сторо́ни*, Н. мн. *води, сторо́ни*, Ор. мн. *вода́ми*, М. мн. *в’б’сторонах’*, але: *св’б’чка – св’б’чки, лавка – лавки́*. Що стосується іменників середнього роду, то їхня акцентуація залежить від початкової позиції наголосу: Н. одн. *б’б’льма́*, Р. одн. *б’б’льма́*, Н. мн. *б’б’льма*, але: Н. одн. *сло́во*, Р. одн. *сло́ва*, Н. мн. *сло́ва*. Окремі іменники середнього роду в називному відмінку множини можуть мати подвійний наголос: *ко́лесо – ко́леса і колеса́*.

Підкреслює автор і відсутність чітких правил акцентуації прикметників. Утім, для них властивий подвійний наголос у найвищому ступені порівняння (*на́йнебезпечн’б’йшій, на́йжалостн’б’йшій*) та при творенні вищого ступеня за допомогою префіксів **по-**, **при-** (*прико́роткий, зат’б’сний*). Прислівники, як правило, мають наголос прикметників, від яких утворені, але якщо прикметник зберігає наголос на останньому складі, то в прислівниках він “перетягується” на попередній: *сл’б’пий – сл’б’по, глухий – глу́хо*. Займенники, за спостереженням К. Ганкевича, наголошуються подібно до іменників, хоча й тут є певні особливості: *мене́, тобі́ – нами́, ва́ми; мо́го, мо́му – мо́ї, мо́їх; гд’б’кото́го*. Окремим параграфом розглядає автор акцентуацію складних слів, зазначаючи, що наголос у них падає, як правило, на друге слово (*воево́да, чорноо́кій*). Сюди ж він відносить і слова з частками та прийменниками: *не́-мо́чь, про́-паст’ь, пере-во́зь, мимо-хо́дь, ви́говорити* (але *заговори́ти*) [3: 115-125].

У це ж число “Архіву” К. Ганкевич подав, як продовження проаналізованої вище, ще одну свою статтю – “Про наголос дієслів у малоруській мові” (*Über den Accent der Verba im Kleinrussischen*) [5]. Автор відзначає, що дієслова в малоруській мові не так часто змінюють наголос, як інші частини мови, проте саме в акцентуації дієслів українська мова виявляє найбільше відмінностей від великоруської. У формах теперішнього часу, що мають наголос в останній і середній позиціях, змін акцентуації немає зовсім – на відміну від форм минулого часу, в яких переміщення наголосу відбувається дуже часто.

Далі К. Ганкевич характеризує шість основних правил наголошування українських дієслів (подаємо їх у прикладах). 1) *Стра́шити* – тепер. ч.: *стра́шу, стра́шить, стра́шите, стра́шивши, стра́шений*. 2) *Наклоні́ти* – *накланя́ти, накланя́ю, накланя́єте, накланя́й,*

накланя́ль, але накланя́ний. 3) Заки́нути – заки́довати, заки́дую, заки́дуєте, заки́дуйте, заки́дований, але закида́ти. 4) Писа́ти – тепер. ч.: пи́шу, пи́шете, пи́шучий, але пиши́; мин. ч.: писа́вший, писа́ль, але пи́саний. 5) Бра́ти – беру́, бере́мо і бере́мь, бере́те, але хвалі́ти – хвалю́, хвали́мо і хвали́мь, хвалі́те. 6) Набра́ти – беру́, бере́те, набра́вший, але на́бранный, так само як за́спаний, при́дбаний [5: 290].

Крім цих правил, наводить автор чималий ряд спеціальних зауваг, що виявляють особливості зміни наголошування українських дієслів. Зокрема: а) не́сти (основа на -т, -д, -с, -з, -п, -б, -в) – не́сиши, нѣс і не́сль, не́сла, не́сло, але не́су, не́сете, не́си, не́сѣть, не́сучий, не́сень. Проте письменники часто окситонізують (наголошують останній склад) усі часові форми таких дієслів: *повели, перенести, повезли, довести* (ці приклади автор наводить з творів І. Котляревського, К. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, П. Куліша); б) *печи* (від *пек-ти* – основа на -к і -г) – *пеку, печете, печи, печѣть, пекучий, пѣкъ і пѣкль, пекла, пекло, печень, але пѣкиши*; в) *кляти* (з основи *клец* – на -н і -м) – *клявши, клять, кляла, кляло, клятый, але клену, клене, кленете, клени, кленѣть, кленучи*; г) дієслова з основою інфінітива на -а здебільшого є паракситонами (наголос на передостанньому складі): *клепа́ти, плеска́ти, але гнѣвати́ ся, жаловати́, мы́кати, прятати́, трѣпати́* тощо; г) паракситонами переважно є й дієслова з основою на -и: *дѣлѣти, хвалѣти, але вѣрити, правити, пѣшити́ ся, пустоши́ти*; д) дієслова з основою на -ыти мають незмінний акцент, за винятком *плѣти і слы́ти (плыву, плывѣте, плывучий)*; е) дієслова з основою на -нути мають здебільшого незмінний наголос на третьому з кінця складі, але є й чимало паракситонів, у яких наголос у часових формах змінюється: *горну́ти, двигну́ти, сягну́ти, схалену́тися*; е) дієслова з основою на -ѣти, що зберігають ѣ в усіх часових формах, як правило, є паракситонами і мають незмінний наголос, за винятком *ржа́вѣти, сѣнѣти, сѣвѣти*; ж) *купова́ти* – *купу́ю, купу́ючий, купова́вши*; з) *да́ти* – *нада́ти, зада́ти, прида́ти, але вы́дати* [5: 291-296].

Вартою особливої уваги є стаття відомого галицького діалектолога І. Верхратського “Ще один внесок до наголосу в малоруській мові” (Ein weiterer Beitrag zur Betonung im Kleinrussischen), що була вміщена в 3 томі “Архіву” [10]. Автор переконаний, що українська мова складає органічне ціле, і щоб повністю її опанувати, потрібно пильно студіювати мову народу. Тоді ніхто не стверджуватиме, що малоруська мова є сумішшю інших слов'янських мов. Наприклад, уживання -є- замість -я- в словах *ше́пка, жель, жєловати, чєс, мєсо, тєжко* аж ніяк не спричинено польським впливом, оскільки поляки говорять *czarka, żal, czas*. Водночас у гуцулів чуємо: *жабе, євір* (замість *явір*), *єк* (замість *як*). На думку І. Верхратського, така діалектна вимова зумовлена тільки фонетичною близькістю цих звуків [10: 382-383].

За автором, говорити про вплив польської мови можна тільки щодо смуги польсько-українського етнічного межування й обмежено, у локальних проявах, – щодо Галичини, але в жодному разі – стосовно малоруської мови загалом. Так, у мовленні західноукраїнських етнічних груп, що сусідять з мазурами, акцентуація змішана, тому тут можна почути багато слів з наголосом на передостанньому складі (*свѣта, го́ра, во́да, што робі́те*), але водночас і поляки від своїх східних сусідів запозичують чимало мовних елементів – це є цілком природним процесом для областей міжетнічного межування.

“Наголос у мові, – веде далі І. Верхратський, – надзвичайно важливе явище. Граматично досконала, але неправильно акцентована мова для тих, хто її добре знає, – це те саме, що для гурмана вино без запаху” [10: 384]. Наголос має найбільшу вагу в тих мовах, де він є рухомим, адже одне й те саме слово, по-різному наголошуване, може набувати цілком відмінних значень. Наприклад: *люба́ (любов) – люба, шкода – шкода́, му́сить (повинен) – му́сить (здається), во́вна (шерсть) – вовна́ (хвиля)*.

Наголошування малоруських слів, на думку автора статті, не можна звести до єдиних правил, оскільки часто одне й те ж слово в різних місцевостях акцентується по-різному. Наприклад, загальноновживане *говорѣти* – *говорю́, говорѣши, говорѣть* майже скрізь у Галичині, а також у горах (Матків) звучить так: *говору́, говориши, говорит*, у північно-східній Галичині: *говору́, говорить*, а поблизу Тернополя можна почути ці ж слова із зміщенням приголосних: *вогору́, вогориши, вогорит* [10: 385].

Далі І. Верхратський пропонує власну спробу систематизації основних правил української акцентуації, вочевидь слідуючи в цьому за К. Ганкевичем. Проте, добре знаючи живі народні говори Галичини, І. Верхратський доволі критично ставиться до ілюстративного матеріалу свого колеги. Для прикладу, такі форми дієслова, як *кажу́, люблю́*, що їх К. Ганкевич вважає запозиченими з російської, і в Галичині, і в східній Україні, за І. Верхратським, є загальноновживаними. Автор зауважує, що багато малоруських дієслів в одних місцевостях мають наголос на останньому складі, в інших – на передостанньому: *розкажу́ і розкажу, прощу́ і прощу, бачу́ і бачу* тощо.

Цінним діалектним матеріалом доповнює І. Верхратський, серед іншого, основні правила наголошування дієслів, подані К. Ганкевичем. Хоча деякі з цих прикладів, з огляду на їхню діалектну природу, швидше заперечують правила, ніж підтверджують їх. Наведемо, вибірково, окремі спостереження І. Верхратського:

- загальноновживане *ходи́ти – ходи́в, приходи́в*; у Шевченка (“До Основ’яненка”): “*Бють пороги; місяць сходи́ть, // як и перше сходи́в*”; у Галичині: *ходи́в, сходи́в* (замість *сходи́в*), *приходи́в, заходи́в*;

- у Галичині (дуже часто): *смотри́мо, смотри́те, хвали́мо, хвали́те, держи́те*;

- *ро́блений – робле́ний, ве́дений – веде́ний, коха́ний – коха́ний*;

- *на́браний, за́мкнутий, за́мкнений*, але нечасто: *наби́раний, зами́каний*;

- у Галичині: *ве́зти і везти́, я буду ве́зти, я ве́зтиму*;

- здебільшого в Галичині чуємо *ро́блю, люблю́, дивлю́-ся*, проте в північних районах Галичини говорять так само, як і в Україні: *ро́блю, люблю́, дивлю́-ся*;

- “дивною відмінністю” І. Верхратський називає факт, що в Галичині, як правило, всі особові форми теперішнього часу мають наголос на останньому складі: *палю́ – пали́ш – пали́т – палі́т – палі́т, смалю́ – смали́ш – смали́т – смалі́т*;

- у Дрогобичі: *поне́су, поне́сеш, поне́се*, тоді як в інших областях Галичини: *поне́су, поне́сеши, поне́се*;

- для Галичини дуже характерним є переміщення наголосу з останнього складу на передостанній для минулого часу слова *бути* (*був – була – було – були*), а також для префіксальних дієслів: *полéчу, при́йду, полéтів* [10: 409-412].

Праця українського і польського філолога-акцентолога І. Гануша “Про наголос іменників в малоруській мові” (Über die Betonung der Substantiva im Kleinrussischen), надрукована в 7 томі “Архіву” [6], привертає увагу міркуваннями та висновками автора про українську акцентуацію у зв’язку з російською та іншими слов’янськими. Між ними є чимало і спільного, і відмінного, а нехтування обома цими факторами призводить, з одного боку, до поверхового аналізу й недостовірних висновків (наприклад, що в давні часи малоруська акцентуація цілком відрізнялася від російської), а з іншого – до фактичного ігнорування українського наголосу в реконструкції праслов’янської системи акцентуації (для прикладу І. Гануш наводить працю Брандта “Нариси слов’янської акцентології”, в якій автор зробив таку спробу щодо іменників, залучаючи для порівняння великоруську, польську, чеську, сербську, але тільки в поодиноких випадках – малоруську) [6: 222].

Автор вважає, що систематизувати явища наголошування в українській та російській мовах – “майже неможливо”, тому він робить спробу з’ясувати “стосунки” наголосу цих двох мов хоча б в іменниках, спираючись на літературні твори (в яких відображено акцентуацію), а також на власні спостереження над “галицькою народною мовою”. Предмет аналізу І. Гануша, за його ж словами, – східногалицьке та південномалоруське наріччя, оскільки вони найкраще зберегли діалектні відмінності і частково – давні писемні пам’ятки, “у яких є ознаки наголосу” [6: 224].

До слова, І. Гануш вельми критично оцінює українські граматики І. Вагилевича, М. Шашкевича, Я. Головацького, М. Осадци щодо дослідження наголосу – там його або проігноровано зовсім, або описано лиш принагідно чи й недостовірно. Замало уваги приділили наголосові О. Потєбня (“Два дослідження...”) та упорядники “Праць етнографічно-статистичної експедиції...”. А книга К. Ганкевича про систему акцентуації в санскриті, грецькій та рутенській мовах (Чернівці, 1875) “взагалі розчарує, бо її зміст не відповідає назві” [6: 224].

Докладно проаналізувавши основні правила наголошування іменників української мови, автор доходить таких висновків та зауваг:

- малоруський акцент полягає в посиленні, підвищенні тону і за цією ознакою найбільше наближений до великоруського наголосу;

- рухомість наголосу в одних і тих самих словах більш притаманна українській, ніж російській мові, зокрема:

а) переміщення наголосу до початку слова в кличному відмінку однини чоловічого роду (інколи й жіночого) – властивість української мови, в російській цього відмінка немає;

б) у середньому і жіночому родах у називному відмінку множини наголос часто рухається до початку слова, іноді до кінця, тоді як у російській мові жіночий рід такого явища не знає, середній рід – в окремих випадках;

в) у складених словах та іменниках з основами на **-і** непостійність наголосу виявляється рідше, ніж у російській мові;

- у багатьох випадках можна говорити про однакову для української та російської мов зміну акцентуації в одних і тих самих словах (рух наголосу до початку слова в знахідному відмінку однини іменників жіночого роду з основою на **-я**; наголошення закінчень у місцевому відмінку однини іменників жіночого роду з основою на **-і**, а також закінчень **-и** в місцевому відмінку однини іменників чоловічого роду тощо);

- у малоруській мові зауважено іноді великі коливання в акцентуації: нерідко відбувається навіть вторинна зміна наголосу, як у сербській, дуже часто наголос змінюється під дією аналогії, як у словенській чи болгарській; що стосується переміщення наголосу до закінчення в іменниках жіночого роду множини, то не можна бути цілком упевненим, що це є давнє явище, бо ні в південнослов'янських, ні в інших індогерманських мовах подібного немає. Імовірно, це результат дії аналогії (наприклад, іменники жіночого і чоловічого роду з основою на **-і** часто переміщують наголос на закінчення в родовому відмінку множини, що характерно і для української, і для російської, і для південнослов'янських мов). Оскільки численні випадки руху наголосу до закінчення в родовому відмінку багатьох іменників чоловічого, жіночого і середнього родів у слов'янських мовах відомі здавна, то можна припустити те саме для іменників жіночого роду з основою на **-я**, що в множині мають наголошені закінчення, хоча тепер це явище властиве тільки українській мові. Те ж можна сказати і про іменники середнього та жіночого родів, які в множині переміщують наголос до початку слова, – тут у російській, українській та південнослов'янських мовах панує чи не найповніша відповідність [6: 384-385].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельский А. Сорок лет научной деятельности. Ученые труды акаде-мика И. В. Ягича // Журнал министерства народного просвещения. – 1901. – XII (декабрь). – Ч. 333. – С. 91–105.
2. Brückner O. [Рец.:] Ogonowskij E., Studien auf dem Gebiete der ruthenischen Sprache // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1882. – Bd. 6. – S. 105–110.
3. Hankiewicz C. Ein Beitrag zur Lehre vom kleinrussischen Accent // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1877. – Bd. 2. – S. 110–125.
4. Hankiewicz C. Ein Beitrag zur Volksetymologie im Kleinrussischen // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1888. – Bd. 11. – S. 478–480.
5. Hankiewicz C. Über den Accent der Verba im Kleinrussischen // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1877. – Bd. 2. – S. 289–297.
6. Hanusz J. Über die Betonung der Substantiva im Kleinrussischen // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1884. – Bd. 7. – S. 222–256, 325–386. Hankiewicz C. Ein Beitrag zur Lehre vom kleinrussischen Accent // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1877. – Bd. 2. – S. 110–125.
7. Jagić V. [Рец.:] Žiteckij P., Очеркъ звуковой истории малорусскаго нарѣчія (Grundriss einer Lautgeschichte des kleinrussischen Dialektes) // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1877. – Bd. 2. – S. 348–363.
8. Oblak V. [Рец.:] Огоновский О., Грамматика русского языка для школ средних // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1890. – Bd. 12. – S. 584–586.
9. Onyškevič J. [Рец.:] Ogonowskij O., Über die Präposition in der altslovenenischen, kleinrussischen und polnischen Sprachen // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1880. – Bd. 4. – S. 442–450.
10. Werchratskyj I. Ein weiterer Beitrag zur Betonung im Kleinrussischen // Archiv für slavische Philologie. – Berlin, 1879. – Bd. 3. – S. 381–413.

¹ 1875 року з'явилася праця К. Ганкевича про системи акцентуації в санскриті, грецькій та рутенській мовах, у 1883 – 1884 рр. – І. Гануша про наголос іменників у малоруській мові (обидві праці видано в Чернівцях), 1900 року – В. Охримовича “Про наголос в українській мові” (ЗНТШ, т. 33, с. 1–64).

² Тут і далі підкреслення означають вказані автором закінчення іменників, що визначають певну позицію їх наголошування.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Маньковська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: історія граматики української мови.

ВІЛЬНЕ ФОНЕМНЕ ВАРІЮВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ДИФТОНГІВ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Ганна ПОЛИЩУК (Кіровоград, Україна)

У статті досліджуються особливості вільного фонемного варіювання дифтонгів у фонемному складі слів в аспекті американської норми вимови на матеріалі лексикографічних джерел. Установлено чинники, що впливають на монофтонгізацію дифтонгів, а також описані сучасні тенденції, які визначають варіювання дифтонгів.

Ключові слова: вільне фонемне варіювання, дифтонг, американська норма вимови, монофтонгізація дифтонгів, мовна динаміка.

The paper investigates the problem of phonemic variation of diphthongs in the composition of the words in General American pronunciation on the basis of its lexicographic sources. The factors which influence the process of monophthongization of diphthongs are determined. The author draws attention to the changes in the pronunciation of diphthongs presented in contemporary pronunciation dictionary Longman Pronunciation Dictionary – 2008.

Key words: free phonemic variation, a diphthong, General American pronunciation, monophthongization of diphthongs, language dynamism.

Динамізм вимовних норм у сучасній англійській мові зумовлюється не стільки змінами у фонологічній системі мови, скільки перерозподілом існуючих варіантів, утворених фонемним варіюванням, появою нових варіантів, витісненням старих варіантів із норми. Зовнішнім імпульсом для цього часто слугують зміни в соціальній базі норми: будь-який процес динаміки мови, наприклад, фонетичний закон, проявляється через мовну діяльність людей, через акти мовлення [4: 224].

Як свідчать реальні факти, немає прямої висхідної лінії в розвитку мов. Поширена в мовознавстві думка про те, що мова тільки прогресує, пояснюється тим, що вчені не розмежовують такі поняття, як розвиток і зміна. Часто зміни одиниць мови, їх зв'язків та відношень тощо, які зовсім не сприяють удосконаленню мови, розглядаються як її розвиток, а якщо б усі мовні зміни засвідчували вдосконалення мовної системи, то мова давно б досягла ідеального стану, але в процесі розвитку мови часто діють процеси, які підкреслюють раніше досягнуті результати. Отже, поєднання таких понять, як розвиток і зміна у межах єдиного процесу динаміки мовної системи дозволить виявити основні тенденції розвитку варіантів слів з вільним фонемним варіюванням дифтонгів (ВФВ) дифтонгів у сучасній кодифікованій загальноамериканській нормі вимови (GA). Відзначимо, що на відміну від фонетичного закону, тенденції не властива обов'язковість реалізації, а тільки потенційність, і в ній відображається момент тривалості та безперервності дії без уточнення величини часового інтервалу такої дії [3: 133].

Фонемне варіювання в структурі лексики в синхронії створює матеріал для реальних або потенційних змін у вимовній нормі, отже, актуальними та теоретично значущими є дані про процес вільного фонемного варіювання дифтонгів англійської мови. Ми розглядаємо вільне фонемне варіювання (ВФВ) дифтонгів загальноамериканської вимовної норми (GA) на сучасному етапі її розвитку, оскільки дослідження закономірностей мовного варіювання дифтонгів, встановлення його меж дозволить прогнозувати подальший розвиток фонологічної системи англійської мови. Саме цим зумовлюється актуальність обраної теми, яка визначається необхідністю виявлення сучасних тенденцій у вимовній нормі американського варіанта англійської мови, поглибленням знань про вільне фонемне варіювання дифтонгів у зв'язку з загальною тенденцією до розгляду мовних одиниць з погляду їх комунікативної значущості, що є важливим при навчанні усного мовлення, а також у встановленні особливостей їхнього функціонування в усному мовленні. Отже, об'єктом дослідження виступають фонемні структури слів з вільним варіюванням дифтонгів, відображені в орфоепічних словниках, а предметом – інвентар фонемного варіювання

дифтонгів та особливості відношень між фонемами у структурах слів американського варіанта англійської мови.

Матеріалом дослідження слугували фонемні варіанти 685 слів з ВФВ дифтонгів, відібраних у результаті суцільного обстеження 80000 слів словника вимови English Pronouncing Dictionary (EPD – 1997), які були перевірені на матеріалі сучасних вимовних словників Longman Pronunciation Dictionary (LPD – 2000, LPD – 2008).

Нами вже був проведений зіставний аналіз фонемних варіантів слів з ВФВ дифтонгів, зафіксованих у вимовних словниках, що кодифікують GA на різних синхронних зрізах: EPD–1956, EPD–1977, LPD–1990, EPD–1997, LPD–2000 [див. 2 : 35-40]. Звернення до вимовних словників середини ХХ ст. пояснюється тим, що лише синхронічний аналіз не може надати в повному обсязі поняття про мовну динаміку: для того, щоб прослідкувати динаміку мови, необхідний порівняльний опис [4 : 223].

У зв'язку з публікацією найавторитетнішого сучасного вимовного словника Longman Pronunciation Dictionary (LPD – 2008), який надав можливість встановити зміни в кодифікації вимовних варіантів англійської лексики та систематизувати на їхній основі певні тенденції у розвитку фонетичних варіантів американських дифтонгів у межах вимовної норми, вирішено перевірити експериментальний матеріал дослідження на предмет змін у ВФВ американських дифтонгів.

Отже, в результаті порівняльно-зіставного аналізу варіантів фонемних структур слів з ВФВ американських дифтонгів лексикографічних джерел (EPD–1997, LPD–2000, LPD–2008) нами встановлений корпус слів, у яких відбулися певні зміни в порядку появи варіантів, а також у розподілі фонем (дифтонгів/монофтонгів) у варіантних структурах.

По-перше, зафіксовані випадки зміни першого, найбільш поширеного варіанта у порядку появи варіантів, наприклад:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
caliphate 'keɪlɪfət /-'kæɪ/	'kæɪ - / 'keɪl/	'kæɪ - / 'keɪl/
procure prəv'kjʊr /-prə'/	prə'-/prəv'/	prə'-/prəv'/
tinnitus tɪ 'nætəs /-tɪnɪ/	'næt- / -tɪnɪ/	tɪnɪ - / 'næt/

Відзначимо, що дифтонг /oʊ/ у матеріалі нашого дослідження виявив стійку тенденцію до монофтонгізації (46,1%), що пояснюється його використанням у ненаголошеній позиції, яка сприяє процесу варіювання і є притаманною англійській мові з її значним відсотком ненаголошених складів [6: 137]. Отже, більш поширені варіанти з плином часу набувають статусу менш поширених, їхнє місце займають інші варіанти, з'являються нові варіанти, які практично витісняють старі з нормативного вжитку.

Наступна тенденція, зафіксована нами у LPD – 2008, має протилежне спрямування порівняно з попередньою і стосується заміни дифтонга дифтонгом. Необхідно констатувати, що декілька американських дифтонгів, а саме: /aɪ/ – 0,99%, /oʊ/ – 0,23%, /aʊ/ – 33% випадків у матеріалі спостереження мають в інвентарі ВФВ також заміну дифтонга дифтонгом, але не новим, а альтернативним варіантом, який займає позицію найпоширенішого варіанта, наприклад:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
cayenne kaɪ'en /- keɪ'/	keɪ' / kaɪ'/	keɪ' / kaɪ'/
bowsprit 'baʊsprɪt / - 'boʊ/	'boʊ /'baʊ/	'boʊ /'baʊ/
mow moʊ /maʊ/	maʊ /moʊ/	maʊ /moʊ/

Як бачимо, американські дифтонги переважно варіюють із дифтонгами однакового глайду, що підтверджує особливість їхнього ВФВ, оскільки дифтонги з однаковим глайдом як члени одномірних опозицій, характеризуються акустичною й артикуляторною близькістю, що сприяє їх участі у міжфонемному варіюванні.

По-друге, як свідчить матеріал дослідження, на сучасному етапі виникають нові фоноваріанти лексем, що відсутні у EPD–1997, причому дифтонг /eɪ/ бере активну участь у

даному процесі (9,29% випадків появи нових варіантів). Жодного випадку появи нових варіантів у 2008 році не зафіксовано в інвентарі ВФВ дифтонгів /aʊ/ та /ɔɪ/. Решта дифтонгів мають наступні показники: /aɪ/ – 6,93%, /oʊ/ – 0,23% випадків появи нових фоноваріантів лексем у матеріалі дослідження, наприклад:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
silicate 'sɪlɪkeɪt /-kɪt/	keɪt /-kəɪt, -kɪt/	keɪt /-kəɪt, -kɪt/
strychnine 'strɪknaɪn/-nɪn,ni:n /	/- nən, -ni:n/	/- nən, -ni:n/
calciferol kæl'sɪfərəʊl /ra:l/	/-ra:l, -rɔ:l/	/-ra:l, -rɔ:l/

Необхідно підкреслити також, що всім американським дифтонгам притаманна певна стабільність варіантів у хронологічному відношенні, тобто протягом досить тривалого часу (з 1997 по 2008р.р.) не зафіксовано жодних змін у порядку появи варіантів, а саме: дифтонг /aɪ/ – 30,6% випадків у матеріалі спостереження, /eɪ/ - 37,8%, /oʊ/ – 19,4%, /aʊ/ – 33,3%, /ɔɪ/ – 20%, наприклад:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
insensate ɪn'sentseɪt /-səɪt, -sɪt/	seɪt /-səɪt, -sɪt/	seɪt /-səɪt, -sɪt/
obedience oʊ'bi:diənts /-ə/	oʊ'/-ə'/	oʊ'/-ə'/
enquiry en 'kwɑɪri /-kwə/	'kwɑɪ /-kwə/	'kwɑɪ /-kwə/
debouch dɪ'bavʃ /-'bʊʃ/	'bavʃ /-'bʊʃ/	'bavʃ /-'bʊʃ/

По-третє, наш матеріал дослідження показує, що на сучасному етапі досить часто відсутні ті варіанти вимови дифтонгів, які, як правило, існували у EPD – 1997, потім уперше зафіксовані єдиним варіантом у LPD – 2000, що знайшло підтвердження в LPD – 2008. Особливо яскраво ця тенденція прослідковується в інвентарі ВФВ дифтонга /aɪ/, де зафіксована найбільша кількість випадків (23,7%) фіксації дифтонга як єдиного вимовного варіанта у 2008р. Деякі дослідники [5:195] дотримуються точки зору, що саме цей дифтонг найчастіше вживається освіченими носіями мови, у той час як вживання замість нього монофтонга свідчить про низький рівень освіти. Також наведемо дані щодо решти дифтонгів: /eɪ/ -19,2% випадків збереження дифтонга як єдиного варіанта в матеріалі спостереження, /oʊ/ -16,7%, /aʊ/ - 0 %, /ɔɪ/ - 10%, наприклад:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
monad 'moʊnəd /-'ma:/	'moʊ	'moʊ
patronal 'pætrənl /-'pæt,pə/	'peɪ	'peɪ
vampirism 'væmpaɪrɪzəm /-pɪ/	paɪ	paɪ
life-buoy 'laɪfbɔɪ /bu:/	bɔɪ	bɔɪ

По-четверте, нами зафіксовано звуження позицій вживання дифтонгів, а саме: на сучасному етапі, як підтверджує LPD – 2008, в інвентарі ВФВ дифтонгів зафіксована певна кількість випадків фіксації зникнення дифтонга як вимовного варіанта, тобто повної монофтонгізації. Американські дифтонги мають наступні показники: /eɪ/ – 0,71%, /aʊ/ – 33%, /ɔɪ/ – 50% випадків зникнення дифтонга як вимовного варіанта. В інвентарі ВФВ дифтонгів /aɪ/, /oʊ/ жодного випадку зникнення дифтонгів як найпоширеніших варіантів не зафіксовано, а саме:

EPD – 1997	LPD – 2000	LPD – 2008
cumlaude kʊm'laʊdeɪ /-di,də/	/-di, də/	/-di, də/
fount faʊnt /fa:nt/	/fa:nt/	/fa:nt/
voyeur vɔɪ'jɛr /-vwa:/	/-vwa:/	/-vwa:/

Отже, більшість змін у розподілі фонем (дифтонгів/монофтонгів) у структурах слів загальноамериканської вимовної норми має фонологічний, системний і нормативний характер [1: 133], а саме: фонологічний характер змін на матеріалі нашого дослідження проявляється в зміні фонемного складу слів, тобто зміні якості фонем, коли більшість дифтонгів перетворюються на монофтонги, активною є дія діахронічного процесу монофтонгізації за рахунок якої відбувається спрощення вокалічної підсистеми англійської мови, що особливо стосується дифтонга /oʊ/, який виявив стійку тенденцію до монофтонгізації (46,1%), що пояснюється його використанням у ненаголошеній позиції, яка сприяє процесу варіювання і є притаманною англійській мові з її значним відсотком ненаголошених складів. Встановлено, що американські дифтонги переважно варіюють із дифтонгами однакового глайду, що підтверджує особливість їхнього ВФВ, оскільки дифтонги з однаковим глайдом як члени одномірних опозицій, характеризуються акустичною й артикуляторною близькістю, що сприяє їх участі у міжфонемному варіюванні.

Системний характер змін полягає в тому, що найчастіше зміни охоплюють не окремо взяті слова, а вживання того чи іншого дифтонга в певній дистрибуції, наприклад, “нейтрального” голосного в суфіксальних морфемах: -ization, -ate, -ative, -ise, -atory, монофтонга /ɪ/ у префіксальних морфемах -di, -a, -de, -bi, -vi тощо.

Нормативність змін полягає в тому, що нова фонемна структура набуває розповсюдження в нормі вимови, і в більшості випадків – це монофтонги, які стають більш розповсюдженими, ніж попередні дифтонги. Більш того, нові варіанти – монофтонги часто взагалі витісняють із нормативної вимови дифтонги.

Зміни в розподілі фонем (дифтонгів/монофтонгів) у варіантах слів загальноамериканської вимовної норми за період між EPD – 1997 та LPD–2008 засвідчили, що у сучасній вимовній нормі (GA) прослідковується тенденція до зменшення позицій уживання в межах GA, зокрема дифтонга /ɔɪ/. На сучасному етапі розвитку вимовної норми американського варіанта англійської мови спостерігається тенденція до розширення меж ВФВ, оскільки саме у LPD – 2000 фіксуємо появу нових варіантів вимови дифтонгів, відсутніх у попередніх виданнях вимовних словників, які закріплені у LPD – 2008; перерозподілу фонем у варіантах лексики, коли замість дифтонгів у розряд основних варіантів виділилися монофтонги, яких не було в якості нормативних варіантів в EPD – 1997.

Дані тенденції вважаємо підставою для майбутніх потенційних змін у нормі вимови, оскільки результати їхньої дії важливі для опрацювання нерозв’язаних проблем пізнання властивостей підсистеми дифтонгів як вокалічних елементів, які піддаються найбільш радикальним змінам у системі звуків мови, властивостей слова як системно-структурного утворення на фонемному рівні, принципів фонологічної побудови одиниць вищих мовних рівнів із одиниць нижчих, специфіки функціонування фонемної структури слова у різних вимовних нормах англійської мови як поліетнічної.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Парашук В.Ю. Фонематическое варьирование в структуре лексики английского языка: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1988. – 217 с.
2. Поліщук А.В. Сучасні тенденції розвитку слів з вільним фонемним варіюванням дифтонгів як прояв динаміки вимовної норми / Науковий Вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. – Київ: Видавничий Центр КНЛУ, 2002. – Вип.6. – С. 35-40.
3. Постовалова В.И. Историческая фонология и ее основания. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
4. Рождественский Ю.В. Лекции по общему языкознанию / 2-е изд. – М.: Добросвет, 2000. – 344 с.
5. Bronstein A.J. The Pronunciation of American English. – New Jersey: Prentice Hall, 1960. – 317 p.
6. Gimson A.C. Gimson’s Pronunciation of English. – Fifth ed. – L.: Arnold, 1994. – 304 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

7. English Pronouncing Dictionary / D. Jones. – 15th edn. – ed. by P. Roach, J.Hartman. – Cambridge University Press, 1997. – 559 p.
8. Longman Pronunciation Dictionary. J.C. Wells. – Pearson Education Limited, 2000. – Second edn. – 870 p.
9. Longman Pronunciation Dictionary. J.C. Wells. – Pearson Education Limited, 2008. – Third edn. – 921 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Поліщук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси – вимовні норми сучасної англійської мови, вільне варіювання дифтонгів.

СУЧАСНІ ТЕОРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ГРАФЕМИ І ГРАФЕМІКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Лариса СИДЕЛЬНИКОВА (Київ, Україна)

Стаття присвячена проблемі визначення графічного рівня сучасного французького письма, теоретично обґрунтовано статус нової графічної науки – графеміки, встановлено основні типи та функції французьких графем.

Ключові слова: графіка, графема, фонема, графеміка, фонограма, морфограма, логограма.

The article is dedicated to the problem of defining graphic level of modern French writing. The rise of a new linguistic branch – graphemics – is theoretically grounded. The main types and functions of French graphemes are singled out.

Key words: graphics, grapheme, phoneme, graphemics, phonogram, morphogram, logogram.

Актуальність представленої роботи зумовлена зростаючим інтересом сучасної лінгвістичної науки до визначення графічного рівня організації системи письма та його складових елементів. Це пов'язано з тим, що у сучасному мовознавстві термін "графема" не має однозначного тлумачення, його нерідко зближають з поняттям букви чи фонемі в її графічному вираженні. Тому графема часто вживається в якості синоніма таких понять, як буква, ієрогліф або силабограма. Широке застосування майже синонімічних термінів у графічній лінгвістиці ускладнює аналіз письма будь-якої мови.

Таким чином, **метою** статті є визначення терміну "графема" як найменшої складової одиниці графіки, теоретичне обґрунтування нової лінгвістичної дисципліни – графеміки, класифікація основних типів графем згідно з їх функціональним навантаженням у сучасній французькій графіці.

Об'єктом роботи є графема сучасної французької мови, а **предметом** – особливості її функціонування в графічній системі французького писемного мовлення.

Наукова новизна полягає в одній з перших спроб наукового обґрунтування нової лінгвістичної науки – графеміки, встановленні та класифікації її основних складових елементів.

Власне термін "графема", як і "фонема", вперше був впроваджений на початку ХХ століття Бодуеном де Куртене для зорового фіксування образу фонемі в її найпростішій фонетичності [2: 213-214]. Визначивши графему як найпростіший елемент письма, елементарну структурну одиницю графічного рівня, дослідник окреслив і характерну ознаку графем, яка полягає в їх неподільності [2: 214].

Подібну думку мав і чеський лінгвіст В. Хоржейші (W. Horejši), який тлумачив графему як найменшу одиницю писемної форми мови, яку не можливо розділити на ще менші частини [5: 196]. У визначенні В. Гака графема, як мінімальна складова одиниця графічної системи, утворюється за допомогою сполучення графіки (означальне) та фонемі, яку вона передає (означуване). Графема може складатися з літери або сполучень літер, а також з літер, які використовують допоміжні знаки [3: 24]. Цей погляд на тлумачення графемі був розширений Н. Каташ, яка протиставляє графіку та графему і визначає останню як найменшу одиницю письма, яка має фонічний та / або семічний відповідник в усному мовленні. У той же час цей відповідник може бути не тільки фонічним, але й морфосинтаксичним, лексичним, розрізняльним, паузальним, тощо [7: 26].

Функціональне навантаження графем як розрізняльних елементів, вивчає *графеміка* – нова лінгвістична наука, що входить до складу графічної лінгвістики. Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку мовознавчої науки, графеміка ще не отримала статусу самостійної наукової дисципліни. Це зумовлене тим, що найвідоміші класичні вчені графічної лінгвістики (Н. Каташ, В. Гак) у своїх дослідженнях виступали проти надання графеміки або графематики окремого самостійного значення. Зокрема, Н. Каташ підкреслювала, що графічна система це другорядна, вторинна система по відношенню до мови, в якій формі вона не була б: чи азбука Морзе, чи алфавіт Бриля для сліпих, чи інші коди заміщення мови [6: 27]. Про графічну систему мови можна говорити тільки тоді, коли вибір графем зумовлений фонічною системою з одного боку та іншими підсистемами мови з іншого [7:

27]. В. Гак, у свою чергу, стверджував, що графеміка вивчає засоби, якими володіє мова для вираження звуків (а іноді і граматичні ознаки). Графеміка містить у собі весь інвентар графем, тобто абстрактну відповідність між звуками та знаками [3: 54]. Такий підхід до визначення графеміки та її складової частини – графеми, який полягав у врахуванні залежності письмової форми від усної, підтримує значна кількість видатних вчених, зокрема, В. І. Балинська, К. Бланш-Бенвініст, А. Шервіль, Р. В. Макарова, Ю. С. Маслов та інші. При такому підході відбувається об'єднання двох різних дисциплін – графіки та орфографії і заперечення наявності двох незалежних рівнів – фонетики та графеми. У цьому випадку графема тлумачиться як фонема. Визначення графем у письмових системах певних мов, алфавіт яких базується на буквеному складі, ґрунтується на взаємозалежності письмової та усної форм мови, але за умови, що письмо дотримується фонетичного принципу. Тоді сукупність графем, виокремлених у залежності від фонем, складає графіку мови. Таким чином, графему трактують як певний сегмент тексту, що застосовується в мові для фіксування звуків змісторозрізнявальних одиниць – фонем. Отже, графема розглядається як літерне вираження фонем [4: 123].

Інший підхід до статусу графеміки та визначення графеми належить Т.О. Аміровій. Дослідниця вперше запропонувала теоретичне обґрунтування нової лінгвістичної науки – графеміки. На думку Т.О. Амірової, графеміка представляє собою розділ графічної лінгвістики, науку про графічні елементи письмової мови, яка вивчає їх функції, властивості та систему організації [1: 53]. Основною задачею графемного аналізу виступає виявлення в тексті інвентарю графем, встановлення лімітів їх варіювання, системних зв'язків між ними, а також дослідження функціональної значущості різних елементів графемної системи. Вчена вважає, що особливість графіки полягає саме у тому, що її проблеми пов'язані винятково з дослідженням графічних і фонічних елементів, не торкаючись при цьому інших питань [1: 54]. Таким чином, такий підхід надав можливість чіткого розмежування орфографії від графеміки. Графеміка здійснює функціональний аналіз письмової системи мови, тоді як орфографія представляє собою засіб або матеріал для реалізації цього аналізу. Такий підхід має своїх чисельних прихильників, зокрема, Й. Вахека, Т. М. Ніколаєву, О. О. Реформатського, Г. Г. Крючкова, Р. Стетсона, В. Хааса та інших. Так, наприклад, згідно з поглядами Г. Г. Крючкова, найважливішим моментом при такому розумінні графеміки є той факт, що одна фонема на письмі може бути передана різними графічними формами – графемами, і, відповідно, одна графема може фіксувати декілька фонем.

Разом з тим, основною вимогою до застосування графеми виступає її *стабільність*, або *неподільність* [7: 30-31, 4: 122], яка полягає у тому, що графема повинна залишатися стабільною у різних контекстах, у будь-яких позиціях у слові або групі слів. Наприклад, *eau* у *charpenteau* буде визнана стабільною у *charpenteaux*; *ai* у *maison* – у таких написаннях як *fait, sais, geai* тощо. Основною умовою такої стабільності є відповідність єдиній фонемі або архіфонемі. Отже, графема повинна мати стабільні відношення з фонемою, яку вона фіксує. Чим більше виражена незалежність графічної одиниці від контексту, тим тісніше вона пов'язана з усним мовленням, тим більше її інформативне навантаження. Саме тому графеми, що утворені за допомогою одного знаку, менш двозначні, ніж графеми, що містять два або більше знаків. Графема, яка повністю втрачає зв'язок з усним мовленням віддаляється від системи письма. Наприклад, *s* у словах *certes alors* тощо.

Слід вказати на той факт, що французька графічна система не відповідає повністю зазначеним вимогам. Переважна кількість графем французької мови має від двох до семи-восьми фонетичних відповідників. Наприклад, французький звук [s] передає 7 графем. До того ж французька фонетична система не містить у своєму складі жодного звука з єдиним графічним еквівалентом. Оскільки у французькому письмі широко використовуються надрядкові та підрядкові знаки, функція яких полягає, в першу чергу, у розрізненні омофонів та чіткості вимови, то графема може відповідати й певному не літерному знаку.

З погляду на два основних підходи до розуміння графеми у сучасній графічній лінгвістиці стали розмежовувати *сегментні* (алфавітні) та *супрасегментні* графеми. Під сегментними графемами розуміють розрізнявальні одиниці, з яких складаються слова, тоді як під супрасегментними – демаркаційні, дискурсивні одиниці, з яких формується

висловлювання. Сегментна графема – це особливий клас літер – графів (рукописні, машинописні та типографські знаки), які визначаються за своїми розрізнявальними функціями у графічній формі. Супрасегментальна графема – це графема, яка є частиною висловлювання, модифікує його, залишаючись при цьому в центрі графічного ланцюжка. Мова йде не про самостійні знаки, а про допоміжні елементи, які допомагають кодувати та декодувати інформацію в якості індикаторів структури висловлювання.

Перша спроба класифікації графем належить чеському вченому В. Хоржейші, який проаналізував графічну систему французької мови на двох рівнях: власне внутрішню структуру графічної системи мови та її відповідність системі фонем. У першому випадку базовою одиницею письма виступає літера, у другому випадку – графема (згідно з термінологією автора – графонема), яка може представляти собою не тільки літеру, але й складну графему (диграму або триграму). Графонема, на думку В. Хоржейші, має три означальних (матеріальна форма): фонема, група фонем та фонетичний нуль (букви, що не вимовляються). Співвідношення форми та змісту (означального й означуваного) дозволило мовознавцю виявити різні типи графем: монофонематичні (*a* [a]), біфонематичні (*x* [ks]), надлишкові (*taba(c)*), німі, але не надлишкові (*chanter*) [5: 10-17].

Інша класифікація французьких графем була розроблена К. Бланш-Бенвеністом та А. Шервілем. Автори виділили чотири типи графем згідно з їх матеріальною формою: літера; літера з діакритичним знаком або іншою літерою, що виконує діакритичну функцію; диграма; нульова графема.

У відповідності до значущості вчені виокремили також 4 типи графем:

- Базова значущість, наприклад, *c* передає звук [k], оскільки звук [s] реалізується лише у певних позиціях;
- Позиційна значущість, наприклад, графема *s* може фіксувати як [s], так і [z] залежно від її позиції у слові.
- Діакритична, або допоміжна, наприклад, графема *u* у слові *guérir*, *e* у *geai* або графема *h* у написанні *ghetto*;
- Нульова значущість, яка властива значній кількості літер французького письма, зокрема, *s* у слові *schéma*, *e* у *beauté*, *c* у *aquérir*, *g* у *sangsue*, *h* у *chronique* тощо.

Наступний крок у вдосконаленні класифікації французьких графем було зроблено Н. Каташ. Вчена класифікує графemi не тільки у структурному аспекті, яку здійснили К. Бланш-Бенвеніст та А. Шервіль, розподіляючи графemi на прості, складні, однозначні та багатозначні, але й враховуючи їх функціональне призначення. Відштовхуючись від частотності та призначення графем у французькій мові, Н. Каташ розглядає реальні графemi мови як конкретні реалізації архіграфemi – наукових абстракцій, що відображають типові позначення французьких фонем та ідіоматичних сполучень фонем. Архіграфemi вказують на основні тембри голосних, не враховуючи відкриті та закриті варіанти. Таким чином, створюється система, яка нараховує 33 архіграфemi: *a, e, i, o, u, eu, ou, an, in, on, un, ill, y, oi, oin, p, b, t, d, c, g, f, v, s, z, x, ch, j, l, r, m, gn*. Зазначеним архіграфемам у графічній системі французької мови відповідає 45 базових (найбільш частотних) графем, 85 субграфем, серед яких існують маргінальні графemi, що представлені одиничними випадками, як правило, запозиченими. Наприклад, архіграфемі *c*, що передає приголосний звук [k], відповідають дві базові графemi *c* та *qu*, декілька субграфем: *k, cc, squ, ch, ck* та маргінальна *cch* [6: 24].

Слід вказати, що писемна мова функціонує у трьох системах:

- Фонограмічна (phonogrammique) система, в якій певні графічні елементи фіксують усне мовлення.
- Морфограмічна (morphogrammique) система, де графічні одиниці відображають граматичне та лексичне навантаження.
- Логограмічна (logogrammique) система, в якій графічні одиниці розрізняють омофони.

Кожній з представлених систем належить власний графічний інвентар – графemi, які, відповідно, можуть бути фонограмами, морфограмами та логограмами. Такий підхід до класифікації графем у функціональному аспекті був підтриманий низкою вчених, зокрема,

Н. Каташ, В. Гаком, Nonvault, С. Simard та іншими. Отже, пропонуємо розглянути специфіку функціонування зазначених графем у графічній системі сучасної французької мови.

Фонограми, або функціональні графеми, які призначені для позначення звуків. Вони складають ядро графічної системи французької мови та функціонують на двох рівнях: парадигматичному (у співвідношенні та протиставленні один до одного) та синтагматичному (беручи до уваги позиції графем у слові). Фонограми мають у своєму складі всі мови, що підтримують алфавітну транскрипцію. У свою чергу вони підрозділяються на дві категорії:

- власне фонографічні графеми, які позначають певний звук;
- діакритичні, функція яких полягає в уточненні прочитання інших літер.

Морфограми, або нефонологічні функціональні графеми, що відображають граматичні категорії або лексико-семантичні уточнення значення слів. Такі графічні маркери морфологічних відносин часто називають "маркованими графемами", оскільки вони мають подвійну особливість – виконувати декілька функцій (фонографічну, морфологічну, іноді, розрізнявальну) і представляють собою розрив між нейтральною формою та відповідною графемою. Наприклад, графема *ai* у графічному протиставленні *chantai / chanté*. До цієї подвійної функціональності слід додати розрізнявальну функцію, яка дозволяє зняти двозначність між омофонами або частковою омофонією. Наприклад, написання слова *vain (>vaine)* протиставляється *vin (>vinicole, vignoble)*. Отже, морфограми можна умовно поділити на:

- Граматичні морфограми – носії морфосинтаксичної інформації. Наприклад, (*tu mens* – представляє собою 3 графеми *m / en / s*, перші дві промовляються та фіксують певні фонемі, отже, вони є фонограмами, фінальне *s* є монограмою, яка позначає другу особу однини.

- Лексичні морфограми – носії певного лексичного значення, який встановлює візуальний зв'язок між коренем слова та похідним. Наприклад, слово *rang* містить у собі 3 графеми *r / an/ g*, перші дві є фонограмами, *g* не вимовляється, але повідомляє про свою родину слів *ranger / rangement*, отже виступає у цьому випадку морфограмою.

Логограми, або нефункціональні графеми, що не позначають окремих звуків та не мають змісторозрізнявальної функції, але функція яких полягає у розрізненні значення слів. Візуальний образ слова дозволяє у логограмічній системі ідентифікувати своє особливе значення. Наприклад, слово *thym* чітко розрізняється від *teint* або *tain* саме завдяки візуальному навантаженню.

До представленої класифікації необхідно додати екстра-алфавітні знаки: різні складові елементи пунктуації, графічні пробіли, символи, цифри тощо, які можуть позначати ціле слово або його основу та мають назву "**ідеограми**".

Аналіз представлених графем дозволяє зробити висновок, що графічна система сучасної французької мови є одночасно: *алфавітною, фонографічною*, оскільки 85% графем передають звуки усного мовлення, та *ідеографічною*, оскільки морфограми та логограми додають словам особливий візуальний образ та уточнюють значення.

За формою графема як найменша релевантна одиниця графічної системи мови може бути монографом та поліграфом. Слід вказати, що під *графом* розуміється найменше розрізнявальне начертання певної письмової традиції. В алфавітній латинській системі конструктивні елементи літери, діакритика, математичні символи, знаки пунктуації, лапки тощо виступають графемами. Італійська, іспанська, французька, англійська, німецька мови мають майже однакову систему письма, але графічні правила значно відрізняються. Наприклад, у французькій мові *ch* має відповідники у англійській мові *sh*, у німецькій – *sch*, у італійській – *sci*. Таким чином, графеми можуть бути монографами та поліграфами згідно з кількістю графів, що утворюють графему (диграфи, триграфи тощо). Наведемо декілька прикладів графем монографів у французькій мові – *m, o, a, *,)* та графем поліграфів – *qu, gn, ill, ss, tch* тощо. Слід зауважити, що на орфографічному рівні такі графічні комплекси будуть, відповідно, монограмами, диграмами, триграмами, тетраграмами, пентаграмами тощо.

З цього випливає, що за своїми функціями графеми можуть бути *моновалентними*, тобто позначати відповідні фонемні та *полівалентними*, тобто такі, що відповідають різними фонемам.

Як було доведено вище, графемою у французькій мові може виступати й нелітерний знак. У *просторовому відношенні* графема характеризується лінійністю та має власну довжину. Лінійна довжина однієї графеми відповідає одному інтервалу друкованого тексту (простору), який займає одна літера [4: 125]. Відповідно до цього, французькі графеми поділяються на: нуклеографи (літери, дефіс, апостроф, знаки пунктуації); супраграфіми (надрядкові знаки); субграфіми (підрядкові знаки).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, графема представляє собою автономну, самостійну по відношенню до усного мовлення, мінімальну одиницю письма, так само, як фонема є мінімальною одиницею усної форми мови. Проте, графема може відповідати не тільки фонемі (сполученню фонем), а й нулю звуку (наприклад, у складі буквсполучення) або нелітерному знаку (наприклад, надрядковому). Сукупність графем складає графіку конкретної мови. Графеми, як найменші одиниці писемної мови, створюють свою власну систему, подібну фонологічній. Функціональне навантаження графем є предметом досліджень нового розділу графічної лінгвістики – графеміки, яка вивчає закономірності розвитку та функціонування графем у писемному мовленні. У подальшому перспективним представляється дослідження орфографічного рівня французької мови, зокрема, розмежування орфографії та графіки як протиставлення абстрактної (графіка) та конкретної (орфографія) систем письма.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амирова Т.А. К истории и теории графематики. – М.: Наука, 1977. – 191с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Об отношении русского письма к русскому языку // Избранные труды по общему языкознанию. – Т.2. – М.: Изд-во АН СССР. 1963. – С. 209-235.
3. Гак В.Г. Французская орфография. – М.: Просвещение, 1985. – 240с.
4. Крючков Г.Г. Графеміка французької мови // Вісник КНЛУ. – Вип.1. –К.: Видавництво КНЛУ. 2009. – С. 121-127.
5. Horejski W. Formes parlées, formes écrites et systèmes orthographiques des langues // Folia Linguistica. V. P. 195-203.
6. Catach N. L'orthographe française. Traité théoriques et pratiques. – P.: Nathan. 1980
7. Catach N. L'orthographe française. – P.: NATHAN Université. 1996. – 328 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Сидельникова – докторант кафедри французької філології Київського національного лінгвістичного університету, кандидат філологічних наук, доцент.

Наукові інтереси: історія французької мови, орфографія, семіотика.

СТАНОВЛЕННЯ ТА ПРИНЦИПИ КОДИФІКАЦІЇ ОРФОЕПІЧНОЇ НОРМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Тетяна ХОМЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто процеси становлення орфоепічної норми німецької мови та принципи її кодифікації. Нагальна потреба в уніфікації вимови у XIX ст. призвела до двох тенденцій її регулювання. Перша з тенденцій зверталася до "сценічної вимови" і розглядала норму як ідеал. Друга стосувалася узусу і допускала існування орфоепічних варіантів. Обидві тенденції відображені в словниках нашого часу. Питання про стандартну літературну німецьку вимову залишається відкритим.

Ключові слова: орфоепічна норма, кодифікація, уніфікація вимови, тенденції регулювання вимови, "сценічна вимова", узус, орфоепічні варіанти, стандартна німецька літературна вимова.

The article runs about the processes of orthoepic norm development in the German language and its codification principles. Strong necessity in the unification of pronunciation in the XIXth century caused two regulation tendencies. The first tendency concerned the "stage pronunciation" and considered norm as an ideal. The second one focused on the usage and admitted the existence of orthoepic variants. The question about the standard German literary pronunciation stays open.

Key words: orthoepic norm, codification, unification of pronunciation, pronunciation regulation tendencies, "stage pronunciation", usage, orthoepic variants, standard German literary pronunciation.

Становлення орфоепічної норми німецької мови неможливо розглядати у відриві від формування літературної мови (XIV – XVIII ст.) та її подальшого розвитку. Особливістю розвитку німецької національної мови було те, що її основу складала писемна мова

канцелярій, Біблії, друкарів, граматиків-нормалізаторів, а не розмовна мова найбільшого центру країни, нормалізована за допомогою писемності, як це відбувалося в інших країнах Європи. Зрозуміло, що за таких обставин писемна норма сформувалася значно раніше (XVI – XVIII ст.), ніж орфоепічна. Передумови для формування та кодифікації орфоепічної норми виникли лише у XIX ст. Але навіть зараз, коли словники встановили правила вимови на основі експериментальних і теоретичних досліджень, залишається спірним урегулювання та кодифікація таких фонетичних явищ, як вокалістична та консонантна реалізація звуку "r"; реалізація редукованого "ə"; аспірація глухих приголосних "p", "t", "k"; принципи оглушення дзвінких приголосних; фоностилестичні варіанти.

Як вітчизняні (Л. Щерба, Л. Зиндер, Т. Строева, В. Жирмунський, О. Москальська, А. Домашнев, Р. Потапова), так і зарубіжні вчені (В. Фіетор, Т. Зибс, Г. Крех, Е. Шток, Ф. Шиндлер) приділяли увагу дослідженню питань становлення та розвитку норми німецької літературної мови.

Підходи до проблеми кодифікації німецької вимови розроблялися та вирішувалися вченими-германістами Х. Вігандом, М. Шлепером, Е. Штоком, Е.-М. Крех, Р. Потаповою.

Мета статті – охарактеризувати особливості становлення та принципи кодифікації орфоепічної норми німецької мови протягом розвитку літературної мови.

Як вже зазначалося, у XIV – XVI ст., коли під впливом політичних та економічних процесів централізації у таких європейських країнах, як Англія та Франція, територіальні діалекти концентрувалися в єдину національну мову [4: 67], у Німеччині відбувалося послаблення центральної державної влади, Священна Римська Імперія розпалася, а на її місці виникло багато князівств. Найбільші з них конкурували за ведучу роль у політичному та економічному житті країни.

Основою національної мови в європейських державах став діалект головного економічного, політичного і культурного центру (Лондон, Париж, Москва). А багаточисельні німецькі міста виникали в основному на "околицях" Німеччини: на Рейні, Дунаї, узбережжі Балтійського та Північного морів. Вони мали власні політичні інтереси і не підтримували спроби центральної влади об'єднати країну [6: 29]. У XVI – XVII ст. внаслідок формування нових умов розвитку світового ринку та Тридцятирічної війни Німеччина зазнала економічного та політичного занепаду. Внаслідок феодалної роздробленості та відсталості суспільного розвитку процес утворення національної мови відбувався дуже повільно, розтягнувшись від XVI до XIX ст.

Питання про мовну норму у Німеччині обговорювалося у XVIII ст. За мовну уніфікацію виступали Й. Готтшед та Й. Аделунг [5: 172]. У другій половині XVIII ст. та на початку XIX ст. виникла класична національна література, філософія, гуманістичні науки. Уніфікація писемної мови визначила нагальну уніфікацію вимови.

На початку XVIII ст. спостерігалися територіальні відмінності у вимові. У Відні вимовлялися старі дифтонги ("fues" (Fuß)), -scht замість –st ("luscht" (Lust), "gascht" (Gast)). У Пфальці теж вимовляли –scht замість –st, а також делабіалізували голосні ("heren" (hören), "bes" (böse), змішували "t" і "d" (відсутня дзвінкість). У Берліні змішували "j" і "g" на початку слова ("jejaget" (gejagt), "verjangen" (vergangen), "geger" (Jäger), "guhng" (jung)). Й.-В. Гете зберіг у вимові особливості рідного франкфуртського діалекту, а Ф. Шіллер – швабського, що відобразилося також у римах їхніх віршів. У Й.-В. Гете римувалися neige: schmerzenreiche, Ende: Testamente, steigen: reichen, Freude: heute. У Ф. Шіллера римувалися Gesängen: schwingen, Finger: Sänger, beschimmert: dämmert, Kleider: heiter, raten: baden, Gewinn: Dienst [4: 93]. До кінця XIX ст. дуже помітними були варіанти вимови у Берліні, Гамбурзі, Кельні, Франкфурті, Мюнхені, Відні.

Критерієм правильності літературної вимови вважалася орфографічна і графічна норма. Але дуже часто графічний образ слова допускав декілька трактувань ("Tag" Ta[k] і Ta[x], "Weg" We[k] і We[ç]). Спробою створити такий критерій стала так звана "сценічна вимова". Цікаво, що ще у 1803 р. Й.-В. Гете вирішив розв'язати проблему уніфікованої вимови на сцені, створивши "Правила для акторів" [4: 92]. Як директор Веймарського придворного театру, він заборонив провінціалізм на сцені: вимову інтервокального –w- замість –b- (не "Iewen", а "Ieben"), змішування дзвінких та глухих приголосних.

Життєві ситуації показували, що на сцені єдина орфоепічна норма була необхідною. Виступи акторів перед публікою у різних частинах Німеччини потребували зрозумілої усім вимови. Окрім того, актори одного театру були уродженцями різних місць і носіями рідних діалектів. Тому було наказано уникати на сцені територіально-забарвленої вимови [7: 236].

У 1898 р. Т. Зібс разом з іншими відомими філологами та визначними акторами спробував урегулювати та кодифікувати німецьку сценічну вимову [10: 23]. Вони дослідили спокійну, повільну вимову акторів 22 великих театрів. Результати аналізу занотовувалися в знаках фонетичної транскрипції. Чутність мовлення акторів у всіх частинах залу сприяла чіткій артикуляції кожного звука. Дзвінки приголосні відрізнялися від глухих, глухі приголосні артикулювалися в усіх позиціях з придиханням, ненаголошені склади вимовлялися набагато чіткіше, ніж у звичайних життєвих ситуаціях.

Він висунув суворі принципи регулювання вимови [10: 24]:

- не повинні створюватися інші правила вимови, окрім вже наявних у мові;
- написання не може бути зразком для вимови;
- тверде регулювання враховує вимову звуків тільки в спокійному, зрозумілому мовленні;
- виключаються випадки, в яких рима, ритм або нечасте мовне вживання потребують особливих відхилень від правил вимови.

Результати досліджень були обговорені на спеціальній нараді, де їх проаналізували та рекомендували до публікації. У 1898 р. Т. Зібс видав книгу "Німецька сценічна вимова", яка перевидавалася багато разів. У 1899 р. германістична секція 45-го Зібрання німецьких філологів та викладачів ухвалила результати наради 1898 р. і вказала на необхідність застосування єдиної орфоепічної норми не тільки на сцені, але й в школі та інших сферах суспільного життя. Повторна перевірка та уточнення цих правил відбулися в особливому комітеті, у 1908 р. Т. Зібс підготував нове видання книги, додавши фонетичний словник. До 2007 р. книга вченого пережила два десятки видань. Останнє з них називається "Німецька вимова. Чиста та зрозуміла вимова з орфоепічним словником".

Оскільки у своєму словнику Т. Зібс поряд з фонетичним описом слів подав точні рекомендації з вимови і не допускав варіантної вимови слів, ці положення суперечать динамічному аспекту розуміння норми, коли варіантність літературної норми виявляється на всіх мовних рівнях – фонетичному, граматичному, лексичному [3: 16], він є консервативним за характером обробки наукових даних.

Т. Зібс у визначенні орфоепічної норми виходить із немовних принципів етики й естетики та вимагає краси і правильності вимови. Традиційно сценічна вимова не була пов'язана функціонально ні з однією сферою спілкування. Поступово вона стала застарілою навіть для сцени. Характерною рисою "сценічної вимови" було максимальне зменшення кількості орфоепічних варіантів та суворі вимоги щодо реалізації голосних і приголосних звуків. Закріплення за сценічною нормою статусу ідеалу, що піднявся над мовленнєвою дійсністю, стало причиною відриву кодифікованої норми від реальної вимови вжитку, поширеної у німецькій мові у 40-60-х роках ХХ століття.

Залучення Північної Німеччини до мовного об'єднання німецької національної мови відіграло суттєву роль у встановленні сучасної орфоепічної норми [2: 179]. Завдяки засвоєнню верхньонімецької норми через письмові тексти, в Північній Німеччині встановилася "чиста" верхньонімецька вимова.

У кінці ХІХ ст. В. Фіетор висунув принцип зразкової німецької вимови "верхньонімецька мовна форма у нижньонімецькій вимові" [4: 85]. Це стосувалося вимови дзвінких приголосних, які у верхньонімецьких варіантах вимови замінювалися глухими приголосними; а також лабіалізованих ö, ü, eu, які замінювалися e, i, ai. Для центральних та південних частин країни названі особливості вимови вважалися вже пережитком орфографії. Для Північної Німеччини вони існували у мовленні і вдало підкріплювалися орфографією.

В. Фіетор виступав за необхідність реформування вимови німецької мови і переконував дослідити характерні вимовні особливості узусу за допомогою анкет. Він пропонував виявити та описати норму з врахуванням надрегіональних тенденцій узусу й основних рис "сценічної вимови". Головним фактором у процесі становлення норми вимови він називав не

"сценічну вимову", а вимову, пов'язану з певною територією, яка пізніше, через поступове вирівнювання, стане літературною.

У 1885 р. вперше вийшов його орфоепічний словник, третє видання якого у 1921 р. відображало лінгвістичні концепції, характерні для початку ХХ ст. Учений довгі роки спостерігав за живим мовленням носіїв німецької мови.

У своєму словнику він додержувався відмінних від попередніх принципів фіксації вимови. В. Фіетор орієнтувався на загальноприйняте мовне вживання, спираючись на узус, суспільне схвалення, традиційність певного способу вираження. Якщо його сучасники вважали живе мовлення джерелом "хаосу", "безладдя" у мові, то В. Фіетор вбачав у ньому джерело руху та динаміки. Тому його нормативна концепція має більш життєвий характер, охоплюючи використання варіантних реалізацій, описи та вказівки щодо оцінки мовних явищ. Так, він розглядав нижньонімецьку вимову кінцевого g як [x] у "Tag" [ta:x] та звукосполучення ng як [ŋk] в "Sammlung" [zamluŋk] як один з можливих варіантів орфоепічної норми [10: 26].

Робота над нормалізацією та кодифікацією німецької вимови була продовжена після другої світової війни. У 1959 р. у Лейпцигу була заснована редакція "Словника загальної німецької літературної вимови". Під керівництвом Г. Креха виникла програма експериментально-орфоепічних досліджень. Досліджувалася вимова дикторів радіо та телебачення. Перше видання "Словника німецької вимови" вийшло у 1964 р., останнє у 2010 р.

Були висунуті принципи, якими керувалися автори при укладанні словника [8]:

- висхідним пунктом для нормування вимови може бути тільки мовна реальність;
- йдеться про кодифікацію літературного мовного вжитку на такому рівні, що доступний усім, хто хоче використовувати німецьку мову, а не діалект або розмовну мову.

У виданні 1982 р. у назві з'явилося поняття "стандартна вимова". Під цим терміном автори розуміли таку форму вимови на рівні літературної мови, яка загально реалізується, є загальноприйнятою та загально розповсюдженою. Така вимова не повинна бути елітарною, вибраною, а також не повинна містити територіально або соціально забарвлені розмовні реалізації у мовленні.

У цьому виданні був впроваджений новий функціональний підхід до кодифікації німецької орфоепічної норми. Суттю нормативної концепції словника є перехід від функціонально недиференційованої кодифікації нормативної вимови до відображення стилістичного варіювання в залежності від умов комунікації. Тобто, стандартна вимова передбачала різноманіття фоностилістичних варіантів, що реалізувалися у різних видах суспільної діяльності. Словник 1982 р видання містив фоностилістичні варіанти стандартної вимови.

У 1962 р. вийшов у редакції Дудена у Мангеймі "Словник вимови" в опрацюванні М.Мангольда та співробітників редакції. Автори вказували, що вони спиралися на норми "сценічної вимови" та основні риси зрозумілої літературної вимови [9]. Останнє видання з'явилося у 2005 р.

Автори висунули наступні принципи укладання словника:

- це ідеальна норма, вона не претендує на те, щоб відобразити безладне різноманіття розмовної мови;
- норма надрегіональна, не містить типового місцевого забарвлення;
- норма єдина, варіанти виключаються, або урізані до мінімуму;
- нормована вимова близька до орфографії;
- нормативна вимова відрізняється більшою чіткістю вимови слів, ніж розмовна мова.

Отже, укладачі ставили високі вимоги до встановлення стандарту німецької літературної вимови. Вони виключали варіативність норми вимови та пропагували її близькість до орфографії. Автори вказували на відмінність стандартної вимови від сценічної вимови, з одного боку, та літературної вимови від не літературної вимови, з іншого боку. За основу кодифікації була взята не сценічна вимова, а загальна норма вжитку, яку автори позначили як стандартну вимову.

Таким чином, можна спостерігати дві тенденції процесу кодифікації орфоепічної норми німецької мови. Перша, започаткована Т. Зибсом та продовжена редакцією К. Дудена, розглядає норму вимови як ідеал, до якого треба прагнути. Встановлення норми відбувається на основі надмовних принципів, а орфоепічна норма в такому разі має рекомендаційний характер.

Друга тенденція процесу кодифікації полягає у зверненні нормативних процесів до безпосереднього мовного вжитку. Ця тенденція була започаткована В. Фіетором і продовжена видавцями словника під керівництвом Г. Креха. Змінилося призначення кодифікованої орфоепічної норми. Вона не вважається ідеалом, а об'єктивно зображує мовленнєве вживання, тобто має дескриптивний характер. Звернення до узусу робить правомірним існування кількох нормативних варіантів.

Оскільки під нормою у лінгвістиці частіше всього розуміється, з одного боку, загальновизнане вживання у мовленні мовних засобів, а, з іншого боку, сукупність правил, які впорядковують це вживання у мовленні індивіда [1], тенденції кодифікації відображують обидва аспекти поняття норми. Представники першої тенденції розуміють характер орфоепічної норми як прескриптивний, а другої – як дескриптивний.

Подальшого розгляду потребують питання становлення орфоепічної норми німецької мови як сукупності її статичних і динамічних характеристик: статичності – рухливості, традиційності – змінності, однозначності – варіативності, а також засоби та інструментарій кодифікації норми німецької вимови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Бах А. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 344 с.
3. Вербицкая Л.А. Русская орфоэпия. – Л.: ЛГУ, 1976. – 123 с.
4. Жирмунский В.М. История немецкого языка. – М.: Из-во ин. лит-ры, 1956. – 387 с.
5. Левицкий В.В. История немецкой мови. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 214 с.
6. Москальская О.И. История немецкого языка. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 390 с.
7. Филличева Н.И. История немецкого языка. – М.: Из-во Московского ун-та, 1959. – 278 с.
8. Grosses Wörterbuch der deutschen Aussprache. – Leipzig: VEB, 1982. – 1070 S.
9. Duden – Aussprachewörterbuch. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 2005. - 864 S.
10. Kosmin O.G., Bogomasowa T.S., Hizko L.I. Theoretische Phonetik der deutschen Sprache. – М.: Высшая школа, 1990. – 223 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Хоменко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія німецької мови.

ДИНАМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОГО ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО ДІАЛОГУ

Ганна ЮЩЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто динамічні характеристики англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення, зокрема на основі результатів проведеного аудитивного і акустичного аналізу визначено специфіку реалізації гучності, максимуму інтенсивності, його локалізацію, середню складову і діапазон інтенсивності.

Ключові слова: гучність, інтенсивність, рекурентність, фрагмент, соціальний статус мовців, функціонально-прагматична спрямованість, емоційно-прагматичний потенціал.

The article considers dynamic characteristics of the English formal business dialogic speech. On the basis of auditory and acoustic analysis the specific character of loudness, intensity maximum, its localization, medium intensity level and intensity range is determined.

Key words: loudness, intensity, recurrence, fragment, speakers' social status, functional-pragmatic aim, emotional-pragmatic potential.

Сучасний стан розвитку лінгвістики, який підтверджує необхідність вивчення явищ мови у соціокультурному контексті, викликає потребу у нових підходах до опису її одиниць, з урахуванням комунікативної варіативності мовлення і специфіки функціонування позамовних чинників, які зумовлюють варіативне функціонування мовної системи.

Соціолінгвістична орієнтованість сучасної парадигми сприяє тому, що просодичне оформлення мовлення в офіційно-діловій сфері як невід'ємна частина англійського національно-мовленнєвого етикету стало об'єктом численних наукових досліджень.

Різні аспекти фонетичної організації офіційно-ділового мовлення знайшли відображення в окремих лінгвістичних дослідженнях: зокрема вивчалися особливості функціонування фонетичних засобів сегментного (Дж.Гамперц, Д.Джоунз, Б.О.Жигальов, У.Лабов, П.Традгілл) й надсегментного (Л.Л.Баранова, А.С.Гімсон, Д.Кристал, О.Д.Швейцер) рівнів; встановлювалися мелодійні (С.Б.Кереєва, А.Круттенден) й темпоральні (Т.І.Шевченко) характеристики офіційно-ділового мовлення, а також роль ритму в його організації (С.О.Дубінко). Проте експериментальне вивчення просодичних параметрів інтенсивності діалогічного мовлення в офіційно-діловій сфері дотепер не було предметом окремого експериментально-фонетичного дослідження. Тому метою цієї статті є обґрунтування динамічних характеристик офіційно-ділового діалогу на підставі результатів аудитивного й акустичного аналізу.

Теоретичним підґрунтям проведеного експериментально-фонетичного дослідження [2: 178-179] слугувала гіпотетична класифікація соціолінгвістичних ознак, які зумовлюють варіативність просодичних параметрів офіційно-ділового діалогу: соціальний статус мовця відносно статусу слухача (вищий, рівний, нижчий), функціонально-прагматична спрямованість діалогу (досягнення згоди, отримання інформації, спонування до дії) та емоційно-прагматичний потенціал мовлення (високий, середній, низький). Згідно з традиційно прийнятим у фонетиці підходом до аналізу тексту [3 7; 4: 31] тексти експериментальних діалогів було членовано на такі структурно-семантичні блоки та їхні фрагменти: початок (контакто-встановлювальний, стратегічно-визначальний фрагменти), основна частина (конфліктотвірний, динаміко-подійний, аргументативно-дискусійний фрагменти), завершення (попередньо-заклучний, власне-заклучний фрагменти). Таким чином, під час виконання дослідження ми співвідносили функціонування просодичних засобів не з окремими висловленнями чи їхньою низкою, а з конкретними структурними елементами тексту.

Матеріалом дослідження слугував експериментальний корпус діалогічних текстових фрагментів, начитаних дикторами – носіями англійської мови (британський варіант), матеріал із лінгафонних інтерактивних курсів та відеокурсів англійської мови, а також оригінальних англійських фільмів. Загальний обсяг експериментально-фонетичного матеріалу дослідження склали 183 діалоги, 1280 експериментальних реалізацій загальною тривалістю звучання 3 години.

Програма і методика експериментально-фонетичного дослідження передбачала два етапи аудитивного аналізу, акустичний аналіз та лінгвістичну інтерпретацію й узагальнення експериментальних даних. Акустичний аналіз проводився з метою перевірки й уточнення отриманих під час аудитивного аналізу даних щодо особливостей варіативності інтонаційного оформлення англійського діалогу в офіційно-діловій сфері спілкування. Динамічні характеристики інтонаційної моделі досліджуваних актуалізацій діалогів оцінювалися за такими ознаками:

1. *Максимум інтенсивності та його локалізація* у структурі фрагментів з диференціюванням визначених контрастів на: мінімальний (0-20%), малий (21-40%), середній (41-60%), великий (61-80%), максимальний (81-100%).

2. *Середня складова інтенсивності* фрагмента визначалася відношенням суми максимальних значень даної ознаки в кожному складі інтоногруп до кількості замірів.

3. *Діапазон інтенсивності* фрагмента визначався як різниця її максимального й мінімального рівнів. Диференціація діапазону інтенсивності здійснювалася відповідно до таких шкал: вузький (0-20%), звужений (21-40%), середній (41-60%), розширений (61-80%), широкий (81-100%). Числові значення інтенсивності на досліджуваних фрагментах структурно-семантичних блоків діалогів фіксувалися за допомогою графіка, який будувався з використанням комп'ютерної програми *SpectraLab* [5].

Результати аудитивного аналізу гучності відображають насамперед особливості досліджуваної офіційно-ділової сфери мовлення, зокрема максимальні показники актуалізації зони помірної гучності в усіх групах аналізованих діалогів: 56,45%-87,09% у мовленні вищих

за статусом мовців, 47,83%-68,12% у мовленні співрозмовників рівних за статусом та 48,08%-80,77% у мовленні нижчих за статусом мовців. Найбільш контрольованим щодо рівня гучності є мовлення комунікантів з нижчим статусом, яке характеризується максимальною збалансованістю частотних показників у зоні помірної гучності з незначним відхиленням в обидва боки, при найбільшій кількості в конфліктотвірному фрагменті, де в 25,00% реалізацій була зафіксована підвищена гучність, а в 23,08% – знижена.

Наступною за рекурентністю в двох інших групах діалогів є підвищена гучність, відсоткова частка якої складає: 22,58%-25,58% у реалізаціях мовців з вищим статусом та 21,74%-40,58% у реалізаціях рівних за статусом мовців. При цьому найбільшу варіативність виявляє актуалізація конфліктотвірного фрагмента, де частотні показники гучності є приблизно однаково розподіленими між зонами підвищеної і зниженої гучності в мовленні комунікантів з вищим статусом (22,58% і 20,97% відповідно). У мовленні рівних за статусом мовців однаковий розподіл відсоткової частки в конфліктотвірному фрагменті спостерігається в зонах підвищеної (40,58%) та помірної (43,48%) гучності при незначній кількості зниженої (13,04%) і високої (2,89%).

Найвищі показники актуалізації зниженої гучності були зареєстровані також у попередньо-заключному й власне-заключному фрагментах: у реалізаціях мовців з нижчим статусом – 34,62% і 30,77% відповідно, з рівним статусом – 24,64% і 30,43% та з вищим – 19,35% і 30,65% відповідно.

Маргінальні показники гучності виявилися нетиповими для мовців з нижчим і вищим соціальним статусом, за виключенням власне-заключного фрагмента в мовленні співрозмовників з вищим статусом, в якому було зафіксовано 8,06% реалізацій низької гучності. Поодинокі випадки актуалізації низької гучності (2,89%-5,79%) були зареєстровані також у реалізаціях мовців з рівним статусом, для мовлення яких характерні незначні показники високої гучності (2,89%-8,69%).

У переважній більшості фрагментів найвищою частотністю визначається зона помірної гучності як початку фрагментів, так і їхнього завершення. При цьому максимальна частка актуалізації помірної гучності була зафіксована в мовленні комунікантів з нижчим статусом, де найвищі показники її актуалізації на початку фрагментів коливаються від 63,46% до 82,69%, а при завершенні – від 50,00% до 75,00%. У мовленні комунікантів з рівним і вищим статусом також зберігається пріоритетність зони помірної гучності при дещо меншій частці її актуалізації: у реалізаціях рівних за статусом мовців на початку фрагментів – 46,37%-56,52%, при завершенні – 46,38%-68,12%; у реалізаціях мовців вищих за статусом – 1,61%-66,13% та 46,77%-67,74% відповідно.

Наступною за рекурентністю в оформленні початку фрагментів є зона підвищеної гучності, яка найбільше представлена в мовленні вищих за статусом мовців (27,42%-46,77%) та в реалізаціях мовців з рівним статусом (26,09%-42,03%). У мовленні мовців з нижчим статусом підвищена зона гучності була зареєстрована лише на початку конфліктотвірного фрагмента (34,62%), який за своєю функцією маркується найвищим емоційно-прагматичним потенціалом. Крім того, вказану особливість можна простежити і в перших двох групах, де конфліктотвірний фрагмент також має найвищу відсоткову частку: 42,03% – у мовленні комунікантів з рівним статусом і 41,94% – у мовленні вищих за статусом мовців.

Зазначимо також, що спільною ознакою трьох груп аналізованих діалогів є реалізація попередньо-заключного і власне-заключного фрагментів у зоні зниженої гучності. Так, максимальні показники актуалізації зниженої гучності були зареєстровані в мовленні нижчих за статусом мовців: 48,07% у попередньо-заключному і 42,31% у власне-заключному фрагментах; у реалізаціях мовців з рівним статусом: 24,64% і 39,13%; у мовленні вищих за статусом мовців: 29,03% і 24,19% відповідно.

Щодо рівня гучності, актуалізованої при завершенні фрагментів, то, як зазначалося вище, тут домінує зона помірної гучності. Друге за рекурентністю місце, на відміну від оформлення початку фрагментів, займає зона зниженої гучності, максимальні показники якої складають 29,03%-37,09% у мовленні мовців з вищим статусом; 24,64%-47,83% у мовців з рівним статусом; 26,92%-42,31% у мовленні нижчих за статусом мовців. Як і в оформленні

початку фрагментів, найвищі показники актуалізації зони зниженої гучності властиві попередньо-заклучному й власне-заклучному фрагментам.

Зіставлення даних аналізу всіх трьох груп досліджуваних діалогів дозволяє констатувати нетиповість високого та низького рівня гучності в реалізаціях початку й завершення фрагментів діалогів, реалізованих мовцями з нижчим соціальним статусом. Поодинокі випадки актуалізації низької гучності завершення фрагментів були зареєстровані в мовленні вищих за статусом мовців, з максимальними показниками у власне-заклучному фрагменті (22,58%). Маргінальні показники актуалізації гучності на початку й при завершенні фрагментів були зареєстровані лише в мовленні рівних за статусом мовців, але в мінімальній кількості: 2,89%-7,25% реалізацій мають високу гучність початку, а 2,89% – низьку; 2,89%-8,69% реалізацій оформлені високою гучністю при завершенні та 8,69%-17,39% – низькою.

Результати акустичного аналізу динамічних характеристик експериментальних фрагментів вказують на те, що максимум інтенсивності в усіх трьох групах аналізованих діалогів локалізується переважно в першій ритмогрупі або на ядерному складоносії. При цьому в мовленні комунікантів з вищим і нижчим статусом рекурентність локалізації максимуму інтенсивності на ядерному складі є вищою (42,86%-64,28%). Щодо мовлення рівних за статусом співрозмовників, то тут найбільшу частотність (42,86%-50,00%) виявляє локалізація максимуму інтенсивності в першій ритмогрупі.

Необхідно також відзначити, що спільною ознакою експериментальних діалогів є локалізація максимуму інтенсивності в конфліктотвірному фрагменті, який маркується найвищими показниками її актуалізації в першій ритмогрупі (42,86%), що пояснюється динамікою розгортання конфлікту у вказаному фрагменті. Цікавим є також те, що піки інтенсивності, реалізовані в конфліктотвірному фрагменті в мовленні рівних і нижчих за статусом мовців, збігаються із локалізацією їхнього тонального максимуму, що сприяє створенню напруження та інтенсифікації змісту всього фрагмента. У свою чергу, для фрагментів завершальної частини діалогів типовою є локалізація максимуму інтенсивності на ядерному складоносії, що свідчить про особливе комунікативно-сміслову навантаження зазначеної ділянки. Так, власне-заклучний фрагмент відзначено однаковою відсотковою долею (42,86%) у всіх групах. Відсоткова частка в попередньо-заклучному фрагменті є дещо більшою (42,86%-50,00%).

Зареєстровані випадки локалізації максимуму інтенсивності в інших ритмогрупах пов'язані насамперед з просодичною функцією виділення комунікативно вагомих елементів повідомлення та інтенсифікації семантики слів, що виділяються. Так, найвищі показники локалізації максимуму інтенсивності в інших ритмогрупах були зафіксовані в найбільш інформативно навантажених фрагментах: стратегічно-визначальному (21,43%-28,57%), динаміко-подійному (21,43%-35,71%) та аргументативно-дискусійному (14,29%-28,57%). Частка локалізації максимуму інтенсивності в передшкالی є незначною (7,14%-14,29%). Проте тут доцільно зауважити, що у випадках актуалізації піка інтенсивності в передшкالی її низький тональний рівень аудитивно сприймається як високий, що пояснюється наявністю високих показників інтенсивності [1: 129]. У свою чергу, аудитивне сприйняття високої передшкали як низької пов'язано з малими значеннями числових показників інтенсивності.

Оцінка закономірностей розподілу числових показників варіювання середнього рівня інтенсивності фрагментів дозволяє констатувати, що в усіх трьох досліджуваних групах переважає середній рівень інтенсивності, показники якого коливаються в межах від 42,86% до 64,28%. Це свідчить про рівномірний розподіл комунікативного навантаження у фрагментах діалогів. Другим за рекурентністю в мовленні співрозмовників з вищим і нижчим статусом є малий рівень інтенсивності, максимально відзначений у попередньо-заклучному і власне-заклучному фрагментах усіх досліджуваних під час акустичного аналізу груп. Так, зазначені фрагменти маркуються такими частотними показниками: у мовленні вищих за статусом комунікантів – 42,86% і 35,71% відповідно; у мовленні співрозмовників з рівним статусом – 28,57% і 35,71%; у мовленні нижчих за статусом мовців – 28,57% і 42,86%.

Найвища відсоткова доля (50,00%) великого рівня інтенсивності була зафіксована в аргументативно-дискусійному фрагменті в актуалізаціях мовців з рівним статусом, у

мовленні яких великий рівень інтенсивності є другим за частотністю (14,29%-35,71%). При цьому в реалізаціях мовців з вищим і нижчим статусом найбільша частка (28,57%) великого рівня інтенсивності припадає на конфліктотвірний фрагмент. Максимальні й мінімальні рівні інтенсивності не представлені в досліджуваному корпусі.

Розподіл частотних показників актуалізації діапазону інтенсивності фрагментів діалогів є достатньо варіативним. При цьому різноманітність представлених зон та їх відсоткова частка варіює залежно від соціального статусу мовців і функціонально-прагматичної спрямованості фрагментів. Так, у мовленні вищих і рівних за статусом співрозмовників найбільш частотним є середній діапазон інтенсивності, представлений у найбільшій кількості в актуалізаціях мовців з рівним соціальним статусом (28,57%-50,00%). У мовленні комунікантів з вищим статусом відсоткова частка є дещо меншою (28,57%-42,86%). Щодо мовлення співрозмовників з нижчим статусом, то тут спостерігається приблизно однаковий розподіл відсоткової долі між середньою та розширеною зонами діапазону інтенсивності (21,43%-35,71%). При цьому максимальна частка (42,86%) розширеного діапазону інтенсивності була зафіксована в контакто-встановлювальному фрагменті.

Другим за ступенем рекурентності в мовленні вищих за статусом мовців є звужений діапазон інтенсивності (14,29%-35,71%), максимальні показники якого були зареєстровані також у мовленні співрозмовників рівних за статусом (35,71%-42,86%). Крім того, в актуалізаціях мовців з вищим статусом було відзначено рекурентність вузької зони діапазону інтенсивності (7,14%-21,43%), що не було відмічено в інших досліджуваних групах.

На відміну від мовлення вищих за статусом комунікантів, у фрагментах діалогів, реалізованих мовцями з рівним і нижчим статусом, динаміка варіювання діапазону інтенсивності має обернений характер у бік розширених зон. У вказаних групах друге місце за частотністю займає розширена зона діапазону інтенсивності (21,43%-42,86%) при найбільшій кількості в контакто-встановлювальному і стратегічно-визначальному фрагментах. Широкий діапазон інтенсивності є типовим для мовлення комунікантів з нижчим соціальним статусом (14,29%-28,57%). Відсоток його актуалізації в інших аналізованих групах є незначним (7,14%-14,29%) при максимальній частці (21,43%) у динаміко-подійному фрагменті в реалізаціях мовців з рівним соціальним статусом.

Отже, результати акустичного аналізу свідчать про те, що діапазон інтенсивності варіює в напрямку від розширеного до вужчого в мовленні вищих за статусом мовців та має зворотній напрям руху у фрагментах, актуалізованих мовцями нижчими та рівними за статусом.

Аналіз динамічних характеристик англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення дозволив простежити кореляцію показників актуалізації максимуму інтенсивності й функціонально-прагматичної спрямованості фрагментів діалогів. Так, інструментальне вивчення описуваного просодичного параметра показало, що в аргументативно-дискусійному, попередньо-заключному і власне-заключному фрагментах усіх експериментальних діалогів максимум інтенсивності локалізується здебільшого на ядерному складоносії. На відміну від цього, для конфліктотвірного фрагмента типовою є локалізація максимуму інтенсивності в першій ритмогрупі, що свідчить про особливе комунікативно-сміслову навантаження вказаної ділянки. Крім того, цікавим виявилось спостереження щодо збігу тонального максимуму й піка інтенсивності в першій ритмогрупі конфліктотвірного фрагмента, що надає йому особливої проміантності. Зареєстровані випадки локалізації максимуму інтенсивності в інших ритмогрупах пов'язані насамперед з просодичною функцією виділення ключових слів та інтенсифікації їхньої семантики.

Дані акустичного аналізу середнього рівня інтенсивності фрагментів підтвердили висновок аудитивного аналізу про типову помірну гучність експериментальних діалогів. Так, на підставі інструментальної оцінки інтенсивності англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення її середній рівень був оцінений як середній та малий. При цьому найвищі показники малого рівня інтенсивності були зареєстровані в попередньо-заключному й власне-заключному фрагментах. У свою чергу, максимальна відсоткова доля великого рівня інтенсивності була зареєстрована в аргументативно-дискусійному фрагменті, що узгоджується з властивою для нього підвищеною гучністю, визначеною аудитивно. Крім того, великий рівень інтенсивності є другим за

рекурентністю в актуалізаціях мовців з рівним соціальним статусом, на відміну від інших двох груп, в яких більшою частотністю відзначається малий рівень інтенсивності. Більша частка підвищеної гучності, зафіксована перцептивно в мовленні комунікантів з вищим статусом, пояснюється ефектом оберненого сприйняття на рівні аудитивного аналізу: рівень гучності оцінюється за тональним рівнем і навпаки.

Щодо діапазону інтенсивності, то відповідно до результатів інструментального вивчення, помітною є його варіативність у межах широкої і вузької зон, що зумовлено чинником соціального статусу мовців. Зокрема при загальному домінуванні середнього діапазону інтенсивності у всіх аналізованих групах, у мовленні комунікантів з вищим соціальним статусом спостерігається дистрибуція частотних показників у бік звужених зон. Разом із тим, у мовленні співрозмовників з рівним і нижчим соціальним статусом помітним є розширення діапазону інтенсивності.

Таким чином, експериментальний аналіз просодичних ознак у підсистемі гучності виявив, що в реалізаціях цих параметрів незалежно від соціокультурних чинників існує як набір інваріантних просодичних ознак, так і ряд варіантних рис, які спричиняють відмінності в розподілі, комбінуванні й частотності вживання інтонаційних параметрів та варіюють в залежності від соціального статусу мовця, функціонально-прагматичної спрямованості мовлення та його емоційно-прагматичного потенціалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калита А.А. Интонация констатирующих высказываний в английской монологической и диалогической речи (Экспериментально-фонетическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1984. – 218 с.
2. Клименюк О.В. Технологія наукового дослідження: Авторський підручник. – К.-Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2006. – 308 с.
3. Козуб Л.С. Соціолінгвістичні особливості просодичної організації тексту англійської комерційної телереклами: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Запорізький нац. ун-т. – Запоріжжя, 2005. – 19 с.
4. Тараненко Л.І. Просодичні засоби реалізації зв'язності тексту англійської прозової байки (Експериментально-фонетичне дослідження): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04; – К., 2003. – 231 с.
5. SpectraLAB: FFT Spectral Analysis System. Version 4. 3213. Copyright © 1997 Sound Technology, Inc. 1400. Dell Avenue. Campbell, CA 95008 USA.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганна Ющенко – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми фонетики англійської мови.

THE PHONEMIC VARIETY OF ESTUARY ENGLISH

Юлія БОНДАРЕНКО, Альона САУЛЯК (Суми, Україна)

У статті розглянуто вимовний варіант англійської мови Ест'юарі, подано опис фонемічної варіативності цієї вимовної норми, проаналізовано реалізацію приголосних в мовленнєвій комунікації.

Ключові слова: фонемічна варіативність, англійська Ест'юарі, вимовна норма, стандарт англійської вимови.

The nature of Estuary English is investigated in this paper. The description of phonemic variability of this pronunciation standard is given. The realization of consonants in speech communication is analyzed.

Key words: phonemic variability, Estuary English, pronunciation standard, Received Pronunciation.

The nature of Received Pronunciation (RP) is not the same at different stages of its historical development and it may be characterised by certain phonological peculiarities at definite moments of its evolution. In the early 1990s a number of newspapers began running articles about changing accents and changing attitudes towards accents: Estuary English (EE), Mockney, Occupational English have all been used to describe new accent variations which are different to RP. The first of these new variants, and by far the most prolific of these, is EE, which by the late 90s has been accepted by most linguists as a real variant. So EE has been in the focus of research of some prominent modern phoneticians and leading linguistic schools of today's world. And that is why it is very important today to teach at the English lessons not just RP pronunciation, but accent variations as well. EE is like RP, but unlike Cockney, in being associated with standard grammar and usage; it

is like Cockney, but unlike RP (as traditionally described), in being characterized by the following tendencies:

The Pronunciation of /t/.

Among the most revealing of all the features is the pronunciation of t. While it is certainly not true to say that all RP speakers tap their ts and all Cockney and Estuary English speakers omit their ts in the middle and at the ends of words, it is certainly true to say that RP speakers tap the most ts and Cockney speakers tap the fewest. Estuary English speakers may differ from one another, but find themselves in the middle range. Take as an example the sentence:

In Scotland the butter and the water are absolutely outstanding.

This sentence contains five instances of /t/ which are of interest to us. An RP speaker may tap all five of the ts in question, but equally well may tap only four or even three of them:

In Sco(t)land the butter and the water are absolutely ou(t) standing.

A true Cockney speaker, on the other hand, will tap none of the five ts, producing the sound known as the 'glottal stop': *In Sco'land the bu'er and the wa'er are absolu'ely ou'standing.* (If indeed s/he would describe water and butter as 'absolutely outstanding' in the first place!). Estuary English speakers towards the Cockney end of the spectrum will produce similar results, while those towards the RP end of the spectrum will tap as many as three ts - the same ones, in fact, as the bottom-of-the- scale RP speakers.

The Pronunciation of /l/

When local computer shop promised to phone back with information, the assistant assured: "I'll give you a bell, Paul." All the final *is* had become *ws*: *I'uw give you a beuw, Pauw.* This Cockney feature appears- in stronger or weaker forms- extremely frequently in Estuary English speech. It is not by any means restricted to the end of words, but can occur in many different places in the word. For example:

tauw(tall), bauwpoin' (ballpoint), Mauwden (Maiden), fauw'(fault).

Both Danny Baker and Jeff Banks (who, at the time of writing, could be seen- and heard- advertising detergents on TV) hit their *ts* much more frequently than true Cockney speakers, but their *ts* certainly tend towards *w*. So it is possibly to have the /w/ pronunciation of /l/ and yet not always to use the glottal stop where a true Cockney speaker would do so. This distinctive pronunciation of /l/ seems to extend quite a long way across the Cockney-Estuary English-RP spectrum.

The Pronunciation of /o/

Still closer to the RP end of the spectrum we find the distinctive pronunciation of /o/, as in the word *no*. Vowels are even harder to represent in ordinary script than are consonants, out you will get some idea of this particular vowel quality if you take the average RP speaker's pronunciation of *now*, *row* ('quarrel') and *town*. [4: 89]. For Estuary English speakers this pronunciation would represent the words *no*, *row* ('series') and *Tone* ('Tony'). So an Estuary English cinema-goer wanting to tell her partner to choose seats in another row rather than the one he had lust walked into, might say:

*Now, no' in tha' row, Town! (No, not in*that row, Tony!)*

The Pronunciation of /or / aw / au/ and the / u/ sound

Certain other Cockney-influenced vowels also occur in Estuary English and extend a long way across the spectrum. Take, for instance, the Estuary English pronunciation of /or/aw/au/ as in the words *organise*, *awful* and *author*. While in RP the mouth remains open during the production of this vowel, in EE the mouth is first open and then comes together to form a *w*. The overall effect is to produce a rather nasal sounding /auw/:

Wha' an enauwmous meeuw! (What an enormous meal!)

I've cauwt an auwfuw cowwd. (I've caught an awful cold.)

Similarly the Estuary English pronunciation of the /u/ sound in words like *cup*, *love*, *hut* is much closer to the RP pronunciation of *a* as in *cap*, *lav*, *hat*:

Cam to my hat for a cap of tea, lav. (Come to my hut for a cup of tea, love.)

Lessav sam fan in the san ea'ln' bans. (Let's have some fun in the sun eating buns.)

These are just two examples of several vowel sounds that have come into Estuary English from Cockney. [2: 12; 3: 18-23]

So isn't Estuary English just a kind of Cockney? Because Estuary English lies between RP and Cockney and has features of both accents, people tend to pick on the obvious Cockney features and classify Estuary English speakers as Cockneys. Of course, a person who has in their speech all the Cockney features outlined above and has them to a strong degree might well be a Cockney speaker. But a person who has some of the features and to a lesser degree is more likely to be a speaker of Estuary English. Certainly it is possible to hear all these distinctive pronunciations well outside the London area and used by people who would certainly not regard themselves as Cockneys. The pronunciation of /t/ is one of the most revealing features to listen out for in all speakers, whether they are speakers of RP, Estuary English, Cockney, or indeed other kinds of English.

The RP Pronunciation of /t/

In older forms of RP the t was tapped in almost all positions in a word. For example:

end of a word: *hat, hit, can't, Kent*
 mid-word, end of a syllable: *Gat-wick, knit-wear, apart-ment*
 between vowels: *water, butter, hospital*
 beginning of a word: *tea, today, total*

Practically the only position in which /t/ was not pronounced was in combinations with /s/ or /f/ (1) between a vowel and -en, and (2) between a vowel and -ie. Words like listen, hasten, fasten and soften from the first group, and castle, wrestle, jostle and whistle from the second group were - and still are -pronounced:

lissn, hayssn, fahssn, soffn, cahssl, ressl, jossil, wiss.l

Incidentally, the t in the word often is frequently pronounced nowadays, presumably under the influence of the spelling. But why this has not also happened with listen, soften and all the others remains a mystery. Over the last few decades there have been changes in RP and now only more conservative RP speakers continue to tap the t in the mid-word, end-of-syllable position when the next syllable begins with a consonant:

Gat-wick, knit-wear, apart-ment

In general the t is dropped and is replaced by a glottal stop. It has therefore become entirely respectable to say:

Ga'wick, kni'wear, apar'ment.

Nowadays, it is even relatively common for RP speakers - along with speakers of many other varieties of English - in relaxed mode, talking among friends or family, to drop the t in the end-of-word position:

ha' (hat), hi' (hit) y can'^can't), Ken' (Kent).

In fact, people can sound a little prissy or over-precise if they tap all their ts. There are some who even go as far as re-inserting the traditionally unpronounced /t/ in *Christmas* and say *Krist-mas*. These people also tend to pronounce tissue as *tiss-you* instead of the more generally accepted *tishoo*. Such speakers were at one time favoured by TV advertisers of certain delicate products (such as *toilet tiss-you*). They are actually over-articulating their words, which may be appropriate in some contexts (for example, on a bad phone line), but in normal situations sounds over-formal and can even lack authority. It is, by the way, interesting to note that among the frequent or excessive i-tappers, women are undoubtedly in the majority. The more macho people wish to appear, the fewer ts they tap. [7: 125-130]

The Glottal Stop

While it is respectable to miss the t in the positions just described, it is not yet considered respectable to exchange the /t/ for a glottal stop between vowels and say: *wa'er, bu'er, hospi'al*.

This is a feature of Cockney, as well as of many other accents from around the British isles, including Geordie and Glaswegian; but it has not yet been taken into RP. In Cockney and other accents, the /t/ is similarly exchanged for a glottal stop at the beginning of certain words in rapid, connected speech:

Jewonn'a cumm'a my pah'y?

(Do you want to come to my party?)

Accents incorporating this feature are still at the present time stigmatised, that is, regarded as uncouth by the majority of the population, and often even by the very people who speak in this way.

Using the glottal stop between vowels is a bit like wearing a tattoo: whether you realise it or not, certain doors will be closed to you. It is a statement about you and about where you belong, or where you think you belong, in British society. Stigmatised behaviour - whether it be a manner of speaking or the wearing of tattoos - does, of course, have a certain protest value for those who want to rebel against the Establishment. No doubt this is one reason why it is so prevalent among the young and among those who feel, for one reason or another, rejected by society. But an additional reason for the adoption of the glottal stop seems to be the one mentioned earlier - namely the wish not to come over as too 'posh'. It is perfectly possible to have little or no desire to shock, repel or rebel, but at the same time to feel that a 'cut-glass' or 'plum-in-the-mouth' accent is simply not right for life in modern Britain.

Whatever the reason, more and more people are not only going down the Ga 'wick, apar'ment road, but are also extending their use of the glottal stop to the, as yet still stigmatised, bu'er, wa'er group of words. The inevitable effect will be gradually to reduce the stigma attached to the latter group. Before long we may find that the users of glottal stops have not only become the majority but have also assumed some of the powerful positions in the land, so that this feature will form part of the prestige-bearing variety of English and will be taught to foreign learners of English. Already among certain groups of relatively influential people, such as those involved in sport and the media, the glottal stop is not only accepted but almost seems to be a prerequisite - for boxers and chat-show presenters, for example. [1: 27]

The Breathy /t/

One further point must be made about /t/ before we move on. The t at the beginning of a word and followed by a vowel (tea, top, tell) is much more breathy in Cockney than it is in RP. This kind of /t/ is impossible to represent in ordinary script, but the nearest transcription would probably be:

tsea, tsop, tsell.

This appears in some Estuary English speakers, not only at the beginnings of words but often also in the middle - where a Cockney speaker would use a glottal stop. So the RP sentence:

Tell Natalie to butter twenty plates of toast, Terry.

would come out in Cockney as:

Tseuw Na'alie 'a bu'er tswen'y play'sa tsows, Tseuw [Tel).

In some Estuary English speakers this would become:

Tseuw Natsalle tsa butser tswentsy playtsa tsowst, Tseuw.

The Pronunciation of /t/ across the Speech Spectrum

The next examples demonstrate the possibilities across the spectrum from conservative or over-articulating RP speaker at one extreme to Cockney speaker at the other:

1. Over-articulating RP speaker:

At Matt's Christmas party Patricia presented Peter with a cotton sweatshirt.

All the ts would be firmly tapped.

2. Average RP speaker:

At Mat's Krissmas party Patricia presented Peter with a cotton swea'shlrt.

Most of the ts would be tapped, but not so firmly as in example. Particularly in words like cotton, the tt would barely be touched and would be nearer to a /d/.

3. RP speaker in relaxed or less formal mode:

A' Matt's Krissmas party Pa' presented Peter with a cotton swea'shlrt.

4. Estuary English speaker towards the t-pronouncing end of the spectrum:

A' Mats Krissmas partsy Pa' presentsed Petsuh with a corson swea'shlrts.

5. Estuary English speaker nearer to the Cockney end of the spectrum:

A' Mats Krissmas Pah'y Pa' presen'ed Pee' [Pete] with a co'on swea'shlr'.

6. Cockney speaker:

A' Mats Krissmas pah'y Pa' presen'ed Pee' wiv a co'on swea'shlr'.

Note that the *th* in *with* has for this speaker been transcribed as *wiv*. While this feature does sometimes occur in Estuary English it is less frequently found than the glottal stop version of /t/. [5: 168-172].

Although Estuary English is first and foremost an accent, there are some features other than pronunciation that are worth looking at. This material considers words, expressions and grammatical

features which, although they may not be by any means exclusive to Estuary, are nevertheless fairly typical of Estuary speakers. As far as widely used words and expressions are concerned, the ones that spring to mind are the often quoted cheers, mate and basically.

REFERENCES

1. Coggle P. Do you speak Estuary? – London: Bloomsbury, 1993. – 62 p.
2. Franklyn J. The Cockney: A survey of London life and language. – London: 1953. – 144 p.
3. Freeborn D., Langford D., French P. Varieties of English. – London: Macmillan, 1986. – 296 p.
4. Rosewarne D. "Estuary English: Tomorrow's RP?" – English Today 10: 1994. – P. 3-8.
5. Trudgill P. "Norwich revisited: recent changes in an English urban dialect." – English World-Wide 9, 1988. – P. 33-49.
6. Wells J. C. Pronunciation dictionary. – Harlow: Longman, 1990. – 802 p.
7. Wells J.C. "Transcribing Estuary English: a discussion document". – SHL 8: UCL P&L, 1995. – P. 261 – 267.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Юлія Бондаренко – викладач кафедри германської філології Сумського державного університету.

Наукові інтереси: фонолінгвістика, переклад.

Альона Сауляк – викладач кафедри германської філології Сумського державного університету.

Наукові інтереси: фонолінгвістика, функціональна граматики англійської мови.

ВЛИЯНИЕ ПОЛЬСКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В РУРСКОМ ПРОМЫШЛЕННОМ РЕГИОНЕ

Людмила БОР (Симферополь, Украина)

У статті розглянуто основні ознаки впливу мови переселенців польського походження на розвиток та становлення рурського варіанта німецької мови, подано опис типових запозичень та їх походження, наведено дані особистих досліджень.

Ключові слова: Рурський варіант німецької мови, регіолект, піджин, запозичення, польська мова, етнічна група, лексична одиниця.

The article focuses on the main characteristics of the influence of Polish immigrants' language on the development of Ruhrdeutsch, a colloquial variety of German spoken in the Ruhr area. The description of typical loanwords and their etymology is given, as well as the data of personal research.

Key words: Ruhrdeutsch, regional dialect, pidgin, loanword, Polish, ethnic group, lexeme.

Речевой контакт разных народов является одним из важных факторов, влияющих на развитие языка. Индустриальная революция стала причиной начала процесса языкового смешения в Рурском промышленном регионе. В поисках работы в регион хлынул поток переселенцев из Шлезии, восточной Пруссии, поляки, мазуры, кашубы и многие другие. Данные прусской статистики отражают, насколько радикально изменился состав населения в междуречье Рура и Липе: число переселенцев, говорящих на славянских языках, за 16 лет увеличилось на 832% (с 22.548 в 1890 году до 228.766 в 1916) [2]. К началу Первой мировой войны в Рурском регионе проживало 350.000 мигрантов, не ассимилировавшихся в языковом отношении [7].

Не говорящее на немецком языке население было вынуждено использовать произносительный вариант, находящийся между литературным языком и нижненемецким диалектом, что помешало возникновению следующих процессов: 1. развитию употребления нижненемецких диалектов, 2. зарождению «польского диалекта» (Polnisch Platt), то есть варианта немецкого языка, основанного на нижненемецком диалекте с употреблением польскоязычной лексики. «Польский диалект» возник бы в те времена в Рурском регионе только в случае, если бы переселенцы были этнически однородными, но среди мигрантов встречались как представители разных регионов Германии, так и жители других стран, совершенно разных по культуре и менталитету. Во многих источниках [4; 5:9; 9; 14] уточняется, что обобщение «поляки» для всех польскоговорящих переселенцев не приемлемо, так как в число последних входили протестанты из восточной Пруссии – мазуры, католики из провинции Позен (государственно-территориальное образование в составе Пруссии) и Шлезии. Процессы интеграции польскоязычного населения проходили по-разному: мазуры быстро перешли с родного «мазурского» (диалект польского языка,

распространённый на территории Восточной Пруссии [11:222]), в то время как жители провинции Позен и Шлезии продолжали придерживаться в быту родного польского языка, чему активно способствовали польские католические общины. Тем не менее, уже последующие поколения переселенцев преимущественно говорили на немецком, указывая при переписи данный язык как родной.

Местный немецкий язык польскоязычное население осваивало на слух из разговоров с коллегами по работе и соседями. В дальнейшем немецкие школы, принимавшие детей из польских семей, средства массовой информации, тесный контакт с коренным населением и жителями других регионов Германии, приехавших в Рурский промышленный регион в поисках работы, стали благоприятной почвой для естественной языковой ассимиляции. Сказалось также то, что ещё с 1888 года во многих школах Пруссии вводились уроки чтения и письма на немецком языке [1; 15; 16].

Соприкосновение польского и немецкого языков отразилось в первую очередь на лексическом строе рурского произносительного варианта. В 1976 году Х. Глюк пришёл к выводу, что рурский немецкий является польско-немецкой формой пиджин [6:18]. Данное утверждение в дальнейшем не поддерживал никто из исследователей рурского варианта немецкого языка. Изучение лексики рурского немецкого подтверждает наличие заимствований из польского, однако мнения лингвистов о роли последнего в истории развития произносительного варианта на территории Рурского металлургического бассейна существенно расходятся.

В 1922 г. Фердинанд Холло, изучив лексику рурского немецкого, приводит в качестве примера такие заимствованные из польского выражения как: *perunje* (*verflucht*), *dobsche Arbeit/ schöne Maloche* (*gute Arbeit*), *eine Arbeit dalli machen* (*gut arbeiten*), *Schicht arobitsch* (*beendigen*) [8:203].

Среди лексических единиц рурского немецкого действительно встречаются слова из польского языка: *Stari* (*Alter, Vater*), *Matka* (*Mutter, alte Frau*), *Panje* (*Herr, Bezeichnung für jeden Polen*), *Possek* (*Bauchriemen*), *Mottek* (*Hammer*), *Strack* (*Angst*), *Gischi* (*Gänse*), *Kura* (*Huhn*), *Kossa* (*Ziege*), *Schaba* (*Frosch*), *Pirki mit Sletsch* (*Pellkartoffeln mit Hering*). Эрнс Бусманн и Х. Менге утверждают, что большинство подобных заимствований из польского языка употребляются в рурском немецком только в случае, если речь идёт о поляках или общении происходит с представителями данной национальности [3; 12].

Автором настоящей статьи был проведён опрос среди 30 жителей Рурского региона г. Бохум, считающих себя коренными жителями. Возраст опрошенных составил 18 – 53 года. 10 информантов имели польские (в 4 случаях «онемеченные», то есть производные от польских) фамилии. Целью опроса было определить частотность употребления в повседневной речи польских слов: *ballern*, *Mottek*, *Maloche*, *dobsche*, *Rabotti*, *Mattka*. Результаты опроса приведены в следующей таблице:

Таблица 1. Частота употребления некоторых польских слов в рурском немецком

	знают значение	слышали в повседневной речи	употребляют сами	не знают значение
Mottek	90%	45%	1%	1%
Maloche	99%	15%	1%	1%
ballern	100%	70%	38%	0%
dobsche	100%	63%	45%	0%
Rabotti	100%	72%	12%	0%
Mattka	100%	30%	2%	0%

Основываясь на результатах, отражённых в таблице, можно отметить, что данные заимствования являются частью современного рурского немецкого языка. Подобные лексические единицы знают коренные жители региона независимо от возрастной категории, однако многие из перечисленных слов вышли из употребления и сохраняются лишь как этнокультурный элемент местного колорита.

Польскоязычные заимствования не исчезли из употребления полностью, но многие из них в настоящее время употребляются в совершенно другом значении, например, *Mattka* больше не употребляется в значении Mutter (мама), а означает негативное, несколько пренебрежительное наименование немолодой, полной, неухоженной женщины. Некоторые заимствования «онемечились» и далеки от своей исходной формы, например *ballern (sich einen ballern)* – выпить, от польск.: *balować* = *Tanzabend*. Некоторые слова похожи на заимствования из польского языка, однако своими корнями уходят в идиш [17: 196], например: *Schickse*, *Mischpuche* (Familie), *Massel* (Glück), *Ganeff* (Dieb), *malochen* (arbeiten) или другие языки, например: *Rabotti* от русского работай!/работайте!

Некоторые звучащие «по-польски» слова оказываются «польским эхо» (термин предложил Х. Менге [13:154]), т.е. искусственно созданные с использованием немецкой лексемы и польского словообразовательного суффикса –ek: *Pinnorek* (пастор) от вестфальского *Pinn* + польский –ek, *Paster* = *Pastor* + -ek. Однако, слово *Zinne*k (ребёнок) имеет истинное польское происхождение от польск. *Sinne*k = *Säugling*(грудной ребёнок), в то время как *Eschek* (негативное, эмоционально окрашенное название человека) несмотря на аналогичное звучание является заимствованием из турецкого *eşek* – осёл.

Споры среди лингвистов вызвало самое распространённое слово рурского варианта немецкого языка, использующееся повсеместно – *Kumpel*. Этимология данной лексической единицы до сих пор не изучена. Местные жители считают *Kumpel* типично польским словом, однако в словаре польского языка данное слово описывается как заимствование из немецкого. Первое употребление слова *Kumpel* датируется 1900 г. [10: 563], регион возникновения данной лексемы – Рурский металлургический бассейн. Употребление отмечается во всех городах региона в одном и том же значении: изначально – рабочие-мигранты, в дальнейшем общее название всех рабочих, в наше время – шутовое название всех жителей Рурского региона. Одна из гипотез объясняет возникновение слова *Kumpel* [13:136] тем, что польские рабочие часто употребляли услышанное в речи местного населения *Kumrap*, что вскоре стало шуточным обозначением всех рабочих польского происхождения, а впоследствии расширило своё значение. Динамическое ударение немецкого языка вызвало смещение [ˈkumrap] из-за чего [a] перешло в безударное [e]. Ещё одно предположение основано на том, что в произносительном варианте немецкого языка польских рабочих слово *Kamerad* [ka:mrɑt] по значению и произношению близко к *Kumrap*, благодаря чему возникла новая лексическая единица *Kumpel*, не относящаяся ни к немецкому, ни к польскому языку, но одновременно понимаемая как местными жителями региона, так и польскими переселенцами. Слово настолько типично для обиходного общения, что вошло в состав лексики как польского, так и немецкого языков.

Некоторые соприкосновения польского языка и рурского варианта немецкого языка отмечаются на грамматическом уровне. Автором статьи были сопоставлены варианты фразы: «Я не знаю. Я тут только работаю» с аналогичными в польском и немецком языках.

Литературный немецкий:	<i>Ich weiß nicht. Ich arbeite hier nur.</i>
Рурский вариант:	<i>Wat weiß ich. Ich tu hier nur malochen.</i>
Польский язык:	<i>Nie wiem. Ja tu tylko pracuje.</i>

Совпадающее на первый взгляд слово «tu» является ложным сигналом, так как в рурском немецком данная форма является производной от глагола *tun* (делать), а в польском – наречие «здесь». Сходство фраз прослеживается на грамматическом уровне: в первом предложении глагол предшествует местоимению, а во втором прослеживается схема подлежащее-обстоятельство места-глагол (в то время как в немецком: подлежащее-глагол-обстоятельство).

Таким образом видно, что этнические группы в Рурском регионе не стремились к обособленности, а участвовали в процессе интеграции, создавая единую культуру региона, участвуя в формировании собственного речевого варианта, передающего не только колорит местных жителей, но и подчёркивающего лингвокультурологическую и этнолингвистическую уникальность региона. Представители различных национальностей, ежедневно контактирующие между собой в условиях обособленности от окружающего мира, чем характеризуется работа на шахтах, были вынуждены найти максимально понятный для

всех, удобный речевой вариант на базе немецкого языка, в формирование которого практически каждый проживающий в Рурском промышленном регионе этнос внёс свой вклад.

Что касается спора лингвистов о роли и месте в рурском немецком заимствований из польского языка, можно сделать следующие выводы: в лексике и грамматике рурского варианта прослеживается влияние польского языка, однако число заимствованных лексических единиц не достаточно велико чтобы говорить о влиянии исключительно польского языка на зарождение и развитие рурского немецкого. Польскоязычные элементы употребляются в современном рурском немецком чаще всего только в случае, если разговор идёт о поляках или с поляками. Основная часть заимствований остаётся в пассивном запасе местного произносительного варианта и является больше этнокультурной ценностью. Большинство заимствований из польского, употребляющихся в настоящее время жителями Рурского региона, либо утратили своё исходное значение, либо далеки от своей первоначальной формы. Достаточное количество заимствований является «псевдопольскими», то есть они либо искусственно образованы суффиксальным способом с помощью польского –ек, либо заимствованы из третьего языка (например, из идиша), вошедшие когда-то в словарный состав польского. Для сравнения, в Верхней Шлезии возник собственный произносительный вариант *Wasserpolnisch*, где роль польского языка является главенствующей, что не произошло в Рурском промышленном регионе. Таким образом, в рурском произносительном варианте действительно наблюдается присутствие заимствований из польского языка, однако влияние последнего не следует преувеличивать.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ammon U. Empirische Untersuchungen zu den Schulschwierigkeiten von Dialektprechern // *Soziolinguistik und Empirie*. – Wiesbaden: Athenaion, 1977. – S.165-183.
2. Broesike M. Einiges über Deutsche und Polen nach Volkszählung von 1910 // *Zeitschrift des Königlich preußischen statistischen Landesamts*. 52 Jahrgang. – Berlin, 1912. - S. 87-89.
3. Bußmann E. Kumpeldeutsch. Eine Studie über die Volkssprache des westfälischen Industriegebiets// *Zeitschrift des Westfälischen Heimatbundes* 11. – 1929. – S. 290-293.
4. Dahlmann H. Polnische Einwanderer im Ruhrgebiet zwischen Reichsgründung und Zweitem Weltkrieg. – Essen, 2005. – 350 S.
5. Geissler R. Media – Migration – Integration: European and North American Perspectives. – NY, 2009. – 250 p.
6. Glück H. Die Polen im Ruhrgebiet und die gegenwärtige Ausländerfrage// *Deutsch lernen*. – № 3. – 1982. – S. 3-25.
7. Hansen G. Ethnische Minderheiten im Ruhrgebiet um die Jahrhundertwende. – Essen: Neue deutsche Schule, 1979. – S. 107-115.
8. Hollo F. Bergmannsmundart im Recklinghäuser Revier// *Zeitschrift des Westfälischen Heimatbundes*. – №3. – 1992. – S. 201-205.
9. Klessmann C. Polnische Bergarbeiter im Ruhrgebiet, 1870-1945: soziale Integration u. nationale Subkultur. – Göttingen, 1978. – 157 S.
10. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache 24. – Berlin: Walter de Gruyter, 2002. – 1983c.
11. Kossert A. Masuren, Ostpreußens vergessener Süden, Siedler. – Berlin, 2001. – 370S.
12. Menge H. Namensänderungen slawischer Familiennamen im Ruhrgebiet// *Niederdeutsches Wort*. – №40 – 2000. – S. 119-132.
13. Menge H. War das Ruhrgebiet auch sprachlich ein Schmelztiegel? // *Sprache an Rhein und Ruhr*. – Stuttgart: Steiner, 1985. – S. 149-162.
14. Murzynowska K. Die polnischen Erwerbsauswanderer im Ruhrgebiet während der Jahre 1880-1914. – Dortmund, 1979. – 405 S.
15. Thies U. Identifikation durch Image? Regionalmanagement am Beispiel des Ruhrgebiets// *Geographie heute. Regionale Identität*. – 1993. – Heft 116. – S. 40-43.
16. Wiel P. Wirtschaftsgeschichte des Ruhrgebiets. Tatsachen und Zahlen. – Essen: Siedlungsverband Ruhrkohlebezirk, 1970. – 285 S.
17. Wolf S. Wörterbuch des Rotwelschen: Deutsche Gaunersprache. – Wiesbaden, 1998. – S. 193-230.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Бор – аспірантка кафедри теорії і практики перекладу та соціолінгвістики Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, Симферополь.

Наукові інтереси: соціолінгвістика, фонетика німецької мови.

ПАУЗАЛЬНА ДИНАМІКА КВАНТУВАННЯ МАСМЕДІАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

Наталія ВЛАСІК (Горлівка, Україна)

Стаття присвячена проблемі делімітації мовленнєвого континууму масмедіального дискурсу. З'ясована специфіка паузального алгоритму дискурсу. Виявлено роль паузації в актуалізації інформаційних структур тексту.

Ключові слова: масмедіальний дискурс, делімітація, паузація, риторичні паузи, синтаксичні паузи, несинтаксичні паузи, комунікативна настанова мовця.

The article reflects the mass-media discourse pausation dynamics. Specifics of the speech continuum delimitation is in the focus of the investigation. The data obtained expose the close interrelation of the semantic quants and the pause algorithm within the framework of the mass-media discourse.

Key words: mass-media discourse, delimitation, pausation, rhetorical pauses, syntactic pauses, non-syntactic pauses, the communicative intention of the speaker.

Останнім часом просодичне оформлення масмедійного дискурсу знаходиться у фокусі уваги багатьох лінгвістів [3, 10]. На наш погляд, це пов'язане з тим, що «узус ЗМІ — це динамічна система, яка відображає рух мовної матерії, нові тенденції у розвитку мовної ситуації, чутливо реагує на зміни соціальних та генераційних пропорцій у суспільстві» [9]. Одними з ключових дослідницьких питань при аналізі медіа дискурсу постають проблеми вияву умов та засобів конструювання змісту, ролі просодичних засобів в розгортанні смислового поля вербального континуума, принципів його когерентності та системи просодичних прийомів задля ефективного впливу масмедіальних репрезентацій на реципієнта.

Просодичне аранжування текстів дискурсу засобів масової інформації (ЗМІ) обумовлено специфікою мовленнєвої діяльності, що відбувається у межах масмедіального простору. Медіа дискурс можна інтерпретувати як тематично сфокусовану, соціокультурно обумовлену мовленнєву діяльність у масмедійному просторі [7].

Реалізація інтенції мовця, вирішення завдання адекватного донесення інформації до реципієнта ускладнюється специфічною формою комунікативної взаємодії між адресантом та адресатом, оскільки в ній активний зв'язок відправника інформації із співбесідником (аудиторією) носить односторонній характер. Комунікативні ролі учасників телевізійної інтеракції досить умовні і розгалуженні. Медіальні засоби, насамперед, орієнтовані на масову аудиторію, на створення єдиного загальноетнічного комунікативного простору, тому вербальна оболонка текстів ЗМІ повинна бути доступна, тобто максимально наближена до мовного узусу масової аудиторії. Це пов'язано з «усереднюванням», «масовізацією» мовного стандарту ЗМІ, підбором «загальнодоступних», загальнозрозумілих мовних засобів. Вербальне забезпечення медіальних засобів тісно пов'язане з їх цільовою установкою: використовуючи канали комунікативного зв'язку, не лише донести (по можливості без втрат) інформацію до максимально широкої аудиторії, але й створити на потенційного адресата емоційне, психічне, ідеологічне враження. Для успішного виконання цього комунікативного наміру необхідно, щоб інформація, яка передається, була адресною. Це означає, що комунікативні стратегії адресанта мають корелювати з особою адресата, його готовністю чи неготовністю саме до запропонованого адресантом типу, напряму, тональності спілкування. Реакція адресата не миттєва, а віддалена у часі, дистанційна. Комунікація з боку адресата передбачає не лише декодування семантики мовних знаків, але й розкриття глибинних значень тексту, пресуппозицій, авторських стратегій і цільової програми, використання фонових знань, обліку самої ситуації спілкування тощо.

Комунікативна інтенція репрезентанта, яка базується на соціальному запиті реципієнта, обумовлює стратегію мовленнєвого спілкування, або комунікативну стратегію, що охоплює вибір глобального мовленнєвого наміру, відбір компонентів семантики висловлення і екстралінгвальної конситуації, які відповідають модифікаційним комунікативним значенням, визначення обсягу інформації, встановлення співвідношення квантів інформації зі станами свідомості співбесідників і чинником емпатії, визначення порядку комунікативних складових, налаштування комунікативної структури висловлювання на певний

комунікативний режим, стиль або жанр [2]. Мовна свідомість реципієнта може бути описана через його тезаурус, який представлено у вигляді фільтру, через який пропускається будь-яка мовна інформація, що поступає до нього [4]. У полі взаємодії реципієнт проходить певний шлях, сприймаючи повідомлення: фізичне сприйняття повідомлення → розуміння прямого, «поверхневого» значення → співвіднесення з конситуацією, контекстом (у широкому сенсі) → розуміння «глибинного» значення → співвіднесення з фондом знань, пресупозиціями → інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту, а також інтенцій адресанта → модель інтенцій адресанта, сформована адресатом.

Слід зазначити, важливе значення при декодуванні реципієнтом інформації відіграє просодія, що «структурує звуковий потік, який несе соціально значущу інформацію» [3: 11]. Миттєвість комунікативного контакту зумовлюють «створення відповідного забарвлення мовлення» для полегшення комуніканту завдання адекватного донесення матеріалу до глядача. Тому вивчення системи прийомів просодичного оформлення дискурсу ЗМІ, що сприяє підсилению ефективності донесення інформації до адресата, є актуальним на сьогодні, тому що саме просодія забезпечує потрібну стратегію сприйняття, інтерпретацію повідомлення, правильну з точки зору відправника.

Абсолютно очевидно, що ефективність спілкування – це не просто питання збігу комунікативних імплікатур відправника і одержувача інформації, а перш за все проблема мовної дії, тому мова індивідуума має бути квантована. Побудова дискурсу певної жанрово-стилістичної специфіки здійснюється в напрямі від семантичних структур до структур фонетичного комплексу, що дозволяє констатувати домінуючу роль семантики, яка прогнозує жанрову специфіку часової партитури квантування задуму адресанта і риторичну доцільність його комунікативної ролі [11]. Функція сегментації мовленнєвого континууму на смислові кванти належить головним чином паузації, яка сигналізує про когнітивну діяльність мовця та структурує мовлення.

Найчастіше пауза інтерпретується як розрив звукової взаємодії в мовленнєвому потоці, свого роду «інтрасигнальний сегмент» [5]. Але розчленовуючи мовленнєвий континуум на структурно-семантичні одиниці, паузи одночасно слугують завданням актуалізації висловлення. Паузація, таким чином, виступає у мовленні не як механічно діючий фактор, який членує висловлення на менші одиниці, а як один із прийомів мовлення, тісно пов'язаний з метою висловлення і з його змістом [1]. Отже, пауза – це складний феномен, що поєднує у собі тривалість перерви у звучанні, комплекс тональних модифікацій передпаузних сегментів, а також їхні часові характеристики [8].

Паузація як феномен часової підсистеми просодії постає у якості поліфункціонального явища, що сприяло появі різноманітних підходів та класифікацій. Лінгвісти виокремлюють синтаксичні, або заплановані паузи, що є обов'язковими, поява яких у тексті закономірна і найбільш вірогідна; несинтаксичні (вірогідні, не заплановані) паузи, наявність яких у мовленні також простежується досить закономірно, але поява яких значною мірою залежить від стилю мовлення, його темпу, виразності; та варіативні (прагматичні) паузи, які мають досить визначні семантичні підстави, але поява яких у даному тексті не є закономірною [5, 1, 8, 6]. Серед варіативних пауз можна, зокрема, вичленити актуалізуючу паузу, що сприяє актуальному членуванню речення. Дистрибуція актуалізуючої паузи визначається комунікативними настановами мовця. Зміна актуально-семантичних відношень у фразі викликає перерозподіл комунікативної вагомості окремих частин висловлення, що призводить до змін в характері та місці паузації [1: 50]. Реалізація прагматичних пауз обумовлена комунікативною інтенцією мовця та орієнтована на вплив на адресата повідомлення. Функціональне призначення прагматичних пауз полягає не в структуризації мовного потоку, а в створенні особливих значень на основі функції виділення, яка викликає послаблення або посилення прагматичної домінанти, призводить до модифікацій комунікативної спрямованості мовного акту [8]. До того ж підкреслимо, що пауза виступає своєрідним регулятором побудови риторично ефективного дискурсу.

У нашому дослідженні, що є результатом часткового комплексного аналізу ритмічної організації масмедіального дискурсу «прогноз погоди», у фокусі постає специфіка делімітації мовленнєвого континууму з урахуванням жанрових особливостей вербального контексту.

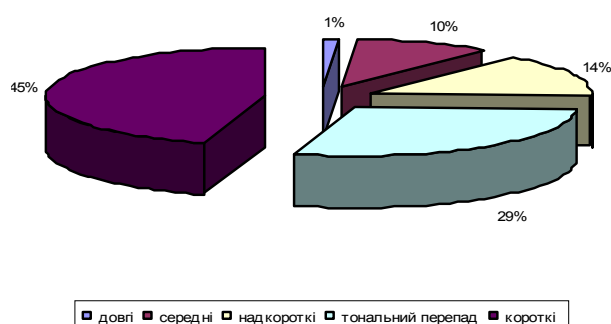
Матеріалом дослідження слугують англомовні зразки, продюковані мовцями чоловічої та жіночої статі. Тривалість експериментального матеріалу 30 хвилин. Корпус дослідження представлено носіями британського варіанта англійської мови. Аудитивний аналіз характеристик пауз було співвіднесено із відцифрованими характеристиками акустичного параметру «тривалість» за допомогою комп'ютерної програми WaveSurfer 1.8.5.

У ході дослідження усі різновиди пауз розглядалися з погляду частотності використання на межі ритмічних одиниць різних порядків, що дозволило кваліфікувати паузи як

- внутрішньофразні (ВФП) (65% від загальної кількості пауз);
- міжфразні (МФП) (25% від загальної кількості пауз);
- паузи, що розділяють надфразні єдності (НФЄП) (9% від загальної кількості пауз).

При комп'ютерному визначенні тривалості пауз ми дотримувалися концепції Ю.О.Дубовського, який пропонує співвідносити паузу з тривалістю термінальної ритмогрупи (РГ) [5: 79]. Враховуючи той факт, що термінальна РГ для «прогнозу погоди» становить 387 мсек, надкороткою вважається пауза до 195 мсек, короткою – до 380 мсек, середньою – до 760 мсек, довгою – до 1170 мсек. Але слід зазначити, що поширеним у «прогнозі погоди» є використання «тонального перепаду», тобто паузи без часового інтервалу у фонації, які утворюються завдяки маркірованій структурі просодичних підсистем для відмежування фоносинтагм одна від одної. На діаграмі помітно, що кількість коротких пауз значно привалює у дискурсі.

Діаграма співвідношення тривалості пауз



Наше припущення полягає в тому, що такий ефект необхідний, з одного боку, для відповідності часовому регламенту, так як прогноз триває у межах 47-118 с, а з іншого, для підкреслення спаяності та єдності смислового контексту, в якому довгі паузи висвітлюють смислові актуалізатори висловлення.

Результати дослідження кількісного розподілу різних типів пауз наведені у таблиці.

Кількісний розподіл пауз

№	Паузи	Дистрибуція пауз		
		ВФП	МФП	НФЄП
1.	Тональний перепад	26%	42%	18%
2.	Надкоротка	19%	3%	9%
3.	Коротка	50%	36%	36%
4.	Середня	5%	15%	36%
5.	Довга пауза	-	3%	-

Велика кількість коротких пауз дає підставу стверджувати наявність часової компресії. Наведена специфіка паузації дискурсу «прогноз погоди» відповідає загальній тенденції до конденсації та компресії, прагнення передати більший обсяг інформації за певний проміжок часу, що сприяє динамізму розгортання дискурсу.

Делімітація мовлення на смислові кванти відбувається за допомогою паузи, що корелює з ранговими характеристиками смислових конститuentів та особливостями їх взаємозв'язку. Отже, той факт, що «прогноз погоди» є зразком підготовленого дискурсу, дає підстави стверджувати, що поряд із синтаксичними паузами, зумовленими нормативністю мови, в «прогнозі погоди» є лінгвістично релевантні паузи, які несуть певне комунікативно-прагматичне навантаження – прагматичні паузи, котрі виділяють смислові конститuentи. Зменшення тривалості пауз, що розділяють надфразові єдності, зведення міжфразових пауз до «тонального перепаду» свідчить про велике значення риторичних пауз при розгортанні смислового поля висловлення та редукцію синтаксичних пауз.

Наприклад:

We do have airy tropical storm † carry and bring us very wet conditions
 1 2

(355) across much of the † Philippines (235). That storm will have its way North
 3 4

which may temporarily (228) become a Typhoon. † The winds're (343) not
 5 6 7

† especially strong at the moment † but they will strengthen some North and
 8 9

certainly that storm may well track North (310) and bring some heavy rain (313)
 10 11

towards Japan (145) about Monday, obviously (420) we'll be keeping a close eye
 12 13 14

on that (183).

(BBC World News, 2008)

Наведений зразок вербального контексту з позначками абсолютних показників тривалості пауз (мсек) та номером синтагм ілюструє особливості паузної організації фрагменту прогнозу погоди, для якої характерно використання коротких пауз та «тонального перепаду» (†) у позиції між фразами. Пролонгація ВФП та поява їх перед семантично значущими словами, які є актуалізаторами смислу висловлення, дозволяють реципієнтові психологічно налаштуватися на повідомлення, сфокусувати увагу на вагомій за змістом інформації. У наведеному прикладі риторичні паузи допомагають репрезентанту чітко висловити свою думку та підкреслити інформацію, вагому для реципієнта (можливість тайфуна, сильної зливи у напрямку Японії).

Таким чином, паузи стають чутливим індикатором риторичної стратегії мовця та жанрової стратифікації дискурсу. Паузація як вагомий прийом просодичного оформлення мовленнєвого континууму актуалізує інформаційні структури тексту, є націленою на вираження пропозиційного змісту та віддзеркалює смислову динаміку дискурсу, що сприяє створенню відповідного забарвлення мовлення для зручності звукового відтворення та слухового сприйняття.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багмут А.И., Борисик І.В., Олійник Г.П. Интонация как засіб мовної комунікації. – Київ: «Наукова думка», 1980. – 244с.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376с.
3. Валігура О.Р., Козуб Л.С. Соціолінгвістична специфіка дослідження текстів масової комунікації // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2005. – Том 8. – №1. – С.10-13.
4. Дридзе Т.М. Язык информации и язык реципиента как факторы информативности (опыт использования психолінгвістических методик в социологическом исследовании) // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолінгвістики. – М., 1972. – С.34-80.
5. Дубовский Ю.А. Анализ интонации устного текста и его составляющих. – Минск: «Вышэйшая школа», 1978. – 140с.
6. Калита А.А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 320с.
7. Кожемякин Е. Медиадискурс [Электронный ресурс] // Современный дискурс-анализ. – 2010. – Том 1. – Вып. 2. – С.72-80. // http://www.discourseanalysis.org/ada2_1.pdf
8. Михасенко Г.В. Функциональный аспект речевых пауз в современном английском языке (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Минск, 1986. – 21с.
9. Нецименко Г.П. Динамика речевого стандарта современной публичной вербальной коммуникации: проблемы, тенденции развития. // Вопросы языкознания. – 2001. – №1. – С.98-132.
10. Стеріополо О.І. Мова, мовлення, комунікація // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – 2008. – Випуск 17. – С. 68-77.
11. Штакіна Л.О. Просодична варіативність як атрибут соціолінгвістичної ідентифікації дискурсу // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – 2008. – Випуск 17. – С. 84-88.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Власік – аспірантка кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту.

Наукові інтереси: соціофонетичні проблеми мовленнєвої комунікації.

АКЦЕНТНО-РИТМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ РАДІОДИКТОРІВ

Ольга ВОЛЬФОВСЬКА (Київ, Україна)

Стаття висвітлює результати зіставного аналізу ритмічної структури текстів україно- і німецькомовних радіоновин. Виявлено та охарактеризовано основні засоби ритмізації усного німецького та українського мовлення.

Ключові слова: усне мовлення, акцентно-ритмічні характеристики, засоби ритмізації, ритмогрупа, синтагма, фраза, надфразова єдність.

This paper presents results of the comparative analysis of the rhythmical structure of the texts of Ukrainian and German radio news. The main means of German and Ukrainian oral speech rhythmisation have been disclosed and characterized.

Key words: oral speech, accentual-rhythmic characteristics, means of rhythmisation, rhythmic group, syntagm, phrase, superphrasal unit.

Загальноновизнаним є той факт, що мовлення характеризується певним, специфічним для кожної мови ритмом. Ця специфіка обумовлена багатьма факторами, зокрема артикуляційною базою та всією фонологічною структурою мови, якою задається певна ритмічна схема, типова для носіїв тієї чи іншої мови. Порушення ритмізації ускладнює розуміння сказаного, створюючи враження іноземного акценту. Тому особливого значення набувають контрастивні дослідження ритму. Такі розвідки, з одного боку, дають змогу глибше зрозуміти природу мовленнєвого ритму, а з іншого – створюють передумови для подолання негативного впливу рідної мови на просодичне оформлення іншомовного висловлення. Саме цим зумовлена **актуальність** проведеного нами дослідження, **метою** якого було вивчення ритмічної організації німецького та українського мовлення у зіставному аспекті.

Поставлена мета визначила основні **завдання** дослідження: 1. встановлення загального масиву типів ритмічних груп німецького та українського мовлення, виявлення найбільш частотних із них; 2. розкриття специфіки розподілу акцентно-ритмічних одиниць в українському й німецькому мовленні; 3. характеристика засобів ритмізації усного повідомлення, типових для порівнюваних мов.

Матеріалом аналізу акцентно-ритмічних характеристик німецького та українського радіомовлення слугували тексти новин з однієї теми, тривалістю звучання 5 хвилин для кожної мови. Новини записувалися з офіційної сторінки Deutsche Welle у мережі Інтернет в окремі звукові файли.

Вибір саме мовлення дикторів радіо для розкриття акцентно-ритмічних особливостей української і німецької мови зумовлений низкою чинників. По-перше, диктори володіють правильною, нормативною вимовою. По-друге, вони ставляться до мови свідомо, аналітично, оскільки специфіка їхньої професії вимагає постійної роботи над дикцією [1: 71–72].

Експериментальний матеріал підлягав перцептивному аналізу, проведеному аудиторями-фонетистами, які мають досвід здійснення експериментально-фонетичних досліджень та аудіювання відповідною мовою.

Робота передбачала виконання декількох етапів:

1. Слуховий аналіз текстів новин, під час якого аудитори повинні були виконати такі завдання: а) відмітити межі фраз, синтагм і ритмічних груп; б) виділити наголошені склади у кожній ритмоодиноці.

2. Аналіз результатів аудитивного експерименту, складання на його основі таблиць, схем, графіків;

3. Статистична обробка та лінгвістична інтерпретація отриманих даних.

Спираючись на результати аудитивного аналізу, встановлено ритмічні одиниці текстів німецько- й україномовних новин (ритмогрупи, синтагми, фрази), вивчено структурні особливості кожної ритмоодиноці за основними показниками: тривалістю та розподілом наголошених і ненаголошених складів; здійснено на цій основі спробу виявити основні способи ритмізації усного мовлення у порівнюваних мовах.

Мінімальною одиницею ритму і водночас структурним елементом ритмічних одиниць вищого рівня є склад, який характеризується широким спектром варіантів реалізації – від реалізації у наголошеній позиції до елізії. Основу будь-якої ритмоодиниці становить наголошений склад, навколо якого групуються слабконаголошені та ненаголошені склади. Характер розподілу складів різного ступеня виділеності створює особливий ритмічний малюнок, характерний для тієї чи іншої мови. Саме тому точкою відліку для опису ритмічних схем і малюнків ритмогруп, синтагм, фраз обрано склад.

Ритмічні групи вивчалися за двома основними параметрами: 1. кількість складів, 2. місце наголошеного складу. Аналіз членування текстів на ритмічні групи дозволив отримати дані щодо кількісного розподілу ритмогруп різної тривалості у текстах німецьких та українських новин.

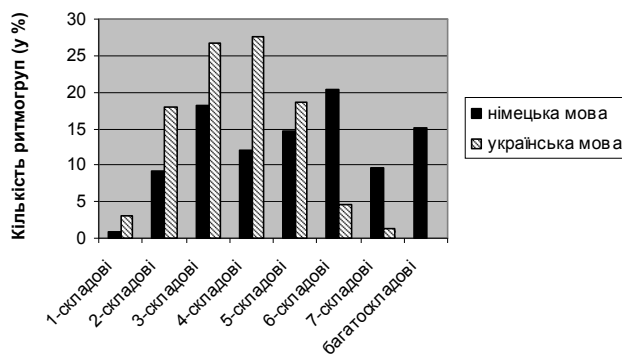


Рис. 1. Співвідношення ритмогруп різної тривалості у німецькій та українській мовах (у %)

Для української мови такі структури є нетиповими, ритмоодиниці тривалістю шість і більше складів становлять лише 6 % від загальної кількості українських ритмогруп. Німецька мова допускає членування мовленнєвого потоку на чотирнадцятискладові РГ, натомість тексти україномовних радіоновин складаються з ритмогруп не довших, ніж 7 складів.

Виходячи з вищесказаного, вважаємо за доцільне трактувати членування мовленнєвого потоку на багатоскладові ритмічні групи одним із важливих засобів ритмізації німецького мовлення, для українських усних висловлювань таким засобом може бути переважання три- і чотирискладових сегментів.

Проте варто зазначити, що розкриття ритмічних параметрів ритмогрупи не обмежується характеристикою цієї одиниці лише за показником кількісно-складового наповнення, значення має також специфіка розподілу наголосів у ритмоодиниці. Тому нами було проаналізовано акцентно-ритмічні типи ритмічних груп, характерні для порівнюваних мов. Таблиці 1 (німецька мова) і 2 (українська мова) унаочнюють отримані результати. Частотність кожної акцентної моделі ритмогрупи вказано у відсотках, а найпродуктивніші акцентні моделі виділено жирним курсивом.

Таблиця 1.

Розподіл акцентно-ритмічних типів ритмогруп у німецькій мові

К-сть складів	№ наголошеного складу									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0,88									
2	4,42	4,87								
3	5,3	10,18	2,65							
4	1,77	4,42	3,54	2,21						
5	0,44	2,65	3,98	7,08	0,44					
6	2,21	3,98	4,87	4,87	2,65	1,77				
7	0,44	0,88	1,33	1,33	2,65	1,77	1,33			

8	-	-	-	-	0,44	1,77	2,65	0,88		
9	-	-	-	0,88	-	-	2,21	0,88	0,44	
10	-	-	-	-	-	0,44	0,44	-	0,44	-
11	-	-	-	-	-	-	1,33	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	0,44	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,44

Таблиця 2.

Розподіл акцентно-ритмічних типів ритмогруп в українській мові

К-сть складів	№ наголошеного складу						
	1	2	3	4	5	6	7
1	3						
2	10,93	7,1					
3	7,1	14,2	5,46				
4	1,64	12,84	12,3	0,82			
5	0,27	1,64	9,56	7,1	-		
6	-	-	0,27	3	1,36	-	
7	-	0,55	-	0,55	0,27	0,27	-

Згідно з даними таблиць 1, 2, німецька та українська мови характеризуються різним діапазоном акцентних типів ритмогруп: у німецькій мові він достатньо широкий – від 1/1 до 14/10, а саме від односкладових до чотирнадцятискладових РГ з наголосом на десятому складі, а в українській значно вужчий – від 1/1 до 7/6, тобто ритмічні групи української мови є більш частотними. Ядро ритмічної бази німецької мови формують двох- – шестискладові ритмогрупи, а української – одно- – п'ятискладові. Відмінності будови ритмічних груп української та німецької мови є причиною труднощів, з якими стикаються українці при засвоєнні німецького ритму. Членування мовленнєвого потоку на дрібніші сегменти, характерне для української мови, у німецькій мові призводить до виникнення низки фонетичних помилок: вживання більшої кількості сильних наголосів, інтенсивніше виділення слабконаголошених складів, порушення мелодійного контуру і темпу мовлення, в результаті чого ламається ритміка усного тексту.

Проте зіставлення продуктивних акцентних моделей двох мов виявило цікавий факт – найчастотнішими в обох мовах є акцентні типи 2/1, 2/2, 3/1, 3/2, 4/2, 4/3, 5/3, 5/4, де чисельник позначає кількість складів у ритмогрупі, а знаменник – номер наголошеного складу. Пояснити такий збіг акцентно-ритмічних моделей далекоспоріднених мов з різною фонетичною базою можна, на нашу думку, універсальною природою ритму мовлення. Науково доведеним є той факт, що в основі мовленнєвого ритму лежить так званий первинний, або біологічний ритм, тобто періодична зміна процесів збудження і гальмування у головному мозку. Саме ритмічністю нервових процесів пояснюється членування мовленнєвого потоку на певні відрізки, найбільш сприятливі для сприйняття і розуміння інформації [4: 99]. Однак у мовленні первинний ритм зазнає модифікацій під впливом мовних і позамовних чинників, що пояснює відмінності ритмічної будови різних мов.

Специфіка синтагматичного членування текстів вивчалася з урахуванням таких параметрів: тривалість синтагм в ритмічних групах і складах; порядок розташування ритмогруп у синтагмах [6: 32]. За показником тривалості синтагм встановлено, що найбільш типовими для української мови є синтагми з трьох ритмогруп (33,64 %), а для німецької – з двох і трьох ритмічних груп (29,27 % та 30,49 % відповідно). Довжина синтагм у складах коливається для німецької мови в межах від 4 до 39 складів, а для української – від 2 до 23 складів. Показники середньої тривалості синтагм становлять 12,29 складів в українських текстах та 14,32 склади у німецьких. Отримані дані графічно представлено на рисунку 2.

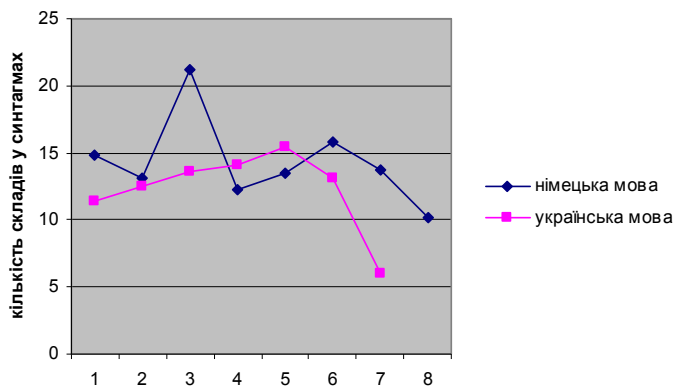


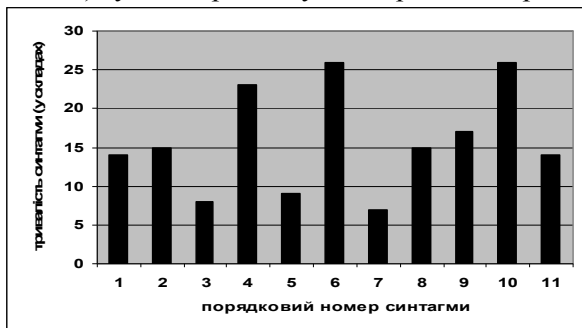
Рис. 2. Середня тривалість синтагм у складах.

Фонетичні закони німецької мови, зокрема явища редукції та елізії, сприяють компресії ненаголошених складів і дозволяють мовцеві реалізувати більшу кількість складів за короткий період часу. Українська мова не має подібних засобів, а тому необхідність чітко вимовляти кожен склад змушує мовця членувати мовленнєвий потік на дрібніші відрізки. Причини розбіжностей якісного складу ритмоодиноць двох мов слід шукати також у специфічній реалізації частотного, динамічного й темпорального складників просодії.

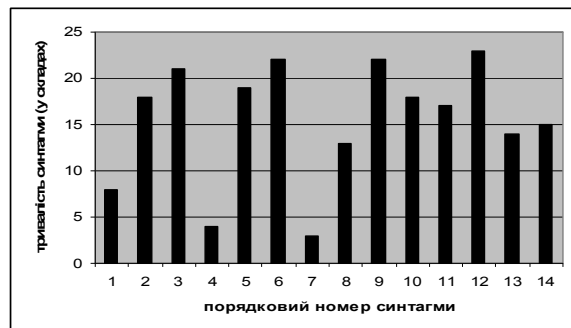
Окрім проаналізованих вище параметрів, значущою з точки зору ритмізації усного мовлення є довжина сусідніх синтагм та періодичність вживання синтагм різної тривалості [2: 127]. Вивчення синтагматичних малюнків текстів показало, що ритмічність україно- й німецькомовних новин створюється із застосуванням однакових прийомів ритмізації. Це, цілком імовірно, зумовлено жанровою однорідністю аналізованих текстів.

Синтагматична ритмізація радіомовлення здійснюється такими засобами:

1) суміжне розташування різко контрастних синтагм:

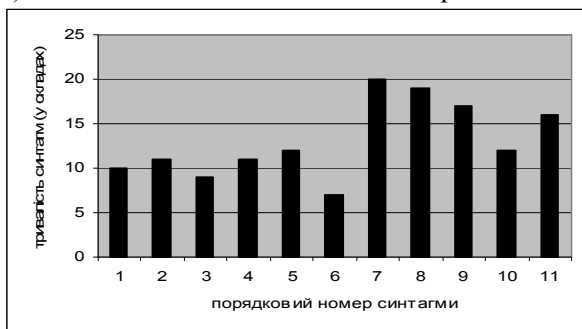


німецька мова (текст 6)

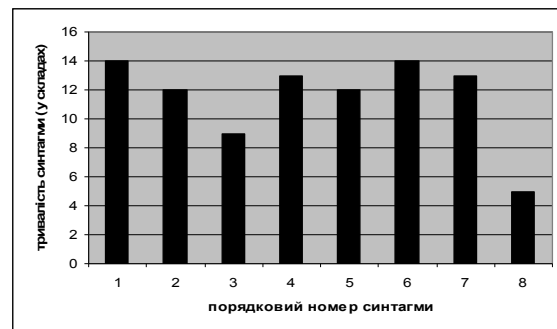


українська мова (текст 5)

2) поєднання майже однакових за тривалістю синтагм:



німецька мова (текст 2)

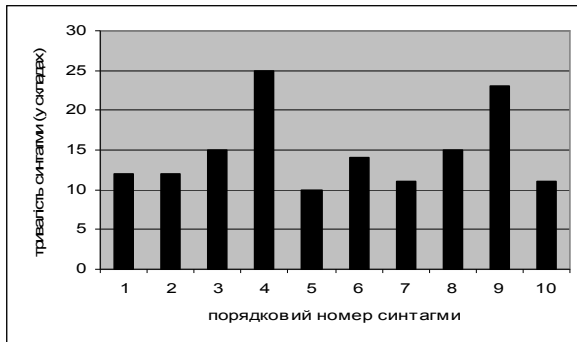


українська мова (текст 1)

Як відображає графік рис. 2, німецька мова відзначається членуванням мовленнєвого потоку на довші за кількість складів синтагми, ніж українська.

Отже, на основі аналізу двох ритмічних одиниць – ритмогрупи і синтагми – доходимо висновку, що суттєва відмінність ритмічної будови порівнюваних мов полягає у кількості складів, які можуть утворювати ритмічні одиниці.

3) квазірегулярне чергування синтагм різної тривалості:



німецька мова (текст 1)



українська мова (текст 3)

І. В. Борисюк, описуючи ритмічну організацію українського спонтанного мовлення, стверджує, що впорядкування ритмічних одиниць тексту відбувається з урахуванням заданого на початку висловлення правила ритмізації, яке полягає у дистантному повторюванні певних акцентно-ритмічних моделей [4: 102]. Проведений нами аналіз текстів радіоновин не виявив чіткої закономірності дистрибуції акцентно-ритмічних типів ритмогруп, проте зафіксовано окремі випадки періодичного вживання подібних ритмічних моделей на рівні синтагми і фрази. Наприклад:

1) розташування ритмогруп однакової ритмічної будови на початку / наприкінці сусідніх фраз. **Німецька мова:** *Von ŷ 'Motorrädern ŷ aus / seien ŷ die ŷ 'Fahrzeuge be'schossen / und ŷ in ŷ 'Brand ŷ gesetzt ŷ worden // Ein ŷ 'LKWŷ-Fahrer sei ŷ ge'tötet ŷ worden / 'teilte ein ŷ Be'hördensprecher ŷ mit // (6/2 / 6/4 3/2 / 7/3 // 6/2 6/3 / 2/1 7/5 //)*, – на схемі видно, що обидві фрази починаються шестискладовими ритмічними групами з наголосом на другому складі. **Українська мова:** *Європе'їська комі'сія / має ŷ на'мір жорсткі'ше боро'тися з ŷ Інтерне'т-злочи'нцями // Відпові'дну ініціати'ву було ŷ предста'влено в ŷ Брюссе'лі в ŷ четве'р // Згідно ŷ з ŷ не'ю / в ŷ майбу'тньому ха'керам та ŷ розро'бникам комп'ю'терних ві'русів /...// (4/3 4/2 / 4/3 3/2 4/2 3/3 4/2 // 4/3 6/5 6/4 3/2 2/2 // 4/3 / 4/2 3/1 5/3 4/2 3/1 / ... //)*, – у даному випадку спостерігаємо ідентичний початок трьох суміжних фраз, ініціальні ритмогрупи яких є чотирискладовими з наголосом на третьому складі.

2) однотипне оформлення початку або кінця синтагм. **Німецька мова:** *Mit ŷ einem ŷ 'eindringlichen A'ppel zur ŷ 'Einigkeit / hat ŷ U'N 'Klimachefin Fi'gueres / eine ŷ U'Nŷ-Konferenz zum ŷ 'Kampf gegen ŷ dieŷ 'Erderwärmung er'öffnet // (7/4 2/2 4/2 / 3/3 4/1 3/2 / 7/4 2/2 7/4 3/2 //)*, – наведений приклад ілюструє одразу два прийоми ритмізації усного мовлення – дублювання початку першої і третьої синтагми та вживання однакових ритмічних груп в кінці другої і третьої синтагми. **Українська мова:** *Конфлі'кт довго'ла проє'кту / реконстру'кції старо'го вокза'лу / «Шту'тгарт два'дцять оди'н» /... (2/2 3/2 3/2 / 5/3 3/2 3/2 / 2/1 2/1 2/2 /...)*, – поданий уривок характеризується однотипністю кінцівки двох перших синтагм.

Охарактеризовані засоби створення ритмічності, безумовно, не є провідними для прозових текстів, оскільки мають нерегулярний характер та зустрічаються фрагментарно. Проте слід відмітити, що українському мовленню більш притаманне прагнення до впорядкування мовного матеріалу за принципом подібності ритмічних схем сусідніх синтагм, які іноді можуть бути абсолютно ідентичними.

Дослідивши акцентно-ритмічні показники звукової реалізації текстів радіоновин, ми отримали дані, що дають підстави для встановлення засобів ритмізації усного висловлювання українською та німецькою мовою. Ритмічний малюнок текстів вибудовується за рахунок: 1. переважного використання ритмогруп певної тривалості: багатоскладових (шість і більше складів) у німецькій мові та три-, чотирискладових в українській; 2. повтору певних акцентно-ритмічних моделей встановлених для обох мов ритмогруп; 3. подібності ритмічних схем сусідніх синтагм; 4. специфічного взаєморозташування синтагм різної тривалості у радіоповідомленнях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артёмов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации: Учеб. пособие. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1974. – 160 с.
2. Берковець В. В. Просодичні диференційні ознаки функціонального стилю в українській мові: Дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – К., 2004. – 202 с.
3. Бишук Г. В. Ритмична модель англомовного художнього тексту (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі соціально-психологічних оповідань письменників ХХ ст.): Автореферат дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Київськ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2003. – 20 с.
4. Борисюк І. В. Форми і функції інтонації українського спонтанного мовлення. – К.: Наукова думка, 1990. – 204 с.
5. Златоустова Л. В. Фонетические единицы русской речи. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 108 с.
6. Златоустова Л. В., Хитина М. В. Частотность единиц ритма русской речи // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 9, Филология. – М., 1988. – С. 31-39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Вольфовська – аспірантка кафедри германської і фінської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: експериментальна фонетика німецької мови, зіставна фонетика німецької та української мови, інтонологія, структура складу.

СПЕЦИФІКА ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ

Інна ГУМЕНЮК (Суми, Україна)

У статті на основі аудитивного аналізу обґрунтовано інваріантну просодичну модель міських пейзажних описів англомовної прози.

Ключові слова: міський опис природи, аудитивний аналіз, інваріантна модель, емоційно-прагматичний потенціал, одновекторна взаємодія, різновекторна взаємодія, компенсуюча взаємодія.

In the article the invariant prosodic model of city nature descriptions in English prose is based on the auditory analysis results.

Key words: city nature description, auditional analysis, invariant model, emotional-pragmatic potential, one-vector interaction, multi-vector interaction, compensatory interaction.

Фонетичні дослідження описових фрагментів текстів як характерних складових прозових творів привертають останнім часом увагу лінгвістів з погляду виявлення специфіки їхнього просодичного оформлення. Традиційним при цьому вважається диференціювання описів природи на міські та сільські пейзажі. Проте серед існуючої множини результатів фонетичних досліджень цих питань важко виявити типові закономірності просодичного оформлення зазначених типів пейзажів. Тому метою цієї праці є виявлення на основі аудитивного аналізу особливостей просодичного оформлення міських пейзажних описів англомовної прози. Для здійснення започаткованого дослідження були розроблені програма й методика вивчення інтонаційного оформлення описів природи англомовних прозових творів. Згідно з ними, аудитивний аналіз здійснювався у два етапи: аналіз описових фрагментів аудиторіями-інформантами (наївними носіями мови), та аналіз описових уривків аудиторіями-фонетистами. Теоретичним підґрунтям розробки методики проведення аналізу слугували висунуті нами у працях [2: 107-112; 3: 151-156] припущення щодо потенціалу одиниць різних мовних рівнів, здатних впливати на специфіку інтонаційного оформлення розглядуваного нами типу описів.

Аналіз здійснювався на підставі анкети із запитаннями для носіїв мови стосовно класифікації запропонованих для прослуховування уривків описових текстів. Анкетні питання склалися у відповідності з розробленою нами класифікацією лінгвістичних ознак описів природи [4: 165-169]. Це дозволило класифікувати їх за такими ознаками: тип опису (міський, сільський); пора року (зима, весна, літо, осінь) та перебігом часу доби. При цьому аудиторіям-інформантам було запропоновано оцінити рівень емоційно-прагматичного потенціалу за відомою шкалою (низький, середній, високий) [5] та ступінь динамічності розгортання опису (статичний, статично-динамічний, динамічний). У ході аналізу аудиторіями-інформантами була підтверджена природність звучання описових текстів, а також відповідність їхнього інтонаційного оформлення контексту та нормам RP і GA. Аудитори відзначили, що на оцінку уривків відповідно до запропонованої класифікації

значний вплив має їхнє лексичне наповнення (вживання авторами предметної лексики, різновидів сенсорної лексики). При цьому зазначалось, що на рівень актуалізації емоційно-прагматичного потенціалу і ступеня динамічності розгортання подій впливає, насамперед, інтонаційне оформлення уривків-описів. Такий вплив, за свідченнями інформантів, здатне здійснювати й лексико-граматичне наповнення: звукові сенсоризми, кольоративні лексеми, слова на позначення тактильних відчуттів й різновидів руху, а також граматичні часові форми. Крім того, у випадках, коли аудиторі-інформанти вагалися щодо віднесення того чи іншого фрагменту до певного типу або виду, вони спиралися на свої фонові знання художньої англомовної прози. Загальною рисою типів описів природи, яку відзначали всі інформанти, стало використання авторами тропів. Експериментом також встановлено, що епітети, порівняння, персоніфікація додають виразності й емоційного забарвлення прослуханим уривкам описових текстів.

Результати аудитивного аналізу, проведеного на основі викладеної вище методики, дозволили стверджувати таке: міські описи природи вирізняються більшою динамічністю, зумовленою швидкістю перебігу подій, зображенням прискороженого темпу та ритму життя порівняно з описами сільської місцевості. Серед описів такого типу аудиторі виділяли три різновиди за ступенем динамічності: статичний, статично-динамічний, динамічний. Так, статичні описи міського пейзажу оформлюються нейтральною інтонацією, тобто такою, яка не викликає ані позитивних, ані негативних емоцій, або ж невизначені емоції. Характеризуючи цей вид міських описів природи, аудиторі зазначали, що на статичність указує повна відсутність руху або сповільнений, затихаючий рух повітря, води, живих істот. Статичність описів природи забезпечується також й відповідним просодичним оформленням: сповільнений темп вимовляння, помірна гучність, монотонність звучання, яка досягається за рахунок однакової наголошеності всіх повнозначних слів, превалювання низьких спадних і висхідних термінальних тонів, чіткого простого ритму. Наприклад: “*There was 'only a /bare, § 'dreary \yard § to be \seen, | and the ↑'blank \side § of the 'brick \house § 'twenty 'feet a \way. || An \old, § 'old \ivy \vine, | 'now indi 'cated the \roots, | 'climbed ↑'half \way § 'up the 'brick \wall. || The 'cold 'breath of \autumn § had 'stricken its \leaves from the \vine | un 'til its 'skeleton 'branches \clang, § 'almost \bare, § to the 'crumbling \bricks. ||*” [1].

У наведеному фрагменті міського статичного опису майже всі повнозначні слова зі складами-носіями ядерного тону оформлені низьким спадним тоном, що надає цьому уривку монотонності. Лише початкові синтагми у першому й другому реченнях оформлені низьким висхідним тоном, що свідчить про намір мовця продовжити розповідь і вказує на незакінченість думки. Вимовляючи слова *half* й *blank* зі спеціальним підйомом, мовець таким чином виділяє їх на фоні всього уривку, надаючи їм додаткового емоційного забарвлення. Зазначений прийом забезпечує певну динамічність і дещо розбавляє монотонність опису природи. При цьому такі ядерні тони разом із помірною гучністю, сповільненим темпом, чітким ритмом, затягнутими паузами здатні викликати в слухача негативні емоції та відчуття суму, безвиході, розпачу. В уяві слухача малюється картина запусіття й затишку у вузькому просторі міського дворика. Пролонгованість пауз між реченнями у фрагментах також сприяє монотонності опису, викликаючи у слухача відчуття спокою, розміреності й нудьги.

У ряді випадків інтонація не відігравала помітної ролі в оформленні фрагментів і визначалася аудиторі-інформантами як постійна, рівна. Це пояснюється тим, що має місце підпорядкованість інтонаційного оформлення лексичному наповненню запропонованих уривків описів природи, наприклад: “*Di 'rectly in \front of them § the 'rolling 'shadows of the 'Roman \foothills § 'loomed in the \night. || The 'hills were 'spotted with \lights, | the 'villas of the 'very \wealthy. || But a 'mile or so \north § the 'hills 'grew \dark, | 'there were 'no 'lights at \all, | 'just a ↑'huge 'pocket of \blackness ||*” [2].

Інтонація цього прикладу визначалася аудиторі-інформантами як така, що констатує факти. Уривок, актуалізований мовцем на середньому або низькому рівні емоційно-прагматичного потенціалу, характеризується простою ритмічною структурою, переважанням низького

спадного тону у переліку деталей міського статичного пейзажу, що робить опис природи дещо невиразним. Тут і в інших подібних описах критерієм віднесення розглянутого фрагменту до міського статичного пейзажу слугує, здебільшого, його лексичне наповнення.

Під час аналізу інформанти відзначали різні типи взаємодії одиниць фонетичного й лексико-граматичного мовних рівнів, які відповідно до класифікації, запропонованої у праці [5], було поділено нами на одновекторний, різновекторний та компенсуючий. Прикладом домінуючої ролі інтонації (компенсуючої взаємодії) в актуалізації міського статичного опису природи може слугувати такий фрагмент: “*There was 'only the ↑'soft ↘sound § of 'lapping ↘water, | as 'though he were 'comfortably a ↑'sleep on a ↘beach ||*” [2].

Притаманна цьому уривку бідність лексико-граматичного наповнення ускладнює для аудиторів процедуру його віднесення до міського статичного пейзажу. Тому вирішального значення набуває інтонаційне оформлення аналізованого прикладу. На визначення цього уривку як статичного опису здійснюють вплив сповільнений темп, дещо затягнуті паузи між синтагмами, помірна гучність і хрипкий тембр голосу. Таке просодичне оформлення надає описові низького емоційно-прагматичного ступеня. Разом з тим, воно сприяє виникненню у слухача позитивних емоцій, які також підсилюються засобами сегментного рівня. До вуха слухача долітає лише звук м'якого плескоту води, що викликає відчуття спокою й захищеності.

Проміжний між статичними й динамічними, статично-динамічний опис міського пейзажу вирізняється просодичними характеристиками, типовими і для статичних, і для динамічних описів. Лексико-граматичному наповненню цього виду описів притаманні дієслова на позначення різновидів руху, звукономінанти, прислівники обставини місця й часу, іменники (зооніми, орнітоніми), що свідчить про певні зрушення у статистиці пейзажних замальовок зазначеного типу. Наростання динаміки забезпечується збільшенням кількості коротких й перцептивних пауз у синтагмах, перепадами темпу, змінами гучності, плавністю ритму. Емоційно-прагматичний потенціал цього виду описів природи варіює від середнього до високого. Характерні закономірності прояву одновекторної взаємодії – підсилюючого впливу інтонаційного оформлення на емоційно-прагматичний потенціал статично-динамічних описів міських пейзажів віддзеркалює такий уривок: “*The 'day 'wore a ↘way | and 'even 'through the ↘twilight § they could 'see the 'lone ↑'ivy ↘leaf, § 'clinging to its 'stem a↗gainst the ↘wall. || And 'then, § with the 'coming of the 'night, § the 'north 'wind was a↗gain ↘loosed, | while the 'rain 'still 'beat a↗gainst the ↘windows | and 'pattered 'down § from the 'low 'Dutch ↘eaves ||*” [1].

Статичність наведеного фрагменту забезпечується сповільненим або помірними темпом і гучністю. Динамічності йому надають перепади у діапазоні термінальних тонів, середньо-підвищений тональний рівень, наявність перцептивних і коротких пауз. Високий рівень емоційно-прагматичного потенціалу досягається за рахунок спеціального підйому на словах *ivy*, для підкреслення того, що на голій лозі плюща все ще колихався останній листочок, надія головної героїні на одужання, та *again* для більш повного відчуття змін в атмосфері, посилення вітру.

Зміни напрямку ступеня динамічності спричинюють, зазвичай, поступове зниження динамічності подій у бік статичності: “*Suddenly § the 'snow gave 'way § be 'neath his ↘forelegs § and he 'sank ↘down. || 'Something ↘wriggled under his 'feet. || He 'sprang ↘back, § ↘bristling and ↘snarling, § 'fearful of the un'seen and un ↘known ||*” [4].

Тут зміни ступеня динамічності досягаються завдяки зміні темпу вимови, перепадів гучності: помірний темп у першому реченні змінюється на прискорений у другому з помітним прискоренням у третьому реченні та сповільненням темпу в останній синтагмі. Зазначені перепади темпу додають, з одного боку, динамічності, викликають переляк, відчуття неочікуваності, прискорення темпу створює ефект руху, а з іншого – сповільнення темпу в одному реченні чи навіть окремій синтагмі викликає задумливість, створюють ефект очікування чогось, зростання емоційної напруги. При цьому прискорення чи сповільнення

темпу вимови можуть, як бачимо, викликати й ефект зміни гучності. Віддзеркаленню змін сприяє також варіювання одиниць сегментного рівня, яке додає певного емоційного забарвлення динамічно-статичному описові природи.

За своїми просодичними ознаками динамічні міські описи природи суттєво відрізняються від статичних. Зазвичай, вони відображають якісь різкі погодні зміни, розгул стихії, поведінку живих істот. При цьому повнота лексико-граматичного наповнення цих описів: дієслова руху, переміщення, інхотивні дієслова, звукономінанти, сенсорна лексика, оцінні лексеми із, здебільшого, негативною конотацією дозволяє однозначно ідентифікувати їх як динамічні описи. Результати аналізу засвідчили, що динамічним описам міського пейзажу, відзначеним високим ступенем емоційно-прагматичного потенціалу, властиві, насамперед, різкі зміни темпу й гучності, специфічність тембру у передачі напруги, значна різноманітність мелодійного контуру та зростання ролі одиниць сегментного рівня у передачі звуків природи: “*Thunder \banged \overhead, \xi and now \xi the rain be gan to \up'pour down \harder||*” [3].

Як бачимо, на тлі лексики, що констатує лише розкат грому, посилення дощу, мовець вимовляє зі спеціальним підйомом слово *pour*, який підкреслює силу дощу, що перетворився у зливу. Пришвидшення мовцем темпу й підвищення гучності на слові *banged*, коли мова йде про звук грому, досягається завдяки високого спадного ядерного тону. Таке просодичне оформлення викликає у слухача відчуття нервового неспокою, тривоги.

Компенсуюча роль інтонації (різновекторна взаємодія з одиницями інших мовних рівнів) є очевидною у динамічних описах такого типу: “*The rain on the \up'tin roof \xi had \swelled to a \roar, \xi and the thunder was \damned near continuous ||*” [3].

Лексичне наповнення цього фрагменту відрізняється від попереднього опису дещо більшою різноманітністю. Такі слова як *swelled to a roar* вказують на апогей розгулу стихії, дощ реве, а грім стає постійним, про що свідчить слово-інтенсифікатор *continuous*. Але вирішальне значення в ідентифікації цього фрагменту як динамічного міського опису природи з високим рівнем емоційно-прагматичного потенціалу має його інтонаційне оформлення. Голос мовця звучить напружено, темп прискорений, але сповільнюється на другій синтагмі, а саме на слові *roar*, що робить його інформаційним центром уривку. Паузи перед і після другої синтагми виділяють її як апогей описуваної грози. Все це здатне викликати у слухача почуття страху, навіть жаху.

Типовим прикладом односпрямованої взаємодії лексико-граматичних й просодичних засобів в актуалізації динамічних міських описів природи може слугувати такий уривок: “*The next \day \xi was the \thickest yet, | and the \last of our \strange Oc tober \heat. || Thunder was \rumbling in the \west | I \came to \work, \xi and the \dark \clouds were be \ginning to \up'stack \up there. || They moved \closer \xi as the \night came \down, \xi and we could \see \up'blue-white \forks of \lightning \xi \jabbing \out of them. || There was a \tor\nado \xi in Tra \pingus \County \xi a \round \ten that \night | – it \killed four \people \xi and \tore the \roof off the \livery \stable in \Tefton | – and \vicious \thunder \storms \xi and \gale-force \winds \xi at \Cold \Mountain. || Later it \seemed to \me \xi as if the \very \heavens had pro \tested the \bad \death of \Eduard \Dela\croix ||*” [3].

Наведений фрагмент викликає негативні емоції, перш за все, завдяки його лексичному наповненню: уривок багатий на сенсорну лексику, що надає йому живості, передає відчуття спеки, задухи перед грозою, стану природи під час бурі. Оцінні лексеми несуть тут негативну конотацію, яка, певною мірою, додає негативності загальному контексту опису природи. Порівняння (*as if the very heaven shad protested the bad death of Eduard Delacroix*), використане автором у кінці уривку, робить опис символічним. Такий прийом саме у фінальній позиції підводить слухача до страшної ситуації, що склалася у подальшому контексті. Динамічності уривку додають також інхотивні дієслова й дієслова на позначення різних способів руху й переміщення. Аудитори відзначають напружений, приглушений,

хриплий тембр голосу мовця, який сприяє виникненню у слухача неприємного передчуття, враження зловісної стихії. Сповільнення темпу й зниження гучності в останньому реченні сприяє виділенню важливої інформації, тобто комунікативних центрів фрагменту. Такі особливості просодичного оформлення створюють ефект передчуття, очікування чогось неймовірного.

Наступний фрагмент також відзначається одновекторністю взаємодії лексико-граматичних й просодичних одиниць. Аудитори визначили його як динамічний міський пейзажний опис завдяки лексичному наповненню, а саме дієсловам руху (*shook, fling*), звукономінантам (*sounded hard, spatters*). На ступінь ЕПП також впливає використання порівняння звуку крапель дощу, що падають (*like some one flinging handfuls of goobers onto awash board*). Високий ступінь ЕПП досягається, насамперед, за рахунок просодичного оформлення уривку: чіткого ритму, зміни темпу у третьому реченні від помірного до сповільненого, що нагнітає емоційне напруження. Такі перепади темпу сприяють змалюванню затишшя перед грозою в природі й людському житті, передчуття смерті. Помітну роль в оформленні проаналізованого уривку відіграє тембр. Голос мовця звучить важко, він переходить на сильний, напружений шепіт в кінці опису природи. Такі тембральні характеристики голосу мовця разом із сповільненням темпу у третьому реченні додають експресивності й натякають на подальший негативний розвиток подій.

“Dean \did, \ \hunching a \little \ and \wincing \ as a \nother \blast of \thunder \ \shook the \storage \shed. \ \This \time \ it was \followed by the \first \spatters of \rain \ a \cross the \roof. \ \They \sounded \hard, \ \like someone \flinging \up \handfuls of \goobers \ onto a \washboard \ \” [3].

Узагальнення закономірностей просодичного оформлення міських описів природи англomовної прози дозволяє зробити висновок, що інваріант їх інтонаційної моделі характеризуються підвищенням гучності із змінами темпу при виділенні комунікативних центрів на рівні синтагми або речення, функціонуванням спеціального підйому для інтенсифікації мовлення, частотою простих (високих й середніх спадних, висхідних) й складних (спадно-висхідного) ядерних тонів, збільшенням кількості коротких та перцептивних пауз.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуменюк І.Л. Взаимодействие лексико-грамматических средств и просодии в описаниях природы (на материале англоязычных прозаических произведений) // Язык – когниция – коммуникация: междунар. науч. конф., 3-6 нояб. 2010 г.: тезисы докл. – Минск, 2010. – С. 118-119.
2. Гуменюк І.Л. Просодичний потенціал лексико-граматичних засобів пейзажних описів англomовної прози // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Германська філологія. 2009. – Вип. 439-440. – С. 107-112.
3. Гуменюк І.Л. Роль одиниць сегментного рівня у створенні семантичного потенціалу описів природи англomовної прози // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. 2009. – Вип. 20. – С. 151-156.
4. Гуменюк І.Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англomовної прози // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Філологічні науки (Мовознавство). – 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165-169.
5. Калита А.А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 320 с.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

1. O'Henry The Last Leaf and Other Short Stories. – L.: Penguin Books Ltd., 2005. – 246 p.
2. Brown D. Angeles and Demons. – Bookmarque Ltd, Croydon, Surrey, 2003. – 605 p.
3. Brown D. The Green Mile. – Bookmarque Ltd, Croydon, Surrey, 2003. – 620 p.
4. London J. Call of the Wild. – L.: Penguin Books Ltd., 2007. – 352 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Гуменюк – викладач кафедри практики англійської мови Інституту філології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка.

Наукові інтереси – експериментальна фонетика англійської мови.

СИНТАГМАТИКА СКЛАДУ ТА СКЛАДОВИЙ СТЕРЕОТИП АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Денис ДЕГТЯРЬОВ (Черкаси, Україна)

У статті розглядається синтагматика складу з точки зору лінійної організації фонем і функціональних аспектів силабіки. Подано опис базових типів структур складу та їх конститuentів. Звертається увага на роль сонантів та явища глоталізації у складотворенні. Досліджується феномен складового стереотипу англійської мови та його участь в організації мовленнєвої комунікації.

Ключові слова: силабологія, синтагматика складу, структура складу, типи складу, сонант, фонетичний склад, дистрибутивний склад, складовий стереотип, глоталізація.

The syllable syntagmatics is described in the article from the linear phoneme organization and functional syllabic point of view. The main syllable structure types and their constituents are given. The attention is focused on the role of sonority and glottalisation in the syllable formation. The syllable stereotype and its participation in speech organization are studied.

Key words: syllabics, syllable syntagmatics, syllable structure, syllable type, sonorant, phonetic syllable, distributive syllable, syllable stereotype, glottalisation.

Склад неодноразово ставав предметом дослідження у лінгвістиці. Описом складових структур, виявленням природи складу і критеріїв складоподілу займалися такі вітчизняні та зарубіжні лінгвісти, як Т.В. Антонова, Т.К. Винцюк, Є.І. Гороть, С.В. Дечева, М. П. Дворжецька, М.І. Жинкін, Л.В. Златоустова, А.А. Каліта, С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, В.В. Нечепуренко, В. В. Потапов, Р.К. Потапова, Г.П. Торсуєв, В. Н. Трунін-Донський, Л. В. Щерба, D. Crystal, J. Cygan, P. Ladefoged, J. C. Wells. Хоча статус складу як одиниці породження та сприйняття мовлення не викликає суперечок, питання про його природу та роль у мовленні, а також як і для якої мети склад використовується у процесі людської комунікації, залишається мало висвітленим. Зважаючи на це, метою нашої статті є опис синтагматики складу та складового стереотипу у реалізації комунікативно-прагматичних інтенцій мовленнєвої комунікації.

Поряд з описом артикуляційних та акустичних характеристик, які дають можливість виокремити склад як фонетичну одиницю, важливе місце у фонетичних студіях займає дослідження його сегментної структури. На думку А. Н. Морозової, звернення до поняття „синтагматика” є виправданим, розглядаючи структурну організацію складу. Це поняття вживається при описі структури складу у термінах лінійної організації фонем та при розгляді функціональних аспектів силабіки. Підтвердження цьому знаходимо у визначенні складу як синтагматичної одиниці у нескладових мовах та як парадигматичної одиниці у складових мовах [7: 8]. Р.К. Потапова пропонує вивчати склад як єдність горизонтального (синтагматичного) та вертикального (парадигматичного) векторів [9: 15]. Звернемо увагу на те, що саме синтагматичний аспект береться до уваги, вивчаючи склад та особливості реалізації фонем, які вживаються у структурі складу.

Щодо конститuentів, які утворюють структуру складу, то вони є універсальними, тобто характерними для усіх мов. У вітчизняній лінгвістичній літературі при описі структури складу консонантний початок (ініціаль) протиставляється наступній частині (рими), яка поділяється на ядро (вершину) та консонантний кінець (фіналь) [5: 470]. Зарубіжні фонетисти використовують дещо інші позначення, проте ця різниця не є принциповою: компоненти (складові складу) побудовані ієрархічно: на початку приступ (onset), який складається з початкових приголосних, та основа (rhyme). У свою чергу основа поділяється на ядро (nucleus) (голосна) та коду (code) (кінцевий приголосний). Ядро є обов'язковим елементом, тоді як приступ та кода можуть бути незаповненими [10: 187]. Таким чином, в усіх мовах будова складу однакова, проте мови різняться позиціями у середині складу, які можуть залишатися незаповненими.

В англійській мові існують усі чотири можливих типа складу: 1) повністю відкритий склад, який складається з одної голосної; 2) повністю закритий склад, який містить голосну в оточенні приголосних; 3) прикритий на початку склад, який починається з одної чи декілька голосних; 4) прикритий у кінці склад, який закінчується на один чи декілька приголосних [11: 45]. Оскільки повністю відкритий склад складається лише з однієї голосної (монофтонга чи дифтонга), він не має структурних підтипів. Інші три типи складу мають декілька підтипів

у залежності від кількості приголосних, які входять у його склад. Повністю закритий склад має 12 підтипів: 1) CVC – *fat, ten, said, that*; 2) CVCC – *fact, pact*; 3) CVCCC – *facts*; 4) CCVC – *place, stock, plot*; 5) CCCVC – *street, strike, stripe*; 6) CCVCC – *speaks*; 7) CCVCCC – *sphinx*; 8) CCCVCC – *streets*; 9) CCCVCCC – *(con)-structs*; 10) CVCCCC – *sixths*; 11) CCVCCCC – *twelfths*; 12) CVCCCC – *sixths* /'sɪksθs/ (тобто з епентетичним /t/). Прикритий на початку склад має три підтипи: 1) CV – *see, be, me, law, to*; 2) CCV – *play, cry, stay*; 3) CCCV – *straw*. Прикритий у кінці склад має такі підтипи: 1) VC – *at*; 2) VCC – *apt*; 3) VCCC – *acts*. Таким чином, англійська мова загалом налічує 19 структурних підтипів складів.

Головною відмінною рисою англійського складу є наявність складових структур, які складаються лише з приголосних. Ядром складу у такому випадку стає сонант. Він утворює склад, якщо вживається після шумного приголосного або перед шумним приголосним [1: 94]. Питання щодо фонологічного статусу складових сонантів вирішується по-різному. Складові /n/, /l/, /m/ розглядаються і як фонетичні реалізації сполучень /ən/, /əl/, /əm/ (М.С. Трубецької, Л. Мартіне), і як складові фонемі (К. Пайк, Л. Блумфільд, В.А. Васильєв). Проте складоутворюючі можливості кожного сонанта є різними. Так, обидва сонанта /m/ та /n/ утворюють склади у фінальних ненаголошених складах після “s”, “z”, “th” (*blossom, listen, criticism, reason, rhythm, southern*), проте лише /n/ зберігає цю функцію після альвеолярного проривного (*button :: bottom, pardon :: boredom*). У певних фонетичних контекстах функції /l/ та /n/ співпадають, наприклад: *model, modern, barrel, baron*, проте функціональне навантаження латерального сонанту більше. Однак сонант втрачає складовий статус при зміні морфологічної структури слова, наприклад *fiddle :: fiddling*. При вирішенні питання про статус складоутворюючих сонантів звернення до синтагматики є виправданим. Експериментальне дослідження С.А. Багдасарян ілюструє перерозподіл складового інвентарю висловлювання у потоці мовлення. Такі модифікації є характерними для стиків слів з високою консонантною насиченістю, на стику ритмічних груп, усередині синтагми у випадку реалізації послідовності CV. Доведена залежність реалізації складових сонантів від темпу, фонетичного оточення, позиції у фразі та синтаксичного зв'язку елементів [2: 20-21].

Розглядаючи структуру складу, актуальності набуває питання щодо співвідношення мови та мовлення, емічного та етичного аспектів синтагматики складу. Між „ідеальними” характеристиками складу та лінійною організацією відрізків мовлення існують певні відмінності, адже структура складу змінюється за умов неформального спілкування у порівнянні з повільним промовлянням. На думку Д. Брауна [3: 38], у мовленні носіїв англійської мови можливе виникнення фонетичних форм, які порушують нормативні правила побудови англійського складу. Так, поділ у мовленні на склади таких слів, як “meadow”, “butler”, “pixie”, може бути реалізований таким чином, що межа складоподілу проходить після першої голосної, тобто перший склад містить голосні, які зазвичай можуть знаходитися лише у закритому складі. Для вирішення цього протиріччя Д. Браун пропонує виокремити два рівня аналізу. Перший – аналіз закономірностей, які керують структурою односкладових і багатоскладових слів на ідеалізованому, фонологічному рівні (*idealized, phonological level*) [15: 231]. Склад на цьому рівні опису існує як одиниця дистрибуції фонем. „Дистрибутивний” склад підкоряється жорстким обмеженням щодо комбінування приголосних та голосних, наприклад [/bʌt + /ə/], що відрізняє його від „фонетичного” складу, тобто складу на другому рівні аналізу, де відбувається реалізація слова мовцем. Отже структура складу не може розглядатися окремо від синтагматичних (контекстуальних і позиційних) факторів.

Процеси модифікації „фонологічного” складу в мовленні розглядаються здебільшого під час аналізу процесів складоподілу. Проте можливо виокремити ще один аспект, пов'язаний зі змінами характеристик складу під впливом складів, які використовуються в його безпосередньому оточенні. Часова характеристика складу є відносною величиною, яка залежить від позиції конкретного складу в лінійному ряді висловлювання. Довжина складу, який містить довгу голосну або дифтонг, ще збільшується, якщо за ним вживається інший склад з „повною” голосною або припинення фонації. Коли за „довгим” складом стоїть склад з короткою голосною, то останній запозичує у довгого складу частину його довготи. За таких

умов, довгий склад стає акустично коротшим. Ця закономірність лінійного просування англійського мовлення була сформульована Д. Болінджером як „правило розподілу складової довготи” (the borrowing rule) [див. 14: 205-206]. Це правило звертає увагу на необхідність перегляду ролі складу в артикуляції мовленнєвого ланцюжка. Для нашої розвідки воно важливе тому, що демонструє залежність характеристик окремого складу як елемента лінійного ряду мовлення від синтагматики висловлювання.

Отже, з точки зору синтагматики склади у слові розглядаються як певні лінійні утворення фонем, які мають властиві їм характеристики та особливості реалізації у мовленні. Особливого значення набувають структурні типи складу та статус сонантів при складоутворенні, а також правило розподілу складової довготи. Універсальність складових структур дала можливість поставити питання про існування в англійській мові певного складового стереотипу.

Актуальним напрямком сучасної силабології є дослідження складового стереотипу в англійській мові. Опис цільності складу та його участі в організації мовлення доцільно вести у термінах квантів, оскільки звукові ланцюги утворені співрозташуванням складових „квантів”, які мають чітко окреслену внутрішню структуру [5: 470]. Вживання терміна „квантування” та протиставлення його терміну „сегментація” ми вважаємо принципово важливим. Погоджуємося з думкою Р.К. Потапової про те, що при сегментації здійснюється орієнтація на межу між сегментами та місце їх розподілу, в той час як при квантуванні звертається увага на стійкі структури, межі якої можуть залишатися невизначеними [8: 84]. У носіїв різних мов орієнтація на опорний квант різна. Слухова оцінка часового контуру фраз в англійській мові здійснюється носіями мови з опорою як на склад, так і на вокалізм. При цьому опора на склад в англійській мові здійснюється регулярніше, а отже, склад для англійців є надійною опорою в процесі слухового квантування мовлення. Враховуючи це, Р. К. Потапова виокремлює складоопорні, голосноопорні та змішані типи мов [9: 13]. Англійська мова займає проміжне місце у цьому ряді.

В англійській мові закритий склад – це домінуючий тип ідентифікуючої структури, що особливо чітко виявляється в складі з коротким наголошеним голосним. Як наслідок, говорячи про складовий стереотип англійської мови, вчені [4: 68; 6; 11; 13] не лише виокремлюють закритість складу, але й підкреслюють усічений характер голосного. Хоча усіченими традиційно вважаються монофтонги /ʌ/, /ɒ/, /e/, /æ/, які не вживаються у відкритих складах, „усічення” властиве й іншим голосним звукам. Усічення голосного відчувається на рівні складу та акустично позначається на довготі наголошеного голосного звука. Характер усічення, тобто довгота голосного, залежить від наступного приголосного, а саме, чи належить він до „сильних” або „слабких” приголосних.

Вивчення якості приголосних, які замикають склад, дало можливість стверджувати, що в англійській мові в якості складового стереотипу є повністю закритий склад із сильним завершенням, тобто такий, в якому останній елемент – це сильний проривний. Саме тому категорії сили та напруженості є значущими для аналізу складового стереотипу англійської мови. Базове протиставлення англійського консонантизму можна представити у вигляді опозиції „сила – слабкість” з більш-менш енергійною витримкою для проривних приголосних. Важливість цієї опозиції для англійської мови пояснюється тим, що механізми утворення перешкоди, покладені у протиставлення приголосних звуків, є артикуляцією, яка регулює усічення складу. Враховуючи силу тиску струменя, що видихається, на перешкоду та наявність підвищеного напруження у місці глотальної змички, можна досить впевнено передбачити особливості артикулювання голосного, що передує сильному приголосному.

Розгляд англійського складового стереотипу на основі категорій сили та напруженості дозволяє класифікувати склади за ступенем участі голосу. В залежності від ступеня присутності голосового тону виокремлюють [4: 73-74] шість типів складів, прикладами яких можуть бути “cat”, “cab”, “bat”, “bad”, “pay”, “day”. У першому прикладі усічення голосної відбувається з обох боків, а сама голосна характеризується максимальною короткістю. В останньому прикладі участь голосу максимальна. Отже, категорії сили, напруженості та

участі голосу роблять можливим опис основних особливостей англійського складового стереотипу.

Опис англійського складового стереотипу неможливий без розгляду особливостей реалізації голосу. Специфіка англійського мовленнєвого голосу визначається переважно артикуляцією сонантів, які відіграють велику роль у побудові складу. Дещо більша тривалість англійських сонантів, яка розглядається як відмітна риса системи англійського консонантизму, є наслідком характерної будови глоткового резонатора [6: 83], тобто безпосередньо пов'язана з особливостями англійського мовленнєвого голосу. Важливим для нашого дослідження є та частина сучасної теорії складу, в якій генеративний підхід поєднується з аналізом складових сонантів у межах теорії сонорності, яка розглядає сонант як єдину мелодичну одиницю. Використання сонантів робить мовлення більш плавним, музичнішим та милозвучнішим. Проте в складі звукосполучень сонорні виступають у якості домінуючих звукових елементів, які підкорюють усі інші елементи звукового комплексу.

Специфіка англійського складового стереотипу, яка обумовлена реалізацією категорії голосу, визначається також глоталізацією. Глоталізація включає поняття про загальну напруженість голосових зв'язок, яка характеризує артикуляцію англійських вибухових приголосних, що може призвести до зашумленості наступної голосної, а також поняття про гортанний вибух у якості коартикуляції сильних вибухових приголосних [12: 1037]. Сильні вибухові приголосні в кінцевій позиції часто заміщуються гортанним вибухом, який за цих умов є сильним видихом. Приголосні звуки ніби втрачають власну двофокусність, так як гортанна перепона випереджає ротіву, яка не встигає сформувати відповідний звук, тобто коартикуляція стає основною артикуляцією, і внаслідок цього відбувається заміна повноцінного звука сильним видихом – гортанним вибухом [13: 123].

Британські фонетисти (J. D. O'Connor, P. Christoperson, A. C. Gimson, P. Roach) розрізняють дві реалізації глоталізації: **глотальне заміщення** (glottaling, glottal replacement) та **глотальне підсилення** (reinforcement) [12: 1038]. **Глотальне заміщення** має місце, коли гортанний вибух заміщує проривний /t/, тобто використовується в якості алофону цієї фонемі в кінці складу, якщо попередній звук є голосним чи сонантом, а наступний є або шумним (obstruent), наприклад: *fooʔball, ouʔside, thaʔ fainʔ buzz*, або носовим, наприклад: *aʔmospheric, buʔon, thaʔ name*, або напівголосним чи нескладовим /l/: *Gaʔwick, quiʔe well, brighʔly* [13: 201]. Глотальне підсилення включає окрім посилення /p/, /t/, /k/ перед голосними або в кінці слова (*Aʔpril, righʔt, helʔp, senʔt, bulʔk*), також посилення /tʃ/, /tr/ в кінці складу: *teaʔching, pinʔch* [15: 287].

Глоталізація пов'язана з таким явищем, як твердий приступ (hard attack), коли гортанний вибух відбувається перед голосним в абсолютному початку слова. На думку Дж. Уелса [16: 403], таке явище є нетиповим для англійської мови, проте воно може використовуватися для емпатизації важливого слова.

Таким чином, при описі структури складу в термінах лінійної організації фонем важливу роль відіграє поняття синтагматики складу. Головним при цьому стає питання про типові для англійської мови складові структури, їх функціональну значущість та вплив на загальне звучання англійської мови. Було доведено, що складовим стереотипом англійської мови є повністю закритий тип складу із сильним завершенням, який не розпадається під впливом численних змінних величин, які обумовлюються фонетичною структурою фрази та функціонуванням у мовленнєвому потоці. Принципово важливим при описі складового стереотипу англійської мови є категорії сили, напруженості та участі голосу. В процесі комунікації мовленнєва реалізація складового стереотипу в англійській мові залежить від специфічних властивостей сонантів та ролі глоталізації. На сучасному етапі розвитку англійської мови глоталізація стає невід'ємною рисою нормативної вимови та використовується у просодично значущих відрізках мовлення, тобто на межі фрази та висловлювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – Л. : Просвещение, 1979. – 259 с.

2. Багдасарян С.А. Акустические характеристики и дистрибуционные особенности слоговых сонантов в современном английском языке (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – М., 1978. – 23 с.
3. Браун Д. Восприятие английской речи на слух. – М.: Просвещение, 1984. – 171 с.
4. Кулешов В.В. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 118 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Медведева Н.Ф. Речевой голос как функциональная основа речевого уклада английского языка // Вестник Моск. ун-та. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1988. – Серия 19. – № 1. – С. 77-84.
7. Морозова А.Н. Роль и место синтагматической синтагматики в филологическом изучении высказывания // Вестн. фак. иностр. яз. – Самара: Изд-во СамГПУ. – 2001. – № 2. – С. 7-18.
8. Потапова Р.К. Слоговая фонетика германских языков. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
9. Потапова Р. К. Фонетика и фонология на стыке веков: идеи, проблемы, решения // Вопр. языкознания. – 2000. – № 4 – С. 3-25.
10. Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 477 с.
11. Cygan J. Aspects of English syllable structure. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971. – 135 p.
12. Docherty G. J. Sociophonetic Variation in "Glottals" in Newcastle English // Proceedings of the XIVth International Congress of the Phonetic Sciences. – University of California, Berkeley. – 1999 – P. 1037-1040.
13. Duanmu S. Syllable Structure: the Limits of Variation. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 275 p.
14. Faber D. Teaching the rhythms of English: a new theoretical // IRAL International Review of Applied Linguistics. – 1986. – Vol. 24. – Issue 3. – P. 205-216.
15. Geigerich H.J. Lexical Strata in English: Morphological Causes, Phonological Effects. – England: Cambridge University Press, 1999. – 329 p.
16. Wells J. C. New Syllabic Consonants in English: Studies in General and English Phonetics // Essays in honour of Professor J. D. O'Connor. – London: Routledge, 1995. – P. 401-412.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Денис Дегтярьов – викладач кафедри практики англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: когнітивна силабіка англійської мови, функціональна фонетика.

ПАУЗАЦІЯ ЯК МАРКЕР ГЕНДЕРНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ БІЗНЕСОВОГО ДИСКУРСУ

Дмитро ЛОЗОВИЙ (Горлівка, Україна)

У статті наведено інваріантні характеристики паузації у фреймі бізнесової комунікації та проаналізовано гендерну специфіку явища паузації в контексті бізнесової презентації.

Ключові слова: паузація, гендер, бізнесовий дискурс, фрейм комунікації, прагматична пауза, паузальна стратифікація мовлення.

The invariant pausation characteristics in business communication frame are given in the article and the pausation gender specifics in the business communication context is analysed.

Key words: pausation, gender, business discourse, frame of communication, pragmatic pause, speech pause stratification.

Дослідження структурних одиниць мовленнєвої комунікації традиційно займає ключову позицію у сучасних фонетичних дослідженнях. У переважній своїй більшості дослідники ставлять за мету докладну класифікацію сегментів мовлення та їх сполучень, виявлення просодичних інваріантних характеристик, визначення взаємозв'язку між зазначеними характеристиками, ступенів їх варіативності. Поряд із традиційним напрямком розвиваються і кросдисциплінарні дослідження, що ставлять за мету вивчення й аналіз наявностей взаємозв'язку між суперсегментним та іншими рівнями мовлення. У світі цих тенденцій актуальними вбачаються дослідження просодичних характеристик англійського мовлення у гендерному аспекті, зокрема висвітлення інваріантних характеристик явища паузації як феномена темпоральної підсистеми під впливом гендерних моделей чоловічого та жіночого мовлення у фреймі бізнесової презентації.

Явище паузації досліджується не тільки у фонетиці, а й психолінгвістиці, паралінгвістиці, синтаксисі й інтонології. Перебування паузи як акустичного феномену мовленнєвого потоку предметом дослідження у низці наукових дисциплін пов'язано з її унікальною здатністю поєднувати простоту акустичної форми (тиша, відсутність наявного акустичного сигналу, що виступає контрастом мовленнєвому акустичному потоку) та складність і варіативність виявів значення. Сучасні дослідники визначають паузу як:

«акустичне і артикуляційне призупинення руху мовленнєвого потоку, засіб смислового та емоційного виділення синтагми та змістово-синтаксичної завершеності фрази» [8: с. 539], «компонент темпоральної просодичної системи, який сегментує мовленнєвий потік на висловлювання та інтонаційні групи та розрізняє одне висловлення або інтонаційну групу від іншого» [1: 117], окремі дослідники відносять до пауз «явища різкої зміни тону та/або інших просодичних характеристик у місці інтонаційної межі, які сприймаються як порушення плавного потоку мовлення» [3].

Слушним, на нашу думку, є зауваження Г.В. Міхасенко щодо факторів надання явищу паузації певного змісту у мовленні: «перерва у фонації тільки тоді передає важливу інформацію та, тим самим, служить цілям спілкування, коли вона є функціонально узгодженою із комплексом просодичних та сегментних засобів, що беруть участь у формуванні мовленнєвого твору», дослідниця визначає паузацію як «складний феномен, що поєднує в собі довжину перерви у фонації (що є більшою за або дорівнює нулю), комплекс тональних модифікацій передпаузальних сегментів, а також їх темпоральні характеристики» [6: с. 6]. Отже, фонетична пауза, фактично відсутність акустичних хвиль, що утворюються у процесі артикуляції, набуває значення у мовленні тільки за певних умов поєднання із лінгвістичними та паралінгвістичними факторами комунікації.

Внаслідок вищезазначених унікальних властивостей паузи, а також різноманітних підходів до її класифікації, існує низка різних класифікацій цього явища [1: 65; 8: 539], які ґрунтуються на урахуванні різних критеріїв, як акустичних та семантико-синтаксичних, так і паралінгвістичних. За класифікацією Г.В. Міхасенко, в основу якої покладено принцип комунікативної спрямованості і котра використовується під час нашого дослідження, паузи поділяються на:

- 1) паузи стику – заплановані, нормативні, лінгвістично мотивовані та автоматично реалізовані (синтаксичні);
- 2) паузи коливання – незаплановані, ненормативні, лінгвістично не релевантні, психологічно зумовлені (несинтаксичні);
- 3) прагматичні паузи – заплановані, лінгвістично релевантні, ті, що розподіляються в тексті усвідомлено (комунікативно-інтенціональні) [6: 9].

Разом із виконанням фізіологічної функції перерви під час дихання пауза поєднує в собі й низку інших: семантичну, синтаксичну, актуалізаційну та функцію мовленнєвого планування. Серед специфічних рис паузації можна зазначити акустичну універсальність – наявність її в усіх мовах світу, що дозволяє говорити про полікультурне та поліетнічне підґрунтя цього мовленнєвого явища. Особливе поєднання акустичної форми, варіативності значення та прагматичних комбінацій його використання дозволяє висунути гіпотезу наявності різних акустичних параметрів і прагматичних тактик паузації репрезентованих представниками чоловічого та жіночого гендеру у фреймі «бізнесова презентація», якому властивий високий ступінь прагматичної спрямованості на реципієнта. Роль деяких різновидів паузи у прагматичному аспекті мовленнєвої комунікації виявляється досить суттєвою, оскільки у комплексі риторичних прийомів та засобів адресанта «лінгвістично релевантні паузи, реалізація яких зумовлена комунікативною інтенцією мовця, є спрямованими на вплив на адресата повідомлення» [6: 2].

На попередніх етапах дослідження гендерної специфіки бізнесової комунікації [3; 5] нами було висунуто положення про специфічну персуазивну спрямованість бізнесової презентації як фрейму комунікації разом із наявністю диференціальних рис у використанні мовленнєвих засобів, тактик та стратегій представниками чоловічого та жіночого гендеру. Ключовим положенням дослідження стало те, що гендерна маркованість мовлення простежується на різних мовленнєвих рівнях, а саме концептуальному та семантико-синтаксичному. Наукова новизна наступного етапу полягає у залученні фонетичного страту мовлення під час аналізу гендерних комунікативних моделей.

Комунікативна модель бізнесової комунікації, внаслідок своєї підвищеної прагматичної спрямованості, характеризується скерованістю усіх лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів на вплив на реципієнта. Кореляція інтенціональності спілкування із явищем паузації у цьому сенсі становить специфічний інтерес, адже фрейм бізнесової презентації вимагає

детального викладу інформації реципієнтові у співвідношенні «максимальний обсяг інформації/максимальна зрозумілість/мінімум часових витрат». Актуальним також вбачається виявлення взаємозалежностей гендерної реалізації різних видів пауз у наданій комунікативній ситуації.

Проаналізовані нами зразки англомовних бізнесових презентацій дозволяють говорити про різну ступінь релевантності певних різновидів пауз у фреймі біз презентації. Водночас із підвищеною частотністю прагматичних пауз ми спостерігаємо зниження рівня використання пауз коливань. Це можна пояснити високим ступенем підготовленості адресанта до викладу матеріалу. Паузи коливання є найбільш частотними на початку промови, наприклад: “*Er... how much time have we got?... OK. As you can see, the question we asked was “Which of these types of newspaper have you read in the last six months?”[11: 168] “First of all, thank you very much for coming here today”[9: 184]), “Er...as you can see, we had a quiet start to the year”[10: 187].* Усі проаналізовані паузи коливання умовно можна поділити на дві групи: звукові заповнювачі (emm; er та ін.), котрі відображають процес мислення, та заповнювачі-кліше (first of all; as you can see; so, let’s start with та ін.), котрі або не несуть ніякого смислового навантаження, або свідчать про фонацію клішованих фраз задля маскування процесу обміркування думки, що має бути озвучена (інтенціональні заповнювачі). Під час проведення бізнесових презентацій зазначені різновиди пауз використовують представники і чоловічої, і жіночої статі, але, у той час як жінки більш тяжіють до використання звукових заповнювачів, чоловіки маніпулюють обома різновидами пауз-заповнювачів у однаковій мірі.

Процес актуалізації комунікативного задуму адресанта також подекуди супроводжується трансформацією синтаксичних пауз у прагматичні – звичайні розповідні речення набувають інтенціональну спрямованість за рахунок подовження пауз стику, наприклад (у дужках між фоносинтагмами наведено цифрацію сигналу щодо тривалості пауз у мсек): “*BICC (112) pls. (520) is a large multinational (429) with about (210) forty thousand employees worldwide (689) and a turnover of approximately (283) four billion pounds*”[10: 183].

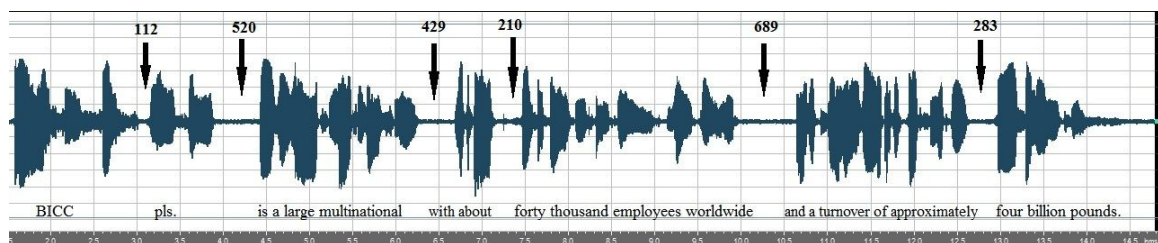


Рис.1 Актуалізація прагматичних пауз.

Як зображено на рисунку 1, синтаксичні паузи набувають довжини від 112 до 689 мсек, що свідчить про навмисне виділення певних синтагматичних груп із метою підкреслення статусу бізнесової структури. Наведений приклад підкріплюється даними зіставного дослідження тривалості пауз у спонтанному й офіційному стилі мовлення, які свідчать про те, що в офіційному стилі мовлення (одним із різновидів якого безумовно є бізнесова презентація) вона більша на 30-80 відсотків [2: 130].

Використання прагматичних пауз представниками різного гендеру є досить неоднорідним, але і чоловіки (MG), і жінки (WG) починають доповідь презентацій за різними принципами їх розташування. Проведений нами аналіз базується на класифікації І.В. Петренко, за якою ми виділяємо наступні за тривалістю паузи: коротка (до 100 мсек), мала (100-500 мсек), середня (500-900 мсек), довга (900-1300 мсек) та тривала (1300–1800 мсек) [7: 91]. Використання сегментів членування синтагматичних блоків надмірної довжини представниками обох гендерів здійснюється задля підвищення рівня перцепції нової інформації для адресата, але, слід зазначити, що, у той час як чоловіки тяжіють до членування інформації на великі блоки, жінки надають інформацію невеликими фоносинтагмами, не зважаючи на її синтаксичне підґрунтя. Наприклад (MG): “*Good morning, ladies and gentlemen. (787) As you can see from the conference program (199) I’m going to be talking about capital expenditure (159) in the Messlate group. (791) I’d like to begin by looking at (203) our plant modernization program. (503) Then I’ll move on (175) to...* ” (рис. 2)

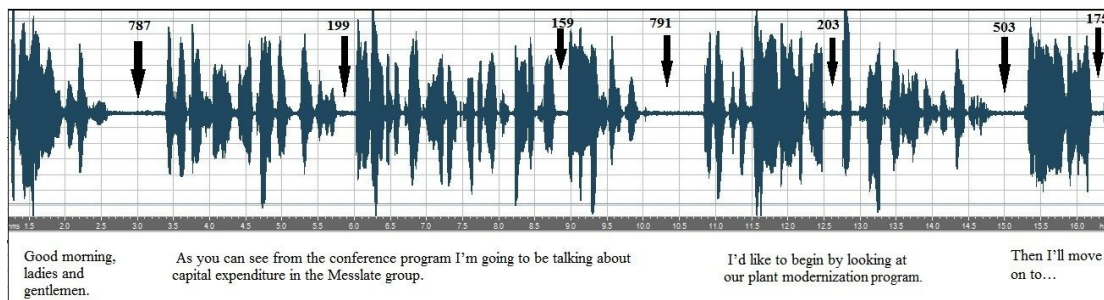


Рис. 2 Фрагмент реалізації адресантом МГ

(WG): “Good afternoon everyone. (645) As you know, (283) I’m here to tell you about British Telecom’s (290) videoconferencing facilities. (962) I’d like to start by explaining (200) how video conferences work. (688) Then...”

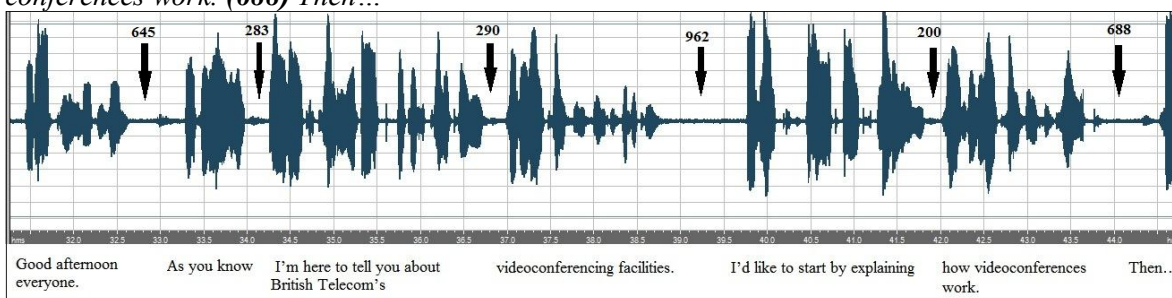


Рис. 3 Фрагмент реалізації адресантом МГ

Проведений нами співставний аналіз явища паузації у бізнесових презентаціях із урахуванням гендерного аспекту також виявив той факт, що промови чоловіків характеризуються більш варіативним використанням пауз, на відміну від жіночих – діапазон використаних чоловіками пауз складає від коротких (40; 50; 83 мсек) до тривалих (1,861; 1,122; 2,308 мсек) – “First of all, thank you very much for coming here today. (517) My name's Tom Southern (64) and I'm the Marketing Manager for Meta International. (914) Let me briefly take you through what we'll be discussing today, (1.861) First, (40) we're going to be analysing the current scenario (142) with particular regard to direct marketing” [9: 184], – у той час як жінки дотримуються тактики використання пауз малої та середньої довжини (82; 315; 673 мсек) із подеякими вкрапленнями тривалих пауз (1,039; 995 мсек) – “As you can see, (478) sales have risen gradually over the last five years. (713) This growth is largely due to the record levels of sunshine we have enjoyed in recent years. (995) This may be a result of global warming and so it could continue, (481) but climatic trends are difficult to predict. (665) For this reason (315) we have made a fairly conservative projection (242) for next year.” [11] Кореляція видів пауз, використаних представниками чоловічого та жіночого гендеру зображено на рисунку 4.

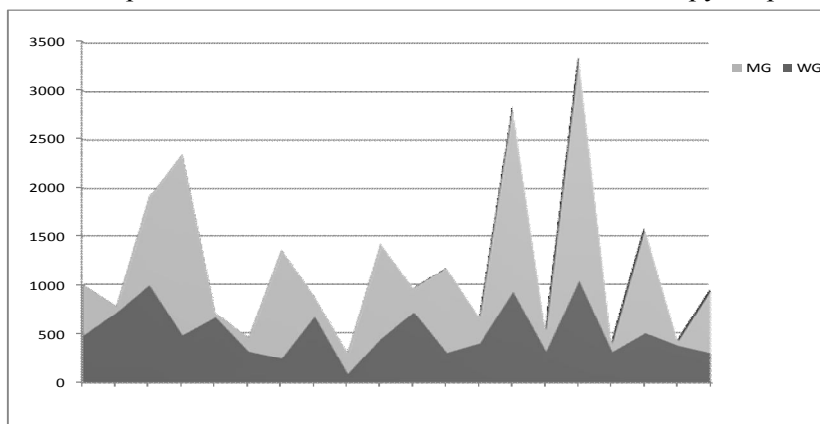


Рис. 4 Кореляція гендерних реалізацій пауз, пред’явлених представниками чоловічого та жіночого гендеру.

Таким чином, виявлені під час дослідження особливості паузації представниками чоловічого та жіночого гендеру, пред'явлені у контексті фрейму бізнесової презентації, можна вважати елементом загальної структури диференціальних ознак, які репрезентують гендерну поведінку у специфічних комунікативних ситуаціях. Водночас із різною концептуальною моделлю бізнесової комунікації, застосуванням різних комунікативних тактик та стратегій, представники чоловічого та жіночого гендеру мають певні відмінності в актуалізації комунікативного задуму на суперсегментному рівні, а саме: чоловіки тяжіють до членування інформації на великі блоки та використання багатьох різновидів пауз, від коротких до тривалих, та їх комбінацій, жінки, у свою чергу, користуються переважно паузами малої та середньої довжини та розподіляють інформацію на невеликі фоносинтагми. Подальші перспективи дослідження пов'язані із вивченням та співставленням тональної підсистеми бізнесової презентації у гендерному аспекті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калита А.А., Тараненко Л.І. Словник фонетичних термінів – Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. – 256 с.
2. Калита А.А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання: Монографія. – К.: Видавничий центр КДЛУ. – 2001. – 351 с.
3. Кривнова О.Ф., Чардин И.С., Паузирование в естественной и синтезированной речи \ \ Режим доступа: <http://www.uran.donetsk.ua/~masters/2002/fvti/nikolaenko/dis/lib/article7.htm>
4. Лозовий Д.В. Гендерна маркованість концептуального простору бізнесової презентації // Функціональна лінгвістика: сб. науч. работ. / Крымский республиканский институт последипломного образования; науч. ред. А.Н. Рудяков. – Т.2. – Симферополь, 2010. – С. 38-40.
5. Лозовий Д.В. Концептуальна модель бізнесової презентації // Наукові записки. – Випуск 89 (5). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 366-370.
6. Міхасенко Г.В. Функціональний аспект мовленнєвих пауз у сучасній англійській мові (експериментально-фонетичне дослідження): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04. – Мінськ, 1986. – 21 с.
7. Петренко І.В. Лінгвоакустичні характеристики паузації в сучасному англомовному лекційному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження чоловічого та жіночого мовлення в дидактичній сфері): Дис... канд. філол. наук: 10.02.04. – К., 2000. – 210 с.
8. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
9. Adrian Wallwork. Business Options: Student's Book. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – p.184
10. Viki Hollett. Business Objectives. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – p.187
11. Viki Hollett. Business Opportunities: Student's Book. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – p.168

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дмитро Лозовий – аспірант кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: менталінгвістика та просодичні параметри дискурсу.

СЛОГ КАК ЕДИНИЦА ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Майє СЕТТАРОВА (Симферополь, АР Крым, Украина)

У статті аналізуються сучасні підходи до проблеми складової структури англійської мови, подається класифікація складів за їх звуковою будовою.

Ключові слова: фонетичний склад, структурні типи складів, кореляція складового контакту, складоутворююча фонема.

The article deals with the analysis of the problem of English syllabic structure. The classification of syllables according to their sound structure is given.

Key words: phonetic syllable, structural types of syllables, correlation of syllable contact, syllable forming phoneme.

Обзор лингвистических исследований показал, что вопросы, связанные с концепцией слога как единицы фонетической системы, недостаточно изучены. Поэтому целью данной работы явился анализ слоговой единицы с точки зрения фонетики. Необходимо отметить, что проблематикой слоговой единицы занимались такие лингвисты, как Р.К. Потапова, А.Л. Трахтерова, А.Р. Зиндер В.Б. Касевич и многие другие. Под фонетическим слогом часто понимают объединение сегментов вокруг слогаобразующего звука речи, которое ограничивается паузами при скандированном произнесении. Р.К. Потапова трактует фонетический слог как сегмент, образующий «относительно целостный объект, которому присущи признаки интегративности и субаддитивности», и отмечает, что слог в речевой динамике — целостность, обладающая новыми качествами, не присущими ее составляющим

и возникающими благодаря взаимодействию последних [8: 6]. Г.В. Бершадская указывает, что особенности фонетического строения слога в первую очередь определяются особенностями артикуляционной базы того или иного языка [3: 37]. При этом автор указывает на то, что «одной из кардинальных черт артикуляционной базы языка является степень примыкания звуковых компонентов друг к другу в языковой цепи». Определение слога как фонетической единицы опирается на характеристику его как результата выталкивания воздуха вверх по голосовому тракту с помощью сжатия межреберных мышц, или иначе – результата выдыхательного толчка. С артикуляционной точки зрения слог – это минимальная единица речевого потока или минимальная артикуляционная единица речи [4].

В свою очередь Л.В. Щерба предлагает понятие «слоговая фонетика и три фонетики» и разделяет их на: 1) звуковую фонетику; 2) фонетику синтаксиса; 3) фонетику аффективную [2: 36-40]. Поскольку определение фонем обуславливается анализом слоговой структуры, можно констатировать тесную взаимосвязь слоговой фонетики с первой из трех фонетик Л.В. Щербы – звуковой. Синтаксическая фонетика Л.В. Щербы раскрывается на основе следующего положения "просодические (суперсегментные) характеристики высказывания ориентированы на его слоговую структуру" [2: 36-40]. Однако данных о третьей из щербовских фонетик — фонетике аффектов — в настоящее время слишком мало, чтобы можно было с определенностью говорить о связи ее со слоговой фонетикой. Если принять наиболее вероятное представление признаков эмоционально окрашенной речи как нелинейной деформации признаков эмоционально нейтральной речи, то становится очевидна роль слоговой организации речевого потока и для третьей фонетики Л. В. Щербы. В слоговой фонетике аффектов роль опорного кванта английской речи представлена особенно ясно и недвусмысленно отдельные слоги, будучи "сверхдолгими" и "сверхсильными" приобретают здесь совершенно особую риторическую значимость и служат для передачи содержания намерения высказывания. Поскольку вся человеческая речь насквозь аффективна, практически невозможно найти такую ее разновидность, которая была бы полностью нейтральной и лишённой тех или иных элементов слоговой фонетики аффектов [2]. В связи с вышесказанным естественно возникает вопрос о средней величине английского слога и о возможности более или менее упорядоченного представления различных случаев слоговой фонетики аффектов в английском языке.

Необходимо отметить, что при средней громкости и интенсивности английской речи человеческое ухо способно различать 4 степени слогового ударения, а также постоянно происходящие между ними переходы по силе; при средней величине частоты основного тона ударные слоги располагаются во фразе по нисходящей шкале, причем женская речь характеризуется большей интонационной изрезанностью и преобладанием восходящих тонов [6: 116]. Анализируя слоговую фонетику, следует упомянуть, что в английском языке существует более тесная связь между гласным и последующим согласным /V+C/, нежели между согласным и последующим гласным /C+V²/ [3]. Поэтому следует упомянуть функционирование в английском языке так называемой корреляции слогового контакта – оппозиции слогов с плотным контактом и слогов со свободным контактом гласного и последующего согласного [2]. Следовательно, по своему звуковому строению слоги можно подразделить на четыре возможных типа слога: полностью открытый слог, полностью закрытый, прикрытый в начале и прикрытый в конце [2: 88-89].

1. Полностью открытый слог, т.е. состоящий из одного гласного, например: *or, i, a – (bout)*;
2. Полностью закрытый слог, т.е. состоящий из гласного в окружении согласных, например: *cup, time, strong*;
3. Прикрытый в начале, т.е. начинающийся одним или несколькими согласными, например: *sea, play, straw*;
4. Прикрытый в конце, т.е. заканчивающийся одним или несколькими согласными, например: *at, apt, acts*.

Поскольку полностью открытый слог состоит только из одного гласного (монофтонга или дифтонга), он не может иметь структурных подтипов. Напротив, остальные три типа

слога имеют ряд подтипов в зависимости от количества входящих в слог согласных. Так, полностью закрытый слог имеет следующие 12 подтипов:

1. CVC – fat;
2. CVCC – fact;
3. CVCCC – facts;
4. CCVC – place;
5. CCCVC – street;
6. CCVCC – speaks;
7. CCVCCC – sphinx;
8. CCCVCC – streets;
9. CCCVCCC – straddle;
10. CVCCCC – sixths;
11. CCVCCCC – twelfths;
12. CVCCCCC – sixths

Прикрытый в начале слог имеет следующие три подтипа:

1. CV – sea;
2. CCV – play;
3. CCCV – straw.

Прикрытый в конце слог имеет тоже три подтипа:

1. VC – at;
2. VCC – apt;
3. VCCC – acts.

Следовательно, общее количество структурных подтипов английского слога равняется 19. Во всех этих структурных разновидностях ядром слога является гласный. Но в английском языке, в отличие от других языков существует типы слоговых структур, состоящие только из одних согласных. В этих типах слогов слогообразующей фонемой служит один из сонантов *l* и *n* реже *m*. Встречаются три типа таких слоговых структур в английском языке.

1. Тип CC. Слоговая структура этого типа состоит из двух согласных. Вершиной слога служат слоговые (*l*, *n*) и очень редко (*m*). Согласный, находящийся в препозиции к вершине слога, образованной согласными *l* и *n* может быть любым шумным, например: *pencil pen-sl*, *table tei-bl*, *takentei-kn*, *widenwai-dn*, *surgeon 'su:dʒən*.

2. Тип CCC. В этом типе слоговой структуры вершина слога – слоговой сонант, обычно *n*, находится между двумя согласными, например: *decent* [di:-snt], *servant* ['sə:vənt].

3. Тип CCCC. В этом типе слоговой структуры вершина слога образуется слоговыми *l* и *n*. Она может быть как после первой согласной, например: *agents* ['ei-dnts], *students* [stju:-dnts], так и после второй согласной, как например, в словах: *pistols* ['pi-stlz], *functional* [fʌŋk ənl].

Таким образом, многочисленные исследования в этой области показывают, что основные слоговые параметры могут претерпевать в речи самые неожиданные изменения. Поэтому теории (звуковая, синтаксическая и фонетика аффектов), выдвинутые Л.В. Щербой, можно считать логически оправданными [2]. Лингвист С.В. Дечева считает, что слоговая фонетика призвана ответить на вопрос, каким образом эти смыслообразующие элементы реализуются в речевом потоке и могут быть извлечены из него. О том, что именно слоговая структура речи является базой определения элементов по крайней мере звуковой (сегментной) и синтаксической (суперсегментной) фонетик, свидетельствуют исследования последних лет в области экспериментальной фонетики и ее приложений.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Антонова Т.В. Слоговая структура британского и американского вариантов английского языка (сопоставление и экспериментальное-фонетическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1994. – 200 с.
2. Белявский В.М., Светозарова Н.Д. Слоговая фонетика и три фонетики Л.В.Щербы // Теория языка. Методы его исследования и преподавания. – Л.: 1981. – 291 с.
3. Бершадская, Г. В. Фонетическая интерференция на слоговом уровне: Дис. ...канд. филол. наук. – М., 1981. – 212 с.
4. Маслов Ю. С. Введение в языковедение. – М.: 1998. – 272 с.

5. Потапова Р. К. Сегментно-структурная организация речи (экспериментально-фонетическое исследование): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: спец. 10.02.04. – Л., 1981. – 46 с.
 6. Wells J.C. Accents of English. – Cambridge, 1982. – 480 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Майє Сеттарова – викладач кафедри англійської мови та літератури Кримського інженерно-педагогічного університету.
Наукові інтереси: соціофонетика

ПОНЯТТЯ НОРМИ У СВІТЛІ ТЕОРІЇ ВАРІЮВАННЯ

Марія ТАНЧИНЕЦЬ (Переяслав-Хмельницький, Україна)

Статтю присвячено аналізу сучасних лінгвістичних досліджень поняття норми у світлі теорії варіювання. З'ясовано, що поняття норми й варіювання є взаємозалежними й актуалізуються через процес кодифікації в літературній мові.

Ключові слова: мова, норма, варіювання, варіант, процес кодифікації, літературна мова, мовленнєва комунікація.

The article is dedicated to the analysis of contemporary linguistic researches of the notion norm within the theory of variation. It states that the notions of norm and variation are interdependent and foreground in the literary language through the process of codification.

Key words: language, norm, variation, variant, process of codification, literary language, speech communication.

Постановка проблеми дослідження. У системі мови існує не один, а кілька способів вираження одного й того ж змісту, які з'явилися в процесі безперервного розвитку мови, а варіативність є фундаментальною властивістю мови як системи. Оскільки співіснування варіантних форм є поширеним явищем як мовленнєвої комунікації, так і літературної мови, то перед науковцями постає питання про те, як варіантні реалізації мовленнєвих одиниць актуалізуються через норму мови в літературній мові.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій показав, що за останні роки вченими було опубліковано низку наукових праць [2; 3; 5; 7; 10; 11; 14], присвячених трактуванню термінів норми й варіативності. Проте взаємозалежність цих двох понять не знайшла достатнього висвітлення в останніх публікаціях. Вивчення варіативності норми є особливо актуальним, оскільки нерідко в межах однієї ситуації можливим є варіювання матеріального втілення мовних засобів.

Метою цієї статті є здійснити теоретичне обґрунтування понять норми й варіативності, зосередити увагу на співвідношенні аналізованих понять, а також з'ясувати, яким чином варіантні реалізації мовленнєвих одиниць актуалізуються через процес кодифікації в літературній мові. Відповідно до мети було визначено наступні завдання: теоретично обґрунтувати поняття норми й варіативності, розкрити механізм взаємозалежності цих понять, окреслити перспективи подальшого наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. Через наявність варіантів і необхідність визначити правильний для даної ситуації варіант виникає питання про норму, оскільки “інноваційні фонологічно-фонетичні процеси в консервативній елітній нормі мови визнаються як шляхи демократизації, спрощення й утилізації вимовної норми, своєрідний лінгвістичний дарвінізм” [3: 142]. Таким чином, при існуванні двох чи більше варіантів норма визначає, якому з них надається перевага освіченими людьми – носіями відповідної мови в даний період часу.

Мова без норми не існує, оскільки норма виконуватиме комунікативну функцію лише тоді, коли вона загальноприйнята в окремому мовному колективі. Явища норми й варіативності взаємопов'язані: варіативність притаманна нормі через історичну мінливість, але одночасно норма виступає в ролі обмежувача процесів варіювання й визначає межі варіативності та інвентар варіантів [10: 177]. Отже, для повноцінного аналізу варіативності певної мови дане явище слід розглядати з точки зору його відношення до норми мови.

Для вибору правильного варіанта необхідно, щоб у мовців були свого роду еталони або зразки мовлення [6: 35], оскільки “мовна норма виявляється у шкалі оцінок правильності, доречності й естетичної гармонійності” [8: 345]. У зв'язку із цим Л.І. Скворцов констатує, що відчуття норми, як і сама норма, може бути і сильнішим, і слабшим залежно від різних умов:

наявності співіснуючих варіантів, можливості їх порівняння, практичної важливості норми для носіїв мови [9: 47]. Вибираючи з існуючих варіантів правильний для вираження своїх думок, мовець виходить із розуміння норми, тобто він керується сумою правил і рекомендацій літературної мови. Однак, порушуючи норму, яку він не усвідомлює, мовець може вибрати й неправильний засіб вираження.

Проте, з об'єктивно-лінгвістичної точки зору мовні засоби вираження не можуть бути "правильними" й "неправильними". Будь-які нормативні оцінки – суб'єктивні. Не мовні характеристики, і не естетичні цінності роблять один варіант "правильним", а другий – "неправильним". Уся справа полягає в соціумі, у соціокультурній ролі носіїв мови й ступені їхнього володіння нормою літературної мови.

Відомий фонетист Д. Джоунз наголошує, що немає вимови гарної або негарної, хорошої чи поганої, а є регіональні, соціальні, вікові варіанти, до яких слід відноситися з певною повагою [12: 30]. Іншими словами, багато залежить від індивідуальних особливостей сприйняття кожної окремої людини. Проте, Д. Джоунз відмічає необхідність учити так званій "культурній" вимові, що знову приводить нас до поняття норми, необхідності визначати нормативні варіанти вимови, враховувати специфіку існування й розвитку норми в сучасному континуумі.

У лінгвістиці протягом кількох десятиліть вирішується питання про те, чи можна вважати існуючі варіанти нормативними, чи нормативним може бути лише один варіант, а інші є архаїзмами, діалектизмами, просторіччям або новоутворенням. Більша частина лінгвістів підтримує першу точку зору, стверджуючи, що часто норма допускає два способи вираження і, таким чином, "в мовленні співіснують варіанти мовної норми, один із яких згодом утрачає статус мовного стандарту" [8: 345], вважаючи обидва варіанти правильними; деякі визнають нормативним лише один із варіантів. Але, як зазначає Л.А. Вербицька [2], зміна норми проходить через стадію існування двох способів вираження, які протягом певного часу визнаються однаково правильними, тому говорити про єдиний нормативний спосіб вираження неможливо. Таким чином, оскільки мова розвивається поступово й зміни стають помітними лише через деякий період часу [11: 1], у певний момент розвитку мови обидва варіанти норми виявляються рівноправними, хоча цьому передувало, і за ним слідує період, коли один із варіантів є основним.

Мовознавцям вдалося розкрити лінгвістичну природу мовної норми тоді, коли вони зрозуміли, що мова як суспільне явище є засобом для досягнення певної цілі, і що людині посилено вдосконалювати володіння цим засобом. Це привело лінгвістів до розмежування понять "норма" (об'єктивні правила, що реалізуються в мовленнєвій діяльності) й "кодифікація" (встановлення й опис цих правил, закріплення їх в мовознавчих посібниках і довідниках, тобто процес за якого варіативність мови набуває публічного визнання й зафіксованої форми [14: 159]). Таким чином, як зазначає О.О. Селіванова, кодифікація є наслідком визнання мовної норми [8: 346].

При кодифікації норми мови відбувається відбір мовних елементів, рекомендованих як правильні, нормативні. Проте, Д. Уеллс наголошує, що навіть кодифіковані мовні елементи можуть репрезентувати варіативні способи вираження [15: 11]. Адекватність відображення реально існуючої норми вимови залежить від критеріїв і прийомів, які використовуються кодифікаторами при оцінці норми й нормативності. Важливо при цьому відмітити, що через свою статичність кодифікація звичайно відстає від реально існуючої норми вимови, яка характеризується динамічністю.

Вирішення практичних завдань по кодифікації норми повинно ґрунтуватися не лише на вивченні реальної норми, але й на аналізі таких теоретичних питань, як система мови, норма й варіативність, роль соціолінгвістичних факторів у формуванні норми [2: 5]. Поява кодифікованої норми свідчить про досягнення мовою і суспільством певного рівня розвитку мови, при якому приписуваний характер правил мовної поведінки не повинен мати занадто багато розбіжностей зі стандартом звукової мови, що склався стихійно і тому сприймається як цілком досяжний зразок.

У дослідженнях Л.А. Вербицької [2: 12] норма трактується як усвідомлення тих чи інших засобів мовного вираження в якості правильних, зразкових та припис їхнього

використання (кодифікація). Вітчизняний мовознавець О.О. Селіванова визначає мовну норму як “обрані у процесі комунікативної взаємодії з числа варіантів мовної реалізації, уніфіковані, свідомо фіксовані й найбільш поширені традиційні зразки (стандарти) репрезентації системи мови (засоби мови і правила їхнього вживання)” [8: 346].

Для усунення розриву між ідеальним, практично недосяжним зразковим мовленням і фактами реальної реалізації мовних одиниць висувається теза системи норм, що варіюється від ситуації до ситуації [13: 81]. Згідно цієї точки зору літературна норма диференціюється стосовно різних ситуативних особливостей мовленнєвого спілкування, при цьому ситуативно зумовлена варіативність вираження розглядається не як індивідуальні помилки, а як реальність, як загальноприйняті варіанти, властиві кожній мові [1: 8-9].

Мовна норма – явище складне та багатоаспектне, воно відображає і суспільно-естетичні погляди на слово, і внутрішні, незалежні від смаку мовця, закономірності мовної системи в її безперервному розвитку та вдосконаленні. Часто поняття правильності / неправильності мовної одиниці замінюється поняттям доцільності / недоцільності її використання даною людиною в даній ситуації [7: 16].

Поняття норми слід розглядати як у синхронії, так і в діахронії. Мовна норма в її нерозривному зв'язку з розвитком суспільства є соціально-історичною категорією, оскільки ми можемо прослідкувати прийняття деяких зразків за нормативні, тоді як раніше вони не кодифікувалися. Звідси можна зробити висновок, що правильність мовлення є не щось інше, як елементарний підсумок свідомого відношення до мови з боку суспільства або його відомих і впливових верств. Тому функціонально-стилістична доцільність мовних одиниць має бути визнана найважливішим критерієм встановлення норми. У протилежному разі довелося б визнати ненормативними велику кількість факторів, цілком природних у мовленні носіїв мови.

Нові соціально-економічні відносини поступово ведуть до нових комунікативних потреб і до зміни мовленнєвої поведінки. Оскільки в мовленнєвому спілкуванні паралельно діють мовленнєві норми різного замовлення (соціального, регіонального чи функціонального), мовні засоби постійно підлягають оцінці й переоцінці, що складає відомий компонент сукупної суспільної свідомості.

Складна діалектично суперечлива природа мовної норми відображає поступальний розвиток мови, але її слід механічно виводити з мовної еволюції. Природа норми двостороння. У ній перехрещуються як стихійні (засновані на внутрішніх властивостях мови) мовленнєві навички, так і зовнішні, соціальні фактори. На думку Т.В. Левині [5: 9], мовна норма існує в двох взаємозалежних площинах: по-перше, її функціонування зумовлено власне мовними законами; по-друге, норма є соціально схваленим правилом, яке змінюється в процесі історичного розвитку суспільства. Розбіжності з приводу сутності норми зводяться лінгвістами до надання переваги то одному, то другому аспекту.

Услід за В.Г. Костомаровим [4: 11] ми вважаємо, що система норм не задає точних констант, а лише крайні межі, всередині яких мовленнєва реалізація вільно коливається від випадку до випадку, від людини до людини. Контекст і мовленнєва ситуація – найсильніші не лише змістовні, але й культурно-мовленнєві фактори, що допомагають “не помічати” недбалість, мовні капризи, взагалі “наднормативні явища”.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Аналізуючи різні підходи до трактування поняття “норма”, можна зробити висновок, що в сучасному мовознавстві розрізняють норму об'єктивну, загальноприйнятую в даному колективі форму мовних засобів, й оціночну, аксіологічну норму, яка встановлює правильність чи неправильність конкуруючих об'єктивних норм. У першому випадку ставиться питання, чи можна так взагалі сказати даною мовою. У другому – чи правильно так сказати в цьому випадку, в цій ситуації. Нерідко мовний факт, прийнятний в плані об'єктивної норми, є неприйнятний в аксіологічному аспекті.

Отже, норма є системою обов'язкових реалізацій, вона відповідає не тому, що можна сказати, а тому, що вже сказано й традиційно говорить в певному суспільстві, й включає моделі, історично вже реалізовані за допомогою цієї техніки за цими еталонами, відповідно, у такому розумінні норма відповідає фіксації мови в традиційних формах. Таким чином,

природа норми суперечлива: вона стійка, але допускає варіювання. Вона соціально зумовлена, історично мінлива, піддається переоцінці та ґрунтується на етичному принципі.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо проведення експериментально-фонетичного дослідження для виявлення варіантних реалізацій мовленнєвих одиниць у літературній мові.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барышникова К.К., Гайдучик С.М. Разговорная речь как одна из форм устной речи // Экспериментальная фонетика. – Минск: Минский госпединститут иностранных языков, 1974. – С. 5–24.
2. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно: [учеб. пособие для студентов вузов]. – М.: Высш. шк., 2003. – 239 с.
3. Дворжецька М.П. Тенденції розвитку вимовної норми сучасної англійської мови // Мова, культура й освіта в сучасному світі: [зб. наук. праць до 90-річчя доктора філол. наук, проф. Романовського О.К. / відп. ред. Стишов О.А.]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 141–145.
4. Костомаров В.Г., А.А. Леонтьев Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкознания. – 1966. – № 5. – С. 3–15.
5. Левина Т. В. Эволюция акцентной нормы сложных слов английского языка в XX веке: Дис. ... доктора филол. наук: 10.02.04. – М., 2001. – 424 с.
6. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
7. Рахманова И.Ю. Варьирование в аббревиации в английском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Уфа, 2004. – 223 с.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: [підручник]. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
9. Скворцов Л.И. Современные отечественные и зарубежные исследования в области культуры речи (в нормативном и коммуникативном аспектах) // Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1996. – С. 40–65.
10. Шахбагова Д.А. О статусе произносительной нормы национальных вариантов английского языка // Фонетика-83: Материалы к 9-му Международному конгрессу фонетических наук. – М.: Изд-во АН СССР, 1983. – С. 177–187.
11. Crystal D. The Language Revolution. – Cambridge: Polity Press, 2004. – 142 p.
12. Jones D. An Outline of English Phonetics. – Paris: Presses Universitaires de France. – 1932. – 326 p.
13. Schindler F. Beitrage zur deutschen Hochlautung // Phorum Phonetikum. – Hamburg, 1974. – № 9. – 109 S.
14. Trudgill P. Sociolinguistic Variation and Change. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2002. – 197 p.
15. Wells J. C. Longman Pronunciation Dictionary. – CUP, 1995. – 802 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Танчиньць – аспірантка кафедри германської і фінської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: теоретична фонетика англійської мови.

PROSODIC DIFFERENCES IN ITALIAN AND ENGLISH UTTERANCES

Martina URBANI (Padova, Italy)

У статті розглянуто просодичні відмінності і прагматичний ефект інтонаційних моделей у реалізаціях італійців порівняно з реалізаціями англіїців; дослідження проведено шляхом аналізу різних типів висловлень (загальних запитань, спеціальних запитань, команд).

Ключові слова: інтонація, просодія, прагматика, вивчення іноземної мови, інтонаційний контур, значення, модальність.

The article aims to show prosodic differences and pragmatic effects conveyed by intonation patterns uttered by Italian speakers as compared to English models. This cross-linguistic study is conducted by analyzing different sentence types (i.e. 'yes-no' questions, wh-questions, commands).

Keywords: intonation, prosody, pragmatics, L2 acquisition, intonation contour, meaning, modality.

The present study was set up to investigate the realization of different types of English sentences pronounced by Italian NSs as compared to English NS models. The research hypothesis is that the same utterance produced by NSs and NNSs provides a different pragmatic meaning due to the fact that NSs and NNSs use different intonation contours.

Linguists have worked out several methods to rate intonation proficiency and pragmatic appropriateness [6; 11]. Hirschberg [7; 8] has analyzed the role and functions of prosody, with particular emphasis on the pragmatic meaning of intonation. Hirschberg and Avesani [9; 10] compared the mechanisms speakers employ to disambiguate syntactically and semantically ambiguous utterances in English and Italian. Mennen [14; 15] listed NNSs' most persistent and recurrent errors and gave some suggestions in order for learners to acquire phonological patterns and a correct phonetic implementation of these patterns. Ramírez-Verdugo [16; 17] analyzed the

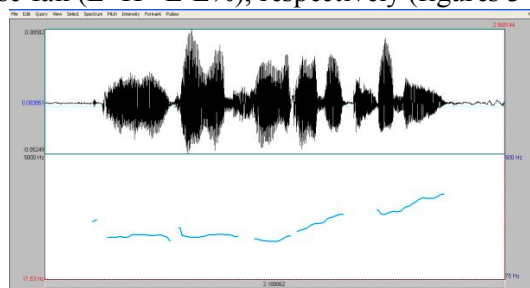
differences in the realization of intonation patterns used to express levels of certainty/uncertainty. Studies conducted by Busà [2; 3; 4], on a number of interrogative and affirmative sentences uttered by native Italian speakers of English, showed that Italian speakers' intonation in English is characterized by rather level and unvaried contours.

The subjects in the present study consisted of two homogenous groups of students: a group of 13 American English speakers and a group of 13 Italian learners of English. All the subjects are female. The American subjects are from California. They are aged between 20 and 25 years and had no linguistics training prior to the experiment. The group of Italian speakers is composed of 13 girls from the Veneto area in the North-east of Italy. They are aged between 20 and 25 years old and a considerable number of them had taken a class in linguistics prior to the experiment (7 out of 13 subjects).

The corpus consisted of 416 utterances, 16 sentences produced by 13 American English speakers (NSs) and 16 sentences produced by 13 Italian speakers (NNSs), (16 x 13 x 2). The subjects were asked to read the short sentences aloud and each subject was recorded separately. The sentences were read in a list and recorded using the speech analysis software Praat. The audio signal was recorded by a microphone placed about 10 cm from the subject. All signals were digitized and logged directly onto a laptop at a sampling rate of 24kHz. After recording the set of 16 sentences, for a total of 3,380 words, the sentences were analyzed with Praat which allows simultaneous representation of acoustic waveforms and pitch lines. All the utterances were annotated using the ToBI (Tone and Break Indices) system.

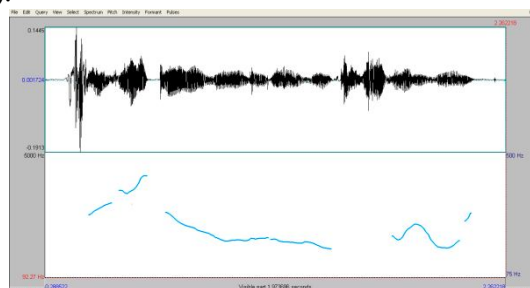
Yes/no questions. Depending on its tone contours, the following 'yes-no' question, *Will you go on holiday next summer?*, may convey at least three different meanings: a sense of uncertainty, a sense of incredulity, and a sense of surprise.

In this study, the NSs pronounced this sentence either with a high rise, H* H-H%, (76.9%) or with a low rise, L* H-H%, (23.1%). By contrast, the NNSs used different patterns: 38.5% rise-fall-rises (L+H* L-H%), 38.5% rise-falls (L+H* L-L%), 15.4% low rises (L* H-H%), and 7.7% high rises (H* H-H%). Figure 1 shows the high rise (H* H-H%) of the pattern produced by an AmE native speaker. The Italian learners of English B and C use a rise-fall-rise (L+H* L-H%) and a rise-fall (L+H* L-L%), respectively (figures 3 and 4).



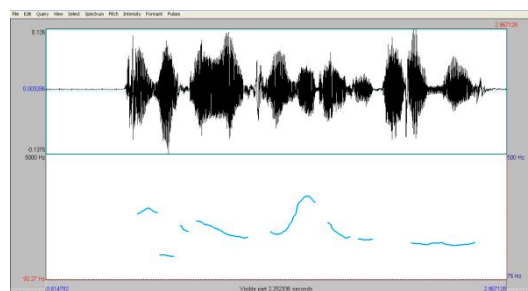
NS	Will you	holiday	next ?
ToBI	L+H*	L+H*	H* H-H%
Duration:	0.714 sec	0.400	0.599 sec
Highest Pitch	249.6 Hz	277.9	364.5 Hz
Lowest Pitch	213.3 Hz	205.0	267.9 Hz

Fig. 1 Prosodic annotation of the utterance *Will you go on holiday next summer?* produced by a NS.



NNS	Will you go on	holid y	next summer?
ToBI	L+H*	L*	L+H* L- H%
Duration:	0.742 sec	0.357 sec	0.720 sec
Highest Pitch	421.6 Hz	210.1 Hz	294.4 Hz
Lowest Pitch	199.3 Hz	192.2 Hz	173.0 Hz

Fig. 2 Prosodic annotation of the utterance *Will you go on holiday next summer?* produced by a NNS.



NNS	Will you go on	holida	next
ToBI	H+L*	L+H*	L+H* L-L%
Duration:	0.633 sec	0.414 sec	0.627 sec
Highest Pitch	317.8 Hz	359.3 Hz	213.5 Hz
Lowest Pitch	154.3 Hz	216.4 Hz	191.5 Hz

Fig. 3 Prosodic annotation of the utterance Will you go on holiday next summer? produced by the a NNS.

The rise contour is typical of ‘yes-no’ questions. The effect conveyed by a rise contour is uncertainty as if the sentence would mean ‘I am not sure about whether or not you are going on holiday next summer’ (cfr. Figure 1).

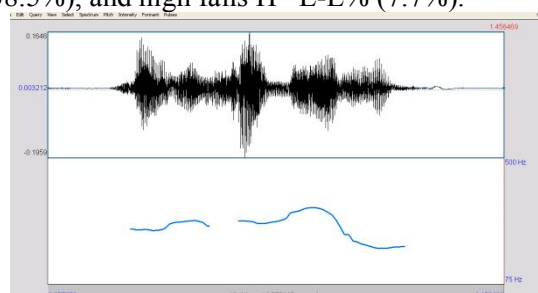
In figure 2, the rise-fall-rise contour belongs to the typical range of contours of a ‘yes-no’ interrogative and it has various interpretations [20]. This contour has been found to indicate either uncertainty or incredulity, depending upon the speaking rate and pitch range [8]. In the example in figure 2, the rise-fall-rise contour is realized in correspondence to the segment *next summer*, as if the speaker has doubts about the fact that someone will go on holiday either next summer or in another period. Therefore, the speaker expresses her skepticism by adopting a rise-fall-rise contour.

The pattern in figure 3 is more difficult to interpret. The utterance has a rising pitch accent followed by a final fall which has been described as L+H* L-L%. This rise-fall contour is realized by the word *holiday* which is the focal point of the utterance. The highest pitch, 359.3 Hz, is reached on the word *holiday*, and this shows the emphasis given to this word. *Holiday* is the most prominent word because the speaker may intend to express her surprise or maybe even her indignation in relation to the concept expressed by holiday.

One of the possible interpretations is that the speaker is reprimanding someone for going on holiday. This utterance could easily fit in this context: ‘Will you go on holiday next summer? It’s unbelievable! You always think about holidays rather than concentrate on all the work you have left!’ This is maybe twisting the interpretation but, since it is reinforced by some kind of evidence in the context, we believe it is an acceptable interpretation, not far from reality.

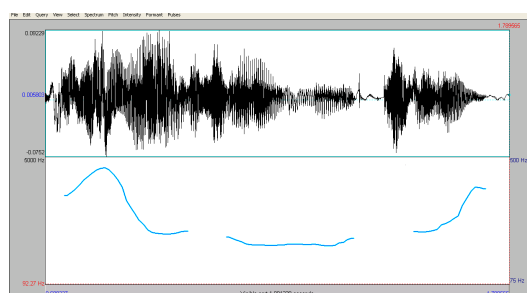
Another valid interpretation is based on a study conducted by Savino and Grice [19] on Italian. This study shows that the pattern described as L+H* L-L% is typical of two types of ‘yes-no’ questions which share the same tonal analysis but convey two different pragmatic meanings. ‘The first type is information-seeking questions where the information sought is new to both participants. The second type challenges the interlocutor’s assumption that information is shared, i.e. that it is given’ [19]. So, according to Savino and Grice, the rise-fall contour can discriminate between new or given information. In this case, the ‘perceived surprise correlates with the pitch range’ [5]. In a study on the functions of contours, Gussenhoven and Rietveld worked on the behavior of H* and L* and they found that ‘perceived surprise is higher as the end of the rising contour is higher, but that the effect of the beginning of the rising contour in the accented syllable depends on whether, relative to the preceding pitch, it begins low, in which case greater surprise is signaled by a lower pitch, or higher, in which case the opposite is true’ [5].

Wh-questions. A sentence like *How was your meeting?* could be pronounced either with a rise or with a fall. If it is produced with a definitive fall, it could convey an unmarked or business-like tone meaning. If it is produced with an encouraging rise, it could convey an interested, encouraging or sympathetic tone meaning [21]. Unlike ‘yes-no’ questions whose dominant pattern is the rising contour, wh-questions are likely to be uttered with falling contours. In this study, the results show that the NSs pronounced the wh-question *How was your meeting?* with falling patterns, i.e., either a high fall, H* L-L%, (84.6%) or a low fall (H+L* L-L%), (15.4%); the NNSs pronounced it in variety of different ways: low rises H* H-H% (53.8%), low falls H+L* L-L% (38.5%), and high falls H* L-L% (7.7%).



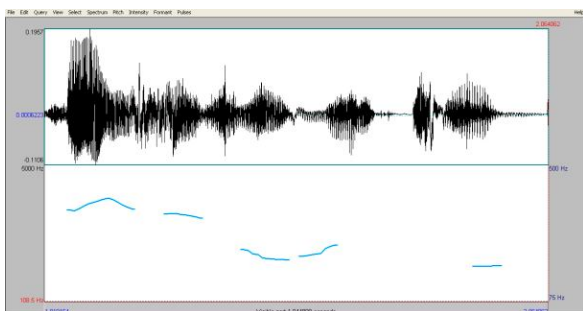
NS	How	your meeting ?
ToBI	L+H*	H* L-L%
Duration:	0.253	0.524 sec
0.777	sec	
Highest Pitch	289.9	337.5 Hz
Lowest Pitch	255.3	195.9 Hz
	Hz	Hz

Fig. 4 Prosodic annotation of the utterance *How was your meeting?* produced by a NS.



NNS	How	your meeting?
ToBI	L*+H	L * H-H%
Duration:	0.346	0.627 sec
0.973	sec	
Highest Pitch	464.1	400.0 Hz
Lowest Pitch	242.3	203.3 Hz
	Hz	Hz

Fig. 5 Prosodic annotation of the utterance *How was your meeting?* produced by a NNS.



NNS	How	your
ToBI	H*+L	meeting?
Duration:	0.363	0.557 sec
0.920	sec	
Highest Pitch	397.0	251.4 Hz
Lowest Pitch	335.7	205.9 Hz
	Hz	Hz

Fig. 6 Prosodic annotation of the utterance *How was your meeting?* produced by a NNS.

Figure 4 shows the definitive fall of the pattern produced by an AmE native speaker . A similar pattern is used also by the Italian learner of English in figure 6. By contrast, another Italian learner of English uses a high rise pattern (figure 5). The duration amplitude indicates that the utterance by the NS is much shorter than the utterances by the NNS. The difference in intonation between the definitive fall and the encouraging rise produces a different tone meaning in the three utterances:

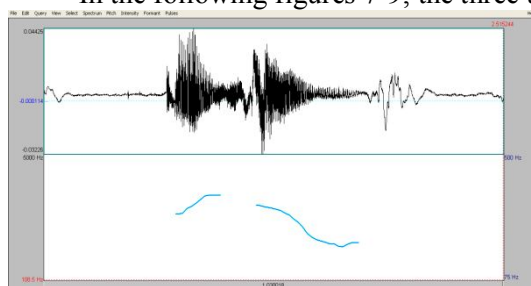
- (1). *How was your meeting?* (in fig.s 4, 6) **DEFINITIVE FALL** **unmarked**
- (2). *How was your meeting?* (in fig. 5) **ENCOURAGING RISE** **interested**

In (4) and (6), the utterance is produced with a definitive fall which conveys an unmarked or business like tone meaning; in (5), the utterance is produced with a rise which conveys an interested,

encouraging or sympathetic tone meaning.

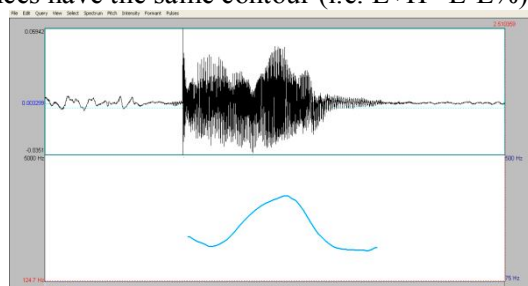
Commands. In English, even though most commands are pronounced with a rise-fall, they can have different contours. According to Wells [21], commands can be pronounced not only with a rise-fall but also with a definitive fall, with an encouraging rise (often used to order someone to tell something) or with an implicational fall-rise. Commands are intrinsically related to the domain of certainty because, by its nature and definition, a command never expresses uncertainty. The fall-rise typically has a meaning of non-finality and it is used when ‘the speaker implies something without necessarily putting it into words’ [21]. On the contrary, the rise-fall is typical of commands or sentences that sound certain and sure.

In the following figures 7-9, the three utterances have the same contour (i.e. L+H* L-L%).



NS	Go	home!
ToBI	L+H*	L-L%
Duration:	0.178	0.278
	sec	sec
Highest Pitch	364.7 Hz	392.2 Hz
Lowest Pitch	300.2 Hz	189.4 Hz

Fig. 7 Prosodic annotation of the utterance *Go home!* produced by a NS.



NNS B	Go	home!
ToBI	L+H*	L-L%
Duration:	0.223	0.313
	sec	sec
Highest Pitch	328.4 Hz	364.4 Hz
Lowest Pitch	194.9 Hz	179.4 Hz

Fig. 8 Prosodic annotation of the utterance *Go home!* produced by a NNS.

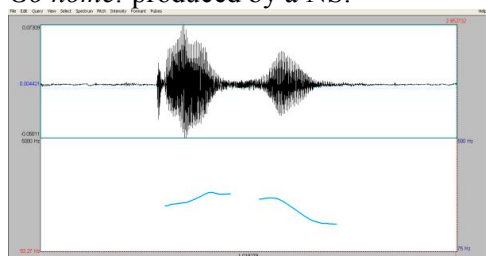


Fig. 9 Prosodic annotation of the utterance *Go home!* produced by a NNS.

NNS	Go	home!
ToBI	L+H*	L-L%
Duration:	0.222	0.277
	sec	sec
Highest Pitch	297.4 Hz	285.4 Hz
Lowest Pitch	246.3 Hz	179.7 Hz

Both NSs and NNSs interpreted the command with the same contours, similar durations and comparable pitch ranges: no remarkable differences are observable. NNSs use an intonation contour that is similar to the NSs’ model because of a similarity of command intonation contours in the two languages.

A general conclusion that can be drawn from the results is that, as expected, NSs modify their intonation patterns to express different pragmatic meaning, so that their intonation patterns differ with the differences in communicative functions. By contrast, NNSs do not always succeed in realizing pragmatic meaning by intonation because they do not master prosodic features as well as the NSs. In fact, the NNSs of this study displayed a lack of consistency in realizing intonation patterns, and thus distinguishing between certain or uncertain, definite or indefinite information.

Therefore, the expressions of modality analyzed in this corpus were interpreted by the NSs and by the NNSs in different ways. As Kelm [12] asserts ‘any slight change in intonation, which initially may appear to be insignificant, represents changes in the semantics and pragmatics of the final message as perceived by the interlocutors’. So, the changes of intonation in the patterns by the NSs and the NNSs clearly produced differences in the utterance meanings.

For these reasons, confirming our hypotheses, this study shows that not only does intonation affect the transmission of meaning but also that the meaning conveyed through intonation can modify the expression of modality, for example, the opposition between certainty and uncertainty. Different pragmatic meanings are conveyed by NSs and NNSs through intonation choices. It is important to understand those mechanisms by means of which a speaker manages to convey meaning. This study shows that the choice of a specific contour has to do with the scales of modality and the pragmatic meaning of the utterances.

For each sentence type, NSs used intonation contours quite consistently as compared to the relative random productions by the NNSs. This gives indications that the NNSs may use different intonation patterns 'regardless of the definite or indefinite context and their pragmatic purpose. This lack of adequacy frequently affects NNSs' ability to interact accurately in English' [16]. Therefore, while NSs can use intonation contours to convey pragmatic meaning effectively, the Italian NNSs cannot rely on intonation and may rather use lexico-grammatical resources to express pragmatic meaning. This phenomenon may be due to the fact that English is a prosody-oriented language, where many degrees of modality can be expressed by means of intonation [18].

Extensive research on contrastive English L1 and L2 prosody is needed in order to better examine, understand, and evaluate the mechanisms of English interactions between people with different language backgrounds.

REFERENCES

1. Arvaniti, Amalia Ladd, D. Robert and Mennen, Ineke. Tonal association and tonal alignment: evidence from Greek polar questions and contrastive statements // *Language and Speech*. – 2006. – №49 (4). – P. 421-450.
2. Busà, Maria Grazia. New Perspectives in Teaching Pronunciation // A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, C. Taylor (eds) *From DIDACTAS to eCoLingua: an ongoing research project on translation and corpus linguistics*. – Trieste: EUT, 2008. – P. 171-188.
3. Busà, Maria Grazia (2008), *Teaching Prosody to Italian Learners of English: Working towards a New Approach* // *Ecolingua. The Role of E-corpora in Translation and Language Learning*. – 2008. – P. 113-126.
4. Busà, Maria Grazia. Effects of L1 on L2 Pronunciation: Italian Prosody in English // *GlobEng, International Conference on Global English, February 2008*. – University of Verona, 2009.
5. Gussenhoven, Carlos and Rietveld, Toni. The Behavior of H* and L* under Variations in Pitch Range in Dutch Rising Contours // *Language and Speech*, 2000. – №2. – P. 183-203.
6. Halliday, M.A.K. and Greaves, William S. *Intonation in the Grammar of English*. – London: Equinox, 2008.
7. Hirschberg, Julia. *Communication and Prosody: Functional Aspects of Prosody*. *Speech Communication*. – 2002. – №36. – P. 31-43.
8. Hirschberg, Julia. *Pragmatics and Intonation* // Horn, Laurence R. and Gregory Ward (eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Basil Blackwell, 2004. – P. 515-537.
9. Hirschberg, Julia and Avesani, Cinzia. The Role of Prosody in Disambiguating Potentially Ambiguous Utterances in English and Italian // A. Botinis, G. Kouroupetroglou & G. Karayiannis (eds.) *Intonation: Theory, Models and Applications, Proceedings of an ESCA Workshop: Athens, 1997*. – P. 189-192.
10. Hirschberg, Julia and Avesani, Cinzia. *Prosodic Disambiguation in English and Italian* // Antonio Botinis. *Intonation. Analysis, Modelling, and Technology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. – P. 87-95.
11. Kecskes, Istvan and Horn, Laurence (eds.) *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2007.
12. Kelm, Orlando. Acoustic Measurement of Spanish and English Pitch Contours: Native and Non-native speakers // *Hispanic Linguistics*. – 1995. – №6/7. – P. 435-448.
13. Ladd, D. Robert. *Intonational Phonology*. – Cambridge: CUP, 1996.
14. Mennen, Ineke. Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek // *Journal of Phonetics*. – 2004. – №32. – P. 543-563.
15. Mennen, Ineke. Phonetic and phonological influences in non-native intonation: an overview for language teachers // *QMUC Speech Science Research Centre Working Papers*. – 2006. – WP-9.
16. Ramirez-Verdugo, M. Dolores. The Nature and Patterning of Native and Non-native Intonation in the Expression of Certainty and Uncertainty: Pragmatic Effects // *Journal of Pragmatics*. – 2005. – №37/12. – P. 2086-2115.
17. Ramirez-Verdugo, M. Dolores. *A Cross-linguistic Study on the Pragmatics of Intonation in Directives* // Romero Trillo, Jesús, *Pragmatics and Corpus Linguistics*. – Berlin: Walter de Gruyter, 2008.
18. Romero Trillo, Jesús. Your Attention, Please. Pragmatic Mechanism to Obtain the Addressee's Attention in English and Spanish Conversations // *Journal of Pragmatics*. – 1997. – №28. – P. 205-221.
19. Savino, Michelina and Grice, Martine. The Role of Pitch Range in Realizing Pragmatic Contrasts – the Case of Two Questions Types in Italian // *ICPhS-The International Congress of Phonetic Sciences, Saarbrücken 6-10 August, 2007*. Retrieved at: www.icphs2007.de (last accessed 10/10/2010)
20. Ward, Gregory and Hirschberg, Julia. Implicating Uncertainty: The Pragmatics of Fall-rise Intonation // *Language*. – 1985. – №61. – P. 747-776.
21. Wells, John C. *English Intonation. An Introduction*. – Cambridge: CUP, 2006.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мартіна Урбані – аспірант кафедри англо-германських і слов'янських мов та літератур університету м.Падуя, Італія.
Наукові інтереси: інтонація, просодія, прагматика, міжкультурна комунікативна компетенція.

ФОНОСИМВОЛІЗМ У ЛІНГВІСТИЦІ ТА ЙОГО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Наталія ХОМЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто та проаналізовано теоретичні засади фоносемантики в лінгвістиці. Здійснено огляд літератури з предмету, проаналізовано провідні думки щодо існування символіки звуків та їх універсальності.

Ключові слова: фоносемантика, фоносемантизм, вмотивованість мовного знаку, довільність мовного знаку.

The article considers and analyses the theoretical basis of phonosemantics. The investigation contains a review of current literature, and an analysis of outstanding scientific opinions concerning theoretical phonosemantics.

Key words: phonosemantics, sound symbolism, language sign motivation, language sign randomness.

Сучасні лінгвістичні дослідження спрямовані на вивчення такого явища як фоносемантизм або символіка звуків. Природа символічного знаку та його властивості останнім часом все частіше привертють увагу лінгвістів. Поняття фоносемантизму теж залишається дискусійним, зокрема визначення вмотивованості мовного знаку та з'ясування його символічної природи.

Дослідження різних принципів фоносемантики є одним із перспективних напрямів сучасного мовознавства. Велику увагу вчені приділяють двом основним з них: принципу недовільності та фонетичній вмотивованості мовного знаку, визначення теоретичних засад такого дослідження виявляється необхідним і **актуальним**.

Мета запропонованої статті полягає у дослідженні символічної природи мовного знаку.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: виявити характер і основні властивості символічного знаку, висвітлити основні класифікації мовного знаку, дослідити символічну природу мови як знакової системи.

Поняття фоносемантизму в сучасній науці є неоднозначним. Нині існує теорія первинного фоносемантизму, за якою символіку звуків вважають первинною по відношенню до умовного значення, і стверджують, що дана символіка виникла під впливом звуків природи. Теорія вторинного фоносемантизму передбачає зворотній процес, коли умовне значення слова віддзеркалює у своїй звуковій формі певну символіку [10].

Вчення про звукову символіку можна виявити в працях давніх філософів. Перша постановка проблеми фоносемантизму відбулась близько 25 віків тому, в античні часи, в одному з діалогів Платона ("Кратіл, або про вірогідність імен"), де виникає питання про залежність між формою та значенням слова. Словами Сократа Платон зазначає, що імена були встановлені, але законодавець імен (ономатотет) встановив імена таким чином, щоб звуки, з яких складалося ім'я, відповідали "природі" названого предмета або дії. Таким чином Платон закладав засади концепції звукосемантизму, як явища фоносемантики, фонетики, семіотики та лексикології [10: 26].

Визначення теоретичних засад і змісту самого терміна фоносемантизму пов'язане з такими вченими, як С.В. Воронін [2; 3], В.В. Левицький [12; 13], В.І. Кушнерик [11], Ю.В. Юсип-Якимович [17]. Під фоносемантизмом (звукосемантизм, звуковий семантизм, фонетичний семантизм, символіка звука) у лінгвістиці розуміють закономірний недовільний фонетично вмотивований зв'язок між значенням слова та його звуковою формою, що базується на здатності звука викликати незвукові уявлення [3: 6]. Таким чином, фоносемантизм тісно пов'язаний з лінгвістичним знаком, адже саме знакова теорія мови допомогла довести вмотивованість мовного знаку [11].

Мова є однією з великої кількості різноманітних знакових систем, користуючись якими людина передає повідомлення про свої думки, почуття, переживання, плани тощо. Знаки, за допомогою яких відбувається повідомлення, замінюють приховане значення і виконують роль носіїв певних змістових значень, іншими словами кодується повідомлена інформація і реалізуються комунікативні акти. Знаки і складені з них знакові системи вивчає семіотика, розвиток якої був закладений ще представниками античної та середньовікової філософської

думки, у наш час великий вклад внесли Ч.С. Пірс, Ч.У. Морріс, Ф. де Соссюр, Л. Єльмслев, Е. Кассирер, Р.О. Якобсон, Ю. С. Степанов, У. Еко.

Ч.У. Морріс пропонує три аспекти семіотики: синтактику, семантику, прагматику. Синтактика, на думку вченого, вивчає відношення між знаками, предметом дослідження прагматики є знак та його користувач, в свою чергу семантика визначає змістові значення. Згідно з цими аспектами знак зумовлений конкретною знаковою ситуацією (семіозисом), тим чи іншим предметом, явищем, фактом, подією як своїм денотатом (або референтом). Іншими словами, не сам знак вказує на той чи інший предмет або називає його, а сама людина виокремлює вибірково предмет (акт референції) і використовує таким чином певний знак. Звуки набувають значення тільки у відповідності з певним змістом. Одиниця, що виступає в якості еталона у процесах смислового сприйняття мовлення, – це на думку більшості дослідників, – звукова форма слова [3; 4; 10; 12].

Згідно з дослідженнями провідних вчених мова становить досить складну та розвинену знакову систему. Вона володіє не лише винятковою складністю будови і великим інвентарем знаків (особливо номінативних), а й необмеженою семантичною здатністю до передачі інформації щодо різної галузі уявних фактів. Вчені переконані, що мовні знаки забезпечують процес кодування – декодування розумових (ментальних) елементів і структур. Отже, практично будь-яка інформація, передана за допомогою немовних знаків, може бути висловленою мовними знаками, натомість зворотна дія дуже часто є неможливою.

Мову визначають "як систему знаків і правил їх функціонування" [11: 175]. Знаки і знакові системи, складовими яких вони є, знайшли своє відображення в працях таких вчених, як Ч.С. Пірс, Ч.У. Морріс, Ф. де Соссюр, Е. Кассирер, Р.О. Якобсон, К. Бюллер, У. Еко, Ю. Степанов. Ч.С. Пірс розробляє першу органічну класифікацію знаків, в якій три основних класи знаків – *знаки-індекси*, *знаки-копії (або знаки-ікони)* та *знаки-символи* - відображають три ступеня семіозису (становлення знака) [15: 32]. Знак, як визначає Ч. С. Пірс, або копіює об'єкт (іконічний знак), або на нього вказує (індексальний знак), або його символізує, знаходячись в умовному зв'язку з ним (знак-символ). Згідно з класифікацією знаків Ч. С. Пірса іконами називають знаки, форма та зміст яких якісно або структурно подібні. Відповідно, в структурі іконічних знаків-символів відмічається подібність між прямим та символічним значенням. Стосовно іконічності У. Еко зазначає, що зображення не володіє ознаками відображуваного ним предмета, а іконічний знак є довільним, умовним і невмотивованим, як і лінгвістичний знак [15: 225]. Згідно класифікації Ч.С. Пірса, індексами називають знаки, чия форма та зміст суміжні в просторі або в часі, тобто між ними є певні причинно-наслідкові зв'язки. Знаки-символи, в яких зв'язок між знаком і денотатом є умовним, а не вмотивованим, використовують для передачі абстрактного змісту. Таким чином, опозиція знаків-індексів, знаків-ікон і знаків-символів має градуальний характер за ступенем знаковості (тобто умовності, конвенціональності) [15:132]. У лінгвістиці наявність умовного недовільного зв'язку між звучанням і значенням визначається поняттям звуко-символізму.

Знак як двосторонню одиницю розглядають Ф. де Соссюр, Л.А. Абрамян, І.С. Нарський, Ю.С. Степанов, В.А. Звєгінцев. На думку цих вчених, поняття знака без значення втрачає сенс: знак без значення не знак. Ф. де Соссюр, автор білатеральної теорії знака, пропонує слово *знак* залишити для назви цілого, а термін *поняття* та *акустичний образ* замінити відповідно на *позначене (сигніфікат)* і *позначення (сигніфікант)*. Автор "Курсу загальної лінгвістики" окреслив зв'язок між позначеним і позначенням як довільний (умовний, конвенціональний), оскільки під знаком розуміють ціле, що виникає внаслідок поєднання (асоціації) певного позначення (сигніфіканта) з певним позначенням (сигніфікатом). Конвенціональність знака окреслює його вмотивованість. Такі мовознавці як Р.О. Якобсон, Ю.С. Маслов, А.П. Журавльов, С.В. Воронін переконані, що дві сторони мовного знака є одним цілим, і цей зв'язок зумовлений чинниками звуконаслідування, звукового символізму, семантичною вмотивованістю.

Протягом тривалого часу існування мовного знака заперечувалося принципом довільності, проголошеним Ф. де Соссюром. Вчений вказує на три властивості мовного знака "первинного значення": 1) його довільність (умовність), тобто відсутність між позначеним і позначенням якогось природного зв'язку; 2) лінійність мовного знака (звуки в слові

вимовляються один за одним у часовій протяжності); 3) "незмінність та мінливість" знака. Що стосується першої властивості, то вона не є беззаперечною. Вчений стверджує: "принцип довільності знака ніким не заперечується, однак часто легше відкрити істину, аніж визначити його належне місце". Саме в цьому принципі Ф. де Соссюр згадує слово *символ*, яке часом вживають для позначення лінгвістичного знака. На думку лінгвіста, символу властиве те, що він ніколи не є довільним; він не "порожній", в ньому є залишок природного зв'язку між позначеним і позначенням. Таким чином, слово *довільний* також потребує пояснення. Треба мати на увазі, за словами вченого, що позначення немотивоване, тобто довільне щодо свого позначеного, з яким у нього немає жодного природного зв'язку в дійсності [17: 87]. З іншого боку, сам Ф. де Соссюр, визначаючи, що звукосимволічні слова змінюються під впливом фонетичної та морфологічної еволюції і набувають рис, притаманних решті мовних знаків, фактично визнає їх повноправність у мовній системі. Тобто, при всій своїй звукосимволічності, близькості до передачі звуків оточуючого світу, вони, безумовно, належать абсолютно певній мовній системі.

Символічність мовного знака розуміють скрізь природу та функції мови в цілому і навпаки. Йдеться про класичний семантичний трикутник, який зв'язує реальний об'єкт, думки про цей об'єкт у свідомості суб'єкта та слово. На думку В. фон Гумбольдта, це є взаємодія трьох чинників впливу на мову: справжня природа речей, суб'єктивна природа народу та своєрідна природа мови, яка виступає посередником між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини. У свою чергу А.Ф. Лосєв характеризує символічну природу мовного знака як чуттєво-матеріальне світорозуміння. Первісно і знак у цілому, і його позначене уявляють як одне ціле. Через те, "що думка і мовлення одне й те саме", окреслює Платон, думка і слово, *logos* і *phone* теж ототожнюються. Дослідники (С.С. Аверінцев, В.В. Борисенко) розглядають *logos* як зміст думки і слова, нероз'єднаним зі звучанням: "*logos* не уявляється без *phone*", і "у кожного *phone* є свій *logos*". На думку цих учених, у розумінні знака не протиставлені ні позначене та позначення, ні зміст та форма, ні – тем більш – зміст думки і мови. Отже, мовним знаком вважається будь-яка одиниця мови (морфема, слово, словосполучення, речення), що є ознакою предметів або явищ дійсності. Мовний знак має двосторонній зв'язок між позначеним, складовим якого є звук мови (фонема), і позначенням, сенс якого складає зміст. Зв'язок цих двох сторін знака виявляється довільним, оскільки вибір звукової форми не залежить від ознак позначеного предмета.

Підсумовуючи наведене вище, варто зауважити, що критичний аналіз теорії знакової природи мови дає можливість зробити деякі висновки щодо дійсної знакової природи мови. Ч. Моріс дає таке семіотичне визначення мови: "Мова в повному семіотичному сенсі цього терміна є будь-якою міжсуб'єктною сукупністю знакових засобів, вживання яких визначене синтаксичними, семантичними і прагматичними правилами" [10: 46]. В. Гумбольдт підкреслює те, що "мова не є продукт діяльності (*ergon*), але діяльність (*energeia*)". Ф. де Соссюр мову як систему знаків ставить в один ряд з будь-якою іншою системою знаків, що "відіграє певну роль у житті суспільства". "Мова є система знаків, що виражають ідеї, а тому її можна порівняти з письмом, з азбукою для глухонімих, із символічними обрядами, з формами ввічливості, з воєнними сигналами тощо" [17: 90]. Таким чином, символічна природа мовного знака, його насиченість нескінченими змістовими можливостями, характерними саме для символу, забезпечує творчі потенції мови і як засіб пізнання зовнішнього світу, і як засіб духовного розвитку [9: 54]. Прагнення з'ясувати символічну природу процесів поєднання звуків (фонем) і значення, пошук змістовності звукової форми, зображувальних елементів, що набувають смислу тільки у відповідності з певним змістом, призвело до виокремлення в лінгвістичній семантиці галузі дослідження – фоносимволізму.

Отже, фоносимволізм (як один із виявів вмотивованості) є досить неоднозначне явище, ставлення до якого протягом його існування змінювалось. Проблема мовного знака і його вмотивованості набуває все більш важливої ролі для мовознавчої науки. Сутність цілком вмотивованого знака полягає в тому, що він ґрунтується на певній внутрішній необхідній асоціації, а сутність цілком довільного знака – в тому, що він зв'язаний з усіма іншими знаками на підставі зовнішніх факультативних асоціацій. Необхідною умовою існування фоносимволізму в лінгвістиці є наявність недовільного зв'язку між звучанням і значенням, між знаком і символом, що стоїть за цим знаком.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Воронин С.В. Основы фоносемантики. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 242 с.
3. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 200 с.
4. Воронин С.В. Фоносемантические исследования: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. проф. С.В. Воронина и доц. А.В. Пузырёва. – Вып. 1. – Пенза, 1990 – 524 с.
5. Газов Гинзберг А.М. Символизм прасемитской флексии // О безусловной мотивированности знака. – М.: Наука, 1974. – 122 с.
6. Газов Гинзберг А.М. Был ли язык изобразителен в своих истоках? – М.: Наука, 1965. – 183 с.
7. Журавлёв А.П. Звук и смысл. – М.: Наука, 1981. – 160 с.
8. Журавлёв А.П. Фонетическое значение. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1974. – 160 с.
9. Зубкова Л.Г. Принцип знака в системе знака. – М.: Языки славянской культуры, 2010. – 752с.
10. Кушнерик В.І. Фоносемантизм у германських і слов'янських мовах. – Чернівці: Рута, 2004. – 416 с.
11. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник: - К.: Видавничий центр "Академія", 2003. – 464 с.
12. Левицкий В.В. Семасиология. – Винница: Нова Книга, 2004 – 512 с.
13. Левицкий В.В. Звуковой символизм. Мифы и реальность: Монография. – Черновцы: Черновицкий национальный университет, 2009. – 264 с.
14. Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – М.: Высшая школа, 1989. – 200 с.
15. Мечковская Н.Б. Семантика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 432 с.
16. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языку. – М.: Наука, 1968. – 376 с.
17. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
18. Юсип-Якимович Ю. В. Ономатопоетика українських говорів Карпат: семантична, фонетична, словотвірна структура та похідність ономотопів – Ужгород: Гражда. 2007. – 268 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Хоменко – аспірантка кафедри германської та фінської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: теоретична фонетика німецької мови.

ЗАЛЕЖНІСТЬ СЕРЕДНІХ ЧАСТОТ ВЖИВАННЯ ГРУП ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ ВІД ТИПІВ МОВЛЕННЕВИХ ЖАНРІВ У ДРАМІ Б.ШОУ «ДРУГИЙ ОСТРІВ ДЖОНА БУЛЯ»

Ірина ХОМИЦЬКА (Львів, Україна)

В статті подані результати комплексного комунікативного аналізу досліджуваного тексту драми Б.Шоу, встановлено вплив різних типів мовленнєвих жанрів порівнюваних текстів драми та розмовного стилю на середні частоти вживання груп приголосних фонем.

Ключові слова: тип мовленнєвого жанру, середня частота вживання груп приголосних фонем, комунікативний аналіз.

The article deals with the results of complex communicative analysis of the investigated text of drama by B.Shaw, the influence of different types of speech genres of the compared texts of drama and colloquial style on the mean frequencies of occurrence of groups of consonant phonemes has been revealed.

Key words: type of speech genre, mean frequency of occurrence of groups of consonant phonemes, communicative analysis.

Лінгвістична інтерпретація значень середніх частот груп приголосних фонем, одержаних для драми Б.Шоу «Другий острів Джона Буля» (1904) [4] та літературної різновидності розмовного стилю, здійснена шляхом зіставлення типів мовленнєвих жанрів. Підставою для спрямування дослідження у русло комунікативної лінгвістики є діалогічна форма мовлення, вжита в обох зіставляваних вибірках. Комунікативна лінгвістика враховує широке коло чинників спілкування, які впливають на відбір мовних засобів на всіх рівнях мови, а отже, і на фонологічному. Комплексний комунікативний аналіз фрагмента із драми Б.Шоу дає відповідь на те, як пояснити різницю значень середніх частот груп приголосних фонем у зазначеному співставленні вибірок. Доречно нагадати, що одержані дані на фонологічному рівні є достовірними, позаяк вони отримані методами математичної статистики – методами гіпотез та рангування емпіричних даних на матеріалі вибірок (31 тисяча фонем кожна), достатність обсягу яких встановлена за допомогою математичного апарату [3: 144–148]. За результатами попередніх досліджень зіставлявані тексти відрізняються за чотирма групами приголосних фонем для випадку 1) не врахування позиції

фонема в слові, випадку 2) – фонема на початку слова та випадку 3) – фонема в кінці слова. Для випадку 1) – це групи губних, передньоязикових, носових та проривних; для випадку 2) – групи губних, середньоязикових, носових і проривних, для випадку 3) – це групи передньоязикових, задньоязикових, сонорних та проривних.

Перш ніж подати результати комунікативного аналізу фрагмента з драми Б.Шоу, зробленого за зразком, наведеним у дослідженні Ф.С.Бацевича [2: 320–334], розглянемо поняття мовленнєвого жанру. Поняття мовленнєвого жанру не має однозначного чіткого визначення у сучасних дослідженнях. На думку М.Бахтіна, мовлення в типових ситуаціях втілюється в певні готові форми мовленнєвих жанрів [1: 419]. Проблема мовленнєвого жанру досліджується в наукових працях А.Вежбицької, Н.Арутюнової, Ф.Бацевича, В.Богданова, В.Дементьєва та ін. Дослідники вважають, що мовленнєвий жанр складається з кількох або більше мовленнєвих актів, що створюють розгорнуту мовленнєву побудову, типові способи побудови мовлення [2: 176]. Однак, слід пам'ятати, що такі мовленнєві акти як повторення, нагадування, перепитування, обмовка, тощо не є складовими мовленнєвого жанру. Доречно вважати найбільш точним визначення мовленнєвого жанру як тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [2: 177].

Розглядаючи співвідношення мовленнєвого жанру з дискурсом і мовленнєвим актом, можна вважати, що у конкретному дискурсі натрапляємо на фрагменти конкретних мовленнєвих жанрів, які своєю чергою поєднують конкретні мовленнєві акти. Отже, мовленнєвий жанр є складовою дискурсу, а мовленнєвий акт є складовою мовленнєвого жанру.

З проведеного комплексного комунікативного аналізу наведемо ті його складові, в яких зазначено відбір одиниць мовлення, що складають досліджені мовленнєві жанри драми Б.Шоу «Другий острів Джона Буля» (ст.153–161).

Комунікативний аналіз фрагмента (ст. 153–161)

Комунікативний паспорт учасників спілкування

1. Прийоми впливу на співбесідника.

Містер Бродбент демонструє: уміння слухати співбесідника; постійну зацікавленість особою співрозмовника; володіння етикетними нормами кооперативного спілкування; розуміння непрямих мовленнєвих актів співбесідника; здатність сприймати жарти співрозмовника; навички підтримувати тональність розмови; здатність захистити власну комунікативну позицію та завоювати домінуючу позицію.

Ларі: розуміння непрямих мовленнєвих актів співбесідника; уміння самому створювати непрямі мовленнєві акти (натяки, шпильки); розкутість і відвертість у спілкуванні; бажання похизуватись; здатність захистити власну комунікативну позицію.

Кіган: уміння слухати співбесідника; уміння самому створювати непрямі мовленнєві акти (натяки, шпильки, іронічні закиди); розкутість і відвертість у спілкуванні; здатність захистити власну комунікативну позицію; уміння розуміти непрямі мовленнєві акти; здатність у разі необхідності захистити власну комунікативну позицію, людську гідність.

2. Типи спілкування у дискурсі.

Спілкування містера Бродбента можна охарактеризувати як ініціативне, офіційне, відкрите, етикетне, кооперативне; Ларі – ініціативне, відкрите, неофіційне, розкуте, конфліктне; Кіган – ініціативне, відкрите, неофіційне, розкуте, конфліктне.

3. Комунікативний кодекс учасників спілкування.

Містер Бродбент переважно дотримується правил, максим і конвенцій кооперативного спілкування: а) постійне демонстрування бажання відкритого кооперативного спілкування; б) «м'яке» реагування на шпильки співбесідника; в) загалом дотримання мовного етикету.

Ларі: а) у спілкування з містером Бродбентом демонструє бажання відкритого кооперативного спілкування; б) у спілкуванні з Кіганом порушує принципи кооперації, зокрема максимум повноти інформації (передозування інформації), максимум якості інформації (говорить те, для чого у нього немає достатніх підстав); в) у спілкуванні з Кіганом порушує принцип ввічливості, зокрема максимум тактовності, максимум схвалення, максимум скромності,

максимум згоди, максимум симпатії; г) у спілкуванні з Кіганом порушує фонові правила (не виявляє поваги до його думки) та стратегічні правила (викладення думок не відповідає настроям співбесідника).

Кіган: спілкування формально-кооперативне, по суті – конфліктне. Викриваючи плани містера Бродбента і його однодумця Ларі щодо Ірландії як корисливі, загребуці, Кіган змушений порушувати принципи комунікативного кодексу спілкування, зокрема, максимум тактовності та згоди. Нищівна критика намірів містера Бродбента та Ларі насичена шпильками та іронічними закидами.

4. Загальні закони спілкування.

Закон дзеркального розвитку спілкування: містер Бродбент у розмові з Кіганом адекватно реагує на тональність спілкування, намагаючись вести неконфліктне, кооперативне спілкування.

Закон залежності ефективності спілкування від рівня комунікативних зусиль: всі три учасники спілкування докладають максимум зусиль, щоб підтримати неконфліктне спілкування.

Закон модифікації комунікативної поведінки партнера: Ларі застерігає Кігана від подальших сентиментальних розмов про Ірландію. В протилежному разі – він попрощається з Кіганом.

Закон детального обговорення дрібниць: Кіган до найменших деталей викриває усі можливі негативи британського принципу ефективності.

Мовленнєвий паспорт персонажів

1. Типи мовленнєвих актів.

Містер Бродбент віддає перевагу таким мовленнєвим актам: директивам, асертивам, комісивам, експресивам, декларативам. Загалом мовлення містера Бродбента можна кваліфікувати як директивно-комісивне.

Ларі послуговується такими мовленнєвими актами: асертиви, директиви, декларативи, експресиви, комісиви. Мовлення Ларі можна кваліфікувати як директивно-експресивне.

Кіган користується такими мовленнєвими актами: асертиви, директиви, експресиви, декларативи, комісиви. Мовлення Кігана можна кваліфікувати як експресивно-асертивне.

2. Найуживаніші мовленнєві жанри.

Містер Бродбент віддає перевагу таким мовленнєвим жанрам: пов'язані з етикетністю (ввічливість); пояснення вчинків, ситуації; заспокоєння партнера; констатація (факту); згода; міркування; поради; запевнення; уточнення; застереження; похвала.

Ларі послуговується такими мовленнєвими жанрами: констатація факту; поради; застереження; пояснення; міркування; запевнення; іронія.

Кіган застосовує такі мовленнєві жанри: етикетності (ввічливості, награної симпатії); запитання; розповідь про сучасну ситуацію; пояснення ситуації; констатація (факту); поради; застереження; міркування; запевнення; іронія (шпильки).

3. Дотримання норм культури мовлення.

Містер Бродбент дотримується норм англійського літературного різновиду розмовного мовлення. Ларі і Кіган послуговуються і літературним, і розмовним різновидами англійського розмовного мовлення.

4. Мовленнєві помилки.

Помилки, які б утруднювали спілкування персонажів, не виявлено.

5. Засоби непрямого спілкування.

Співбесідники мають достатній досвід для декодування глибинного смислу непрямих мовленнєвих актів.

Персонажі застосовують такі засоби непрямого інформування:

Містер Бродбент: натяк; бажання вивідати більше у співбесідника.

Ларі: натяк; жарт; шпилька; іронія.

Кіган: іронія; жарт; натяк.

6. Риторичні аспекти спілкування.

Для досягнення предметної та комунікативної мети персонажі застосовують низку риторичних прийомів:

Містер Бродбент: паралінгвістичні засоби (поплескування по плечі Кігана для інтимізації спілкування); образні висловлювання; запевнення; аргументація вчинків; уміння цінувати чужі жарти; слова в переносних значеннях (гіперболи, епітети).

Ларі: образні висловлювання; запевнення; аргументація вчинків; жарти; лексичні стилістичні засоби (епітети, порівняння, метафори); шпильки; деяка стилістична зниженість в характеристиці ірландців; варіювання тону в бік холодного.

Кіган: образні вирази; жарти; шпильки, іронія; варіювання тону; лексичні стилістичні засоби (епітети, метафори, порівняння, антитези, оксюмори, гіперболи та ін.); запевнення; варіювання тону в бік іронічного.

7. Засоби мовного етикету.

Містер Бродбент: усталені форми звертання; неусталені форми звертання з метою інтимізації спілкування.

Застосовує переважно стандартні засоби вираження етикетного мовлення.

Ларі: усталені словесні формули звертання.

Кіган: усталені словесні формули звертання; вибачення та пояснення деяких своїх вчинків.

Дискурсивні характеристики спілкування

Регістр спілкування: офіційно-побутовий.

Тональність спілкування: стримана з боку містера Бродбента, холодна з боку Ларі, викривальна з боку Кігана.

Атмосфера спілкування: напружена, змагальна, конфронтативна.

Висновки:

Комплексний комунікативний аналіз дослідженого фрагмента дозволив виокремити ті його складові, які відрізняють текст драми Б.Шоу від раніше розглянутої літературної різновидності розмовного стилю. У співставленні з літературною різновидністю розмовного стилю у драмі Б.Шоу виявлено відмінності, які стосуються: а) прийомів впливу на співбесідника: уміння Ларі та Кігана створювати непрямі мовленнєві акти (натяки, шпильки, іронічні закиди), розкутість у спілкуванні, бажання похизуватись; б) типів спілкування у дискурсі: спілкування Ларі та Бродбента неофіційне, розкуте, конфліктне; в) типів мовленнєвих актів: висока частота вживання експресивів; г) засобів непрямого спілкування: натяк, жарт, шпилька, іронія; г) риторичних аспектів спілкування: образні висловлювання, слова в переносних значеннях; д) засобів мовного етикету: неусталені форми звертання.

Аналіз найуживаніших мовленнєвих жанрів показав, що наявні у драмі Б.Шоу пояснення вчинків і ситуацій, міркування, запевнення, уточнення, пояснення, іронія тощо – відсутні у раніше розглянутій літературній різновидності розмовного стилю. Отже, відмінність мовленнєвих жанрів є одним із чинників, який зумовив використання конкретних мовних засобів і спричинив істотні розходження за чотирма групами приголосних фонем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: учебник. – 2-е вид., доп. – К.: ВЦ Академія, 2009. – 376 с.
3. Хомицька І.Ю. До проблеми взаємодії розмовного та художнього функціональних стилів англійської мови // Гуманітарний вісник. Серія: Іноземна філологія. ЧДТУ, 2008. – Том II. – № 12. – С. 144-148.
4. Selections from Shaw... A Fearless Champion of the Truth – М.: Progress Publishers, 1977. – 420 p. (Бернард Шоу "Избранное", на английском языке")

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Хомицька – асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету "Львівська політехніка".
Наукові інтереси: функціональна стилістика англійської мови.

ЗАСОБИ ВАРІЮВАННЯ АКЦЕНТНИХ СТРУКТУР СЛІВ У КАНАДСЬКІЙ ТА АВСТРАЛІЙСЬКІЙ ВИМОВНИХ НОРМАХ (У ЗІСТАВНОМУ АСПЕКТІ З БРИТАНСЬКОЮ НОРМОЮ)

Станіслава ШАРОВАРОВА (Кіровоград, Україна)

У статті виокремлено інвентар варіантних акцентних типів та структур слів і моделей їхньої акцентної видозміни канадської та австралійської вимовних норм. Висвітлено відмінності у варіюванні акцентної структури слів канадської та австралійської норм у зіставленні з британською.

Ключові слова: інтраваріантне варіювання, акцентна структура слова, інвентар акцентних типів, моделі варіювання.

Variant accentual types, words accentual structures and models of their variation in terms of Canadian and Australian pronouncing norms are inventoried. The divergence in words accentual structure variation of Canadian and Australian norms in comparison with British one is manifested.

Key words: intravariational variation, word accentual structure, accentual types inventory, models of variation.

Дослідження проблеми варіювання акцентних структур англійських слів в аспекті норм національних варіантів набули особливої актуальності у зв'язку з міжмовними контактами в сучасному глобалізованому світі, унормуванням мови, культурою мовлення, надлишковістю засобів вираження мовних одиниць і їхнім варіативним вживанням, необхідним для ефективного функціонування всієї системи мови (Т. О. Дацька; Л. В. Комар; А. В. Поліщук; Т. В. Левіна; О. І. Енгель).

На підставі того, що акцентна система англійської мови реалізується у вигляді акцентних систем її національних варіантів, варіювання акцентних структур (АС) англійських слів охоплює *інтраваріантне варіювання*, тобто паралельні засоби вираження акцентної структури слова зі збереженням його фонемної і семантичної тотожності в межах акцентної норми одного національного варіанта, а також *міжваріантне варіювання*, тобто паралельні засоби вираження акцентної структури слова в різних національних варіантах однієї поліетнічної мови.

Акцентні особливості англійської мови постійно перебувають у центрі уваги мовознавців (див. праці: В. О. Васильєв; І. І. Вольфсон; Т. О. Дацька, Т. В. Левіна; М. О. Соколова; Г. П. Торсуєв; Д. А. Шахбагова; О. І. Енгель; G. Arnold; E. Fudge; P. Garde; L. Guierge; S. Schane; I. Trevian; A. Vanvik). Вивчено акцентні типи (АТ) й акцентні структури (АС) слів британської вимовної норми (Л. В. Комар; Т. В. Левіна; Г. П. Торсуєв; О. І. Енгель), з'ясовано специфіку взаємодії константних та варіативних елементів в акцентній системі англійської мови (А. О. Єрошин). Однак, опис акцентних структур англійських слів канадської та австралійської вимовних норм у зіставному аспекті з британською нормою дотепер не був об'єктом спеціального дослідження.

Мета статті полягає у визначенні засобів варіювання акцентних структур слів канадської та австралійської вимовних норм шляхом зіставного аналізу модифікацій акцентної структури одних і тих самих слів у британській нормі.

Засоби варіювання акцентних структур англійських слів можуть бути структурованими у вигляді інвентарю варіантних акцентних типів та структур і чотирьох моделей їхньої акцентної видозміни: трансформації, спрощення, ускладнення й дзеркальної симетрії АС.

У результаті суцільного обстеження акцентних структур слів із авторитетних вимовних словників, що кодифікують британську й американську вимовні норми [5; 7], зафіксовано 1850 лексичних одиниць (ЛО) з акцентними варіантами, що виявляють дивергентні риси у зазначених варіантах англійської мови, тобто в міжваріантному варіюванні. Цей корпус слів був підданий зіставному аналізу за джерелами кодифікації канадської [6] та австралійської [3; 4] вимовних норм. Виявилось, що тільки 1310 слів з цього корпусу знайшли своє відображення в словнику вимови канадської норми, і лише 135 лексем беруть участь в інтраваріантній видозміні, тобто акцентному варіюванні в аспекті канадської норми. Відповідно, в словнику австралійської норми зафіксовано 1476 ЛО, з яких 166 ЛО мають два варіанти оформлення їхньої АС.

Розглянемо засоби варіювання АС слів канадської норми, а також схарактеризуємо відмінності у варіюванні АС слів канадської акцентної норми (АН) в зіставленні з британською.

В аспекті канадської норми АС, що варіюють за кількістю, місцем та ступенем наголосу, моделюють чотири АТ, які представимо за спаданням частоти в матеріалі спостереження.

Акцентний тип "один головний наголос" у канадській нормі охоплює 70,37% із загальної кількості досліджених ЛО і реалізується 10 АС від двох до п'яти складів. В аспекті британської АН, цей тип моделює менший об'єм ЛО – 58,44% і представлений майже такою ж кількістю АС – 11. У канадській нормі відсутні шестискладові АС, порівняно з британською, проте участь АС з головним наголосом на третьому складі значно вища – 6,32% ЛО проти 0,17% ЛО у британській. Зазначимо, що АС з головним наголосом на третьому складі у британській нормі замінені в канадській нормі в усіх випадках більш ритмічною моделлю з другорядним і головним наголосом, напр.: *electrician* (BrE) /, - ' - - /, /, - ' - - /; (CaE) / - ' - - /, /, - ' - - /.

Інтраваріантне варіювання в аспекті канадської АН в межах АТ "один головний наголос" відбувається, переважно, згідно з моделями: 1) трансформації АС в межах АТ "один головний наголос", шляхом зміни місця головного наголосу – 73,68% ЛО, напр.: *hospitable* /' - - - / → / - ' - - /; 2) ускладнення АС альтернативного варіанта – 26,32% ЛО і зміни АТ "один головний наголос" на: а) АТ "другорядний і головний наголоси" – 15,79% ЛО, напр.: *inhospitable* / - ' - - - / → /, - ' - - - /; б) АТ "головний і другорядний наголоси" – 10,53% ЛО, напр.: *renaissance* / - ' - - / → /' - - - /.

У британській нормі наявні ті ж самі моделі трансформації й ускладнення АС альтернативного варіанта – 56,24% й 43,76% ЛО, відповідно, проте частота участі моделі трансформації АС у варіюванні значно менша: 73,68% слів канадської АН проти 56,24% британської.

Акцентний тип "головний і другорядний наголоси" за кількістю слів, які виявляють вільне акцентне варіювання, посідає друге місце в канадській нормі й третє – у британській. У межах британської АН він представлений значно меншою кількістю ЛО, проте реалізується більшою кількістю АС – 16,3% ЛО в канадській, проти 6,29% ЛО у британській.

Варіювання АС слів у межах АТ "головний і другорядний наголоси" в аспекті канадської норми об'єктивується трьома моделями: 1) дзеркальною симетрією акцентних варіантів – 59,09% ЛО, що виявляється у зміні АТ "головний і другорядний наголоси" на АТ "другорядний і головний наголоси", напр.: *submarine* /' - - - / → /, - - ' - /; 2) спрощенням АС альтернативного варіанта і зміни АТ "головний і другорядний наголоси" на АТ "один головний наголос" – 36,36% ЛО, напр.: *connotative* /' - - - / → / - ' - - - /; 3) трансформацією АС в межах АТ "головний і другорядний наголоси" – одна ЛО матеріалу дослідження – 4,55%, напр.: *profiterole* /' - - - - / → / - ' - - - /.

У британській нормі зафіксовані також три моделі видозміни акцентного оформлення слова, проте замість трансформації АС продуктивною видозміною є її ускладнення – 1,59% ЛО, а участь решти моделей у варіюванні – значно менша.

Акцентний тип "другорядний і головний наголоси" представлений 12,59% ЛО матеріалу спостереження і реалізується 5 АС в аспекті канадської АН. У британській акцентній нормі цей тип охоплює більше досліджених ЛО з варіантною АС – 34,67% ЛО і представлений 20 АС. Вищий кількісний показник участі у варіюванні цього акцентного типу у британській нормі пояснюємо тим, що до нього належать слова зі складовою довжиною від двох до семи складів. У канадській нормі зазначений АТ охоплює лише три-, чотири- та шестискладові слова. Крім того, у британській нормі головний наголос має значно більше позиційних можливостей у словах: він

розташовується на другому, третьому, четвертому, п'ятому й шостому складах, а в канадській нормі – лише на третьому й четвертому.

Інтраваріантне варіювання АСС в межах АТ "другорядний і головний наголоси" в аспекті канадської АН об'єктивується чотирма моделями: 1) спрощення АС альтернативного варіанта й, відповідно, зміни АТ "другорядний і головний наголоси" на АТ "один головний наголос" – 35,29% ЛО, напр.: *incomprehensible* /- - ' - - / → /-' - - - - /; 2) дзеркальної симетрії АС головного й альтернативного варіантів – 35,29% ЛО, у результаті чого відбувається зміна АТ "другорядний і головний наголоси" на АТ "головний і другорядний", напр.: *partisan* /- - ' - / → /-' - - - /; 3) трансформації АС альтернативного варіанта в межах АТ "другорядний і головний наголоси" – 17,65% ЛО, напр.: *orangutan* /- - - ' - / → /- - - ' - /; а також 4) зміна АТ "другорядний і головний наголоси" на АТ "головний і другорядний наголоси" без дзеркальної симетрії АС – 11,77% ЛО, напр.: *equilibrate* /- - - ' - / → /-' - - - / . У британській АН така модель у матеріалі дослідження не зафіксована.

Для інтраваріантної акцентної видозміни в аспекті британської норми властиві такі ж моделі, проте вони виявляють іншу частоту у варіюванні: 1) спрощення АС альтернативного варіанта й зміна АТ "другорядний і головний наголоси" на АТ "один головний наголос" значно вищі, ніж у канадській нормі – 62,25% ЛО проти 35,29% ЛО; 2) трансформація АС в межах АТ "другорядний і головний наголоси", охоплює 22,19% ЛО в британській нормі проти 17,65% ЛО – в канадській; 3) дзеркальна симетрія акцентних варіантів охоплює майже втричі менше ЛО (13,83%), порівняно з канадською нормою – 35,29% ЛО; 4) ускладнення АС альтернативного варіанта й поява іншого другорядного наголосу (2,02% ЛО) не зафіксована в матеріалі спостереження канадської норми .

Акцентний тип "два головних наголоси" охоплює 0,74% від загальної кількості досліджених ЛО з варіативною акцентною структурою канадської норми й реалізується однією двоскладовою АС, напр.: *jai alai* /-' - /, /-' - - / . Варіювання відбувається за моделлю спрощення АС альтернативного варіанта за рахунок втрати одного головного наголосу й появи другорядного, напр.: *jai alai* /-' - / → /-' - - / .

Акцентні типи слів з двома або більше головними наголосами існують лише як теоретично можливі в британській вимовній нормі [1, с. 15; 2, с. 110-111], тому вони не були зафіксовані в нашому матеріалі спостереження. Слова, які в канадській нормі оформлені АТ "два головних наголоси" та майже не видозмінюють свою АС, у британській акцентній нормі мають спрощену АС і представлені, значною мірою, АТ "другорядний і головний наголоси" – 83,87% ЛО, напр.: *downstage* /- - ' - /, а також АТ "один головний наголос" – 9,68% ЛО, напр.: *uptown* /-' - / , а також АТ "головний і другорядний наголоси" – 6,45% ЛО, напр.: *shish kebab* /-' - - / .

Представимо опис засобів варіювання акцентних структур слів австралійської норми в зіставному плані з британською.

Варіювання акцентного типу "один головний наголос" в аспекті австралійської норми охоплює значно більше ЛО, ніж в аспекті британської – 86,14% і 58,44% ЛО, відповідно, а також реалізується більшою кількістю АС: 13 АС в австралійській АН проти 11 АС у британській АН. В австралійській нормі АТ "один головний наголос" вирізняється ширшим діапазоном варіювання, що пояснюємо більшою рухливістю головного наголосу в АС слів, що належать до цього акцентного типу.

Варіювання в межах австралійської норми в АТ "один головний наголос" відбувається, подібно до британської норми, за двома моделями: 1) трансформації АС в межах цього типу – 90,65% ЛО, напр.: *deaconess* /- - ' - / → /-' - - /; 2) ускладнення АС – 9,35% ЛО, за рахунок появи другорядного наголосу і зміни АТ "один головний наголос" на: 2.1) АТ "другорядний і головний наголоси" – 7,91% ЛО, напр.: *accusatory* /-' - - - - / → /- - - ' - - /; і 2.2) АТ

”головний і другорядний наголоси” – 1,44% ЛО, напр.: *brassiere* /'– – –/ → /'– – –/-. Проте, частота варіювання згідно з моделлю трансформації АС в австралійській АН значно більша – 90,65% ЛО, порівняно з 56,24% ЛО у британській.

Акцентний тип ”другорядний і головний наголоси” властивий 9,04% ЛО з корпусу досліджених слів австралійської АН і реалізується п'ятьма АСС. У британській акцентній нормі цей тип охоплює більше ЛО з варіантною АС – 34,67% ЛО й моделює значно більшу кількість АС – 20. Дивергентний характер цього АТ у досліджених нормах полягає: 1) у відмінній силабічній довжині варіативних АС: в австралійській нормі в акцентному варіюванні беруть участь АС від трьох до шести складів (частота участі яких менша, ніж у британській), а в британській нормі – від двох до семи; 2) у позиційній рухливості головного й другорядного наголосів: в австралійській нормі другорядний наголос розташовується лише на першому складі, а головний на другому, третьому або п'ятому, а в британській – другорядний на першому або другому, а головний – від першого до шостого складів акцентних структур слів.

В австралійській нормі видозміна АС, що відносяться до АТ ”другорядний і головний наголоси”, характеризується, переважно, спрощенням АС альтернативного варіанта – за цією моделлю утворені варіанти АС 86,67% слів, напр.: *reportage* /'– – –/ → /'– – –/. Крім того, АС варіюють за моделями трансформації в межах зазначеного типу, а також дзеркальної симетрії структури головного й альтернативного варіантів – по 6,67% ЛО на кожну модель, напр.: *retrail* /'– – –/ → /'– – –/. У британській нормі до вище поданих додається ще й четверта модель – ускладнення АС. Зазначимо, що спрощення АС є набагато продуктивнішою моделлю в австралійській нормі, ніж в британській – 86,67% ЛО, порівняно з 62,25% ЛО.

Акцентний тип ”головний і другорядний наголоси”. Частота участі у варіюванні цього акцентного типу в австралійській нормі менша (4,82% ЛО), ніж в британській (6,29% ЛО). Також кількість варіативних АС у три рази менша – три АС порівняно з 9 АС британської норми. Як і в АТ ”другорядний і головний наголоси”, така кількісна різниця пояснюється особливостями складової довжини АС, що формують цей тип: п'ятискладові АС відсутні в матеріалі спостереження австралійської АН, а кількісні показники чотирискладових АС значно менші, порівняно з британською – 12,5% ЛО і 26,97% ЛО, відповідно. До того ж, у британській АН, завдяки більшій позиційній рухливості другорядного й головного наголосів, утворені нові АС, які відсутні в матеріалі спостереження австралійської норми, напр.: *fuel-injected* /'– – – – –/-, /'– – – – –/-.

Варіювання АС слів в аспекті австралійської норми в АТ ”головний і другорядний наголоси” відбувається згідно з двома моделями: 1) спрощення АС – 87,5% ЛО, і зміни АТ ”головний і другорядний наголоси” на АТ ”один головний наголос”, напр.: *metallurgy* /'– – – – –/ → /'– – – – –/; 2) дзеркальної симетрії АС – 12,5% ЛО, з появою АТ ”другорядний і головний наголоси”, напр.: *limousine* /'– – – – –/ → /'– – – – –/.

На відміну від австралійської, у британській нормі переважна більшість АС видозмінюються за рахунок дзеркальної симетрії їхніх варіантів – 5,29% ЛО. Загалом для австралійської АН характерна менша кількість моделей варіювання. У британській нормі до вище зазначених додається ще модель ускладнення АС.

Зазначимо, що в канадській та австралійській АН у моделюванні акцентних варіантів не зафіксований АТ ”два другорядних і головний наголоси”, що бере участь у британській нормі – 0,6% ЛО й реалізується 5 АС, напр.: *incomprehensibility* /'– – – – – – – – – – –/ → /'– – – – – – – – – – –/. Інтраваріантне варіювання цього типу в межах британської АН відбувається згідно моделей спрощення та трансформації АС.

Аналіз якісних і кількісних характеристик варіювання акцентних структур англійських слів канадської та австралійської норм у зіставному аспекті з британською нормою виявив, що засоби інтраваріантного варіювання акцентних структур підлягають упорядкуванню в

межах шести акцентних типів, які виявляють дивергентний характер їхньої реалізації в межах кожної норми: "один головний наголос", "другорядний і головний наголос", "головний і другорядний наголос", "два другорядних і головний наголос", "три другорядних і головний наголос", "два головних наголос". Загальна кількість варіативних акцентних структур відрізняється в межах кожної норми: найбільший їхній обсяг зафіксований у британській нормі – 45 акцентних структур, у канадській та австралійській – 22 і 21 АС, відповідно.

Домінуючою за кількісними показниками моделлю інтраваріантного варіювання акцентних структур слів кожної із досліджених норм є трансформація АС засобами перерозподілу місця головного / другорядного наголосу без зміни його ступеня або кількості. Висока частота об'єктивації цієї моделі пояснюється переважною участю акцентного типу "один головний наголос" у варіюванні акцентних структур слів. Решта моделей виявляють особливості своєї дистрибуції у британській, канадській та австралійській акцентних нормах. Найменш поширеною моделлю інтраваріантної видозміни в аспекті британської й австралійської норм є дзеркальна симетрія акцентних структур, а в аспекті канадської – спрощення АС у результаті втрати не лише другорядного наголосу, а й другого головного.

Наявність інвентарю варіантних акцентних структур слів і моделей їхньої акцентної видозміни є доказом внутрішньої системності варіювання акцентної структури англійського слова.

Перспективою досліджень є вивчення змін акцентних типів англійських слів і їхніх структур в діахронічно-нормативному аспекті у британській, австралійській і канадській акцентних нормах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ерошин А. А. Развитие акцентной структуры слова в фонетической системе английского языка (на примере британского и американского вариантов) : Автореф. дисс. канд. филол. наук : спец. 10.02.04. – М., 1991. – 22 с.
2. Энгель Е. И. Английская нормативная акцентуация в лингвистическом и социолингвистическом аспектах: Дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – М., 2001. – 453 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

3. Macquarie Dictionary / [ed. by S. Butler]. – [5th ed.]. – Australia : Macquarie Library, 2009. – 1940 p.
4. The Australian Oxford Pocket Dictionary / [origin. compiled by G. Johnson / ed. by B. Moore]. – [5th ed.]. – Oxford : Oxford Uni. Press, 2002. – 1298 p.
5. The Cambridge English Pronouncing Dictionary / [origin. compiled by D. Jones / ed. by P. Roach, J. Hartman, and J. Setter]. – [17th ed.]. – Cambridge : Cambr. Uni. Press, 2006. – 599 p.
6. The Collins Canadian English Dictionary and Thesaurus / [ed. by E. Summers, A. Holmes]. – [1st ed.]. – Great Britain : Harper Collins Publishers, 2004. – 1413 p.
7. The Longman Pronunciation Dictionary / [origin. compiled by J. Wells]. – [3rd ed.]. – Harlow : Longman, 2008. – 870 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Станіслава Шароварова – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: фонетика англійської мови, актуальні проблеми англійської акцентології.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНОМУ ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ БІЛІНГВА

Любов ШНУРОВСЬКА (Київ, Україна)

У статті розглянуто взаємодію мовних, комунікативних, психологічних і ментальних особливостей просодичної інтерференції у площині соціокультурного підходу.

Ключові слова: просодична інтерференція, первинна/вторинна мова, інішомовна компетенція, білінгв (двомовець), заперечна індукція, вторинний динамічний стереотип, когнітивна гнучкість, фонологічний слух, аудиторна пам'ять, мовне чуття, вторинне етнічне поле, базове стереотипне ядро знань, інішомовний дискурс, соціокультурний трансфер.

The article views correlation of lingual, communicative, psychological and mental peculiarities of prosodic interference within sociocultural approach.

Key words: prosodic interference, first/second language, foreign language competence, bilingual, denying induction, secondary denying stereotype, cognitive flexibility, phonological ear, auditive memory, sense of language, secondary ethnic field, basic stereotype nuclear of knowledge, non-native discourse, sociocultural transfer.

Комплексний соціокультурний підхід дозволяє у теоретичному й експериментальному планах розглянути *просодичну інтерференцію* як складний мовленнєвий, психофізіологічний і соціокультурний феномен, що виникає у свідомості й мовленні двомовного індивіда внаслідок взаємодії рідної й іноземної мов і виражається у порушенні просодичного оформлення, а отже і смислу іншомовного дискурсу білінгва. Ступінь вияву міжмовної інтерференції залежить від низки мовних і позамовних факторів. У площині обраного нами соціокультурного підходу під соціокультурними особливостями просодичної інтерференції усного іншомовного дискурсу ми розуміємо комплекс культурних, соціальних, психологічних і ментальних чинників. Ці позамовні фактори є детермінантами механізмів і ступенів вияву інтерференції на рівні мислення й мовлення індивіда.

Зауважимо, що забезпечення неінтерферованої актуалізації контактуючих мовних систем у мовленні й мисленні спирається на низку когнітивно-психологічних механізмів білінгва. До цих механізмів у першу чергу слід віднести мовне чуття, когнітивну гнучкість, мовні і мовленнєві здібності, ресурси пам'яті, фіксованість у довгостроковій пам'яті системи іншомовних одиниць тощо, що нівелюють інтерферуєчий вплив рідної мови на породження іншомовного мовлення.

У більшості лінгвістичних праць, присвячених питанням двомовності та інтерференції (див. напр. [2; 3; 4; 5 та ін.]), мовленнєві вияви міжмовної інтерференції розглядаються як такі, що мають психофізіологічну зумовленість. Так, Н.П. Шумарова вважає, що виникнення інтерференції спричиняється ментальними процесами, пов'язаними з актуалізацією усного іншомовного мовлення білінгвом [8, с. 40]. Важливу роль у цьому відношенні виконує природна властивість психіки індивіда до ідентифікації, ототожнення й диференціації явищ навколишньої дійсності, у тому числі елементів контактуючих мовних систем. Слід зауважити, що ці ментальні операції є несвідомими, а, отже, неконтрольованими [5: 80, 83], що і становить потенційну передумову для вільного взаємопроникнення елементів контактуючих мов в усний іншомовний дискурс білінгва.

Зокрема, на рівні просодичного оформлення усного іншомовного дискурсу, зазначені психофізіологічні механізми діють як некоректна ідентифікація й диференціація вторинномовних просодичних одиниць або їх ототожнення з первинномовними. Встановленим нами найчастотнішим виявом просодичної інтерференції є порушення інтонаційного контуру й неправильне актуальне членування англійського мовлення українськими двомовцями. Окрім цього, за результатами аудитивного аналізу експериментального матеріалу нами виявлено, що найтипівшими ознаками просодичної інтерференції в усному англійському дискурсі українських білінгвів є надмірна кількість слів з повним наголосом в інтоногрупі й відсутність редукції ненаголошених голосних, що зумовлюють загальне сповільнення темпу мовлення. Інтерфероване англійське мовлення також відзначене підвищенням тонального рівня початку й завершення інтоногруп, шкал і термінальних тонів; звуженням тонального діапазону шкали й інтервалу на стику передтакту й такту, передтермінальної частини і ядра; порушенням інтонаційної і смислової зв'язності між інтоногрупами висловлень. Крім цього, інтерферованому дискурсу притаманна відсутність варіювання темпу й гучності для вираження семантичного контрасту й виділення комунікативних центрів висловлень; некоректний поділ мовленнєвого потоку на інтоногрупи. Зазначені відхилення від англійської вимовної норми є найбільш стійкими ознаками вимовного акценту українських двомовців і виявом домінування рідної мови в їхній мовній свідомості, що перешкоджають, а інколи й унеможливають англійське спілкування.

Зазначимо, що у свідомості білінгва у процесі породження іншомовного дискурсу виникає своєрідний "білий шум", тобто первинне мовлення. Первинне мовлення-перешкода на початковому етапі оволодіння іноземною мовою перевищує гучність сигналів іншомовного мовлення у свідомості індивіда, але згодом поступово стихає. Коли білінгв переступає "порог відносно недостатньої селективності сприйняття і породження мовлення",

мова-сигнал і мова-перешкода сприймаються й актуалізуються диференційно й автономно [1: 43].

При білінгвізмі найвищою формою мовної компетенції вважається така, коли кожній уживаній мові відповідає певний тип мислення в тій його частині, що відображає суб'єктивний зміст або суб'єктивну картину об'єктивного світу. Втім, у реального двомовця одному поняттю відповідають зазвичай дві форми, якими він оперує залежно від комунікативної й соціальної ситуації. Проте оскільки міцність зв'язків в обох випадках здебільшого є різною, то тип мовної компетенції у сфері другої мови умовно можна назвати *перекладним*. При цьому пошук зв'язку між позамовною реалією та її мовним еквівалентом йде через слово функціонально першої (найбільш активно уживаної) мови. При такій подвійній реєстрації нейрофізіологічних слідів з відсутністю стабільних зв'язків можуть актуалізуватися "помилкові" зв'язки. Тоді на рівні внутрішнього мовлення відбувається операція, що "піднімає" на поверхневий рівень форму іншої мови, що і є виявом інтерференції [8: 22-23]. Зміна функціонально першої мови індивіду дається важко, особливо в дорослому віці, саме через необхідність перебудови процесу *внутрішнього мовлення* на інший опорний мовний код, через потребу зміни усталеного динамічного стереотипу й актуалізацію нових нейронних зв'язків.

На рівні внутрішнього мовлення відбувається перехід від однієї мовної системи до іншої у білінгва в тих випадках, коди йдеться не про заміну функціонально першої мови, а про перемикання мовних кодів залежно від комунікативних потреб мовця. Якщо нейрофізіологічні сліди мовних одиниць другої мови є досить сильними в реакціях мозку, індивід може знаходити потрібну мовну одиницю, не вдаючись до перекладу [8: 43]. *Неперекладний* тип білінгвізму є найбільш оптимальним і потребує практики та стимулюється заглибленням у те мовне середовище, мова якого вивчається. Він проявляється у тому, що людина починає думати тією мовою, до оволодіння якою прагнула під час навчання.

Особливого значення при розгляді формування іншомовної компетенції індивіда і його адаптації у вторинному лінгвокультурному середовищі набуває *тривалість мовного контакту* у мисленні й мовленні білінгва. Процес формування іншомовної компетенції двомовця є довготривалим і складним, що здійснюється шляхом мовної, психологічної та соціокультурної переорієнтації індивіда в іншомовному просторі. Цей процес завершується здатністю двомовця самовиражатися за допомогою засобів вторинних мовної і культурної систем на рівні із засобами його первинної мови і культури.

Важливим фактором, що також запобігає вияву інтерференції як на рівні мислення, так і на рівні мовлення, є *механізм заперечної індукції* [2: 32]. Цей механізм діє як почергове нервово збудження та гальмування психіки двомовця при переключенні мовних кодів у процесі мовлення. Утім, для того, щоб індивід оволодів іноземною мовою так само вільно як рідною потрібно також, щоб він продублював або пережив заново в іншомовному спілкуванні увесь досвід, набутий ним у спілкуванні рідною мовою. Крім цього, необхідно, щоб у мовній свідомості білінгва сформувався *вторинний динамічний стереотип* як синтез новоутворених вторинномовних ментальних механізмів [там само]. Досягти високого рівня дублювання іншомовного досвіду двомовець може лише за умов *тривалого* спілкування з носіями як первинної, так і вторинної мов. Утім, навіть ті двомовні індивіди, які з раннього дитинства постійно спілкуються двома мовами як правило вдосконалюють вимовні уміння і навички актуалізації засобів кожної з цих мов, віддаючи перевагу одній з них у певних галузях спілкування й досвіду.

Окремо зупинимось на взаємозв'язку *когнітивної гнучкості, фонологічного слуху, мовного чуття й аудитивної пам'яті* білінгва. Аналізуючи проблему інтерферованого іншомовного мовлення, зауважимо, що індивід засвоює вторинномовні просодичні моделі крізь призму рідної мови як "структуруючої бази" [7: 15] та пов'язаних з нею перцептивних, репродуктивних і продуктивних умінь і навичок та первинномовного фонологічного слуху.

У процесі породження іншомовного мовлення інтерференція виникає, за твердженням М.С. Трубецького тому, що "звуковий потік чужої мови аналізується й синтезується за правилами фонологічної системи рідної мови". Таким чином, двомовець розмовляє іноземною

мовою за участю первинномовного *фонологічного слуху*, що по суті виконує функцію "фонологічного сита" [6: 57], крізь який проходить кожна просодична одиниця іноземної мови. Процес трансформації первинномовного фонологічного слуху індивіда є складним і тривалим, оскільки він протікає на рівні його *внутрішнього мовлення*, якому властиві інерція і стереотипність [3: 103]. Зазначений процес супроводжується не лише зміною мовного коду, але й переорієнтацією знання соціокультурних норм, перебудовою способу мислення і мовлення білінгва. Саме за цих умов важливу роль відіграє *когнітивна гнучкість* двомовця. Ця ознака мислення індивіда забезпечує усвідомлену диференціацію й комунікативну коректність актуалізації елементів іноземної мови, у тому числі просодичних, у різних соціокультурних і комунікативних ситуаціях.

У цьому плані важливого значення набуває також *мовне чуття*, яке становить сформований механізм самомоніторингу і самооцінки білінгвом коректності усного іншомовного дискурсу. Мовне чуття діє на підсвідомому рівні й основою його є сигнали (не)узгодженості з еталонами, закладеними в пам'яті, з емоційним компонентом узгодженості і новизни [1: 19]. У процесі породження мовлення це виявляється в неусвідомленій упевненості суб'єкта у правильності й точності обраного ним способу оформлення висловлення, так і в усвідомлюваній оцінці і самокорекції мовлення. Мовне чуття тісно пов'язане з вибіркоким сприйняттям мовлення і з випереджуючим відображенням мовленнєвих сигналів. Значне випередження у сприйнятті і породженні мовлення свідчить про доволі високий рівень сформованості мовного чуття.

Деякі лінгвісти (див. напр. [1; 2; 5; 6]) вважають безпідставним заперечувати можливість формування мовного чуття іноземної мови. За словами М.М. Гохлернера [1: 37], свідченням початку формування механізму мовного чуття може бути те, що білінгв ідентифікує неадекватність передачі думок іноземною мовою у породженому ним мовленні. Зауважимо, що цього можна досягти шляхом свідомого зіставлення й диференціації елементів контактуючих лінгвокультурних систем, а також завдяки інтуїтивному збагаченню комунікативного досвіду за допомогою спілкування обома мовами у різноманітних сферах.

Зважаючи на те, що тенденція до оволодіння іноземною мовою способом аналогій є "сприятливим ґрунтом для утворення змішаної мовної системи" [9: 54], єдиним ефективним способом оволодіння іноземною мовою, завдяки якому можна запобігти змішаній двомовності Л.В. Щерба вважає свідоме "відштовхування" рідної мови [9: 55]. Таким чином, спостерігаючи за мовленням білінгвів в умовах штучної і природної двомовності та виявивши так зване відштовхування і розрізнення двох мовних систем, цей етап можна кваліфікувати як початок формування мовного чуття індивіда й усвідомлення ним специфіки кожної з мов.

Разом з тим, сформованість у білінгва мовних і комунікативних умінь і навичок ще не свідчить про сформованість у нього іншомовної компетенції. Важливим показником у цьому плані, на нашу думку, також є сформованість не лише мовної й комунікативної, але й соціокультурної компетенції. У цьому контексті ознакою сформованості іншомовної компетенції білінгва виступає єдність і фіксованість у його пам'яті зазначених компетенцій та їхня активна усвідомлена й варіативна актуалізація в іншомовному спілкуванні. Стабільність зв'язку між складовими іншомовної компетенції у процесі оволодіння іноземною мовою й культурою, зазначає М. Зінгер, досягається тоді, коли набуті іншомовні знання, уміння і навички переходять з короткострокової у довгострокову пам'ять, закріплюючись у мовній свідомості індивіда [11: 9-10].

Пояснюючи кореляцію між просодичною інтерференцією й мисленням і *ресурсом пам'яті*, у тому числі *аудитивної*, звернемось до сфери мовного мислення, коли комунікативний акт відбувається у мовній формі. При цьому інтенція передачі інформації завершується висловленням, породження якого проходить через етап внутрішнього мовлення, що передує "зовнішньому", і становить точку відліку мовної компетенції білінгва. Остання починається з пошуку зв'язку між формою і змістом, співвіднесеності позамовного і суто мовного. Тому знання лише формальної оболонки слова, наприклад його просодичного оформлення, ще не є мовною компетенцією у повному розумінні. Лише фіксація у довгостроковій пам'яті нерозривної єдності двох аспектів слова дає змогу говорити про його

знання, а користування ним при активному спілкуванні — про сформованість відповідних комунікативних умінь і навичок. При вивченні іноземної мови стабільний зв'язок між двома компонентами думки утворюється не відразу, спочатку він зберігається у короткостроковій пам'яті, й лише перейшовши у довгострокову — закріплюється у мовній свідомості.

Неабиякого значення у процесі іншомовного спілкування набуває також *базове стереотипне ядро знань* двомовного індивіда. Під цим поняттям розуміють [4: 14, 17] систему унікальних способів комбінування інваріантних і варіантних соціокультурно маркованих моделей мовного, у тому числі просодичного, оформлення висловлень. Це ядро становить сукупність елементів мовного й когнітивно-комунікативного досвіду представників певної соціальної спільноти, що формується у процесі соціалізації індивіда та визначає його приналежність до певної етнічної культури. Тому, щоб білінгв міг стати повноправним членом соціокультурної спільноти, мову якої він вивчає, йому слід засвоїти систему стереотипів *вторинного етнічного поля* (термін Г. Г. Почепцова [3: 14]) як певної сукупності комунікативних ситуацій.

Отже, виходячи з викладеного, зауважимо, що у площині соціокультурного підходу актуальним є трактування просодичної інтерференції не лише як мовного й мовленнєвого феномену, але й як *соціокультурного трансферу*. Підтвердженням такої інтерпретації досліджуваного нами явища є те, що міжмовна інтерференція виявляється як актуалізація індивідом засобів вторинної мовної системи за соціокультурними правилами, властивими його первинній культуросфері [10: 12; 4: 103]. Важливо підкреслити, що соціокультурний трансфер має місце тоді, коли білінгв оцінює мовні форми з позиції норм рідної лінгвокультури. При цьому двомовець установлює неіснуюче насправді співвідношення між одиницями рідної мови і мови, що вивчається, не розуміючи значущості диференційних ознак контактуючих мовних і культурних систем.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що, в межах існуючих у сучасній лінгвістиці теоретичних підходів до вивчення міжмовної інтерференції досліджуваний феномен розглядається як власне лінгвістичне, культурне, когнітивне, психологічне й соціальне явище. На рівні мислення й мовлення інтерференція діє як некоректна ідентифікація й диференціація вторинних мовних і культурних елементів або їхнє ототожнення з первинними. Тому, зрозуміло, що для інтеграції двомовця в новому лінгвокультурному просторі необхідно здійснити модифікацію первинномовного коду, переорієнтацію засвоєних ним у межах первинного етнічного поля соціокультурних норм спілкування, перебудову способу мислення і мовної картини світу індивіда.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Чувство языка: психолінгвістический и лингвистический аспекты. — М. : Регион. научно-метод. центр по иностран. яз., 1992. — 99 с.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 160 с.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. — К. : Спілка рекламистів України; Укр. асоціація паблік рілейшнз, 1996. — 175 с.
4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — Изд-во 4-е, стереотип. — М. : КомКнига, 2006. — 224 с.
5. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. — К. : Вища школа, 1974. — 256 с.
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Пер. с нем. А.А. Холодовича. — 2-е изд. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 352 с.
7. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиции когнитивно-дискурсивного подхода // Вопросы когнитивной лингвистики. — М.: Прогресс, 2006. — Вып. 1. — С. 5—15.
8. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму : монографія. — К. : КДЛУ, 2000. — 283 с.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. — 428 с.
10. Gumperz J. J. Discourse Strategies. — Cambridge : Cambridge University Press, 1982. — 225 p.
11. Singer M. Psychology of Language: an Introduction to Sentence and Discourse Process. — Hillsdale, New Jersey, Hove, London : Lawrence Erlbaum Associates Publishes, 1990. — 308 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Любов Шнуровська – кандидат філологічних наук, викладач кафедри германської і фінської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: інтонація англійського мовлення.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА



ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Раїса ГРИШКОВА (Миколаїв, Україна)

У статті надана характеристика освітніх стандартів у підготовці вчителя іноземної мови з позиції євроінтеграції, виявлено перепони на шляху впровадження європейських освітніх стандартів у підготовку майбутнього вчителя іноземної мови та визначено способи їх подолання.

Ключові слова: європейські освітні стандарти, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення студента-філолога.

Characteristics of European educational standards in preparation of a future foreign language teacher from the viewpoint of eurointegration are given in the article. Obstacles in implementation of European educational standards are defined and the ways of their overcoming are described.

Key words: European educational standards, self-education, self-development, self-perfection of a philology student.

Серед багатьох проблем, що стоять перед сучасною освітою, її відповідність європейським освітнім стандартам є визначальною, оскільки саме вона створює умови для інтеграції України у світовий освітній простір.

За роки незалежності української держави окреслено нові пріоритети розвитку освіти, створено нову нормативно-правову базу, прийнято низку законів щодо освітнього циклу. Подальшому поглибленню демократичних засад, упровадженню сучасних форм навчання, адаптації вітчизняної системи освіти до ринкових умов, забезпеченню відповідності рівня підготовки випускників українських вищих навчальних закладів європейським освітнім стандартам сприяють виконання Закону України «Про освіту» (1991), нова редакція закону «Про вищу освіту», дотримання положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.

Одним з найважливіших і пріоритетних завдань Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено створення спільного мовного простору, що змусило навчальні заклади приділити велику увагу розв'язанню проблеми вивчення мов на всіх рівнях, формуванню міжкультурного підходу на противагу монокультурному в навчанні мов, в основу якого покладено підготовку молоді до практичного використання іноземної мови в професійній діяльності, у міжнародному та міжетнічному спілкуванні.

Реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти, оскільки без володіння студентом іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних положень Болонської декларації: адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкуренція матимуть місце лише за умови знання випускниками університетів іноземної мови та сформованих навичок комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування.

Європейські освітні стандарти закріплені Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, документом, що регулює вивчення, викладання, оцінювання знань за європейською шкалою (2001) [1]. В Україні з 2005 р. вищі навчальні заклади послуговуються Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), розробленою на основі Рекомендацій Ради Європи.

Питанням упровадження європейських освітніх стандартів у навчально-виховний процес вищої школи приділяється багато уваги з боку вітчизняних педагогів (Г.О.Козлакова [4-6], С.Ю.Ніколаєва [7], О.О.Першукова [8] та ін.), філософів (К.В.Корсак [2], В.Г.Кремь, В.П.Андрущенко), культурологів (М.М.Закович [3]) та представників інших наук. Водночас існуючі протиріччя між традиційними та новими підходами до навчання іноземної мови, переміщення акцентів у бік домінування навчання усного мовлення на шкоду писемному мовленню, нехтування індивідуальними потребами студентів у плані оволодіння ними іноземною мовою зумовили вибір теми нашого дослідження. Мета даної статті – окреслити проблеми впровадження європейських освітніх стандартів у підготовку майбутнього вчителя іноземної мови.

Завданнями статті передбачається:

- охарактеризувати освітні стандарти в підготовці вчителя іноземної мови з позицій євроінтеграції;
- виявити перепони на шляху впровадження європейських освітніх стандартів у підготовку майбутнього вчителя іноземної мови;
- визначити способи впровадження європейських освітніх стандартів у навчально-виховний процес вищої школи.

В одному із основних принципів Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти говориться, що „лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію” [1, с.17].

Упровадження європейських освітніх стандартів у підготовку майбутніх учителів іноземної мови передбачає оволодіння ними такими навичками спілкування, які дозволили б їм вільно почуватися та працювати в іншомовному середовищі. Відповідно до цього рівня випускники вищих навчальних закладів повинні вміти: вести переговори з англomовними партнерами, розмовляти по телефону, спілкуватись електронною поштою, заповнювати аплікаційні форми, писати звіти, рекомендації, інструкції, вести робочу документацію іноземною мовою та багато іншого.

Для того щоб навчити цього майбутніх учителів-філологів, треба вносити значні зміни в робочі програми, підходи до навчання, методику проведення занять, форми роботи зі студентами. За європейськими стандартами студент сам собі ставить мету в плані оволодіння іноземною мовою, а викладач допомагає йому вибрати найефективнішу методику для досягнення цієї мети. Більша частина навантаження припадає на самостійну роботу студента, оскільки іноземної мови «не можна навчити – її можна тільки навчитись». Кожен студент несе персональну відповідальність за свої успіхи (чи невдачі) в оволодінні іноземною мовою: для цього він навчений самоаналізу власних досягнень, самоконтролю, плануванню своєї діяльності. В європейських університетах студентів наперед ознайомлюють з графіком самостійної навчальної діяльності, термінами виконання індивідуальних завдань; за невчасне виконання завдань передбачено штрафні санкції у вигляді позбавлення балів чи не зарахування роботи. Це дисциплінує студентів, дозволяє їм самостійно планувати витрати часу на навчання.

У цій статті ми розглядаємо проблеми впровадження євростандартів у підготовку майбутнього вчителя іноземної мови у двох площинах: з одного боку – це зміни в навчально-виховному процесі вищої школи, з іншого – зміни в ставленні студентів до навчання, посилення ролі самоосвіти, саморозвитку кожного суб'єкта учіння, підвищення відповідальності тих, хто вчиться, за результати власної навчальної діяльності. Відповідні кроки до внесення змін у навчально-виховний процес уже зроблено: активно впроваджується кредитно-модульна система, започатковано нові підходи до навчання іноземної мови, з'являються сучасні навчальні посібники, всі студенти університету мають доступ до Інтернет-ресурсів тощо. Водночас недостатньо розвинута самосвідомість українських студентів ускладнює перехід до впровадження євростандартів, оскільки невіршеними залишаються питання щодо змін у ставленні студентів до процесу отримання знань,

планування витрат часу на навчання, власного розвитку, підвищення відповідальності за результати учіння.

Аналіз існуючих в Україні методик навчання іноземних мов показав, що на сьогоднішній день у робочих програмах не враховуються індивідуальні запити студентів. Питання самоосвіти та навчання впродовж усього життя порушуються в Програмі з англійської мови для професійного спілкування, де сказано, що вивчення іноземної мови, особливо у європейському контексті, виходить далеко за межі обов'язкової освіти. Активне використання процедурних знань ("навчитись учитися") є основою ефективного і самостійного вивчення мов упродовж усього життя після закінчення вищого навчального закладу. Тож набуття процедурних знань та навичок організації власної пізнавальної діяльності є важливою метою навчання в рамках нового підходу до підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Створення в 2005 році Програми з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) наразі слугує підґрунтям для втілення євростандартів у навчальний процес вищої школи. Програму було розроблено за погодженням з Міністерством освіти і науки України у відповідь на розвиток міжнародних подій для задоволення мовних потреб студентів вищих навчальних закладів різних спеціальностей. Вона також спрямована на надання викладачам і студентам мовних еталонів у відповідності з рівнями, визначеними Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2001), та на забезпечення нормативної бази у розробці навчальних курсів та планів викладачами англійської мови на факультетському рівні.

Програма АМПС як педагогічний та організаційний інструмент враховує сучасні тенденції у вивченні та викладанні мов і базується на таких принципах:

- інтернаціоналізм та плюрилінгвізм;
- демократія та рівні права;
- прозорість і гнучкість;
- варіативність;
- інтеграція.

Аналіз змісту Програми АМПС свідчить, що він спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного спілкування. Мовна поведінка вимагає набуття як лінгвістичної (мовленнєвих умінь та мовних знань), так і прагматичної та соціокультурної компетенцій, необхідних для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою [9].

Програма АМПС стимулює самостійність студентів та усвідомлення ними власних стилів навчання. Вона спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей тощо. У такий спосіб вона допомагає розвивати мовну, прагматичну та міжкультурну компетенції студентів і їхню здатність до самостійного вивчення мов.

Стандартні вимоги на здобуття ступеня бакалавра за міжнародно прийнятими рівнями володіння мовою передбачає, що соціолінгвістична та прагматична компетенції мають бути розвинені до такої міри, щоб студенти могли розуміти, як ключові цінності, переконання та поведінка в академічному та професійному середовищі України відрізняються при порівнянні нашої культури з іншими. Студенти зможуть застосовувати міжкультурне розуміння в процесі безпосереднього усного і писемного спілкування в академічному та професійному середовищі, а також належним чином поводити себе й реагувати у типових світських, академічних і професійних ситуаціях повсякденного життя та знати правила взаємодії між людьми у таких ситуаціях.

Практика сьогодення свідчить, що освіта повинна орієнтуватися не лише на задоволення професійних потреб і корпоративних інтересів різних галузей народного господарства. Умови тиску жорсткого конкурентного ринку праці приводять до того, що навчальні заклади мають бути зорієнтовані на збереження людського капіталу суспільства і його ефективне використання, оскільки від людського капіталу і суб'єктивної самооцінки людини в конкретній ситуації на ринку праці залежить конкурентоспроможність людини як суб'єкта діяльності.

Завдання навчальних закладів щодо формування особистості майбутнього спеціаліста випливають із динаміки трансформації українського суспільства. Йдеться не просто про адаптацію до соціально-економічної ситуації в державі; необхідно випереджати її тенденції, формуючи кадровий педагогічний корпус, орієнтуючись на кращі світові зразки. Змінюється зміст кваліфікації майбутнього вчителя в самій своїй суті: зростає роль соціально-психологічних і особистісних факторів та здатності людини до самоосвіти й саморозвитку, самоконтролю і самовдосконалення. Видозмінюється розуміння поняття освіченості, яка є не просто певною сумою знань. Вона включає в себе методологічну підготовку, комп'ютерну грамотність і певний рівень інформаційної культури.

Тож нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя іноземної мови вимагають і нових методів навчання, серед яких наразі найбільш поширеними є інтерактивні методи, що передбачають певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. За всієї різноманітності цих методів їх неодмінною умовою є наявність проблеми та робота над нею в групах, командах, бригадах, прийняття узгодженого рішення й діалог за підсумками роботи. Популярність таких методів не випадкова: сучасні способи виробництва в індустріально розвинених країнах передбачають співробітництво, групові зусилля працівників. Водночас інтеактивні методи навчання дозволяють кожному студентові проявити свої знання, певні якості особистості, риси характеру, розвинути навички спілкування, зокрема подання й аргументацію власної точки зору. Тут відпрацьовується також такий важливий процес мислення як рефлексія, самоаналіз та самооцінка. При цьому позиція кожного студента в умовах роботи в групі витримує "пробу на міцність", коли вона стикається з іншими оцінками, іншими інтерпретаціями тієї ж ситуації. Зіткнення, взаємний аналіз незалежних точок зору може виявити силу і слабкість кожної з них, подолати їх обмеженість чи односторонність, створюючи в такий спосіб передумови для здійснення цілеспрямованого пошуку бажаного результату.

Сучасна університетська освіта має забезпечувати підготовку вчителя, здатного не тільки до репродуктивної професійної діяльності, а зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної життєдіяльності. Ці складні завдання випускник університету зможе вирішувати лише за умови самоосвіти й самовиховання впродовж навчання в університеті, оскільки на час навчання у вищій школі припадає період найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних, моральних та фізичних можливостей молоді людини. Саме у студентському віці (17-23 роки) внаслідок психологічних особливостей у молоді найбільш активно виявляється потреба у самовираженні, самоствердженні й самореалізації.

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації та служіння суспільним інтересам.

Головними принципами самоосвіти і саморозвитку, на думку багатьох учених (В.О. Сухомлинський, Л.М. Гришин, В.А. Кан-Калик, Л.І. Рувинський та ін.), мають бути свідомість, активність і цілеспрямованість. Основними мотивами самоосвіти і саморозвитку, як свідчать дослідження вітчизняних учених (С.І. Голошвець, О.М. Сахань, І.В. Серета, О.Г. Харчев, Т.В. Хілько та ін.), виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента: пошук, селекцію й обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на одну проблему та шляхи її вирішення, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми тощо. Цей принцип перекликається з європейською концепцією "навчання впродовж усього життя" (life-long learning), оскільки, лише сформувавши у студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, віру у власні сили оволодіти нею та озброївши його навичками самостійного набуття знань із різних джерел, можна забезпечити подальший саморозвиток та самовдосконалення випускника вищої школи.

Оскільки ідеї європейської інтеграції передбачають знайомство не тільки з культурою Великої Британії, Німеччини, Франції чи Іспанії, але й інших європейських країн, на заняттях слід звертати увагу студентів на той факт, що кожен народ має свою культуру, власні традиції, стилі життя, манеру спілкування, систему цінностей тощо. На прикладі вивчення іноземної мови необхідно формувати загальну іншомовну компетенцію студентів, використовуючи для цього нові педагогічні підходи та освітні технології.

Серед розмаїття сучасних підходів до навчання іноземної мови (діяльнісно-комунікативний, компетентнісний, конструктивістський, контекстний та ін.) виділимо культурологічний підхід як такий, що набуває найбільшого поширення в українських університетах.

Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови сприяє перетворенню навчального матеріалу на особистісно-значущий для студентів. Він сприяє не стільки накопиченню знань, скільки вмінню використовувати ці знання в спілкуванні з представниками інших культур і в такий спосіб формує компетентного користувача. Компетентний користувач повинен бути озброєним знанням полікультурного спрямування для того, щоб вміло використовувати ці знання на практиці у культурологічному контексті.

Зміна підходу до навчання вимагає відповідних змін у методиці проведення занять. Для занурення студентів у сферу професійного іншомовного спілкування час переходить від читання, перекладу й обговорення отриманої інформації до ситуативного моделювання реальних життєвих ситуацій, у яких студент мав би змогу не тільки вправлятися у використанні іноземної мови, але й шукав оптимальні рішення професійних проблем.

Зважаючи на викладене вище, зазначимо, що основними характеристиками євростандартів у навчанні іноземної мови українських студентів є не тільки і не стільки перехід до кредитно-модульної системи, впровадження сучасних підходів до навчання, зміни в методиці проведення занять, – те, за що відповідає університет. Головне – це підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до навчання за вимогами європейських університетів: усвідомлення відповідальності за навчання, розвиток навичок самостійного учіння, здатність до самоаналізу та самоконтролю – тобто формування таких особистісних якостей кожного студента, за які відповідальність несе він сам і які дозволили б йому інтегруватись у європейський освітній простір та витримати конкуренцію на міжнародному ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю.Ніколаєва // К.: Ленвіт, 2003. - 273 с.
2. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За ред. Г.В.Щокіна. - К.: МАУП – МКА, 1997.- 208 с.
3. Культурологія: українська та зарубіжна культура: Навч. посіб./ За ред. М.М. Заковича. - К.: Знання, 2004. - 567 с.
4. Козлакова Г.О. Інформатизація навчального процесу - передумова інтеграції до європейського освітнього простору // Освіта. – 21-28 липня 2004 р. – С.2.
5. Козлакова Г.О., Копил Г.О. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах // Вища освіта України. – К.: Педагогічна преса, 2004. – Вип.3. – С. 83-87.
6. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей / За ред. С.Ю.Ніколаєвої, К.І.Онищенко. - К.: Ленвіт, 2005. - 290 с.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України. - Частина 3. / За ред. С.М.Ніколаєнка. Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.- Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006.-181 с.
8. Першукова О.О. Переосмислити мету // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2004. - №4.- С. 116-122.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Кол-в авторів: Г.С.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуснок та ін. – К.: Ленвіт, 2005.- 119 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Раїса Гришкова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Чорноморського державного університету ім. Петра Могили, м. Миколаїв.

Наукові інтереси: іншомовна підготовка студентів до міжкультурної взаємодії.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Маріанна КНЯЗЯН (Одеса, Україна)

У статті розкривається сутність і структура науково-дослідної діяльності студентів з методики викладання іноземних мов. Розглядаються препаративна, модифікаційна та креативна фази впровадження дослідницьких завдань.

Ключові слова: науково-дослідна робота, дослідницьке завдання, препаративна, модифікаційна, креативна фаза.

The essence and structure of students' research activity of methodology of foreign languages are exposed in the article. The phases of preparation, modification, and creation of application of research tasks are considered.

Key words: research activity, research task, the phases of preparation, modification, and creation.

Проблема активізації науково-дослідної роботи студентів є однією з найбільш актуальних, оскільки її розв'язання сприяє вирішенню таких важливих завдань, як забезпечення цілісності, гнучкості та динамізму професійної діяльності майбутніх учителів, креативної інноваційності їхнього мислення, індивідуально відповідного характеру самореалізації.

Вивчення наукових джерел дозволяє окреслити такі напрями дослідження цієї проблеми: методологія науково-педагогічної діяльності (С. Гончаренко, В. Кушнір, В. Радул), засоби формування науково-дослідної роботи майбутніх учителів (Н. Кічук, О. Цокур), шляхи організації творчої роботи студентів з лінгводидактики (М. Князян).

Втім, проблема забезпечення системної, багаторівневої, послідовної науково-дослідної роботи студентів у такому аспекті, як методика навчання іноземних мов, потребує більш ґрунтовного висвітлення. Саме тому метою статті є розкрити педагогічні засоби оптимізації підготовки майбутніх фахівців до педагогічно-дослідницької діяльності в окресленій галузі.

Як відомо [1-5], науково-дослідна робота – це пізнавальна діяльність творчого характеру, яка сприяє розвитку методологічної культури особистості, її інтересів, критичного мислення, рефлексії, вмінь ефективної реалізації педагогічного пошуку. Нами було виокремлено три провідних фази підготовки студентів до цієї роботи: препаративна, модифікаційна й креативна. Препаративна фаза передбачає пропедевтичну підготовку студентів до науково-дослідної діяльності з методики викладання іноземних мов, ознайомлення з її найважливішими характеристиками, структурою і таксономією цілей. Модифікаційна фаза орієнтує студентів на вироблення власних варіантів-результатів пошукової роботи, які здобуті завдяки дії за аналогією, модифікації та диференціації наявних зразків педагогічної дійсності. Креативна фаза націлена на виявлення студентом свого творчого потенціалу у створенні нових знань про педагогічну реальність. Саме в цій фазі студент максимально спрямований на розробку програм особистісного і професійного саморозвитку з повною саморегуляцією цього процесу. Центральним утворенням організації цієї діяльності виступає дослідницьке завдання.

Так, у контексті препаративної фази задля формування цілісного уявлення про роль та функції вчителя іноземних мов у системі сучасної освіти нами було запропоноване завдання на підготовку експерт-повідомлення з теми «Система компетентностей вчителя іноземних мов» з використанням такого алгоритму: складіть бібліографічний показник з теми, що вам запропонована; проаналізуйте різні позиції вчених щодо формування компетентностей вчителя іноземних мов; опрацюйте його освітньо-кваліфікаційну характеристику; укладіть узагальнену схему системи компетентностей вчителя іноземних мов. Окрім цього, студенти також підготували повідомлення, що має на меті висвітлення структури викладацької діяльності вчителя іноземних мов. Алгоритм його виконання був таким: укладіть список наукових джерел та бібліографічний показник Інтернет – видань за проблемою, що вам запропонована; зверніть особливу увагу на наукові позиції Н. Кузьміної, А. Маркової стосовно структури педагогічної діяльності вчителя, Є. Барбіної щодо педагогічної

майстерності; проаналізуйте структуру викладацької діяльності вчителя іноземних мов; укладіть узагальнену схему систематизованих вами наукових позицій. Важливого значення в підготовці студентів до науково-дослідної діяльності з методики навчання іноземних мов набуває формування індивідуального «Банку ключових дефініцій». Студентам необхідно включити до нього визначення таких понять, як «наукове дослідження», «методологія», «метод науково-педагогічного дослідження», та проаналізувати їх за таким алгоритмом: знайдіть визначення запропонованих понять за філософськими та педагогічними джерелами; проаналізуйте педагогічну сутність цих понять; виявіть специфічність представлення поняття у різних наукових виданнях.

У модифікаційній фазі студенти мали написати компаративно-аналітичне есе з теми «Розвиток критичного мислення особистості учня на уроці іноземної мови в контексті різних видів навчання», алгоритм якого мав такий вигляд: розкрийте сутність поняття «критичне мислення»; назвіть основні умови формування критичного мислення в процесі навчання іноземних мов; схарактеризуйте потенціал кожного з видів навчання (пояснювально-ілюстративного, проблемного, пошукового) в розвитку критичного мислення учнів.

За темою «Проблема навчання обдарованих дітей іноземної мови» майбутні вчителі мали провести відкритий брейн-стромінг «Спробуйте вирішити з нами...». Алгоритм виконання цього завдання був таким: визначте тенденції в розв'язанні питання підвищення ефективності навчальної діяльності обдарованих та невстигаючих учнів на уроках іноземних мов; проведіть анкетування серед учителів вашого регіону стосовно їхніх творчих знахідок у подоланні цієї проблеми.

З метою активізації особистісного розвитку студентів у процесі науково-дослідної роботи нами були розроблені завдання щодо підготовки роздуму-нарису «Перспективи життя: формування «простору самовиховання та саморозвитку» за таким алгоритмом: визначте ваші найвищі досягнення в самостановленні як професіонала; назвіть ті якості, котрі, на ваш погляд, забезпечують особистісну та професійну ефективність; виокремте риси, на виховання яких ви хотіли б звернути особливу увагу; окресліть перспективи досягнення вами життєвого успіху; запропонуйте заходи, що, на вашу думку, оптимально впливають на результати роботи над собою, визначте часові ліміти їх проведення.

У креативній фазі студенти розробляли проект-сценарій «Мій перший урок іноземної мови». Наведемо алгоритм цього завдання: продумайте можливі варіанти проведення вашого першого уроку, здійсніть прогноз-оцінку цих варіантів, оберіть найкращий; спроєктуйте вашу поведінку, стиль педагогічного спілкування з учнями; розробіть проект цього уроку відповідно до його структурних елементів; представте ваш варіант в академічній групі, здійсніть мікророзкладання його окремих частин; обговоріть позитивні та негативні сторони, дайте підсумкову оцінку вашим педагогічним діям та поведінці.

З метою висвітлення проблеми підвищення ефективності навчання іноземних мов у сучасній загальноосвітній школі студенти готували проект, який передбачав таку послідовність дій: проведіть інтерв'ювання відомих у регіоні вчителів-практиків та викладачів-науковців з проблеми підвищення ефективності навчання іноземних мов, проаналізуйте набуті результати, виокремте напрями вирішення цієї проблеми; із залученням вчителів-практиків та викладачів здійсніть колективну генерацію новітніх ідей щодо підвищення ефективності навчання в сучасній школі; створіть власний «Банк ідей» з результативного розв'язання означеної проблеми, аргументуйте кожен позицію; узагальнені результати відкритого обговорення, ваші коментарі та аргументацію відобразіть у відповідному колективному журналі відкритого типу «Cogito, ergo sum».

У процесі вивчення матеріалу щодо позаурочної діяльності з іноземних мов майбутні фахівці виконували творчий проект з розробки позаурочного заходу за допомогою такого алгоритму: утворіть творчі тематичні групи, кожна з яких розробляє проект певного виду заходу (циклу тематичних семінарських та факультативних занять, практикумів, екскурсій, консультацій, засідань предметного гуртка); продемонструйте фрагменти проекту в групі, доведіть його дидактичну ефективність; здійсніть експрес-прогноз його дидактично-виховного впливу на учнів; включіть означений варіант проекту в індивідуальне портфоліо «Педагогічних знахідок».

Окрім цього, студенти розробляли колективний проект «Шляхи підвищення ефективності процесу виховання на уроках іноземної мови», алгоритм якого є таким: проведіть колективну генерацію ідей щодо оптимізації виховного процесу за його напрямками (розумового, морального, етичного, естетичного тощо); після обговорення та вибору найкращих варіантів розробіть колективні проекти виховних заходів у мінігрупах; на базі конкурсу оригінальних виховних заходів оберіть найкращий проект та занесіть його у «Банк варіантів навчально-виховних заходів».

Був упроваджений також проект, що передбачав розробку системи методичних прийомів з формування ключових компетентностей учнів на уроках іноземних мов. Наведемо алгоритм його виконання: на основі аналізу наукової літератури розкрийте закономірності формування ключових компетентностей учня в процесі навчання іноземних мов; утворіть мінігрупи студентів з дослідження педагогічних умов формування відповідної компетентності (наприклад, соціальної, полікультурної, комунікативної компетентностей, компетентності самостійно вчитися тощо); спроектуйте заходи, згрупуйте їх у систему, що сприяє цілісності формування певної компетентності учня; здійсніть колективне обговорення запропонованих студентами варіантів у ході групової дискусії, оцініть їх; визначте перспективи подальших пошуків у цьому руслі; розроблені проекти внесіть в індивідуальне портфоліо «Педагогічних знахідок» студента.

Оптимізаційний вплив на підготовку майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи мало завдання творчих прецедентів, яке спрямовувало на розкриття проблеми активізації пізнавальної мотивації учнів різного віку. Наприклад, з питання активізації інтересу молодших школярів до вивчення іноземної мови майбутні вчителі здійснювали дослідницьку роботу за таким планом: організуйте анкетування серед вчителів на предмет педагогічних засобів, що сприяють утворенню пізнавальної мотивації навчання; класифікуйте отримані відповіді, виявіть закономірності позитивного та негативного досвіду; порівняйте результати діагностики з теоретичними засадами означеної проблеми; представте матеріали графічно (у вигляді діаграм, графіків, таблиць); розробіть власні варіанти педагогічних прийомів активізації пізнавальних мотивів, представте їх у вигляді авторської технології (із визначенням організаційно-методичних закономірностей та умов її втілення); проведіть констатувальний експеримент (анкетування, тестування учнів); після впровадження авторської технології проведіть діагностичний зріз та систематизуйте отримані результати; сформулюйте та аргументуйте висновки; оцініть відповідність набутих результатів сучасній практиці загальноосвітньої школи.

В контексті креативної фази була впроваджена також стратегія перспективного пошуку, яка націлювала студентів на розробку проекту «Соціалізація особистості в навчальному закладі: роль іноземних мов». Метою окресленого проекту було створення позитивного іміджу школи в регіоні, залучення громадськості до вирішення навчально-виховних проблем. Стратегія перспективного пошуку розгорталася за такими етапами: обговоріть з адміністрацією певної загальноосвітньої школи суттєві проблеми розширення її соціалізуючих функцій у мікрорайоні, висуньте варіанти їх вирішення в межах окремих заходів у полі викладання іноземних мов; розробіть завдання цих заходів, їх програму; утворіть робочі групи, діяльність яких диверсифікується відповідно до конкретики завдань; розробіть сценарій: а) тематичного вечора, б) конференції, в) «зустрічі покоління»; обговоріть фрагменти розроблених сценаріїв з адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу, оберіть варіант, що оптимізує процес соціалізації особистості; впровадьте разом з педагогічним колективом школи розроблений студентами захід, проаналізуйте результати

Отже, запропонована система підготовки студентів до науково-дослідної роботи, що складалася з препаративної, модифікаційної та креативної фаз, дозволила створити пізнавально-креативну атмосферу в процесі викладання дисципліни «Методика навчання іноземних мов», активізувати саморозвиток студента як дослідника, оптимізувати формування його дослідницьких умінь, привчити студентів до цілеспрямованого теоретичного й емпіричного пошуку. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у розробці цілісної педагогічної моделі організації наукової діяльності майбутніх учителів іноземних мов з навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІ століття» / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
2. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Кичук Надежда Васильевна. – К.: 1993. – 386 с.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл: 2007. – 445 с.
4. Радул В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В. Радул // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 12-14.
5. Цокур О.С. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник / О. С. Цокур. – Вип.1. Основи наукового педагогічного дослідження / За ред. А.І. Панькова. – Одеса: Юридична література, 2002. – 68 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Маріанна Князян – доктор педагогічних наук, доцент, в.о. професора кафедри французької філології Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Наукові інтереси: науково-дослідна робота з методики викладання іноземної мови.

DER DAF-UNTERRICHT: AUF DER SUCHE NACH DER IDENTITÄT

ALLA PASLAWSKA (Lwiv, Ukraine)

У статті здійснено порівняльний аналіз сучасних дидактичних моделей вивчення німецької мови як іноземної. Запропоновано інтегративний підхід, який передбачає поєднання когнітивної, комунікативної та міжкультурної моделей з відповідною модульною організацією.

Ключові слова: дидактична модель, інтегративний підхід, релевантна модульна організація.

In the article an attempt was made to carry out the analysis of modern didactic models of learning German language for special purposes. An integrative approach was suggested, which presupposes an involvement of cognitive, communicative and intercultural models with relevant module organization.

Key words: didactic module integrative approach, relevant module organization.

Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet seit den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts mindestens drei wichtige Ansätze: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen. Auch die Fremdsprachenlehrer, die nicht wissen, was mit diesen Ansätzen gemeint ist, entscheiden sich unbewusst für eines dieser Modelle oder ihre Kombination in dem von ihnen erteilten Unterricht.

Der kognitive Ansatz, der seinen Höhepunkt in den 70er und 80er Jahren erreichte und später einer scharfen Kritik unterzogen wurde, sieht die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Vermittlung von Informationen, d.h. Daten, Fakten, Zahlen. Es wird erwartet, dass der Lerner Kenntnisse in Politik, Geographie, Wirtschaft usw. der Zielsprachenkultur erwirbt und sie reproduzieren kann. Die Kritik an diesem Ansatz bezog sich in erster Linie auf mangelhafte kommunikative Fähigkeiten, die dieser Ansatz dem Lerner anbot.

Der kommunikative Ansatz, der seit den 80er Jahren dominant wurde, hat diese Mankos beseitigt. Sein Hauptziel ist es, dem Lerner beizubringen, in Alltagssituationen sprachlich zurechtzukommen. Das umfasst allgemein „nach dem Weg fragen, um Entschuldigung bitten, kaufen, essen“ usw. Im Idealfall sollte der Lerner das Niveau eines Muttersprachlers erreichen. Aber auch dieser Ansatz erwies sich als unzureichend. Es wurde sehr schnell klar, dass zur erfolgreichen Kommunikation etwas mehr als Sprache allein gehört. Man muss auch über die Besonderheiten der Zielsprachenkultur informiert sein.

Das beinhaltet nun der interkulturelle Ansatz. Zwar werden die muttersprachlichen Kenntnisse nicht mehr verlangt, dafür aber die Kenntnisse von Regeln und Konventionen des Benehmens in einer fremden Kultur. Die Begriffe der fremden und der eigenen Kultur sind überaus wichtig geworden.

In den letzten Jahren erheben sich aber immer heftiger kritische Stimmen gegen die Gegenüberstellung des Eigenen und des Fremden. Kritisiert wird die Behauptung, dass sich bei der interkulturellen Kommunikation und dem interkulturellen Lernen zwei unterschiedliche Kulturen begegnen und das man bei diesem Ansatz auf Gemeinsamkeiten von Menschen des eigenen und fremden Landes verzichtet, die jeweils eine Kultur bilden können [2, 48]. Die Lernenden seien nicht von vorne herein „Repräsentanten ‚ihrer‘ Kultur“ und wollten „in der Regel auch nicht unbedingt für ‚ihre Kultur‘ haftbar gemacht werden“, denn sie seien „zunächst und vor allem Individuen“ [2, 49].

Als Antwort auf diese Kritik bildet sich inzwischen ein neuer DaF-Ansatz heraus, der sog. Konstruktivismus, unter dem man alle wichtigen unterrichts-methodischen Prinzipien versteht [4; 5] und nach dem der Mensch ein informationsverarbeitendes System darstellt, das mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist.

Auch dieser, etwas mechanisch wirkende Ansatz geht das Risiko ein, auf scharfe Kritik zu stoßen, denn nicht nur ein informationsverarbeitendes System macht Menschen zu Menschen, sondern es gehört etwas mehr dazu. Jedenfalls kann der an Chomskysche modulare Organisation des Wissens erinnernde Gedanke zur Ausarbeitung von Prinzipien für die Sprachvermittlung von Nutzen sein.

Bei aller Vielfalt der Ansätze scheint es nun, dass keiner auf die Frage „Quo vadis, Fremdsprachenunterricht?“ eine klare Antwort liefert. Aber vielleicht ist es auch gut so. Denn wir wollen uns nicht unbedingt von neuem durch revolutionäre Ansätze kreuzigen lassen. Es sollte inzwischen klar geworden sein, dass es viele Wege gibt, die zu einem erfolgreichen DaF-Unterricht führen. Man sollte es dem Lehrer und dem Lerner überlassen, welchen Weg sie einschlagen. Was man aber unbedingt machen sollte, ihnen für jede mögliche Route eine Karte mit möglichst vielen Wegbeschreibungen anzubieten.

Entscheidend ist aber, dass man das Lernen als einen integrativen Prozess betrachtet, der auf vielen Ebenen basiert. Es lässt sich kaum bezweifeln, dass durch den Verzicht auf den kognitiven Ansatz die Informativität des Fremdsprachenunterrichts wesentlich nachgelassen hat. Indem man Schüler oder Studierende vor zu vielen Zahlen, Daten oder komplizierten Texten zu sehr schützt, wenn man ihnen alles dosiert und in leichter Form liefert, erweist man ihnen keinen guten Dienst. Wenn man ihnen alle möglichen Fehler entschuldigt, sich man bei ihnen für jedes dem deutschen nah klingende Wort bedankt (Es lebe der kommunikative Ansatz!), tut man weder ihnen noch der Sprache einen Gefallen. Ein integrativer Fremdsprachenunterricht sollte sowohl informativ (kognitiv), als auch kommunikativ und interkulturell sein. Nur eine Kombination der methodischen Herangehensweisen kann einen qualitativen Spracherwerb gewährleisten. Solch eine anspruchsvolle Kombination muss sich aber auf eine Reihe von Voraussetzungen stützen. Das sind die Modularisierung, Mehrsprachigkeit, Authentizität, Lernbewusstheit und Handlungsstrategie.

Mit der Modularisierung ist gemeint, dass der Fremdsprachenunterricht alle Teilkompetenzen berücksichtigen soll, über deren Gewichte im Unterricht der Lerner in jedem konkreten Fall entscheiden soll. Wie viel Grammatik und wie viel Kommunikation man braucht, sollte sich aus der Analyse jeder konkreten Lernergruppe ergeben.

Da man Fremdsprachen normalerweise lernt, nachdem man wenigstens eine Sprache (als Muttersprache) bereits beherrscht hat, sollten Sprachenvorkenntnisse im Unterricht eingesetzt werden. Diese mitgebrachten Informationen über eine andere Sprache sollen dem Lerner helfen, durch bestimmte Korrelationen oder Gegenüberstellungen besser und leichter die Gesetzmäßigkeiten einer neuen Sprache zu verstehen.

Man sollte im Sprachunterricht nicht mit künstlicher Sprache spielen. Je mehr Authentizität, desto schneller findet die Adaptation in der Fremdsprache statt. Authentisch müssen die Sprache, die Situationen, die Texte und die Handlungen sein. Der Fremdsprachenunterricht sollte zu einem Film mit gutem Szenario und gutem Regisseur werden. Dann werden auch die Schauspieler ihre Rollen gut spielen.

Aus der Lernbewusstheit des Lerners sollte sich seine aktive Rolle im Fremdsprachenunterricht ergeben. Je mehr Freiheit bei der Entwicklung des Lernprogramms und damit auch Verantwortung für dessen Ergebnisse der Lernende bekommt, desto größer werden seine Bemühungen, desto mehr sucht er nach erfolgreichen Methoden, die ihn zum Erfolg beim Beherrschen einer Sprache führen.

Alle genannten Prinzipien sind auch für den ukrainischen DaF-Unterricht von ausschlaggebender Bedeutung. Glücklicherweise fängt die ukrainische Gesellschaft an, die Rolle der Fremdsprachen in der modernen Welt besser zu verstehen und die Wichtigkeit ihrer Beherrschung zu akzeptieren. Die neuen Lehrpläne bieten inzwischen eine ausreichende Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht. Für das Englische ist die Situation so gut wie nie zuvor. Von allen Seiten kommen die Stimmen, dass jeder Englisch sprechen muss, insbesondere jetzt, angesichts der bevorstehenden Fußball-Europameisterschaft im Jahr 2012. Die deutsche

Sprache verliert aber ihre in der Ukraine traditionell guten Positionen zugunsten des Englischen. Die einzige Möglichkeit diesen Prozess aufzuhalten, beinhaltet Deutsch auf einem sehr hohen Niveau als zweite Fremdsprache anzubieten. An dieser Stelle sei betont, dass Deutsch nur eine Chance hat, durch das Englische nicht verdrängt zu werden, wenn es besser unterrichtet wird als Englisch. Gute Deutschkenntnisse sollten für Schüler bessere Chancen für das Universitätsstudium bedeuten. Für Studenten müssen sie Perspektiven eröffnen, ein Stipendium nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz zu bekommen. Das alles ist natürlich nur möglich, wenn das Niveau ukrainischer Deutschlehrer den Herausforderungen der Zeit entspricht, wenn man Eltern und Schülern konsequent diese Vorteile erklärt und wenn man seitens der einheimischen und deutschsprachigen Institutionen Unterstützung dabei bekommt. Neben anderen Fremdsprachen soll für die deutsche Sprache ein würdiger Prozentanteil im Schulunterricht festgelegt werden. Denn das liegt nicht nur im Interesse der Deutschlehrenden, sondern auch im Interesse des Staates. Durch eine nicht kontrollierte Politik beim Erlernen von Fremdsprachen kann genau so eine Situation entstehen, wie sie heute mit Fachleuten technischer Fachgebiete ist. Neben Anglisten und Juristen brauchen das Land noch viele weitere Fachleute.

Für die Universitäten wäre eine Möglichkeit, das Germanistik- oder Translationswissenschafts-Studium für Studierende attraktiver zu machen, indem man neue interdisziplinär ausgerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge einführt. Neben Germanistik und Translationswissenschaft könnten es Interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftskommunikation oder Öffentlichkeitsarbeit sein. Jedenfalls ist es die höchste Zeit, sich Gedanken über die Zukunft der deutschen Sprache in der Ukraine zu machen.

Mit der Interdisziplinarität gelangt man zur Interkulturalität, die zu einem Symbol unserer Zeit geworden ist. Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht bedeutet Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften [4, 516]. Die Sensibilisierung der Lernenden für die Begegnung mit der fremden Kultur kann sich aber nicht darauf beschränken, dass man auf das Fremde aufmerksam macht, das anders als das Eigene ist. Interkulturelles Lernen soll unterschiedliche Perspektiven in die Zielsprachenkultur eröffnen. Das kann wiederum durch einen komplexen Fremdsprachenunterricht geschehen, in dem man die Lernenden mit Fakten und Informationen aus der fremden Kultur vertraut macht, die aus authentischen Quellen kommen, und diese wiederum mit Stereotypen, Vorurteilen und persönlichen Erlebnissen von Lehrenden und Lernenden verglichen werden.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht bedarf darüber hinaus einer theoretischen Fundierung. Heutzutage ist das Wort „interkulturell“ sehr populär und deswegen auch sehr verschwommen geworden, was seinen Bedeutungsumfang anbetrifft. Aber gerade im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten Unterrichts sollen z. B. die Stereotype und Vorurteile analysiert werden. Freilich geben die Stereotype die menschliche Fähigkeit zur Kategorisierung wieder. Sie helfen, die Informationen zu verarbeiten und zu systematisieren. Sie sind „Bilder in unseren Köpfen“ und müssen nicht unbedingt negativ sein. So denken die meisten Ukrainer, dass die Deutschen pünktlich und fleißig sind, was aber gleichzeitig voraussetzt, dass die anderen nicht so pünktlich und fleißig sind. Während Stereotype eher das Ergebnis kognitiver Prozesse darstellen, drücken die Vorurteile meistens unsere negativen Gefühle aus, die darauf basieren, dass man von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denkt [vgl. dazu 1]. Erklärt man aber den Lernern objektive Gründe für die Entstehung und Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen, konfrontiert man sie mit konkreten Beispielen dafür und verwendet man im Unterricht entsprechende Übungsmaterialien, die Vorurteilungssituationen veranschaulichen, so kann man wenigstens hoffen, dass sich die Lerner vielleicht Gedanken über jeden konkreten Fall der Begegnung mit dem Fremden und Unbekannten macht, bevor sie ihn ohne weiteres als schlecht beurteilen.

Die Interkulturalität ist eine Art Brücke. Sie kann Kontinente verbinden, sie kann manchmal auch ein einziges Dorf verbinden, das in zwei Kontinente geteilt ist. Hauptsache ist, dass sie zwischen Menschen, Sprachen und Kulturen vermittelt. Das Ziel eines interkulturellen DaF-Unterrichts im ukrainischen Kontext soll aber nicht nur darin bestehen, für und um das Deutsche zu sensibilisieren, sondern die Lernenden auch auf die eigene Gesellschaft, Sprache, Kultur und Literatur aufmerksam zu machen, sie mit der Frage nach der nationalen Identität zu beschäftigen. Im

Glücksfall bilden sie ein positives Bild von dem Eigenen heraus, das sie später bewusst in eine fremde Kultur implementieren. Ob der Fall aber glücklich sein wird, hängt von jedem konkreten Fremdsprachenlehrer ab. Interkulturelle Erziehung verfolgt wie bekannt viele Ziele: Fördern des Verständnisses unterschiedlicher Perspektiven, Aushalten von Widersprüchen, Erziehung zu Respekt vor anderen Menschen, Abbau von Vorurteilen.

Für die interkulturelle Erziehung im Rahmen des ukrainischen DaF-Unterrichts ist es sehr wichtig, dass man die Lernenden auch dazu erzieht, die eigene Perspektive zu schätzen, die eigenen Widersprüche auszuhalten, die eigenen Leute im Osten und Westen, im Süden und Norden des Landes zu respektieren und Vorurteile gegeneinander abzubauen.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Allport G. W. Die Natur des Vorurteils. – Kiepenheuer & Witsch, 1971. – 531 S.
2. Altmayer C. 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde' // Fremdsprachen lehren und lernen. – 2006. – № 35. – S. 44-59.
3. Weimann G., Hosch W. Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung // Info DaF. – 1993. – № 20, 5. – S. 514-523.
4. Wildenauer-Józsa D. Sprachvergleich als Lernerstrategie – eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. – Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2005. – 272 S.
5. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. – Frankfurt: Lang, 2002. – 421 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: мовні універсали, лексична та синтаксична семантика, міжкультурна комунікація.

ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Богдан ШУНЕВИЧ (Львів, Україна)

У статті проведено аналіз впровадження дистанційного навчання середніми загальноосвітніми школами України, а також варіанти підготовки вчителів шкіл для організації дистанційного викладання різних дисциплін і зокрема іноземних мов.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційне викладання іноземних мов, загальноосвітні школи, підготовка вчителів.

The article deals with analysis of distance learning implementation at Ukrainian high schools as well as variants of teacher training for organization of different subjects, and especially foreign languages, distance teaching.

Key words: distance learning, foreign language distance teaching, high schools, teacher training.

Останнім часом в Україні опубліковано ряд матеріалів про організацію дистанційного навчання (ДН) у зарубіжних і вітчизняних загальноосвітніх школах (ЗОШ), виконуються проекти стосовно впровадження ДН у цих освітніх закладах [1; 8; 15].

Для організації ДН в загальноосвітніх школах потрібно мати щонайменше відповідну нормативно-правову базу, апаратне і програмне забезпечення, навчальні матеріали у формі дистанційних курсів, спеціально підготовлені вчительські кадри.

За останні роки частково розроблена нормативно-правова база для впровадження ДН в освітніх закладах нашої країни. Протягом 2004-2009 рр. наказами Міністерства освіти і науки України було затверджено „Положення про дистанційне навчання” [11], Постанову про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки” [12], розроблено „Проект ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання”, прийнятого за основу на засіданні ДАК 21.06.2005 р. [6] і видано наказ про впровадження науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів» [9].

Більшість шкіл столиці та обласних міст і деякі районні та сільські школи мають достатньо апаратного і програмного забезпечення для організації дистанційного навчання учнів.

Аналіз Веб-сторінок ЗОШ, ліцеїв, гімназій показав, що вони вже зробили перші кроки у впровадженні нових технологій навчання [2; 3; 13].

Мета статті – провести короткий аналіз стану впровадження нової форми навчання середніми загальноосвітніми школами нашої країни, а також розглянути варіанти підготовки вчителів шкіл для організації дистанційного викладання різних дисциплін і, зокрема, іноземних мов.

Актуальність нашого дослідження пояснюється необхідністю організувати навчальний процес в школах під час епідемії грипу та в інших ситуаціях. Наприклад, у місті Шостка Сумської області під час епідемії грипу в Україні у листопаді 2010 р. місцева влада організувала дистанційне навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів на період вимушених канікул. Зокрема, щоб зменшити відставання школярів від програми, було вирішено транслювати телеуроки в ефірі муніципальної ТРК «Акцент». Уроки проводилися з фізики, хімії, біології, історії та інших предметів. Дистанційним навчанням були охоплені учні різних класів, у тому числі й молодших. На телеуроках, кожен з яких продовжувався 10-20 хвилин, дітям задавали домашні завдання. Подзвонивши на спеціальний телефон, учні могли передати свої запитання викладачеві [13].

Крім цього, частина школярів з різних причин, наприклад діти з особливими потребами, не відвідують школу і навчаються вдома. Для цієї категорії учнів в Україні, а також в інших країнах існує мережа державних і приватних навчальних закладів для здобування повноцінної середньої освіти, в тому числі за допомогою ДН.

За останні роки за рубежем зросла кількість учнів, які здобувають знання за допомогою зручного, гнучкого дистанційного навчання, тому що більшість програм для отримання сертифікатів і дипломів про середню освіту, так само як для традиційного навчання, акредитовані регіональними акредитаційними комісіями. Отримані сертифікати і дипломи рівноцінні з тими, що отримані під час традиційного навчання школярів, і їх можна подавати для вступу в коледж, університет або за місцем працевлаштування [15]. Учні традиційних шкіл також мають право час від часу користуватися послугами шкіл у діалоговому режимі, наприклад, користуватися деякими курсами для отримання сертифікатів з окремих дисциплін та ін.

Всі дисципліни у віртуальних школах представлені у формі дистанційних курсів. Наприклад, у Мічиганській віртуальній школі зараз є 353 дистанційних курси. У каталозі школи є шеститижневі курси трьох видів, які проводяться: 1) під керівництвом вчителя (Flex); з підтримкою вчителя (Pilot); учнями самостійно без участі вчителя (Student Direct) [18].

Дорослі люди також можуть навчатися в середній школі, у тому числі в кількох школах з прискореним графіком здобування середньої освіти, щоб у майбутньому мати можливість вступити у вищі навчальні заклади.

Крім цього, в таких школах пропонують курси для обдарованих учнів та з предметів, які вивчаються в коледжах і університетах. Популярним за кордоном є паралельне навчання учнів за шкільною та університетськими програмами, щоб економити час і гроші за навчання. У середній школі Університету Міссурі [19] центр дистанційного і кореспондентського навчання організував програми, що дають можливість учням вивчати курси університетського рівня, що на 50% здешевлює вартість оплати за навчання у вищому навчальному закладі.

Розглянемо детальніше стан розроблення навчальних матеріалів та підготовки вчителів до впровадження нових технологій навчання і зокрема для організації дистанційного навчання з різних дисциплін у загальноосвітніх школах України.

Протягом останніх п'ять років в Україні значно зросла кількість шкіл, у яких впроваджуються нові технології навчання. Наприклад, Веб-сторінка лабораторії інформаційних і комунікативних технологій, що діє у фізико-математичній гімназії № 17 м. Вінниці [2], є складовою інформаційно-освітнього середовища, за допомогою якого учні гімназій, ліцеїв та всіх шкіл України можуть покращити свої знання з базових дисциплін шкільної програми, підготуватися до зовнішнього незалежного оцінювання. Діалогова (on-line) система дистанційної підтримки навчання дає можливість учневі самостійно і з участю

вчителя або однокласників працювати з електронними посібниками, дистанційними курсами (ДК), перевіряти свої знання за допомогою тестів та ін.

З метою підтримки обдарованих дітей, надання їм доступу до якісної освіти і можливості освоєння освітніх програм безпосередньо за місцем проживання учнів, відділ освіти Віньковецької районної державної адміністрації Хмельницької області відповідно до «Положення про дистанційне навчання школярів Віньковецького району» організував з 1 вересня 2010 року сайт «Дистанційне навчання». Для організації навчального процесу залучено 11 педагогів-кураторів. Обдарованим дітям запропоновані навчальні матеріали з таких предметів: математика, інформатика, фізика, біологія, географія, українська мова та література, історія [3].

Останнім часом до організації дистанційного навчання в школах долучилися вищі освітні заклади України. На Веб-сторінках кількох вищих навчальних закладів розміщені дистанційні курси для ЗОШ. Наприклад, Український інститут інформаційних технологій в освіті [14] і Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» [10] пропонують школам 17 дистанційних курсів з різних дисциплін.

Важливою складовою організації дистанційного навчання в ЗОШ є підготовка й організація роботи викладачів-консультантів (тьюторів) і розробників дистанційних курсів та їх перепідготовка. Викладачі-консультанти і розробники дистанційних курсів повинні мати сертифікат на право викладання або укладання курсів в освітньому закладі, який проводить таку підготовку для всієї України.

Аналіз зарубіжного досвіду [4: 270–274] показав, що часто навчальні заклади самостійно організовують підготовку викладачів для роботи з дистанційними курсами та студентами у формі семінарів, індивідуальних занять працівників центрів дистанційного навчання з учителями, а також шляхом обміну досвідом із зарубіжними учителями – розробниками дистанційних курсів тощо.

Основними центрами підготовки та перепідготовки координаторів дистанційного навчання, системних адміністраторів, розробників дистанційних курсів та інших спеціалістів з дистанційного навчання в нашій країні є, наприклад, згадані вище Український інститут інформаційних технологій в освіті [14], Національний технічний університет «ХПІ» [10] та ін.

У центрах переважно здійснюється навчання викладачів різних спеціальностей та інженерів, які впроваджують ДН в освітніх закладах, корпораціях, фірмах. Для організації денного навчання цих людей у згаданих вище центрах підготовки потрібно звільняти від основної роботи, платити за відрядження та інші витрати.

Ще одним варіантом забезпечення ЗОШ кваліфікованими кадрами для організації в них дистанційного навчання є введення у навчальні плани ВНЗ, які проводять підготовку вчителів іноземних мов для шкіл, нового предмету „Теорія і практика укладання дистанційних курсів”, який уперше проведений в Українській академії друкарства у 2005 р., „Теоретичні основи дистанційного навчання”, організований у Національному університеті „Львівська політехніка” з 2006 р., а у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності з 2008 р. або предмету „Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України”, впровадженого в Національному університеті „Львівська політехніка” і Львівському національному університеті імені Івана Франка відповідно у 2007 і 2008 рр.

Навчальні матеріали предметів „Теоретичні основи дистанційного навчання” і „Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України” укладено на базі однойменних посібників [16; 17] у формі дистанційних курсів на Веб-сторінці Львівського державного університету безпеки життєдіяльності [7] на віртуальному навчальному середовищі ILIAS, які можна використовувати як додатковий навчальний матеріал для денного або комбінованого, а також як основний навчальний матеріал для дистанційного навчання.

Дистанційний курс „Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України” (108 год.) призначений для студентів магістратури філологічних спеціальностей, складається з семи лекцій та 15 семінарських або практичних занять.

У курсі лекцій розглядаються предмет і завдання курсу, основні терміни з цієї тематики та їх визначення, напрямки досліджень з теорії і практики дистанційного навчання іноземних мов в Україні, представлено різні підходи до класифікації моделей організації дистанційного навчання, види моделей ДН в Україні, етапи впровадження дистанційного навчання в нашій країні, питання економіки і маркетингу нової форми навчання, стан основних складових частин організації дистанційного навчання в Україні, проведено порівняльний аналіз закордонних і вітчизняних віртуальних навчальних середовищ, які часто використовуються при організації дистанційного навчання.

Крім цього, описано нову роль викладачів, студентів і навчальних матеріалів у дистанційному навчанні, варіанти підготовки розробників дистанційних курсів, шляхи популяризації і підвищення кваліфікації кадрів, які зайняті впровадженням ДН в освітніх закладах, а також представлено досвід організації дистанційного і комбінованого навчання іноземних мов і зокрема проведення відео-і аудіоконференцій та трансляцій, як елементів дистанційного і комбінованого навчання в освітніх закладах України.

Основні завдання вивчення курсу: ознайомити студентів старших курсів з напрямками досліджень з теорії і практики організації дистанційного навчання іноземних мов в Україні; представити основні категорії і поняття дистанційного навчання; розглянути існуючі моделі організації дистанційного навчання та їх варіанти в Україні; представити основні компоненти його організації; запропонувати варіант економічного аналізу ДН на прикладі вітчизняних і закордонних освітніх закладів; дати приклади маркетингових досліджень при запровадженні дистанційного навчання; показати нову роль студентів, викладачів при дистанційному навчанні; розглянути значення матеріально-технічної бази та інших складових частин організації дистанційного навчання; ознайомитися з досвідом організації дистанційного навчання іноземних мов у ВНЗ України і Львова, зокрема.

Кожна тема лекції супроводжується двома семінарськими або практичними заняттями. Семінарські заняття є продовженням вивчення лекційного матеріалу, тому їхня тематика тісно переплітається з темами лекцій. Під час практичних робіт студенти розробляють навчальні матеріали (тести, анімацію, відео, аудіо), з яких укладають дистанційні курси для заданих тьютором предметів за участю викладачів, які запропонували свої матеріали для укладання цих курсів.

Навчальний курс закладає міцне підґрунтя для оволодіння іншими важливими курсами, пов'язаними із впровадженням нових технологій навчання у ВНЗ України.

Перспективи використання дистанційного курсу „Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України” для підготовки вчителів іноземних мов ЗОШ до впровадження нових технологій навчання також обговорювалися під час семінару в рамках IV Міжнародної науково-практичної конференції «Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах» [5], яка відбулася у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності 28-30 жовтня 2010 р.

Із проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. В Україні вже частково створено нормативно-правову базу для організації дистанційного навчання у вітчизняних освітніх закладах; багато ЗОШ мають у своєму розпорядженні апаратне і програмне забезпечення, необхідне для впровадження нових технологій навчання; створено, поки що, невелику кількість дистанційних курсів та інших матеріалів, які можна використовувати як елементи дистанційного навчання школярів.

2. Впровадженням нових технологій у школах в основному зайняті викладачі інформатики. Для активнішого використання ДН в ЗОШ потрібні спеціально підготовлені вчительські кадри з різних дисциплін. Поряд з підготовкою їх після закінчення вищого навчального закладу можна організувати подібну підготовку під час навчання майбутніх вчителів шкіл у ВНЗ, включивши у навчальний план для студентів старших курсів, у тому числі факультетів іноземних мов, згадані вище курси лекцій, практичні заняття та інші види занять.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богачков Ю.М. Концепція проекту «Дистанційне навчання школярів» / Ю.М.Богачков, В.Ю.Биков, В.О.Красношапка, В.М.Кухаренко, Ю.Я.Пасіхов // Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). – Режим доступу до журналу:

<http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. – Заголовок з екрана, 2010.

2. Вас вітає on-line система дистанційної підтримки навчання у школах, ліцєях та гімназіях України! – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://disted.edu.vn.ua/> – Заголовок з екрана, 2010.

3. Відділ освіти Вінківцевської райдержадміністрації Хмельницької області. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://vin-distanziyne.at.ua>. – Заголовок з екрана, 2010.

4. Коваль М., Шуневич Б. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки викладачів до впровадження дистанційного навчання // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Зб. наук. праць. Ч.2. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 270–274.

5. Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах : Програма IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 28-30 жовтня 2010 р. – Львів: ЛДУ БЖД. – 32 с.

6. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання: Проект прийнятий за основу на засіданні ДАК 21.06.05. – К., 2005. – 2 с.

7. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. – Режим доступу: www.ubgd.lviv.ua. – Заголовок з екрана, 2010.

8. Моклюк М. О. Методика використання елементів дистанційних технологій у процесі навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. О. Моклюк ; керівник роботи В. Ф. Заболотний ; НПУ імені М. Драгоманова. – Київ, 2009. – 197 с.

9. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1231 про впровадження науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів» від 29.12.09. – К., 2009. – 2 с.

10. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://dl.kpi.kharkov.ua>. – Заголовок з екрана, 2010.

11. Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.04 № 40. – Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?st=1078&god=2004>. – Заголовок з екрана, 2010.

12. Про затвердження Державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006-2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153. – К., 2005. – 13 с.

13. У Шостці організоване дистанційне навчання школярів через телебачення. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://www.unian.net/ukr/news/news-345250.htmlrf>. – Заголовок з екрана, 2010.

14. Український інститут інформаційних технологій в освіті. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://udec.ntu-kpi.kiev.ua>. – Заголовок з екрана, 2010.

15. Шуневич Б. Роль вищих освітніх закладів в організації дистанційного навчання в американських середніх школах // Інформаційні технології і засоби навчання: Електронне наукове фахове видання. – Київ, 2010. – Вип. 6(20). – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. 1-8 с.

16. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання. Навч. посібник. – Львів: Вид-во ЛДУБЖД, 2009. – 200 с.

17. Шуневич Б.І. Організація дистанційного навчання іноземних мов в освітніх закладах України: навчальний посібник. – Львів: Вид-во „Ставропігон”, 2006. – 206 с.

18. Michigan Virtual School. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://www.mivhs.org/>. – Заголовок з екрана, 2010.

19. University of Missouri High School. – Режим доступу до Веб-сторінки: <http://cdis.missouri.edu/high-school.aspx>. – Заголовок з екрана, 2010.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Богдан Шуневич – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Наукові інтереси: методика комп'ютеризованого, дистанційного і комбінованого навчання іноземних мов, термінознавство, технічний переклад.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ

Олена БАЖАНОВСЬКА (Луганськ, Україна)

У статті розглянуто функціональні особливості української та іноземної мов у ситуації їхнього вивчення в дошкільному віці дітьми з російськомовних родин в Україні.

Ключові слова: функціональні особливості, українська близькосторідна мова, іноземна мова, російськомовна родина.

Functional features of the Ukrainian and foreign languages in situation of their studying at preschool age by children from Russian-speaking families are considered in this article.

Key words: functional features, the Ukrainian closely cognate language, foreign language, Russian-speaking family.

Сучасне глобальне суспільство стає все більш взаємопов'язаним та взаємозалежним. Щоб успішно орієнтуватися в складному сьогоденні, людині вже недостатньо знати тільки рідну мову. Суттєвим чинником соціально-економічного розвитку окремої країни стає вміння її громадян користуватися спілкуванні декількома мовами. Особливої значущості набуває знання іноземних мов, тому сьогодні фахівці рекомендують починати їх вивчення вже з дошкільного віку.

У житті людини й суспільства іноземна мова, як і рідна, має виконувати дві найважливіші функції – комунікативну і пізнавальну. На відміну від рідної мови, яка слугує для міжособистісного спілкування, іноземна мова є засобом міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування.

Метою статті є визначення функціональних особливостей української та іноземної мов у ситуації їхнього вивчення в дошкільному віці дітьми з російськомовних родин в Україні. Зазначимо, що досліджувана мовна ситуація є характерною переважно для регіонів південно-східної, східної й південної частин України, де, за даними дослідження Київського міжнародного інституту соціології (КМІС), яке проводилося у 2003 році, від 82,3% до 86,8% населення розмовляють російською [13: 10].

На нашу думку, умови вивчення іноземних мов дітьми в Україні й, наприклад, у країнах Європи або в Канаді різні. Розглядаючи особливості вивчення іноземної мови в дитячому дошкільному віці, європейські дослідники найчастіше використовують термін «двомовність» або «білінгвізм». Класичним вважається визначення двомовності, яке дав У. Вайнрайх у своїй відомій роботі "Мовні контакти": "Практику користування двома мовами по черзі ми будемо називати двомовністю, а осіб, які її здійснюють, – двомовними" [5: 22]. Тут не визначається ступінь володіння мовами: мається на увазі, що практика користування то однією мовою, то іншою вже припускає можливість їхнього використання для комунікації. Схоже визначення, яке нагадує компроміс між вітчизняною традицією й закордонним досвідом, дає В. Ю. Розенцвейг: "Під двомовністю звичайно розуміється володіння двома мовами й регулярне переключення з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування" [14: 9-10].

У численних публікаціях, присвячених проблемам білінгвізму й мультилінгвізму, знайшли відображення значні розбіжності в розумінні цього питання. На думку багатьох дослідників, для успішного і своєчасного розвитку мовлення й мислення дитина до 4-5 років має орієнтуватися лише на одну мовну систему (Б.В. Беляєв, Л.І.Белякова, М.Є. Верещагін, Ю.Д. Дешерієв, Л.Г. Кошкуревич, В.Ю. Розенцвейг та ін.) [2; 3; 6; 8; 12; 14]. Водночас, вже з початку ХХ століття з'являються публікації, що свідчать про можливість успішного оволодіння другою мовою у ранньому дошкільному віці (J. Ronjat та ін.) [19], а пізніше – дослідження, у яких представлено метод і результати навчання дітей двом мовам з раннього віку (Б. Бейн, А.Ю. Н.В. Імедадзе, W. Leopold, A. Reynolds та ін.) [1; 10; 17; 18].

У дослідженнях представників канадської лінгвістичної школи, яка сформувалася в країні з великою кількістю мігрантів, визначаються такі основні форми білінгвізму: перша – це засвоєння другої мови одночасно з першою у ранньому дитинстві. Таке засвоєння забезпечує широку двомовність, коли індивід досконало знає обидві мови, а ступінь володіння кожною з них є досить високим. Залежно від обставин він легко переходить з однієї на іншу, внутрішньо засвоює обидві мовні системи, отже, може мислити в кожній з них. Такі двомовні індивіди найчастіше не знають, з носіями якої саме мови себе ототожнювати і яку мову вважати рідною. Для деякого з них друга мова стає першою. Такою є точка зору канадських вчених М.Сігуана й У.Ф.Маккі [15: 22-24]. Зазначимо, що описана ситуація практично не зустрічається підчас вивчення іноземної мови дітьми з російськомовних родин, але, вона є характерною в процесі засвоєння ними української мови, якщо для одного з їхніх батьків остання є рідною, і в сім'ї спілкуються як російською, так і українською.

Друга типова форма двомовності має місце в тому випадку, коли дитина, яка зростала в одномовній родині, відкриває для себе другу мову в навчальному закладі. Така двомовність може стати досить глибокою, але, у зв'язку із соціальною ситуацією, мають місце розбіжності у користуванні мовами та їхніх функціях. Перша мова так і залишається для дитини «особистою і повсякденною», а мова, що вивчається у школі, – мовою офіційних контактів і соціальних функцій [15: 22-24]. Саме ця форма характеризує більшість випадків вивчення української мови дітьми з російськомовних родин в нашій країні.

Третя форма засвоєння другої мови – спонтанна – здійснюється шляхом постійного й прямого контакту із суспільством, у якому розмовляють цією мовою. Компетентність у ній залишається обмеженою, але є достатньою для користування мовою як засобом спілкування.

У такій ситуації опиняються дорослі іммігранти в країні, мова якої не є для них рідною. Четверта форма – засвоєння другої мови в рідній країні індивіда тільки у школі. Так звичайно вивчають іноземну мову. Компетентність володіння нею залишається досить обмеженою [15: 22-24]. В Україні остання форма характеризує більшість випадків вивчення дитиною іноземної мови, яка не є близькоспорідненою російській та українській мовам.

На нашу думку, стосовно дітей з російськомовних родин в сучасній Україні не можна говорити про двомовність, оскільки, крім російської мови, що є для них рідною, з раннього віку вони засвоюють ще дві мови – іноземну та українську, які пропонуються до вивчення в багатьох дитячих дошкільних закладах. Таким чином, йдеться вже про «багатомовність» або «мультилінгвізм». Український дослідник В.Ф. Дороз також зазначає, що для України характерним є явище індивідуального трилінгвізму, яке не передбачає, що мовне середовище (колектив) має бути тримовним. «Адже відомо, що не всі поляки, болгари, німці, таджики, що мешкають в Україні, знають рідну мову (в кращому випадку говорять на діалекті), рідко, хто з українців знає мову іншої національної спільноти. Таким чином, індивідуальний трилінгвізм – характеристика конкретного індивіда» [9].

Для того щоб порівняти функціональне навантаження нерідних мов, які вивчаються в дитячому дошкільному віці, необхідно звернутися до проблеми взаємозв'язку мови й особистості. Цей взаємозв'язок розглянуто у розробленій Ю.Н. Карауловим теорії мовної особистості, яка постає як «осередок і результат соціальних законів, продукт історичного розвитку етносу і його психічної сфери, творець і користувач знакових, тобто системно-структурних по своїй природі утворень» [11: 22]. На думку відомого вченого Л.В. Щерби, існує два типи співіснування мов у свідомості індивідів. «Що стосується першого типу, то дві мови утворюють у цьому випадку дві автономні області в мисленні осіб... Таким чином, особа, яка є двомовною, не може автоматично переключатися з однієї мови на іншу, тому переклад для неї є трудним» [16]. Саме це відбувається під час вивчення не близькоспорідненої іноземної мови дітьми з російськомовних родин. Про другий тип співіснування мов у свідомості Л.В. Щерба пише: «Дві мови утворюють у розумі лише одну систему асоціацій, де будь-який елемент має свій безпосередній еквівалент в іншій мові, отже, переклад не викликає утруднень» [16].

Розглянемо докладніше умови вивчення нерідних мов в Україні та їхні функції на прикладі української та англійської. Засвоєння дітьми української мови відбувається в специфічній соціолінгвістичній ситуації російсько-української мовної близької спорідненості. Для більшості дітей російська мова є основною або головною мовою, тобто мовою, з носіями якої дитина ототожнює себе, яку вважає рідною і якій надає пріоритет у користуванні. Ця мова є першою за часом її засвоєння.

Російська для більшості дошкільників з російськомовних родин є першою мовою, якою вони вчаться спілкуватися й думати. Нагадаємо, що українська мова, як і російська, належить до східнослов'янських мов. Ці мови є близькоспорідненими, що дозволяє російськомовним дітям засвоювати українську швидше, аніж іноземну мову. Мовленнєвий розвиток дошкільника характеризується рецептивною і певною мірою репродуктивною двомовністю, тобто сприйняттям і розумінням української мови й відтворенням деяких її елементів, і багатомовністю, якщо відбувається засвоєння ще й іноземної мови.

Схарактеризуємо мовні середовища, в яких відбувається вивчення української та іноземної мов. Дошкільники з російськомовних родин не залучені до повноцінного українськомовного й іншомовного середовища. Але українська мова досить рано входить у життя таких дітей, оскільки вони чують її по радіо, телебаченню, від деяких дорослих, на окремих заняттях або протягом цілого дня у дитячому садку, – залежно від мовного режиму дошкільного закладу. Нерідко діти можуть відповідати російською навіть тоді, коли до них звертаються українською, оскільки впевнені, що їх розуміють. Таким чином, мовленнєві ситуації, в яких опиняються діти, особливо за межами дитячого садка, не вимагають від них обов'язкового спілкування українською. До того ж, стихійне оволодіння українською мовою призводить до змішання в мовленні дитини російських та українських елементів. Отже, близька спорідненість української та російської мов, особливості російсько-українського білінгвізму дошкільників вимагають специфічних підходів до навчання українській мові

дітей з російськомовних родин. Ці підходи мають певною мірою відрізнятися від тих, за допомогою яких здійснюється навчання рідній чи іноземній мові.

Умови навчання дошкільників близькоспорідненій мові визначені відомою українською дослідницею А.М. Богуш [4]. До таких умов вона обґрунтовано відносить усвідомлення дітьми мовних явищ; формування почуття другої близькоспорідненої мови; наявність взірця правильного літературного мовлення; постійний контроль за тим, як діти розмовляють другою мовою; формування диференційованих настанов щодо користування першою або другою мовою; спільну роботу дитячого садка, родини й школи з навчання дошкільників другій мові; керівництво процесом оволодіння другою мовою.

Засвоєння іноземної мови дошкільниками з російськомовних родин відбувається за відсутності природного іншомовного середовища. За даними дослідників, вивченню іноземної мови приділяється до 30 хвилин 2-3 рази на тиждень. Дитину ніщо не пов'язує з іншою країною та іншомовною культурою, вона не відчуває потреби в іноземній мові. Зрозуміло, що у відриві від природного мовного середовища спілкування іноземною мовою в цьому випадку немотивоване і, відповідно, компетентність володіння нею залишається досить лімітованою.

Для кращого розуміння особливостей вивчення дитиною української мови як близькоспорідненої (або другої рідної мови) та іноземної мови, схарактеризуємо відмінності у засвоєнні рідної та іноземної мов, визначені видатним радянським психологом Л.С. Виготським. На його думку, засвоєння дитиною рідної мови відбувається не усвідомлено і за відсутності намірів, а вивчення іноземної починається з усвідомлення і певних намірів. Тому можна сказати, що розвиток рідної йде знизу вгору, а розвиток іноземної – зверху вниз. У першому випадку спочатку виникають елементарні, найнижчі властивості мовлення й тільки пізніше розвиваються його складні форми, пов'язані з усвідомленням фонетичної структури мови, її граматичних форм і довільною побудовою мовлення. У другому випадку спочатку розвиваються найвищі, складні властивості мовлення, пов'язані з усвідомленням і наявністю намірів, і тільки пізніше виникають елементарні властивості, пов'язані зі спонтанним користуванням чужим мовленням [7].

Таким чином, Л.С. Виготський по суті визначив дві форми оволодіння мовою – природну (стихійну) і штучну (організовану). У першому випадку засвоєння мови відбувається в результаті природного спілкування дорослого з дитиною. «Лінгвістична інформація», яку отримує дитина, методично невпорядкована, тобто жодним чином не розподілена ні в плані послідовності її надання, ні в плані її обсягу. Штучна форма засвоєння мови передбачає методично строго впорядковану подачу матеріалу. У результаті «те, у чому проявляється сила іноземної мови у дитини, складає слабкість рідної мови, і, навпаки, у тій сфері, де рідна мова показує свою силу, іноземна мова виявляється слабкою» [7: 265].

З огляду на особливості засвоєння мов, визначені Л.С. Виготським, варто вказати, що вивченню близькоспорідненої української мови притаманні риси обох схарактеризованих ним процесів: по-перше, має місце неусвідомлене засвоєння української мови в повсякденному спілкуванні, розвиток мовлення в результаті поступового занурення у відповідне комунікативне середовище й пристосування до нього; по-друге, здійснюється спеціально організоване навчання способом побудови висловлювань українською мовою, її відмежування від російської, тобто вводяться елементи керованості й усвідомленості. Інакше кажучи, розвиток української мови йде одночасно й «знизу вгору», і «зверху вниз».

У свою чергу, процес засвоєння іноземної мови має певні відмінності: по-перше, відмінна сама стратегія оволодіння мовою, оскільки в дітей повністю відсутні навички й уміння користуватися цією мовою у спілкуванні, а також відповідний словниковий запас, до того ж мовне середовище формується штучно і свідоме засвоєння дітьми елементів системи іноземної мови й елементів культури країни цієї мови відбувається через зіставлення їх із системою рідної мови; по-друге, рівень спілкування дитини з оточуючими дітьми й дорослими за допомогою іноземної мови значно нижчий, аніж рівень спілкування рідною або близькоспорідненою мовами, оскільки більшість вихователів дитячих дошкільних закладів не мають відповідної професійної підготовки для створення іншомовного середовища; по-

третє, лінгвістична інформація надходить до дитини послідовно і впорядковано, у строго обмеженому обсязі.

Необхідно також звернути увагу на характеристику мови як засобу задоволення комунікативної потреби вираження думок і почуттів. У цій якості функціонують як рідна мова, так й іноземна. Однак рідна мова є природною, натуральною формою усвідомлення існування й позначення емоційно-вольової сфери людини. Українська мова, за умови володіння нею на достатньому рівні, може бути використана у цій функції частково, оскільки є близькоспорідненою, але будь-яка інша, в нашому випадку іноземна мова, не може замінити й тим більше витіснити у виконанні цієї функції рідну мову.

У роботі проаналізовані та узагальнені особливості функціонального навантаження української та іноземної мов у ситуації їхнього вивчення в дитячому дошкільному віці дітьми з російськомовних родин в Україні. Підбиваючи підсумки, зазначимо, що виконання функції засобу спілкування й залучення до культури є характерним як для рідної, так і для української й іноземної мов. Але функції засобу включення в мовну спільноту і присвоєння досвіду притаманні тільки російській та українській мовам. Вивчення іноземної мови сприяє формуванню «мовної свідомості», оскільки іноземна мова, доповнюючи можливості рідної, слугує засобом співвіднесення особистості з предметною дійсністю, розвитку пізнавального інтересу, задоволення пізнавальних і комунікативних потреб, вирішення комунікативних і пізнавальних завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бейн Б., Ю А., Панарин А.И. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия)// Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.68-81.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. – 27 с.
3. Белякова Л.И., К вопросу о комплексной медикологопедической работе с детьми. – М., 1967. – 45 с.
4. Богущ А.М. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях. – К. : Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1990. – 220 с.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища шк., 1979. - 264 с.
6. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М. Изд-во МГУ, 1969. – 160 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 т.- Т.2. - М. : Педагогика, 1982. – С.265.
8. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия [Текст] / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 26–42.
9. Дороз В.Ф. Психолінгвістична характеристика мовленнєвої діяльності учнів національних спільнот в умовах білінгвізму, трілінгвізму / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2009.
10. Имедадзе Н.В. Экспериментально психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979. – 156 с.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261с.
12. Кашкуревич Л. Г. Формирование универсальных умений билингва. -М.: Высш. шк., 1988. – 139 с.
13. Курохтина Т.Н. Межъязыковая интерференция в условиях близкородственного украинско-русского двуязычия: Автореф. дис. ... к. фил. наук: 10.02.03. – М., 2010. – 23с.
14. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. – С. 5-24.
15. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. – М.: Педагогика, 1990. – 180с.
16. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1958. – 182с.
17. Leopold W. Speech development of a bilingual child. Evanston: Northwestern University Press, Vol.I-IV. – 1939-1949.
18. Reynolds A. (ed.) Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. – p.183-188.
19. Ronjat J. Le developpement du langage observé chez bilingue. Paris: Champion, 1913.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Бажановська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: європейська мовна політика.

АУДИРОВАНИЕ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Елена БЕРЕСТЕНЬ (Днепропетровск, Украина)

У цій статті була зроблена спроба уточнити термін «аудіювання» та виявити цілі аудіювання на уроці іноземної мови. Автор дає коротку характеристику основним типам вправ на сприйняття тексту на слух, і наводить приклад структуризації процесу аудіювання на уроці німецької мови.

Ключові слова: аудіювання, мотивація, завдання, вправа, учень, текст, фаза.

This article attempts to clarify the term "listening" and reveal its goals for foreign language lesson. The author gives a brief description of the main types of exercises on the perception of a text to be heard and cites the example of structuring listening process at the lesson of German.

Key words: listening, motivation, task, exercise, pupil, text, phase.

Целью нашей статьи является уточнить сам термин «аудирование», учитывая мнения современных исследователей; сформулировать цель аудирования на уроке иностранного языка; кратко охарактеризовать основные типы упражнений на аудирование и, наконец, привести пример, как можно структурировать сложный процесс аудирования на уроке немецкого языка и, таким образом, сделать его легче и привлекательнее для учащихся.

Аудирование – это важная составная часть непосредственной коммуникации. Вместе с тем – это также изолированная деятельность косвенной (непрямой) коммуникации. На уроке иностранного языка под аудированием понимают рецептивную возможность понять произносимый текст на целевом языке (по-возможности в деталях). Отечественные ученые дают следующее толкование этому термину. Аудирование – это понимание воспринятой на слух устной речи. С точки зрения психофизиологии аудирование трактуется как перцептивная мыслительная мнемическая деятельность. Перцептивная потому что осуществляется восприятие (перцепция); мыслительная – потому что связана с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, абстрагированием, конкретизацией; мнемическая – потому что осуществляется выделение и усвоение информативных признаков речевых единиц, реформирование образа и узнавание как результат сопоставления с эталоном, который сохраняется в памяти [3: 117].

На уроке иностранного языка аудированию необходимо учить так, чтобы услышанный текст был понят без посторонней помощи, а содержащаяся в нём информация могла быть использована в дальнейшей коммуникативной деятельности. Необходимо заметить, что целью не является полное детализированное понимание услышанного высказывания и тем более не дословная передача услышанного. Понимание должно привести к свободному восприятию информации, которая вызывает интерес у слушающего. Аудирование не должно проводиться под оценочным давлением. Намного важнее разнообразие использованных типов упражнений и постановок заданий. Например, упражнения на восприятие и различие фонем, морфем, слов, частей предложений или предложений. Упражнения на восприятие или узнавание смыслообразующих элементов (данные о людях, времени, месте, ключевые слова и т. д.) Упражнения на структурирование: восприятие частей предложений или конца предложения, структуры текста и аргументации. Упражнения на селективное слушание привлекают внимание к данным ситуациям, мнениям, положению вещей. И наконец, упражнения на тотальное аудирование, которые имеют целью описание или даже короткий пересказ отдельных частей текста.

О. Б. Тарнопольский считает, что подготовительные упражнения чрезвычайно важны для успешного аудирования. В частности он отмечает: «Підготовчі вправи знімають фонетичні, лексичні, граматичні труднощі аудіювання. Вони розвивають навички сприйняття нормального середнього темпу мовлення, в якому немає зайвої надлишковості, зайвої кількості штампів та опор, але присутні звичайні для усного спілкування шуми та природна відстань від джерела мовлення. Нарешті ці вправи допомагають розвивати навички користування потенційним словником при аудіюванні, а також вміння знаходити критичну вузлову точку в аудіо тексті.» [4: 155]. О. М. Бесараб підкреслює, що подготовительная работа перед прослушиванием текста является важной. По её мнению, такая работа может состоять из нескольких упражнений, которые нацеливают слушателя на восприятие определённой информации. Это может быть, к примеру, дискуссия, тема которой

непосредственно связана с темой аудирования [1: 181]. С другой стороны, исследователи И. П. Багрова и Н. М. Борисевич полагают, что подготовительные упражнения не могут обеспечить овладение таким сложным речевым умением как аудирование, но они помогают сформировать навыки узнавания и осмысления языковых явлений, создают слуховые образы языковых знаков, приучают прогнозировать форму и удерживать в памяти воспринимаемые сигналы до их осмысления, способствуют умению извлекать информацию из речи, воспринимаемой на слух [2: 78].

Перед конкретным планированием аудирования необходимо чётко сформулировать следующие аспекты:

1. Выбор текста для аудирования. Предпочтение отдаётся оригинальным текстам, поскольку они содержат структуры и единицы разговорной речи (эллипсы, паузы, повторы, парафразы и т. д.)

2. Анализ текста для аудирования. Подходит ли текст для аудирования данной целевой группе (тема стиль языка)? О каком тексте идёт речь (интервью, прогноз погоды, репортаж, радиопередача и т.д.)? Какая направленность и стиль аудирования подходят в этом конкретном случае? Каков уровень сложности (длительность и информационная насыщенность, лексика)?

3. Стиль аудирования, учебные цели. Какой стиль аудирования (глобальный или детализированный) и какие учебные цели преследуются?

4. Подготовительная фаза. Как вызвать мотивацию, любопытство, готовность к слушанию? Как достичь максимальной концентрации при восприятии нового материала? Как активировать уже имеющиеся знания? Как построить конкретное ожидание слушания?

5. Фаза аудирования:

А) задания к аудированию. Получают ли учащиеся задания к аудированию? Когда: до, во время или после слушания? Что за задания получают они и в какой форме (устной или письменной)?

Б) действия учащихся. Что должны они конкретно выполнять: на что-то обратить внимание, что-то отметить (поставить крестик), упорядочить, записать во время слушания?

В) социальные формы. Должны ли учащиеся работать индивидуально, с партнёром или в группе?

Г) подача. Как часто и как (полностью или отрывками) будут слушать учащиеся текст?

6. Контроль понимания. Как осуществляется контроль понимания или результат аудирования (устно, письменно, на доске или с помощью проектора)?

7. Последующая работа над текстом. Будет ли анализ текста или последующая работа с текстом?

Приведём пример организации подготовительной фазы. Предположим, что преподаватель готовит учащихся к работе в парах. Он выдаёт конверты с картинками и говорит, что они подходят к тексту аудирования. Учитель информирует учащихся о том, что они услышат монолог человека, в котором он повествует о своей жизни *Lebensgeschichte*. Преподаватель объясняет термин „*Lebensgeschichte*“ с помощью примеров.

Чрезвычайно важно, чтобы учащиеся знали, что они будут слушать. Когда они получают конверты, появляется интерес и любопытство. Они имеют мотивацию посмотреть картинки, упорядочить их и получить верную историю жизни.

Организация фазы аудирования может осуществляться следующим образом. Преподаватель даёт прослушать текст один раз. Учащиеся должны услышать, кем был данный человек на каждой картинке, то есть в каждый период своей жизни. Верный порядок картинок учитель может не проверять в пленуме, а посмотреть, верно ли упорядочила каждая пара. Перед вторым слушанием каждая пара получает задание сконцентрироваться на тексте к конкретной картинке. На доске конкретизируются структуры: *Was war der Mann? Was hatte er?* Второе аудирование осуществляется отрывками с небольшими паузами между частями текста к каждой картинке. Некоторые учащиеся могут что-то записать. Работа в парах предполагает общую ответственность за полученное задание, а распределение работы облегчает слушание. Возможность что-то записать во время паузы приводит к тому, что вся группа получает полноценный результат.

Переходим к контролю понимания текста или к проверке результата. Преподаватель просит учащихся внести информацию, которую они получили во время аудирования, в таблицу на доске. Он также корректирует ошибки на доске и читает полностью историю жизни. Однако учащиеся могут прочитать историю самостоятельно.

После этого может последовать выдача задания к следующему аудированию. *Was ist der Mann heute? Was hat er?* На примере этого задания особенно чётко иллюстрируется употребление временных форм претеритум и презенс. Чтобы проверить понимание, учитель может попросить продиктовать информацию, полученную во время прослушивания и записать её на доске.

Далее преподаватель осуществляет последующую работу над текстом. Он раздаёт парам учащихся разрезанные куски текста и просит упорядочить их в соответствии с картинками, полученными перед первым слушанием. Затем учащиеся читают полученный текст вслух. Громкое чтение в пленуме даёт возможность осуществить не только контроль результата, но и фонетическую коррекцию. Особенно важно в фазе перехода к новому виду деятельности объяснить новые слова, обнаруженные в тексте, привести с ними примеры и стимулировать учащихся употребить данные термины в собственном контексте.

Хотелось бы отметить, что оценивание аудирования рассматривается двояко. Можно оценивать как передачу содержания прослушанного текста, так и её языковое соответствие. Передача содержания существенно не зависит от умственных способностей отдельно взятого учащегося. Оценивается только правильность основополагающих частей содержания, а не их отдельные подробности. В сфере языка необходимо оценивать соответствие данному уровню языка, то есть его формальные признаки (морфологические, синтаксические и стилистические). А также выбор слов, словосочетаний и соединений между предложениями.

Таким образом, мы видим, что залог успешного проведения аудирования требует тщательной предварительной подготовки. Прежде всего, необходимо подобрать интересный для обучаемых текст. Кроме того, он должен соответствовать уровню их языковой подготовки. И конечно же, чрезвычайно важным является наличие мотивации у слушателей. Если разбить весь процесс аудирования на фазы, как было показано нами в примере, то преподаватель может установить внутри каждой из них мини-цели, достигнув которые, он придёт в итоге к желаемому результату. Иными словами: сложное задание – понимание текста на слух – необходимо членить на более мелкие (менее сложные). Выполнив каждое из них, обучаемый обнаруживает, что он уже выполнил основное задание. Как видим, использование фаз в процессе обучения аудированию ведёт к снятию основных трудностей, которые зачастую возникают в данном виде деятельности.

К перспективам развития данной проблематики относится анализ использования лингвострановедческих материалов в качестве текста для аудирования с целью расширить кругозор учащихся в данной сфере.

БИБЛІОГРАФІЯ

1. Бесараб О. М. Деякі методи вдосконалення аудіювання як важливого аспекту у вивченні іноземних мов // Матеріали XI Міжнародної конференції «Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур». – Дн-ськ: «Пороги», 2006. – С. 180-181.
2. Борисевич И. П., Багрова Н. М. О некоторых формах развития аудитивных навыков на занятиях по иностранному языку // Англистика та американистика. Зб. наук. праць: вип. 3. – Дн-ськ, 2006. – С. 76-79.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: «Ленвіт», 1999. - 319 с.
4. Тарнапальский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти. – К.: «Інкос», 2006. – 250 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Берестень – кандидат історичних наук, доцент кафедри романо-германських мов Дніпропетровського університету економіки та права

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

Ельза ВАСИЛЬЄВА (Маріуполь, Україна)

У статті розглянуто систему вправ для формування перекладацької компетенції магістрів-міжнародників на матеріалі авторського посібника, окреслено основні складові перекладацької компетенції та загальні вимоги до вправ, охарактеризовано систему вправ, яка забезпечує засвоєння галузевої термінології та розвиток перекладацьких навичок і вмінь студентів-міжнародників.

Ключові слова: система вправ, перекладацька компетенція, галузева термінологія, перекладацькі навички та вміння, магістри-міжнародники.

The activities relevant for developing translational competence in translation of Masters of International relations are examined in the paper. The main components of mediation competence as well as the requirements to tasks are described. Activities for teaching professional terminology and developing translational skills are characterized.

Key words: activities, translational competence, professional terminology, translational skills, Masters of International relations.

Стаття має на меті розглянути систему вправ для формування перекладацької компетенції магістрів-міжнародників. Не підлягає сумніву думка про те, що формування перекладацької компетенції майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин є запорукою успішного здійснення ними міжкультурної комунікації та вирішення професійних завдань.

Актуальність роботи зумовлена тим, що багато дослідників приділяли увагу формуванню професійної компетенції філологів [1; 2; 3; 4; 5], але досі недостатньо вивченою залишається проблема створення системи вправ для формування перекладацької компетенції саме студентів-міжнародників.

В умовах сьогодення, коли Україна активно інтегрується до світової спільноти в політичній, економічній і культурній сферах, нагальною стає потреба у підготовці конкурентоспроможних фахівців-перекладачів, які здатні використовувати іноземну мову як засіб ведення діалогу культур. Сучасна епоха висуває вимогу подальшого підвищення якості підготовки фахівців в області перекладу, що вимагає систематичного удосконалення навчального процесу, активізації навчальної та самостійної роботи студентів.

Предметом нашого дослідження є процес формування перекладацьких навичок і вмінь у студентів спеціальності «Міжнародні відносини», які у своїй професійній діяльності виконують важливу функцію медіаторів між різними культурами та реалізують зовнішню політику України.

Шляхом вирішення проблеми навчання перекладацької діяльності є створення раціональної системи вправ. Важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння нового матеріалу, так і організацію самого процесу навчання.

З позицій організації процесу навчання система вправ має забезпечувати:

- відбір вправ, які спрямовані на формування певної навички або розвитку певного вміння;

- визначення оптимальної послідовності вправ;
- розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів;
- взаємозв'язки між різними видами мовленнєвої та перекладацької діяльності;
- систематичність і регулярність виконання певних вправ [3: 64].

Звернемось до визначення вправи. У сучасній методиці вправа розглядається як структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу та як одиниця навчання іншомовної мовленнєвої діяльності [2: 119]. У нашому дослідженні ми спираємось на визначення вправи як спеціально організованого в навчальних умовах багаторазового виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [3: 64]. Кожна вправа може бути охарактеризована за наступною схемою:

1) мета вправи — формувати певні мовленнєві навички чи розвивати певні мовленнєві вміння;

2) тип вправи за двома основними критеріями: а) за ступенем комунікативності (мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві вправи) та б) за спрямованістю вправи (діяльності учіння студента) на прийом або видачу інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи);

3) місце виконання (аудиторні, домашні, лабораторні вправи);

4) режим виконання (індивідуальний, парний, груповий, фронтальний режим);

5) забезпечення опорами (без опор, з природними опорами, зі штучно створеними опорами);

6) інструкція (завдання);

7) режим контролю (самоконтроль, взаємоконтроль, контроль з боку викладача).

Основними фазами у структурі вправи є фази постановки завдання (інструкція), його виконання та контролю.

Як відомо, перекладацька компетенція охоплює такі компоненти: знання (фонові, теми, контексту), мовний матеріал та автоматизовані перекладацькі дії. На думку О.Д.Швейцера [5: 3], перекладацька компетенція є складною та багатомірною категорією, що містить у собі низку характеристик, які дозволяють перекладачеві здійснювати акт міжмовної/міжкультурної комунікації. Фахова перекладацька компетенція містить знання, навички та вміння, які необхідні перекладачу в більш вузькій галузі (у нашому випадку – в галузі міжнародних відносин). Відповідним чином, система вправ для навчання перекладу складається з вправ, які спрямовані на (1) формування у студентів фонових знань; (2) пошук відповідних термінологічних еквівалентів у межах певної теми; (3) розвиток умінь студентів виконувати перекладацькі дії на рівні автоматизмів [4].

Виходячи з того, що практичною метою навчання перекладу є здійснення міжмовної/міжкультурної комунікації, система вправ має забезпечити формування перекладацьких навичок і вмінь. Відповідним чином, основними є репродуктивні та рецептивно-репродуктивні вправи.

Згідно з вимогами, які висуваються до вмінь і навичок майбутніх перекладачів, навчальні вправи повинні мати низку характеристик:

1.Формувати у студентів фонові знання в галузі, до якої належать тексти, що перекладаються. Фонові знання студентів формуються під час використання в навчальному процесі аутентичних (англійських та українських) галузевих текстів, які мають високу перекладацьку цінність. Критеріями відбору текстів для перекладу є простота, актуальність та новизна інформації, наявність спеціальної галузевої термінології. Слід зауважити, що знання, які студенти одержують в процесі вивчення спеціальних дисциплін у сфері міжнародних відносин, виконують водночас функцію фонових знань при здійсненні перекладу.

2.Сприяти автоматизації перекладацьких навичок і вмінь, що передбачає достатню швидкість виконання операцій, їхню цілісність і плавність, а також відсутність напруження під час їх виконання. Автоматизм досягається шляхом багаторазового повторення однотипних вправ.

3.Формувати стійкість навичок. З цією метою використовуються вправи, що поєднують у собі різнопланові труднощі, для подолання яких студенти застосовують різні перекладацькі прийоми.

Будь-яка система вправ потребує матеріального втілення в посібнику. Посібник з англійської мови для магістрів-міжнародників, розробку якого було здійснено викладачами Маріупольського державного університету, побудований на матеріалах офіційного сайту Міністерства зовнішніх стосунків України та матеріалах посібника Л.Д.Чекаленка «Зовнішня політика України» (рекомендований МОН України для підготовки студентів спеціальності «Міжнародні відносини»). Завданням посібника є забезпечення фонових знань, необхідних перекладачеві-міжнароднику, а також засвоєння відповідної термінології та розвиток власне перекладацьких навичок та вмінь магістрів-міжнародників.

Для вирішення вищевказаних завдань матеріал посібника подається у 10 розділах, які за змістом є систематичним викладом інформації щодо зовнішньої політики України в сучасних умовах. Посібник складається з двох частин та додатків. У першій частині, яка містить п'ять

розділів, розглядаються різні аспекти співпраці України з найвпливовішими світовими організаціями (ЄС, НАТО, ООН, ЮНЕСКО, МВФ). У п'яти розділах другої частини посібника висвітлено співпрацю України з окремими країнами (Канада, країни СНД, країни Тихоокеанського регіону), що зумовлено багатовекторною політикою нашої держави. У додатках надаються рекомендації щодо написання есе та доповіді. Англо-українські та українсько-англійські абеткові словники після кожного уроку роблять посібник зручним у користуванні.

Кожний розділ містить вправи для самостійної роботи студентів (на тематичне розширення, опрацювання лексичного матеріалу, а також написання аналітичного огляду та есе), що зумовлено особливостями навчання в умовах Болонської системи, а саме співвідношенням аудиторної та самостійної роботи, яке становить 1:3 (загалом 108 годин = 36 годин аудиторної роботи + 72 години самостійної роботи).

Авторський колектив навчального посібника з практики перекладу для студентів спеціальності “Міжнародні відносини” пропонує систему вправ, яка була розроблена професором Л.М.Черноватим і будується на принципі циклічності. Запропонована система вправ забезпечує засвоєння галузевої термінології та розвиток перекладацьких навичок і вмінь студентів-міжнародників.

Структурною одиницею посібника є урок (*unit*). Усі уроки будуються за однією схемою та розподіляються на окремі цикли.

Цикл 1 передбачає введення та тренування англомовної термінології за темою *Саміт Україна – ЄС: Поглиблення співробітництва між Україною та ЄС* на рівні тексту (Text 1). Термінологія семантизується в правій частині тексту шляхом перекладу на українську мову. Студенти самостійно читають і перекладають текст з англійської на українську мову. *Вправа 1a* є рецептивно-продуктивною, виконується на рівні тексту, має на меті розвиток контекстуальної догадки. *Текст 1* представлено у вигляді окремих його фрагментів, які подаються в таблиці з двох колонок. У лівому стовпці наведено фрагменти тексту англійською мовою, а в правому – українською. Послідовність подачі фрагментів в обох стовпцях не співпадає. Студентам треба знайти пари фрагментів на обох мовах. *Вправа 1b* є рецептивно-продуктивною, виконується на рівні термінологічних відповідників. Студенти перекладають англомовні терміни українською мовою. *Вправа 1c* є рецептивно-продуктивною, виконується на рівні термінологічних відповідників. Студенти перекладають українські терміни англійською мовою. *Вправа 1d* є рецептивно-продуктивною, виконується на рівні тексту. Студенти прослуховують текст, записують його перекладацьким скорописом і перекладають англійською мовою. Цикли 2-5 відповідають за змістом Циклу 1 (вправи 1a-1d).

Цикл 6 складається з двох вправ (*Вправи 8-9*), які спрямовані на розвиток механізму антиципації та компресії тексту (*Put the following paragraphs in the right order. Entitle every paragraph*).

Цикл 7 (*Вправи 10-13*) охоплює лексичні вправи, які мають на меті вдосконалення лексичних навичок за темою (*Fill in the gaps with missing words. Odd one out. Find the hidden word/Solve the crossword. Fill in the gaps with correct words*).

Цикл 8 містить *вправу 14*, яка має на меті розвиток умінь говоріння шляхом обговорення тексту за ключовими питаннями (*Answer the following questions*).

Цикл 9 містить *вправу 15*, яка має на меті розвиток умінь аналізу тексту, а також перекладацьких умінь (*Read the information about EC-Ukraine cooperation and give an analytical account of it in English (300 words)*).

На нашу думку, запропонована система вправ забезпечує засвоєння студентами-міжнародниками галузевої термінології та розвиток перекладацьких навичок і вмінь, що, в свою чергу, сприяє успішному здійсненню міжмовної комунікації, тобто досягненню практичної мети навчання перекладу.

Таким чином, зміни, які відбиваються в системі вітчизняної вищої освіти в контексті Болонського процесу, зумовлюють необхідність підготовки українських студентів на рівні європейських освітніх стандартів. Для майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин важливого значення набуває формування перекладацької компетенції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Комисаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. – М: ЭТС, 2002. – 424 с.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л.Колесникова, О.А.Долгина. – С-Пб.: БЛИЦ, 2001. – 224 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середній школі. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Черноватий Л.М. Проблематика досліджень у галузі методики навчання перекладу як спеціальності / Л.М.Черноватий // Вісник Харк.нац.ун-ту ім.В.Н.Каразіна. – 2004. - №635. – С.192-197.
5. Швейцер А.Д. О преподавании синхронного перевода в специализированных группах переводческого факультета. Ч.1. – М.: 1-й МГПИИЯ, 1969. – 35 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ельза Васильєва – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови та перекладу у вищих навчальних закладах

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ WEB 2.0 У НАВЧАННІ КРАЇНОЗНАВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА США

Тетяна ДАЦЬКА (Кіровоград, Україна)

У статті здійснено огляд деяких електронних технологій Web 2.0, які можуть бути використані у викладанні / вивченні курсу Країнознавства Великобританії та США у вищих закладах освіти.

Ключові слова: країнознавство Великобританії та США, дистантна форма освіти, Інтернет-технології, Web 2.0, Google Docs, Wiki, Moodle.

The paper is the survey of those Web 2.0 Internet technologies that can be used while teaching / studying the course of British and American Countrystudy on a university level.

Key words: British and American Countrystudy, Internet-technologies, distant form of learning, Web 2.0, Google Docs, Wiki, Moodle.

Глобалізація наукового та культурного життя неминуче торкається і організації навчального простору та методів навчання іноземних мов. Одним із свідчень глобалізаційних процесів в освітній сфері є використання засобів Інтернету для викладання / вивчення іноземних мов та все ширше використання дистантної форми освіти.

Навіть побіжний огляд вітчизняних публікацій останніх років засвідчує широкий інтерес викладачів іноземних мов до використання тих засобів Інтернету, які допомагають опанувати іншомовними знаннями, навичками та вміннями. Статті за цією тематикою торкаються і більш загальних питань, а саме: змістового наповнення моделі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності [1], навчання ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів / технологій [2], особливостей роботи над груповими веб-проектами [3]; і розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності – навчання писемного спілкування [4; 5] та навчання читання [6]. Інтернет технології розвиваються дуже швидко, нові можливості для вивчення іноземних мов з'являються постійно і надають все більше змоги по-новому організувати навчальний процес. Проте на цей час не висвітленим залишається питання, які засоби сьогодні Інтернет надає для організації викладання / вивчення певного теоретичного курсу. Ця стаття – погляд не спеціаліста-комп'ютерника, що можна використовувати для навчання теоретичного курсу. Вона є результатом відвіданих автором тренінгів з використання Інтернет технологій у навчальному процесі, організованих Мовним центром та підвищення кваліфікації КДПУ ім. В. Винниченка та проведених Томасом Таскером (Senior English Language Fellow, US Department of State) (березень 2010 р.) та викладачами кафедри інформатики КДПУ ім. В. Винниченка П.І. Андронатієм та В.В. Котяком ("WEB 2.0 в навчальному процесі") (червень 2010 р.).

Мета цієї статті – на прикладі курсу Країнознавства Великобританії та США зробити огляд тих ресурсів Інтернет (так званих Веб 2.0 /Web 2.0 технологій), які можуть бути використані для викладання будь-якого теоретичного курсу.

Для початку опишемо поняття Веб 2.0 та деякі із складових цих технологій. Словосполучення Веб 2.0 не є науковим терміном і позначає поняття, яким користуються для позначення ряду технологій та послуг Інтернету. За визначенням Тіма О'Рейлі, Веб 2.0 (на протипагу «старому» Веб 1.0), є методикою проектування систем, які через врахування мережових взаємодій стають тим кращими і повнішими, чим більша кількість людей ними користуються. Слід зазначити проте, що питання надійності, достовірності та об'єктивності тут не розглядаються. Особливістю Веб 2.0 є те, що користувачів заохочують до наповнення та багаторазової перевірки контенту [7]. По суті, Веб 2.0 – це комплексний підхід до організації, реалізації та підтримки Web-ресурсів. Першим, хто використав словосполучення Веб 2.0, стало видавництво O'Reilly Media, що спеціалізується на інформаційних технологіях. Це сталося в 2004 році. Трохи пізніше керівник видавництва Тімоті О'Рейлі сформулював частину принципів Веб 2.0. За час, що минув, сфера Веб 2.0 розширилася, витіснивши традиційні Web-сервіси, які тепер отримали назву Веб 1.0. [7] Принциповою відмінністю технології Веб 2.0 від технологій Веб 1.0 (першого покоління сервісів мережі Інтернет), є те, що її використання дає змогу не лише переглядати веб-ресурси мережі, а й завантажувати власні, здійснювати обмін цими ресурсами з іншими користувачами, діяти спільно з метою їхнього накопичення, брати участь в обговореннях та ін. [8]. Варто зауважити, що використання соціальних сервісів Веб 2.0 не є складним процесом, оскільки не вимагає знань мови програмування або умінь створювати html-сторінки. Простота і зручність використання соціальних сервісів Веб 2.0 дає змогу економити час і не витратити його на довгі пояснення технології функціонування веб-систем [8].

Можливо, найяскравішим прикладом Веб 2.0 технологій є Вікіпедія – відкрита багатомовна вікі-енциклопедія, яка підтримується некомерційною організацією «Фонд Вікімедія». Назва утворена від слів «вікі» (технології для створення сайтів) і «енциклопедія». Вікіпедія є п'ятим за популярністю веб-сайтом у світі — його відвідують понад 400 млн. осіб у місяць. Як інтернет-довідник Вікіпедія є найбільшою і найпопулярнішою серед подібних сайтів. За обсягом відомостей і тематикою Вікіпедія вважається найповнішою енциклопедією, яка коли-небудь створювалася за всю історію людства. Однією з переваг Вікіпедії є можливість представлення інформації рідною мовою.[7]. Загалом же вікі-енциклопедія – це сайт довідкового характеру, наповнення якого здійснюється спільними зусиллями великої кількості учасників. Сайт функціонує за спеціальною технологією, яка називається «вікі» (від гавайського «wiki-wiki» означає «швидко») [8].

Використання вікі-енциклопедії (за Стеценко Г.В. [8]) в навчальному процесі дає змогу:

- створити єдину платформу для надання енциклопедичних відомостей з певної галузі знань;
- активізувати використання та створення освітніх веб-ресурсів;
- організувати індивідуальну або групову роботу студентів;
- глибше вивчити потрібну галузь знань;
- скоротити час навчання і підвищити рівень підготовки студентів;
- підвищити ефективність навчання студентів.

Навчальний ефект вікі-енциклопедії досягається також завдяки дидактичними принципам подання матеріалу, що реалізуються відповідними особливостями гіпертексту. Наприклад, можливість поєднання матеріалів різних довідникових та енциклопедичних видань в одній статті забезпечує принцип полілогу. Різні трактування одного і того ж поняття у різних довідниках, різних авторів можна зв'язати гіпертекстовими посиланнями. Ці зіставлення доповнюють одне одного, поглиблюють розуміння понять, підштовхують студента до самостійного порівняння та осмислення матеріалу.

Завдяки гіпертексту студент може швидко отримати тлумачення незрозумілих понять або термінів в статті. Для цього встановлюються гіпертекстові посилання між всіма логічно зв'язаними поняттями та термінами. Поняття, що розглядається студентом, зв'язується з тими, на які воно спирається або у яких конкретизується. Крім того, кожна стаття може супроводжуватись гіперпосиланнями на інші схожі статті вікі-енциклопедії або на освітні

веб-ресурси мережі Інтернет, що дає можливість студенту знайти більше подібних матеріалів.

Блог (англ. blog, від "web log", "мережевий журнал або щоденник подій") - це веб-сайт, в основний вміст якого регулярно додаються записи, що містять текст, зображення або мультимедіа. Кожен запис у веб-журналі має тему, зміст (текстові, графічні, звукові, відео дані), дату і час публікації. До кожного запису можуть додаватися коментарі інших людей, що забезпечує дискусію з приводу тієї чи іншої теми. Сукупність цих записів утворює хронологічну структуру веб-журналу, у якій останній запис завжди відображається на початку, а перший в кінці, тобто в зворотному порядку. Веб-журнал можна використовувати як засіб подання навчального матеріалу. Наприклад, у веб-журналі можна описувати події кожного дня, кожного заняття, кожного освітнього заходу, розклад занять, цікаві матеріали для роздумів і т.д. [див: 8].

Відмінності блогу від традиційного щоденника зумовлюються середовищем: блоги зазвичай публічні і передбачають сторонніх читачів, які можуть вступити в публічну полеміку з автором (у відгуках до блог-запису або своїх блогах). Для блогів характерна можливість публікації відгуків відвідувачами. Вона робить блоги середовищем мережевого спілкування, що має ряд переваг перед електронною поштою, групами новин, веб-форумами і чатами [9].

Сьогодні Інтернет надає також широкі можливості для безкоштовного збереження, класифікації, обміну графічними зображеннями, аудіо- та відеоресурсами, презентаціями, а також організувати обговорення завантажених матеріалів. Такі системи можуть бути використані в процесі навчання як джерело накопичення мультимедійних освітніх веб-ресурсів та система зберігання відео-, фото-, аудіо архівів [див: 8].

У мережі Інтернет функціонує низка сервісів, за допомогою яких можна завантажувати мультимедійні веб-ресурси:

- <http://Flickr.com>– «Flickr».
- <http://audacity.sourceforge.net>– «Audacity».
- <http://www.slideshare.net>– «SlideShare».
- <http://youtube.com>– «Youtube».

Так, наприклад, *Flickr* (фотосервіс порталу Yahoo!) — це веб-сайт для розміщення фотографій, їх обговорення та архівування. Часто використовується користувачами для зберігання фотографій. Популярний завдяки зручній та простій системі завантаження та пошуку фотографій. Дозволяє створювати тематичні групи, соціальні мережі. Кожний, хто зареєструвався на порталі Yahoo!, автоматично має доступ до послуг фотосайту *Flickr*.

Такий сервіс, як Google Docs, дозволяє одноосібно або в групі створювати документи та презентації в он-лайн режимі; завантажувати файли, які вже були створені; одночасно працювати з одним документом групі користувачів, які мають до нього доступ (тобто, були запрошені до співпраці та зареєструвалися); легко публікувати результати власної роботи у вигляді Веб-сторінки або бути доданим до блогу. Загалом Google Docs дозволяє легко організувати роботу зі своїми документами, якщо є доступ до будь-якого комп'ютера з під'єднанням до Інтернету [10].

Платформа підтримки дистантної освіти навчання *Moodle* – це веб-орієнтоване програмне забезпечення [див.: 11]. По суті, це веб-сайт з необхідними для підтримки навчання функціями. Типи елементів курсу можна розділити на декілька категорій:

1) *Статичні елементи:*

- веб-сторінка – відображає будь-який текст із зображенням, таблицями та гіперпосиланнями;
- файл – дозволяє викладачеві завантажити будь-який файл на сервер та надати студентам можливість завантажити його на свій комп'ютер. Найчастіше використовуються такі типи файлів як документи Microsoft Word, презентації PowerPoint, зображення (у форматі GIF або JPEG), аудіо файли (mp3) та відео файли;
- гіперпосилання на сайт – дозволяє зробити посилання з курсу на будь-який сайт в Інтернеті;

- лекція – дозволяє відображати матеріал у розгалуженому вигляді.

2) *Елементи для спілкування:*

- форум – дозволяє проводити обговорення будь-якої теми;
- чат – спілкування студентів між собою (або студентів з викладачем) в реальному часі;
- внутрішня система обміну повідомленнями, яка діє лише всередині Moodle.

3) *Елементи для колективної роботи:*

- форум – дозволяє приєднувати файли до повідомлень та обговорювати досягнення студентів;

- семінар – дозволяє студентам оцінювати роботу один одного.

4) *Елементи контролю знань студентів* дозволяють викладачеві давати студентам завдання та автоматично або в ручному режимі виставляти за них оцінки. Будь-який елемент курсу, з яким взаємодіє студент, зберігає результат взаємодії у базі курсу для подальшого перегляду викладачем. Таким чином викладач має змогу оцінити віртуальну відвідуваність курсу студентом. Елементи курсу, що оцінюються (тестування та завдання), зберігають оцінки в базі даних та надають викладачеві можливість переглядати їх. Викладач може застосовувати власну шкалу оцінювання до кожного тесту і завдання. Результати тестування відображаються у вигляді таблиці, яка містить прізвище та ім'я студента, час початку та закінчення тестування, оцінку.

Елементи курсу можуть бути розміщені у довільній послідовності. Також їх послідовність можна змінювати у будь-який момент.

Крім того, у курс можна завантажувати будь-які файли та давати на них посилання. Менеджер файлів нагадує стандартний провідник Windows та дозволяє працювати з файлами та папками, завантажувати їх на сервер та давати на них посилання у курсі або його елементах. Moodle, зокрема, може відображати такі типи файлів: графічні зображення в форматі JPEG, GIF, PNG; аудіо файли у форматі mp3, Flash-анімацію та ін.

Розглянувши особливості деяких Web 2.0 технологій Інтернету, спробуємо провести кореляцію між частинами навчально-методичного курсу Країнознавства Великобританії та США та засобами Інтернету, які можуть бути використані для викладання та вивчення дисципліни (див. Табл. 1).

Таблиця 1

**Використання Web 2.0 технологій
для забезпечення викладання теоретичного курсу**

<i>Назва частини НМК</i>	<i>Засоби Інтернету</i>
Навчально-методичний комплекс як документ у який входить опис предмета навчальної дисципліни, мета і завдання курсу, навчальна програма курсу, структура залікового кредиту курсу та тематичне планування, методи навчання, методи та критерії оцінювання, шкала оцінювання засвоєння навчального матеріалу тощо.	Публікація в <i>Google Docs</i>
Лекції з курсу, викладені текстом або у вигляді PowerPoint презентацій	Використання <i>Moodle</i> з посиланнями на публікації в <i>Google Docs</i>
Семінарські заняття з питаннями для самоперевірки, тести за матеріалом лекцій та семінарських занять тощо	Використання <i>Moodle</i>
Завдання для самостійної роботи	Використання <i>Wikis, Blogs, Flickr</i> тощо

Звісно, ця таблиця не є вичерпною, а створена лише для прикладу, як можна організувати навчання / вивчення теоретичної дисципліни за допомогою Web 2.0 засобів Інтернету. Особливо цікавим та продуктивним може бути використання сервісів Web 2.0 для забезпечення самостійної роботи студентів. Наприклад, у *Wiki* можна створювати сторінки з

додатковими до основного курсу довідковими матеріалами з будь-якої теми (історія Великобританії та США, міста, біографії президентів США, молодіжні організації тощо); у *Flickr* можна створювати архіви з фотокартками, які відображають визначні місця країн, портрети історичних осіб та митців, мистецькі твори тощо. *Google Docs* та *Blogs* надають змогу виконувати групові проекти за певними темами, які цікавлять студентів та потребують глибокої розробки (наприклад, особливості економічної кризи 30-х років у США та світова економічна криза початку XXI століття тощо)

Серед переваг дистантної форми освіти, яка підтримується сучасними Інтернет-технологіями, є швидше поширення розроблених викладачем навчальних матеріалів; простота в контролюванні навчальної діяльності студента та оцінці вкладу кожного студента до виконання певного спільного проекту; зручність в оцінюванні досягнень навчальної діяльності студентів. Для студентів позитив від використання технологій *Web 2.0* охоплює такі моменти як вищий ступінь автономії в опануванні дисципліною, можливість самостійно та в зручний час тренуватися, що особливо важливо для студентів-заочників.

Разом з тим, є й певні труднощі при такій організації навчального процесу. У першу чергу, це потреба в забезпеченості Інтернетом. По-друге, використання Інтернет-технологій вимагає певних навичок і від викладача, і від студента. Тож, певно, потрібно проводити попередні тренінги з використання *Web 2.0* технологій.

Проведений огляд деяких Інтернет-технологій, які можуть бути використані для викладання / вивчення курсу країнознавства Великобританії та США, дає підстави стверджувати, що сьогодні цілком реально з допомогою технологій *Web 2.0* забезпечити не тільки розвиток окремих іншомовних вмінь та навичок, а й викладання теоретичної дисципліни в режимі дистантної освіти. Найбільше можливостей для цього надає освітня платформа *Moodle*. Разом з тим, використання одного окремого сервісу, певно, є недостатнім. Тому, виходячи із специфіки завдань кожного окремого елемента теоретичної дисципліни, потрібно комплексно використовувати сервіси технологій *Веб 2.0*.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Морська Л.І. Змістове наповнення моделі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності // Іноземні мови. – 2007. - № 3. – С.33-38.
2. Огурцова О.Л. Навчання ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів // Іноземні мови. – 2006. - № 4. – С.26-29.
3. Филатова А.В. Характеристика трудностей, возникающих при работе над групповыми Веб-проектами, и способы их преодоления // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – С.169-179.
4. Свиридюк В.П. Інтернет-технології у процесі оволодіння студентами-заочниками вищих мовних навчальних закладів іншомовним писемним спілкуванням // Іноземні мови. – 2006. - № 4. – С.22-25.
5. Свиридюк В.П. Навчання писемного мовлення студентів-філологів за допомогою інтерактивних вправ в Інтернеті (на матеріалі німецької мови) // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 43-46.
6. Нестеренко О.А. Інтернет у навчанні читання іспанською мовою як другою іноземною // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С.39-43.
7. Вікіпедія – <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
8. Стеценко Г.В. Технологія Веб 2.0 як засіб використання Веб-ресурсів майбутніми вчителями інформатики – <http://galanet.at.ua/publ/1-1-0-27>
9. Федор Л.М. Технології WEB-2. Урок інформатики – http://osvita.ua/school/lessons_summary/informat/6271
10. Google Docs – <http://www.google.com/google-d-s/tour1.html>
11. Moodle - <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=9711>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Дацька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: використання технологій *Web 2.0* у навчанні країнознавства Великобританії та США.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ніна ЗАДОРЖНА (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються професійно-комунікативні уміння, необхідні для створення майбутніми вчителями-філологами педагогічного дискурсу.

Ключові слова: компетенції, комунікативна компетенція, діалогічність мовлення, прагматика, вербальні засоби комунікації.

The paper explores professional communicative skills necessary for creating pedagogical discourse by perspective language teachers.

Key words: competence, communicative competence, dialogic character of speech, pragmatics, verbal means of communication.

Компетентнісний підхід як важливий орієнтир розвитку сучасної освіти в останні десятиріччя активно вивчається у вітчизняній педагогічній літературі. Упровадження компетентнісно спрямованої освіти передбачає істотні зміни в змістовій, методико-технологічній та виховній структурі національної школи. У системі мовного навчання в школі посилено увагу не тільки до забезпечення системи знань про мову, а й до мовленнєвого розвитку учнів, формування їхньої творчої діяльності, акцентовано на необхідності переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей.

Терміни *компетентність* і *компетенція* тлумачаться в сучасних лінгвістичних словниках як «добра обізнаність із будь-чим», у педагогічній літературі їх часто використовують паралельно, проте вкладають у них різний смисл [15: 58-59]. Компетенція визначається як сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов'язаних із відповідним колом предметів і процесів, необхідних для продуктивної дії, а компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до предмета діяльності. Процес навчання української мови, який має здійснюватись у певній системі на основі комунікативно-діяльнісного підходу, спрямований на формування комунікативної компетенції. Оскільки комунікативна компетенція, за класифікацією Ф. Бацевича, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини [2: 126], то основною метою мовного навчання є формування комунікативної компетенції.

В українській лінгводидактиці комунікативна компетенція трактується як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [14: 70] або розглядається як знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Вона передбачає обізнаність з такими основними поняттями лінгвістики мовлення, як стилі, типи мовлення, побудова опису, розповіді, роздуму, способи зв'язку речень у тексті; уміння і навички аналізу тексту, а також формування власне комунікативних умінь і навичок мовленнєвого спілкування відповідно до різних сфер і ситуацій спілкування, з урахуванням адресата, стилю [4: 5].

Сьогодні в лінгводидактиці немає єдиного підходу до визначення структури комунікативної компетенції. В окремих дослідженнях зазначається, що комунікативна компетенція складається з мовної компетенції, мовленнєвої компетенції, предметної компетенції, прагматичної компетенції [14: 70]. Мовна компетенція трактується як знання мовних одиниць, їхніх виражальних можливостей, володіння мовними уміннями і навичками. Під мовленнєвою компетенцією розуміють здатність використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування; володіння мовленнєвими уміннями і навичками. Предметна компетенція охоплює уміння відтворювати у свідомості картини світу (предмети, явища) і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою.

Прагматична компетенція виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, розповіді, роздуму). У зарубіжних методичних дослідженнях виділяються такі складові комунікативної компетенції, як: лінгвістична компетенція; вербально-когнітивна (предметна); вербально-комунікативна (прагматична); метакомпетенція (знання понятійного апарату лінгвістики, необхідного для усвідомлення аналізу й оцінювання засобів мовленнєвого спілкування). У наукових розвідках з теорії мовної комунікації до найважливіших складників комунікативної компетенції зараховують мовну компетенцію; дискурсивну компетенцію; соціолінгвістичну компетенцію; іллокутивну компетенцію; стратегічну компетенцію; соціокультурну компетенцію [2 : 125-126].

Комунікативна компетенція спрямована на реалізацію таких важливих завдань, які навчають діяльності спілкування: ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, оцінювання емоційного стану співрозмовника, розуміння можливого підтексту); здійснювати позитивну самопрезентацію, справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення.

Комунікація здійснюється різними засобами, найголовнішими серед яких мовні, за їхньою допомогою комунікати впливають один на одного. Такі аспекти спілкування називаються прагматичними. Отже, прагматичні аспекти спілкування - це ті аспекти, що пов'язані з впливом суб'єктів один на одного за допомогою мовних засобів, тобто мовного коду [2: 105]. Комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання мови передбачає навчання діяльності спілкування не тільки учнів, а й майбутніх учителів-словесників, які, здобуваючи освіту у вищій школі, на заняттях з методики навчання української мови прогнозують, як сформулювати в учнів уявлення про українську мову, її правила та закони, домогтися засвоєння норм, а також виробляти вміння ефективно використовувати мовні засоби в різних життєвих ситуаціях. Важливо, щоб у процесі навчання студенти оволодівали структурою власної мовленнєвої діяльності, бачили й контролювали всі її компоненти, починаючи від усвідомлення власних потреб, мотивів і завершуючи самооцінкою результатів мовлення, обирали необхідну мовленнєву форму, спосіб вираження залежно від умов комунікативного акту.

Мета статті – визначити методичні основи підготовки майбутніх учителів української мови, здатних формувати комунікативні вміння й навички учнів основної школи.

Побудова кожного уроку – творчий процес, і перед майбутнім учителем постає широкий простір для вияву власної ініціативи, застосування своїх знань, досвіду, реалізації різних підходів до одного й того ж матеріалу [1: 502]. Орієнтирами організації навчання студентів можуть слугувати відомі в дидактиці правило еквівалентної практики, за яким умови навчання й очікувані дії студентів у ході навчання цілком відповідають діям у реальній мовленнєвій ситуації (застосовується в методі дидактичної гри, коли імітуються реальні умови комунікації, різні професійні ситуації); правило аналогічної практики, за яким є можливість тренуватися в діях та операціях, схожих, але не ідентичних порівняно з реальними комунікативними ситуаціями (таке правило застосовується під час виконання вправ та завдань з лінгводидактики, метою яких є розвиток навичок мовлення); правило підтримки позитивних реакцій, яке в педагогічній практиці реалізується як метод створення ситуацій успіху в навчанні студентів.

Важливим завданням є формування у філолога вмінь переходити зі статусу об'єкта в статус суб'єкта навчальної мовленнєвої діяльності, керувати за допомогою мовлення своєю діяльністю та діями школярів, тобто здійснювати самокерування. Тому провідною характеристикою студента як суб'єкта такої діяльності є його активність, яка проявляється в самостійному і творчому ставленні до розв'язання завдань. Автор підручника є адресантом, тією мовною особистістю, яка має право реалізувати чітко задану, структуровану систему суб'єктно-об'єктних стосунків [6: 92]. Підручник передбачає відтворення певної інформації, визначеної автором, до того ж без критичного сприймання її учнем. Представлені знання

сприймаються як універсальні й незмінні, вони не підлягають сумніву чи якомусь доповненню, тому майбутньому вчителю, готуючись до реалізації комунікативних завдань у конкретних ситуаціях професійного спілкування, треба добирати мовні засоби, що дозволять спрогнозувати діалогічність професійного мовлення. Процес породження мовлення педагога як такого виду мовленнєвої діяльності, що складається із системи дій, представлених певними операціями, передбачає програмування його, лексичне й синтаксичне конструювання, внутрішнє приговорювання, а потім звуко-мовленнєве вираження.

Робота студента над майбутнім уроком мови починається з усвідомлення його типу, способів викладу матеріалу, визначення лінгвістичних основ навчальної теми, у цьому виявляється самостійність студента, що характеризує його активність з точки зору відносної незалежності від викладача, готовність самостійно і творчо розв'язувати визначені завдання. Спілкування в типових умовах професійної діяльності, формування вмінь володіти потенціалом дидактичного дискурсу, обмін думками, конструктивний аналіз формують творчу активність студентів, його можливості здобувати оригінальні, нестандартні, несподівані, часто знайдені шляхом здогадки та інтуїції, результати. Складання, а потім відтворення готового тексту передбачає не просто його переказування, це комунікативна діяльність, спрямована на вироблення вмінь творчо продукувати власні висловлювання, вдало добирати мовні засоби для реалізації певних комунікативних завдань у конкретних навчальних ситуаціях у спілкуванні з учнями.

На заняттях з лінгводидактики враховуються всі можливості цілеспрямованого й послідовного вдосконалення вмінь і навичок студентів у такому виді мовленнєвої діяльності, як говоріння в процесі моделювання фрагментів уроків, на яких має представлятися навчальний текст як основна структурна одиниця комунікації вчителя-словесника. У зв'язку з цим навчання студентів спрямовується на оволодіння основними характеристиками тексту як комунікативного цілого, що слугує засобом і формою мовного вираження та закріплення інформації, переданої через комунікативний акт, створення нормативних та доступних для сприйняття учнями навчальних текстів.

Створюючи свій навчально-науковий текст, учитель може реалізувати настанову авторів підручника на пояснювально-ілюстративний метод навчання або обрати діалог, який можливий за умови, коли всі комуніканти рівноправні в реалізації тексту, окрім того, є варіант спрогнозувати проміжні форми роботи з учнями, що асоціюються з евристичним методом, коли розгортання навчального тексту спрямовується вчителем. Навчаючи студентів-філологів діалогічному типу представлення навчального тексту, зіставляємо чинні шкільні підручники з української мови для певного класу, виділяючи характерні особливості поданих текстів: для діалогового навчально-педагогічного дискурсу структурною одиницею навчального тексту є завдання, яке учні розв'язують разом з учителем і за його допомогою; висловлюються різні версії, погляди на одну й ту ж проблему. Якщо текст у традиційному навчально-педагогічному дискурсі інформує, подає взірць, інструктує, забезпечує матеріалом для тренувань, дій за зразком і самоперевірки, то діалоговий тип передбачає актуалізацію різних смислів, організацію дій учнів, спрямовану на пошук шляхів розв'язання завдань від її постановки до контролю і оцінювання розв'язку. За дослідженнями навчально-педагогічного дискурсу [6: 97-98] виділяються й інші особливості традиційного й діалогового типу тексту: представлення тренувального матеріалу від простого до складного – низка завдань подана за певними кроками; типові завдання із застосуванням варіативного визначення або зразка – перевага надається надлишковим завданням, у яких немає підказки, якими шляхами їх розв'язувати; єдиний спосіб розв'язування завдання протиставляється завданням, що мають міжпредметний характер. Слід зважати і на різні форми представлення навчального змісту: зв'язний суцільний текст, що передбачає послідовність опису, і фрагментарність, коли кожен складник містить частину інформації, необхідної для розв'язання завдання; переважно вербально подана інформація і множинність представлення її як словесним текстом, так і з використанням схем, таблиць, які містять необхідні для розв'язання проблемного завдання дані. Робиться загальний висновок про те, що організація матеріалу в традиційному навчально-педагогічному дискурсі забезпечує запам'ятовування

навчального матеріалу, а в діалоговому – діяльність, спрямовану на самостійне оволодіння навчальною інформацією.

Таким чином, формуються уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, пропонувати варіанти трансформації тексту підручника, добір опорних фраз до кожного виділеного пункту або абзацу тексту, практикувати такі допоміжні види записування, які допомагають виділяти істотну інформацію, формулювати вихідні положення, знаходити часткові факти, відокремлювати їх від теоретичної інформації, яка містить основне навантаження, зрештою, формується носій продуктивного мислення, здатний створювати нове, оригінальне.

У подальшій роботі варто практикувати вправи на формування в студентів уміння сприймати повідомлення, розуміти його, визначати мікротеми, а в їхніх межах виділяти головне, знаходити в тексті ключові слова. Наявність у підручниках різноманітних завдань і текстових матеріалів дає майбутньому вчителю можливість вибору, цим самим дозволяє побачити і творче осмислення певних взірців та їхнє копіювання. Відомо, що досконалий підручник не тільки озброює учнів знаннями, а й способами їх засвоєння і використання, апарат організації засвоєння, вміщений у підручнику, цілеспрямовано визначає конкретні види діяльності учнів (запитання і завдання до вправ, до розділів повторення й узагальнення, завдання, що формують уміння працювати з підручником, з довідковою літературою, таблиці, пам'ятки та ін.).

Добираючи матеріали до складання конспекту уроку, студенти застосовують усталені для них скорочення ключових слів і словосполучень, які часто використовують у записах лекцій з мовознавчих дисциплін: *P* (речення), *PP* (просте речення), *CP* (складне речення), *СПP* (складнопідрядне речення), *ЧCP* (частина складного речення), *БCP* (безсполучникове складне речення) тощо. Дотримуючись правил розгортання тексту, досягаємо послідовності, зв'язності, логічності. Для зручного використання текстової частини практикується просторовий запис фраз, виділення абзаців, різні способи нумерації, маркери, групування інформації за допомогою символів, використання опорних схем і таблиць, таким чином складається своя система скорочень, доречно використовуються кольори з урахуванням відповідності інформаційного матеріалу, їхньої значущості. Важливо, щоб конспект був інформативним і стислим, незамінним помічником на практичних заняттях у діловій грі та на уроках під час педагогічної практики. На його основі моделюється усне діалогічне чи монологічне мовлення, у якому шліфується кожний вислів, кожна фраза, щоб мовлення було достатньо інформаційним, впливовим і виразним.

У процесі взаємообміну інформацією вчитель має акцентувати на правильності передавання інформації, належному її розумінні учнями, усвідомлювати, що на кожному етапі процесу комунікації інформація частково втрачається, викривляється [5: 19]. Під час комунікації фігурують такі модифікації інформації: інформація, яку має намір передати відправник (його думки); інформація, яку передали, реально висловили; інтерпретована (декодована) слухачами інформація; інформація, що остаточно залишилася в пам'яті слухача. У навчальному посібнику Н.П.Волкової «Професійно-педагогічна комунікація» наводиться схема втрати інформації під час комунікації, розроблена П. Мицичем: якщо задумане становить 100%, то в процесі комунікації, проходячи через активний мовний фільтр, мовний бар'єр словникового запасу, фільтр відображення й бажання, обсяг запам'ятовування визначається 24% [5: 20]. Саме це треба знати майбутньому вчителю, який планує, що все, сказане ним, неодмінно буде відтворене не тільки на цьому уроці, а й через день і навіть через кілька днів.

Студенти мають усвідомити, що навчання мови – це співдіяльність і важливу роль в організації навчальної діяльності учнів відіграє вміння налагодити спілкування. У навчанні використовуються засоби та способи, характерні для спілкування, і сама діяльність будується за законами спілкування [9: 10]. Спрямованість педагогічного спілкування на досягнення навчальних цілей надає йому специфічних рис як інструменту діяльності керування. Наявність сформованих комунікативних умінь є необхідною передумовою успішного навчання і компонентом педагогічної майстерності: «оптимальне педагогічне спілкування передбачає високий рівень розвитку комунікативних умінь учителя, а саме: вміння керувати

власною поведінкою; адекватно моделювати особистість того, хто навчається; стримувати власні амбіції і бажання, що можуть бути не однакові з бажанням інших; оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані мовленнєвого спілкування; здатність учителя до соціальної перцепції, гностичні вміння, пов'язані з оперуванням інформацією; вміння спостерігати, переключатися на інші дії » [7: 409].

За характером емоційного та навчального впливу на учнів виділяються тексти-символи. Вони слугують на уроках української мови не тільки навчанням, а й сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, створенню на уроці атмосфери дидактичної взаємодії, активності уваги та творчості. Щоб налаштувати учнів на роботу, учитель використовує низку символів: *приготуйтеся до уроку; зошити, ручки й щоденники на партах; підготуйте книги та довідники; усі вже заспокоїлись; у класі тиша; починаємо урок* тощо. Як перехід до вивчення нового матеріалу і підсумок виконаної попередньої роботи практикуються тексти-символи, що демонструють послідовність дій і показують системність роботи в цілому (за зразком: *Упродовж попередніх уроків ми розглядали (аналізували, визначали)... Ви засвоїли... Нам вдалося виокремити... Сьогодні на уроці... Зверніть увагу на дошку (на таблицю)...*)

Упродовж навчально-педагогічної комунікації встановлюється і підтримується комунікативний контакт, виробляються *етикетні* (встановлення контакту з аудиторією чи окремими учнями, створення й підтримка сприятливої атмосфери на занятті, формування обстановки спілкування, що позитивно впливає на учнів, тактики гармонізації навчального спілкування, стимулювання навчальних успіхів учнів тощо), *імперативні* (передбачають управління поведінкою учнів на занятті) та *оцінні* (позитивна чи негативна оцінка інтелектуальних і особистісних якостей учня, тактики, що активізують розумову діяльність школярів, тактики стимулювання та ін.) комунікативно-прагматичні *стратегії*.

Відвідуючи уроки словесності, студенти добирають приклади вербального оформлення певних стратегій, класифікують їх, редагують, визначаючи мовні помилки. Виділяються такі вислови, вжиті для спонукання учнів до дії: *Пригадайте, назвіть... А не Хто може нам пригадати (нагадати)... Хто мені скаже? Можливо, хтось зачитає... Давайте з вами з'ясуємо... Продумайте послідовність думок... Доберіть заголовки... Спробуємо дібрати власні приклади.*

Як же *вияснити* (з'ясувати)? Чи *вірне* (правильне) наше твердження? Помічено, що в педагогічному мовленні надається перевага дієсловам минулого часу, коли йдеться про інший момент мовлення або треба вжити форму наказового способу дієслова: *Записали* число, класна робота (замість *запишіть, запишемо*). *Розгорнули* (розгорніть) книжки... *Знайшли* (знайдіть) вправу на 29-й сторінці. Типовим недоліком вважаємо вживання зайвих слів, коли вчитель здійснює комунікативний вплив, використовуючи такі тексти: *Скажіть мені, будь ласка*, вживання прислівників залежить від контексту? Замість прямого порядку слів у реченні: Чи залежить від (чого?)... (що?)... *А тепер* виконаємо... *А тепер* порівняйте... *Давай кажи... Хто приведе (наведе)* приклад? Недоречно формулювання завдань, вживання підказок на зразок: Хто скаже, *що у нас є* означенням? На яке питання відповідає? А тепер, *будь ласка*, підкресліть члени речення і визначте, яким членом речення виступають числівники: *Два хитрих мудрого не переважають*. Учень: *Два* – це підмет. Учитель: *Два?* А можливо, *два хитрих?* Зауважимо, що навіть у рекомендованій учителю методичній літературі з лінгводидактики, а відповідно й у мовленні словесника-практика, трапляються запитання: *Що таке іменник? Що таке підмет? Що таке апостроф?* У відповідь можна почути, що це слово. В іншому разі чуємо непередбачувану відповідь на запитання: *Що це таке?* (Учитель указує на місце в слові, де є подвоєння букв). – Це слово (*захоплення*). – Ні, це буква! (Пауза). – А чому? Або: Хто скаже, *що у нас є* означенням? На яке питання відповідає?

Порушення мовних норм спостерігається в таких висловлюваннях: Чи *співпадають, зівпадають* (збігаються) ці одиниці в обох мовах? Чи *зустрічаються* в реченні прикметники? У цьому випадку слово *зустрічатися* має заступити дієслово *траплятися*. Перекласти з певної мови іншою, а не на іншу (*перекласти з англійської мови українською*). *Приводити* (замість *наводити*) *приклади*. На кожному уроці присутні письмо і виконання вправ та ін.

Майбутній фахівець ще із шкільної лави міцно утримує в пам'яті мовні кліше, у яких допускається порушення норм вживання слів або їхніх форм: *прийняти участь у роботі; завдаватися метою; не дивлячись на складність теми; стати в нагоді; носити певний характер; по крайній мірі*, а також учительські стереотипи: *більша половина учнів; витерти з дошки; відстаючий учень; вірна відповідь; даремно тратити час; знаючий школяр; перше запитання; слідує урок; розкрити книжки; на протязі уроку, прочитати слідує параграф, поставити ручки; перевернути сторінку підручника; приведи приклад* та ін. Пильна увага до таких помилкових уживань дозволяє передбачити можливі мовні недоречності в мовленні майбутнього вчителя.

Систематична робота над умілим використанням філологами варіантів вираження граматичних значень, що розрізняються відтінками значень, стилістичним забарвленням і відповідають нормі літературної мови, а не порушують її, сприяє точнішому висловленню думки, урізноманітненню мовлення, свідчить про мовленнєву культуру мовця: *Переписавши речення, поставте розділові знаки, підкреслите граматичні основи. Переписуючи текст, ставте розділові знаки. Перепишіть текст і зразу ставте розділові знаки. Коли переписуєте текст, ставте розділові знаки. Коли переписують текст, ставлять розділові знаки. Перепишіть текст. Пригадайте (пам'ятайте, не забудьте), що треба ставити розділові знаки.* Таким чином, працюючи над граматикую, студент засвоює основні форми й закони мислення, посилює його динамічний компонент, полегшує осмислену побудову суджень.

Збагачується фаховий словник майбутнього вчителя і професійно орієнтованими фразеологізмами, до яких належать комунікативно важливі фразеологічні одиниці, значущі для мовлення учителів-філологів. Мовлення, у якому відсутні фразеологізми, не можна вважати досконалим, виразним, образним. Вільне й доречне вживання фразеологізмів слугує показником загального розвитку мовлення майбутнього педагога, а також стане взірцем для учнів: *терпи, козаче, отаманом будеш* (стійко витримуй труднощі й багато чого досягнеш); *розтікатися мислями (мислю) по дереву* (довго й детально розповідати про що-небудь); *ламати списи* (гаряче сперечатися про щось, відстоювати думку); *нашого полку прибуло* (на стало більше, таких людей, як ми, збільшилося); *ні пари з вуст* (мовчати); *починати (почати) з азів* (починати з найпростіших відомостей, від самого початку); прозорі за значенням: *брати під сумнів, бути каменем спотикання, бути високої думки про себе, удаватися до хитроців, ходити манівцями; переливати з пустого в порожнє, мати рацію.*

Увиразнюють мовлення вчителя доречно сказані афоризми про знання, про красномовство: *Величезне невігластво – не найбільше зло: накопичення погано засвоєних знань ще гірше* (Платон); *Розширювати свої знання можна тільки тоді, коли дивився прямо у вічі своєму незнанню* (К.Ушинський); *Багато говорити і багато сказати – це не одне й те саме* (Софокл) та ін.

Студенти-філологи набувають мовної вправності упродовж усіх років навчання у ВНЗ. Усвідомленню того, що мовлення вчителя має бути взірцевим, сприяє педагогічна практика. Коли майбутній словесник починає проводити уроки, активно спілкується з учнями, його вимоги до свого мовлення значно зростають, тому варто приділити належну увагу попередній роботі над виправленням типових помилок у фаховому мовленні, практикувати укладання словничків за зразком «Говорімо правильно!», «Так буває, так треба», що сприятиме формуванню мовної культури майбутнього вчителя. Викладач на заняттях прагне досягти такого сприймання студентом висловлювань, коли мовні навички починають удосконалюватись не під впливом чужої, а власної волі. Саме за таких умов студент усвідомлено працює над збагаченням свого словникового запасу, опановує граматичні тонкощі, розвиває мовне чуття. Цілеспрямовано визначається рух до вишуканого літературного мовлення, адже українська мова має високі комунікативні якості: милозвучність, лексичне багатство, граматичну гнучкість, стилістичне різнобарв'я.

Спланувати модель професійного спілкування, обов'язково враховуючи ситуації, контекст, у яких реалізовано певну мовленнєву дію, а також її мотивацію, спроектувати, змоделювати, запланувати майбутні навчальні дії – важливі напрямки педагогічної роботи в процесі формування професійного педагогічного мовлення. Чільне місце в педагогічній

комунікації посідають такі комунікативні вміння та навички, як уміння обрати необхідну мовленнєву форму, спосіб вираження залежно від умов комунікативного акту.

У процесі теоретичної підготовки майбутній учитель української мови має отримати не тільки знання з дисциплін мовознавчого циклу, які становлять основу для вироблення фахових умінь і навичок і є умовою того, що педагог буде мати глибокі знання з мови, знатиме її лексичні, фразеологічні, словотвірні і граматичні засоби, важливо також навчитися ефективно реалізувати мову в професійному педагогічному мовленні, у сукупності дій, спрямованих на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі із вдалим використанням слів, їхніх форм, синтаксичних структур, синонімічних засобів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бакум З.П. Компетентнісний підхід: проблеми реалізації на профільному рівні навчання української мови /З.П.Бакум //Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри [матеріали Міжнародної наукової конференції] (Кривий Ріг, 5-6 листопада 2009 р.) / Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – С.498 – 502.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник /Ф.С.Бацевич. – К.:ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
3. Борисенко В.В. Текст як засіб формування професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців економічного профілю /В.В.Борисенко// Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри [матеріали Міжнародної наукової конференції] (Кривий Ріг, 5 - 6 листопада 2009 р.) /Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – С.509 – 514.
4. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А.Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. - №1. – С.3- 8.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. /Н.П.Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
6. Габидулліна А.Р. Учебно-педагогический дискурс: монографія/ А.Р.Габидулліна. – Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
7. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія /Т.І.Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
8. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти /Ганна Лещенко //Дивослово. – 2003. – №7. – С.2 – 5.
9. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии /Б.Ф.Ломов // Проблемы общения в психологии. – М.,1981. – С.3 – 23.
10. Остапенко Н. Лінгводидактичні компетентності як основа професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів-філологів /Наталія Остапенко //Українська мова і література в школі. – 2006. – №4. – С.44 – 48.
11. Пентиліук М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови /Марія Пентиліук, Олена Горошкіна, Алла Нікітіна //Українська мова і література в школі. – 2006. – №1. – С.15 – 20.
12. Радзівська Т.В. Текст як засіб комунікації /Т.В.Радзівська /АН України, Ін-т української мови. – К.,1993. – 194 с.
13. Симоненко Т. Лінгводидактичні засади формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів /Тетяна Симоненко //Українська мова і література в школі. – 2006. – №6. – С.38 – 41.
14. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник /Кол. авторів за ред. М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
15. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.Хуторской //Народное образование. – 2003. – №2. – С.58 – 64.
16. Ющук І. Наукові засади вивчення фонетики в школі /Іван Ющук //Дивослово. – 2007. – №10. – С.8 – 13.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ніна Задорожна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми історії української мови, лінгводидактики, мовної комунікації.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У РАМКАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ольга КАНІБОЛОЦЬКА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглянуто особливості застосування Інтернет-технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей у рамках міжкультурної комунікації, проаналізовано ефективність використання блогів та електронної пошти під час навчання іноземних мов.

Ключові слова: комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, Інтернет-технології, блог, e-mail, інноваційні методи навчання.

The main features of Internet technologies used in the process of forming communicative competence foreign language students in the language department in terms of intercultural communication are given. The effectiveness of using blogs and e-mails while studying foreign languages is analyzed.

Key words: communicative competence, intercultural communication, Internet technology, blog, e-mail, innovative teaching methods.

Актуальність проблеми. Відмінною особливістю нашого часу є розвиток ділових і особистих контактів, розширення та зміцнення економічних і культурних зв'язків між народами. У зв'язку з вирішенням питання про розвиток міжнародних відносин проблема міжкультурної комунікації стає особливо актуальною. В умовах високого рівня інформатизації українського суспільства і постійно зростаючої кількості зарубіжних контактів у різних сферах людської діяльності (політика, економіка, освіта, культура тощо) володіння іноземною мовою стає обов'язковою складовою професійної підготовки майбутнього фахівця. На сучасному ринку праці висококваліфікованим і конкурентоспроможним вважається той фахівець, який здатен працювати з різними джерелами інформації, обробляти отримані дані та ефективно використовувати їх у подальшій навчальній або професійній діяльності.

Комп'ютерні телекомунікації все наполегливіше проникають у різні сфери життя сучасного суспільства: бізнес, фінанси, засоби масової інформації, науку й освіту. На загальному тлі розвитку телекомунікацій у нашій країні поступово виявляється і стає помітним процес впровадження комп'ютерних технологій у сферу народної освіти. Комп'ютерні телекомунікації починають поступово усвідомлювати багатьма педагогами як один із інструментів пізнання світу. Інструмент цей наскільки потужний, що разом з ним до школи приходять нові форми й методи навчання, нова ідеологія глобального мислення. Використання комп'ютерних технологій – вимога часу. У вирішенні цієї проблеми особлива роль відводиться іноземним мовам, за допомогою яких і здійснюється діалог культур. У процесі досягнення зазначеної мети студенти опановують достатнім рівнем комунікативної компетенції. При цьому виділяються кілька її складових: лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, дискурсивна, стратегічна (компенсаторна) і соціальна.

У центрі нашої уваги знаходяться засоби розвитку комунікативної компетенції. Основним засобом є мовне середовище, а весь інший арсенал знарядь навчання є допоміжним, покликаним створювати ілюзію залучення студентів до природного мовного середовища. Основними засобами такого залучення виступають інноваційні технології навчання іноземним мовам. Використання сучасних інформаційних технологій в освіті має відносно невелику історію. Відкриття Інтернету створило нове поле для досліджень щодо застосування нових Інтернет-технологій у навчанні різних дисциплін, включаючи іноземні мови. Зважаючи на той факт, що переважна частина інформації у світі представлена англійською мовою, набуває особливої актуальності проблема якісної англомовної підготовки студентів ВНЗ, а активне використання дидактичних можливостей Інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов (ІМ) дозволить практично вирішити ряд проблем, пов'язаних із впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу, серед яких: формування навчальних програм, посилення ролі самостійної роботи студентів, зміна педагогічних методик, упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інформаційних інноваційних засобів у предметному навчанні, технології комп'ютерного уроку та використання Інтернету в навчально-виховному процесі розглядаються в роботах як вітчизняних, так і закордонних вчених, серед яких В. Беспалько, Б. Гершунський, Ю. Горвіц, Л. Морська, Р. Піотровський, Є. Полат, І. Роберт, Г. Селевко, G. Dudeney, N. Hockly та ін. Дослідження підтверджують той факт, що комп'ютерна лінгвістика дозволяє об'єднати існуючі методи навчання іноземних мов через використання інноваційних мультимедійних технологій, які здатні моделювати лінгвістичну та комунікативну реальність, а також формувати компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Тому вивчення дидактичного потенціалу та розробка методик застосування таких Інтернет-ресурсів, як: блог (*blog*), вікі (*wiki*), подкаст (*podcast*), вебквест (*webquest*), чат (*chat*), телеконференції (*usetnet*), каталоги, пошукові системи, особисті сторінки (*homepage*), BBS-об'яви, електронна

пошта (*e-mail*), *www*-сервери, автоматизовані тестові системи, комп'ютерні мовні ігри, автоматизовані навчальні мовні курси, програми комп'ютерного перекладу, електронні енциклопедії, комп'ютерні *on-line* словники та *Skype* у викладанні іноземної мови з метою формування комунікативної компетентності студентів є актуальною проблемою.

Виклад основних результатів дослідження. Сьогодні основною метою навчання іноземної мови у вищі є формування комунікативної компетенції, тобто здатність і готовність здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом / програмою межах. Це можливо тільки в тому випадку, якщо в студентів будуть сформовані всі компоненти іншомовної комунікативної компетенції: мовна, мовленнєва, соціокультурна, компенсаторна, навчальна (І.Л. Бім). Саме для досягнення комунікативної мети в рамках міжкультурної комунікації домінуючу роль відіграють блоги та електронне листування.

Блог – це різновид сайту, який час від часу наповнюється новою інформацією, котра представлена в хронологічному порядку. Навчальний блог (*an edublog*) може бути створений як викладачем (*a tutor blog*), так і студентом (*a student blog*) або групою студентів (*a class/group blog*).

Викладач використовує блог для забезпечення студентів матеріалами для додаткового читання; конспектами занять; зразками виконання завдань для самостійної роботи; зразками контрольних тестів; питаннями для самоконтролю; переліком посилань на додаткові джерела інформації з теми, яка вивчається; методичними рекомендаціями щодо написання курсових/дипломних робіт; методичними рекомендаціями для студентів-практикантів тощо. Одночасно студентів заохочують створити персональні блоги, на яких вони отримують завдання, наприклад, двічі на тиждень розміщувати інформацію щодо виконання практичних завдань. У навчанні іноземних мов *блог* розглядаємо як: технологію інтерактивного навчання ІМ; модель дистанційного навчання ІМ; засіб інтеграції мовних, мовленнєвих, лінгвокраїнознавчих знань, умінь та навичок; засіб стимулювання систематичної самостійної роботи студентів; засіб встановлення зворотного зв'язку з кожним студентом на визначених етапах навчання і контролю сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, що позитивно впливає на своєчасне коригування навчально-виховного процесу; засіб інтенсифікації навчального процесу та підвищення мотивації вивчення іноземної мови; середовище для розвитку творчого потенціалу студента.

Навчання комунікативного листа як виду мовленнєвої діяльності сприяє формуванню мовної компетенції в цілому. Електронно-поштова група є однією з нових Інтернет-технологій, потенціал якої відразу ж привернув увагу багатьох дослідників. Під електронно-поштовою групою розуміється освітня технологія, яка дозволяє групі студентів, що знаходяться на необмеженій відстані один від одного, обмінюватися електронними повідомленнями. Відомо, що лист – це такий вид мовної діяльності, продуктом якого є письмовий текст. Чим вдаліше написано текст, тим успішніше здійснюється комунікація автора та адресата. Від якості тексту залежить ефективність комунікації автора і читача. Комунікативний підхід у навчанні письма є найбільш ефективним. Завдання, безсумнівно, повинні носити значимий характер, ґрунтуватися на особистому досвіді студентів. Письмовий текст будується як певна структура мовних висловлювань. Кожен тип письмового тексту має свої структурні особливості. Так, при написанні листа необхідно звертати увагу на вміння правильно написати адресу його одержувача в країні мови, яка вивчається, звернутися до партнера по листуванню, записати дату, закінчити лист. Важливо удосконалювати вміння логічно і послідовно передавати на письмі певний зміст. Таким чином, навчати письмовим висловам означає формувати вміння реалізовувати логіко-композиційну і логіко-смыслову структуру письмового тексту.

Довгий час навчанню письма в загальноосвітній школі надавалося другорядне значення. Лист виступав лише як засіб навчання інших видів мовної діяльності, як засіб, що дозволяє учням лише засвоїти програмний мовний матеріал, і засіб контролю сформованості мовних навичок і умінь учнів. Дійсно, в цьому плані значення листа важко переоцінити. У наш час ставлення до листа і навчання учнів умінь висловлювати свої думки в письмовій формі рішуче змінилося. Лист як мета навчання є в програмах для всіх типів навчальних

установ, на всіх етапах навчання іноземної мови. Зростання ролі листа в навчальному процесі з іноземної мови пов'язане також із використанням творчих, інтерактивних форм роботи з мовою, таких, як використання методу проєктів. Формування та вдосконалення комунікативних умінь у письмовому мовленні на високому рівні складності – це одне з найважливіших вимог у сучасному викладанні іноземної мови.

На цей час активно освоюється технологія дистанційного навчання. Її можна характеризувати як сучасну інформаційну технологію навчання. Ідея зародилася у процесі навчання писемного мовлення. Звичайно, у наших підручниках представлено досить багато вправ, які вчать різним видам письмових робіт, але ніщо не зрівняється з практикою в реальному житті. Кожен тип письмового тексту має свої структурні особливості. Так, при написанні листа необхідно звертати увагу на вміння правильно написати адресу його одержувача, правильно до нього звернутися, записати дату, закінчити лист. Важливо вдосконалювати вміння логічно й послідовно передавати на письмі певний зміст.

Сучасні навчально-методичні комплекси британського походження містять велику кількість вправ, орієнтованих на формування комунікативних умінь в письмовому мовленні. Деякі з них подаються авторами у формі E-mail. Завдання формулюються так: написати електронного листа з проханням про прийняття на роботу; написати E-mail своєму другові з вибаченнями, що не зміг прийти на його вечірку; замовити через Інтернет столик у ресторані тощо. Всі подібні завдання реально виконуються через Інтернет. Студенти надсилають листи на електронну адресу викладача. Викладач здійснює перевірку, оцінює і відправляю відповідь з розбором помилок.

Висновки й узагальнення. Використання Інтернет-технологій у процесі вивчення іноземних мов дозволяє: підвищити мотивацію студентів; використовувати велику кількість ілюстративного матеріалу; інтенсифікувати заняття, виключивши час для написання матеріалу на дошці; залучити студентів до самостійного процесу навчання, що особливо важливо для розвитку їх загальнонавчальних навичок.

Таким чином, комп'ютеризація навчання іноземних мов створює умови для ефективного розв'язання цілого ряду дидактичних завдань у процесі формування англійської комунікативної компетентності: розширення активного і пасивного лексичного запасу через використання електронних словників та енциклопедій; формування умінь і навичок різних видів читання на матеріалі автентичних англійських Інтернет-текстів різного ступеня складності; удосконалення умінь аудіювання на основі наявних у мережі Інтернет або створених викладачем і студентами аудіо- та відеоподкастів; удосконалення умінь монологічного і діалогічного мовлення у процесі створення подкастів, обговорення у чатах і спілкування електронною поштою; удосконалення умінь писемного мовлення (*blog, wiki, e-mail*); розвиток умінь самостійно здобувати знання, обробляти інформацію англійською мовою, що сприяє, у свою чергу, розвитку критичного мислення та формуванню компетенції навчатися протягом життя.

Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес стосовно іноземних мов вимагає якісних змін у методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов з метою формування готовності до використання Інтернет-ресурсів на занятті, а також перегляду організаційних форм навчальної роботи, які склалися на сьогодні: значне збільшення обсягу самостійної і групової роботи студентів, збільшення кількості проєктних робіт пошукового і дослідницького характеру. Перспективним є впровадження технологій онлайн-навчання іноземних мов (*e-learning, online teaching*).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Каніболоцька – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови факультету іноземної філології Запорізького національного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури, інноваційні технології навчання, проєктна методика навчання, мовний портфель (portfolio).

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Людмила КОТНЮК, Тетяна ОНОПРІЄНКО (Житомир, Україна)

У статті розглянуто можливості використання автентичних художніх фільмів як засобу формування комунікативної компетенції студентів, вагомою складовою якої є соціокультурний компонент. Запропонована авторами технологія спрямована на навчання студентів адекватного розуміння художнього фільму як особливої форми міжкультурної комунікації на основі поглиблення загальних фонових знань та підвищення мовленнєвого рівня.

Ключові слова: комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, мовна та мовленнєва компетенція, вербальна і невербальна комунікація, міжкультурна комунікація, фонові знання, інтегральний аналіз, кіногід.

The paper focuses on the possibilities of using authentic movies as a means of forming students' communicative competence which comprises the sociocultural component as its most significant element. The technology suggested aims at teaching the adequate perception of a movie as a special form of cross-cultural communication based on the development of students' general background knowledge and improvement of their speaking skills.

Key words: communicative competence, sociocultural competence, language and discourse competence, verbal and non-verbal communication, cross-cultural communication, background knowledge, integral analysis, a movie guide.

Початок ХХІ століття був відзначений бурхливим розвитком культурологічних досліджень і зростанням інтересу до вивчення соціокультурного мовного контексту. Останнім часом можна спостерігати відхід від суто традиційного структурного напрямку у викладанні іноземних мов, а саме забезпечення лише основного набору фонетичних і лексико-граматичних одиниць та контролю їх засвоєння. Одночасно зростає інтерес до мови як засобу спілкування, що викликає необхідність міжкультурної комунікації та включення елементів соціокультурної комунікації до змісту навчання. Отже, великого значення набувають проблеми вивчення іноземної мови і культури (див. праці Є. М. Верещагіна, В. Г. Костомарова, Г. Д. Томахіна, Є. І. Басова та ін.).

Мета запропонованої статті – довести важливість використання автентичного художнього фільму як особливого засобу формування комунікативної компетенції, невід'ємною складовою якої є соціокультурний компонент, а також показати, що культурологічний матеріал формує позитивну мотивацію у студента, який вивчає іноземну мову як частину іноземної культури.

У науково-методичній літературі існує ціла низка праць з методики застосування кіно-, теле- та відеофільмів (див. праці Н. І. Бичкової, Л. І. Іванової, М. В. Ляховицького, В. Л. Прокоф'євої та ін.). Проте потенціал художнього фільму використовується недостатньо: художній фільм розглядається лише як засіб збагачення лексичного запасу студентів та розвитку окремих навичок усного мовлення. Отже, деякі актуальні питання залишаються поза увагою науковців, зокрема використання художнього фільму як з нічим незрівняної форми комунікації, яка надає унікальну можливість вивчати іноземну мову і культуру через багатство мовних засобів та соціокультурної інформації.

Кінофільм є синтетичним аудіовізуальним засобом, що має порівняно з іншими засобами навчання ряд переваг, які є наслідком динамізму кінозображення (здатності передавати дійсність у русі, розвитку), великої інформативності зорово-слухового ряду, його яскравості і достовірності. Показ кінофільмів передбачає активну роль глядача, що під час навчального процесу прискорює формування мовленнєвих навичок і умінь, активізує пізнавальну діяльність студентів, розширює їх кругозір. Переглядаючи кінофільм, глядач є учасником специфічного виду діяльності, який синтезує в собі мимовільне засвоєння мовних явищ та соціокультурної інформації під час опосередкованої комунікації з учасниками створення художнього фільму: кінорежисером, кіносценаристом, акторами, костюмерами, кінооператорами тощо.

У навчанні англійській мові використовуються кінофільми різних видів: художні, документальні, науково-популярні, а також спеціальні навчальні. Це можуть бути фрагменти

тривалістю від декількох хвилин і більше або ж цілі фільми. Основними критеріями відбору є відповідність кінофільму тематиці навчальної програми, його країнознавча інформація і виховна цінність, а також захопливість і відповідність інтересам та віковим особливостям іноземних студентів певного рівня навчання.

Предметом нашого аналізу є технології використання художніх фільмів у навчанні іноземній мові і культурі, які запропоновані в навчальному посібнику “The World of Cinema” [6]. Використання кіно активізує навчальний процес тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи в типових обставинах, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою викладача можуть опинитися в ролі активних учасників комунікації. До того ж технічні можливості відео дозволяють зупинити та повторити дію.

Загальновідомо, що студенти звикли до пасивного перегляду телепрограм рідною мовою. Щоб створити умови для активного адекватного сприйняття фільму іноземною мовою, необхідно організувати всебічну комунікативну діяльність учнів, а саме розробити комплекс завдань для розвитку комунікативної компетенції, основними складовими якої є мовленнєва компетенція, мовна (лінгвістична) компетенція та лінгвокраїнознавча компетенція.

Серед усіх видів комунікативної компетенції потенціал лінгвокраїнознавчої компетенції вимагає більш детального вивчення та використання. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у майбутніх фахівців забезпечується під час викладання практичного курсу англійської мови (1-5 курси), практики перекладу, історії англійської мови, лінгвокраїнознавства та інших навчальних дисциплін. Предметом лінгвокраїнознавства служить культура не сама по собі, а в своєму відображенні у фактах мови.

Формування в студентів лінгвокраїнознавчої компетенції передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання, тощо) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Студенти, познайомившись з національно-культурними особливостями країни, мова якої вивчається, зможуть асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що і носій мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації.

На сучасному етапі лінгвістика вивчає мову в тісному зв'язку з людиною, її мисленням, емоціями та духовно-практичною діяльністю. Особлива увага надається контактній інформації, так як саме вона реалізує можливості мови як феномена діалогічної природи. Досліджуючи мовленнєве вираження характеристики комунікантів, не слід залишати поза увагою позамовну організацію спілкування – один із шляхів пізнання особистості. В положенні тіла, жестах, виразі обличчя, контакті очей, одязі, зачісці та поведінці, навіть архітектурі того місця, де відбувається діалог, знаходить вираження внутрішній світ людини як представника певного соціального прошарку національно-культурної спільноти.

Проаналізуємо засоби невербальної комунікації на прикладі фільму «Моя прекрасна леді» (англ. “My Fair Lady”, США, 1964) – мюзікла режисера Джорджа Кьюкора, створеного на основі п'єси Б. Шоу “Пігмаліон” та одноіменного мюзікла Фредеріка Лоу за сценарієм Алана Джей Лернера. Так, зовнішній вигляд героїв фільму, їх міміка, погляд, рухи, жести та місце, де відбувається комунікація, підкреслюють соціокультурну приналежність героїв до певного класу: верхніх прошарків середнього класу (професор фонетики Генрі Хіггінс, місіс Хіггінс, полковник Пікерінг); збіднілих аристократів (Фреді Айнсфорд-Хіл, місіс Айнсфорд-Хіл); різних прошарків бідноти (економка та домашні слуги Генрі Хіггінса; Еліза Дуліттл, продавщиця квітів на вулиці, та її батько, міський сміттяр).

Саме мовлення може також включати паралінгвістичні елементи: якісні параметри голосу, емоції, стиль розмови та просодичні характеристики (ритм, інтонацію, наголос). Характеристика звуків мови героїв фільму дає можливість професору Генрі Хіггінсу безпомилково визначити місцевість, з якої походить певний герой, та рівень освіти, здобутий ним.

Осмыслити світ невербальної інформації можна лише шляхом його мовленнєвого декодування, яке розкриває нам емоції, психологічні особливості, освіту, виховання та соціально-культурну приналежність людини. Наприклад, обговорення фонологічної

характеристики мовлення героїв фільму проводилося при допомозі відповідних питань: *Does Henry Higgins speak Standard English? Can you prove that Eliza speaks the Cockney dialect? What does Eliza's dialect say about her personality, background and economic status?* [6:193].

Підготовка системи завдань для формування лінгвокраїнознавчої компетенції дає змогу студентам правильно зрозуміти національно забарвлену лексику, яка використовується в сучасних художніх фільмах і безпосередньо в живому мовленні, збагатити лексичний запас, наблизити свої знання до фонових знань носіїв мови, познайомитися з етикетом, особливостями позамовного спілкування, підвищити культуру спілкування взагалі. Серед слів, що мають культурний компонент, виділяють три групи: 1) безеквівалентна лексика (реалії) – це назви предметів і явищ, котрі відсутні в іншій культурі, і не мають прямих еквівалентів за межами мови, до якої вони належать; 2) конотативна лексика – слова, які, співпадаючи за основним денотативним значенням, є відмінними за культурно-історичними конотативними асоціаціями; 3) фонові лексика (позначення предметів і явищ, що мають аналоги в культурах, які порівнюються, але відрізняються національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів).

Безеквівалентна лексика, як зазначає М. П. Кочерган [2: 171-172], становить приблизно 6-7% загальної кількості активно вживаних слів, наявних у кожній мові. “Кожен етнос у процесі своєї життєдіяльності “олюднює” навколишнє середовище та вносить у нього специфічні риси [1: 57].” Безеквівалентна лексика порівняно легко визначається при зіставленні мов, оскільки в ній найповніше проявляється специфіка розчленування дійсності певною мовою та її національна культура [7: 5]. До власне слів-реалій належать лексеми, які вказують на характеристику історичного життя, дають етноспецифічне пояснення й усвідомлення світу, називають конкретні предмети матеріальної та духовної культури соціуму. Лінгвокраїнознавство традиційно поділяє реалії на два типи: ономастичні реалії (топоніми, антропоніми, назви матеріальних предметів) та реалії, виражені апелювальною лексикою (загальними іменниками).

В аналізованому фільмі “*My Fair Lady*” широко зустрічаються:

1. Різні типи топонімів – географічні назви країн, міст, вулиць, майданів, районів тощо, які несуть у собі, крім культурно обумовленого денотативного значення, ще й певні культурні асоціації, що не завжди розкриваються в словниках: *Soho - a district of central London, in the City of Westminster: a foreign quarter since the late 17th century, now chiefly known for restaurants, nightclubs, striptease clubs, etc* [9].

2. Антропоніми – найменування людей, власні імена, прізвища, прізвиська та псевдоніми, котрі зазвичай мають культурно-історичні асоціації. Такими є імена відомих осіб англійської культури: *John Keats, Bernard Shaw* тощо. Цікавим є і той факт, що в англійських країнах часто хлопчикам дають друге, середнє ім'я (наприклад, драматург і автор пісень – *Alan Jay Lerner*) або замість середнього імені використовують ініціал, котрий нічого не означає, а служить для розрізнення людей (*Jack L. Warner*).

Існують також алюзивні імена, тобто імена, котрі асоціюються з історичною подією або літературним твором – іменами персонажів античної міфології, біблійними іменами, іменами персонажів літератури або побутовими фактами:

The Queen of Sheba – someone who is very rich or who spends money as if they were rich, from a story in the Old Testament of the Bible about the wealth of the Queen of Sheba [9:1093].

Pygmalion - a king of Cyprus who fashioned an ivory statue of a beautiful woman and loved it so deeply that in answer to his prayer Aphrodite gave it life [9].

3. Назви матеріальних об'єктів: а) готелів : *the Carlton – a hotel in London* [6: 182]; б) крамниць: *Whitey's – the shop selling clothes for women* [6: 182]; в) базарів: *Covent Garden – an area of London once famous for its fruit and vegetable market, now replaced by expensive but popular shops, eating places etc* [9:297] ; г) будинків: *Hampton Court - a palace on the north bank of the Thames in the borough of Richmond-upon-Thames, London, a favourite royal residence until the reign of George II. Its gardens contain a well-known maze* [10] тощо.

4. Реалії, виражені апелювальною лексикою (загальними іменниками): *фартинг* (англійська монета вартістю в 1/4 пенса): *farthing – an old British coin worth one quarter of an*

old penny [8]; *крона (= 5 шилінгів): crown – an old British coin worth five shillings (now 25 pence)* [8].

Паралельно із безеквівалентною лексикою необхідно згадати численні слова щоденного вжитку, які в умовах традиційного способу буття набувають додаткових змістових і естетичних нашарувань. Лінгвокраїнознавчий підхід до аналізу лексичних одиниць показує, що семантична структура номінативних одиниць мови включає екстралінгвістичний зміст, який відображає культуру, що обслуговується цією мовою, і передбачає розгляд лексичної семантики на основі *інтегрального аналізу*. При *компонентному (диференційному)* аналізі значення слова представляють як закриту структуру сем (семантичних компонентів, диференціальних ознак). Інтегральне тлумачення значення слова визнає диференціальний підхід лише частиною складного аналізу значення слова, яке складається із двох макрокомпонентів: *денотативного* (предметно-логічного, дескриптивно-орієнтованого), що виражає смисловий центр слова, та *конотативного* – тієї частини значення слова, котра представляє собою не концептуальне ядро, а уточнюючий смисл або деяку оцінку предмета.

Конотативний макрокомпонент складається з декількох компонентів: емоційного, оцінного, експресивного та стильового [5: 13].

Емоційні конотації передають різні емоції (наприклад, гнів, турботу, здивування, задоволення, розчарування) та почуття, що виражають більш стабільні стани (любов, ненависть, повага, гордість тощо). Наприклад, у вигуках конотативне значення є домінуючим (вираження експресії та емоційної оцінки): *By Jove – (dated) an exclamation indicating surprise or used for emphasis* [9]; *Blast – (informal, chiefly Brit) an exclamation expressing annoyance* [9].

Оцінний компонент надає словам негативні, схвальні або іронічні конотації, що передають ставлення мовця до об'єкту мовлення: *Blackguard – (dated) a man who behaves in a dishonourable or contemptible way* [9]; *guttersnipe – (informal, disapproving) a poor and dirty child* [8: 693]; *dolt – (disapproving) a stupid person* [8: 453].

Експресивний елемент передає образність або створюється за допомогою інтенсифікаторів, що включені в семантичну структуру лексичної одиниці (слів типу *absolutely, frightfully, really, quite, etc.*).

Стильовий компонент вказує на закріпленість мовленнєвої одиниці за певним стилем або мовленнєвою сферою. Тут виділяємо різні стилістичні прошарки лексики, наприклад, архаїзми (*archaisms*), варваризми (*barbarisms*), сленг (*slang*), жаргон (*jargon*), тощо: *to do sb/yourself in – (informal) to kill sb/yourself* [8: 449]; *blackguard – (old-fashioned, Br) a man who is dishonest and has no sense of what is right and what is wrong* [8: 146].

Проведений нами аналіз лінгвокраїнознавчої і соціокультурної інформації, яка детермінує забезпечення більш глибокого, адекватного сприйняття та засвоєння аудіовізуального матеріалу, дозволяє розробити технологію використання всіх видів мовленнєвої діяльності на базі автентичного художнього фільму як особливої форми міжкультурного спілкування. Технологію розроблено з урахуванням сучасних концепцій викладання іноземних мов та з урахуванням технологій, запропонованих Л.В. Калініною та І.В. Самойлюкевич у серії навчальних посібників “Getting America - Wise” [3; 4] для студентів вищих навчальних закладів.

Комплекс запропонованих завдань є кіногідом для перегляду англomовного художнього фільму з урахуванням його жанрових особливостей. Розроблені завдання відображають більш комплексний підхід до розкриття мовного, художньо-стилістичного та соціокультурного потенціалу автентичних фільмів. Особлива увага приділяється аналізу невід'ємних складових будь-якого фільму: жанрова приналежність, режисура, акторська гра, місце зйомки, спецефекти, музичний супровід.

Movie Guide Plan

Movie Factfile

Glossary

I. Tuning-in Activities: A. Cultural Insight (1. Getting to Know the Director and Scriptwriter (Composer), 2. Historical Background); B. Genre Anticipation; C. Content Anticipation; D. Language Anticipation; E. Prediction

II. Active Viewing Activities: A. Comprehension check; B. Focus on Language; C. Focus on Content; D. Focus on Genre; E. Focus on Setting; F. Focus on Directing;

G. Focus on Acting; H. Focus on Special Effects (Guide 3) [6]; I. Focus on Music (Guide 4) [6]

II. Post-Viewing Activities: A. Speech Practice; B. Writing Practice; C. On Your Own

Кожний кіногід містить перелік лексичних одиниць, виділених з фільму, для зняття труднощів під час перегляду фільму та подальшої роботи з відео матеріалом. Передпереглядкові завдання (Tuning-in Activities) спрямовані на формування соціокультурної антиципації та підготовку глядача до сприймання тексту фільму на слух за рахунок активізації фонових знань та життєвого досвіду студентів.

Етап активного перегляду фільму (Active Viewing Activities) передбачає виконання завдань на перевірку адекватного розуміння переглянутого та активізацію мовного і мовленнєвого матеріалу для аналізу мовних, змістових, жанрових особливостей кінофільму. Крім того, особливий акцент зроблено на завдання, які спрямовують глядача на критичне оцінювання акторської гри, режисерської роботи, ролі місця зйомки, спецефектів та музичного супроводу. Студенти заохочуються до більш уважного перегляду та усвідомлення впливу окремих елементів кінематографічного мистецтва на цілісне сприйняття будь-якого фільму.

На заключному етапі роботи з фільмом (Post-Viewing Activities) глядачам пропонується висловитися в усній або письмовій формі з основної проблематики фільму, прокоментувати роль презентації окремих персонажів і сцен у розкритті режисерського задуму, порівняти свій життєвий досвід з ситуаціями, які зображуються в фільмі. Завершальними є завдання для самостійного опрацювання матеріалу за темою. Студентам надається можливість міжкультурного зіставного аналізу в руслі проблем, які досліджуються.

Соціокультурний підхід до формування іншомовної компетенції дозволяє використовувати матеріали кіногідів при викладанні курсів лінгвокраїнознавства, культурології та соціолінгвістики.

Таким чином, запропонована технологія дозволяє ефективно використовувати культурологічний компонент на кожному етапі роботи з автентичним відеоматеріалом з метою розвитку соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенцій як невід'ємних складових комунікативної компетенції. Отже, в процесі формування комунікативної компетенції ставиться акцент не тільки на саму мову, але й іншомовну культуру носіїв цієї мови. Їх діалектична єдність дозволяє виховувати міжнародно орієнтовану особистість, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства. Крім того, вивчення іноземної мови через іншомовну культуру вимагає знань власної національної культури. Офіційне включення національно-культурного компонента до змісту навчання вимагає пошуку нових технологій його презентацій і забезпечує подальші перспективи дослідження цієї проблеми.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волошина А. Безеквівалентна лексика близькоспоріднених мов: проблема семантичної структури // Наукові записки. – Випуск XXVI. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 56 – 64.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К., 1999. – С. 171 – 172.
3. Калініна Л.В., Самойлокевич І.В., Андерсен К. Getting America-Wise through Reading. – Київ: Пед. думка, 2001. – 175 с.
4. Калініна Л.В., Самойлокевич І.В., Андерсен К. Getting America-Wise through Listening. – Київ: Пед. думка, 2002. – 190 с.
5. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И., Тимошенко З.В. Стилистика английского языка. – Киев: Вища школа, 1984. – 247 с.
6. Онопрієнко Т.М., Кузнецова І.В., Котнюк Л.Г., Гарашук Л.А., Чумак Л.М., Малярчук О.В. The World of Cinema: Посібник-практикум. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 224 с.
7. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – Москва: Высшая школа, 1988. – 239 с.
8. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary // 7th edition. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

9. Longman Dictionary of Language and Culture // 3d edition. – Pearson Education Ltd, 2005. – 1620 p.
 10. Oxford Dictionary of English / C. Soanes and A. Stevenson // Revised Edition. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1952p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Людмила Котнюк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: стилістика художнього тексту, теоретична граматики, прагматика.

Тетяна Онопріско – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: стилістика художнього тексту, літературознавство, прикладна лінгвістика.

ПРОБЛЕМА ЗМІНИ НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ В МЕТОДИЦІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ УКРАЇНИ ДО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)

У цій статті автор ставить проблему зміни наукової парадигми в методиці вивчення іноземних мов. Це потрібно для створення нових сільових технологій вивчення іноземних мов в умовах зародження інформаційного суспільства в Україні.

Ключові слова : наукова парадигма, навчання іноземних мов, інформаційне суспільство, сучасні сільові технології.

The author of paper rises the problem of modifying scientific paradigm of foreign languages teaching methods. It is necessary for creating up-to-day Net-technologies for teaching foreign languages in the circumstances of formation of the information society in Ukraine.

Key-words: scientific paradigm, Net-technologies, information society, foreign languages teaching methods.

Модернізація системи освіти в Україні все більшою мірою співвідноситься із педагогічними процесами, які відбуваються в Європі, а якщо ширше - на Заході. Це пов'язано, як відомо, із розвитком Болонського процесу, у рамках якого протягом найближчого часу в Європі планується створити єдиний освітній простір.

Проте така перспектива – це лише вершина "айсберга", оскільки українській педагогічній науці у зв'язку з цим потрібно, на нашу думку, радикально змінити наукову парадигму, котра закладена в основу як освіти загалом, так і методики навчання іноземних мов зокрема. І ось чому, на нашу думку:

по-перше, з початку ХХ століття світ як соціо-природне середовище, у якому живе пересічна людина, дуже змінився. Адже ще якихось 70-80 років тому індивід народжувався і жив у мовному оточенні, яке не змінювалося протягом майже всього його життя. Цікаво, що методика передачі певних знань, умінь, навичок, традицій, переконань тощо від покоління до покоління при цьому відбувалася теж досить просто - за правилом "Роби як я".

Але в останні десятиліття ХХ сторіччя та майже 10 років ХХІ століття ситуація кардинально змінилася: через кожні 15 років кількість інформації, у тому числі й лінгвістичного характеру, постійно подвоюється, а за неповних 40 років змінилося 6 поколінь ЕОМ. Тепер, до речі, у квартирі пересічного українського громадянина стоїть персональний комп'ютер, який набагато потужніший, ніж той, що стояв у середині 70-х рр. у Пентагоні.

По-друге, знайома всім радянська, а точніше, вже пострадянська українська вища, середня освіта й власне сама наукова школа, вільно чи невільно, все більше потрапляє під вплив так званої англо-американської наукової доктрини, яка досить істотно відрізняється від радянської і пострадянської. І різняться, як відомо, між собою ці дві освітньо-наукові системи самими базовими підходами в галузі мислення та освіти (див.табл. № 1).

По-третє, українська середня, а подекуди й вища школа внаслідок розвитку суспільства в бік демократичних засад і доступу молоді до широких іноземних лінгвістично-інформаційних потоків дуже серйозно, як свідчать наші дані, зіштовхнулася із проблемою вдосконалення організації навчальної діяльності. Простіше кажучи, у багатьох випадках освітньо-науковий потенціал учнів чи студентів, їхня іншомовна обізнаність, ерудиція є настільки високою, що вони не лише стають вривень із своїми учителями (особливо

сільських шкіл), але й "перебирають на себе певні владні важелі" на заняттях, відсторонюючи того ж учителя. При цьому, якщо у ВНЗ ця проблема стоїть не так гостро через те, що викладачі ВНЗ часто виїжджають за кордон на стажування, підвищують свій фаховий рівень шляхом участі у різних міжнародних програмах тощо, то в середній школі, особливо в роботі із старшокласниками, питання педагогічного керівництва, а точніше **"педагогічного домінування" на заняттях чи загалом** в освітніх чи виховних процесах стоїть досить гостро, як відзначають самі ж учителі. І це не дивно, як на нашу думку. Адже сучасний учень, який гарно володіє комп'ютером, має доступ до світових інформаційних мереж (Internet) і має досить вільного часу, оскільки не готується до "непотрібних" уроків, може потенційно набагато більше знати в тій чи іншій галузі мовознавства (іноземних мов), ніж сам учитель. А це в багатьох випадках підриває авторитет педагога, вносить розлад у дисципліну під час занять чи під час проведення освітньо-виховних заходів тощо. Цікаво, що й педагог у багатьох випадках є дійсно не винним у такій ситуації, оскільки він у школі чи ВНЗ фактично "задавлений" шкільним бюрократизмом, його вчили й готували до педагогічної діяльності, у тому числі й лінгвістичної, по-старому, по-радянськи, в умовах адміністративно-командної системи керівництва освітньо-виховними процесами, а потрібні, як відомо, вже нові **технології, які ґрунтуються на демократичному підході, на іншій (нерадянській) науково-методологічній базі (парадигмі).**

Іншими словами, у сучасних умовах одного звання учитель англійської (німецької, французької та ін.) мови вже замало, щоб на одному лише авторитеті, наданому адміністративною владою, проводити ефективні заняття із шкільною чи вузівською молоддю.

Де вихід із ситуації? На нашу думку, він є, його підказують, до речі, у своїх анкетах самі вчителі-практики, педагоги-ентузіасты вдосконалення іншомовної освіти підростаючих поколінь української молоді, котрі не хочуть «перетворення нашої держави на «бананову республіку». Якщо проаналізувати сказане ними та узагальнити праці сучасних вчених-теоретиків, у тому числі й методистів [1,3,4,5], то розв'язання питання вдосконалення навчально-виховного процесу в аспекті модернізації української лінгвістичної освіти учнівської та студентської молоді може лежати в наступній площині: по-перше, **осучаснити наукову парадигму, котра лежить в основі як усієї української педагогічної науки, так і методичної зокрема.** По-друге, **відповідно до нової наукової парадигми перебудувати навчально-виховний процес у вищій та середній школі (удосконалити технології, методики навчання та вивчення іноземних мов тощо) із врахуванням перспектив поступового переходу української соціально-економічної системи із її розвинутих аеро-космічними технологіями у постіндустріальне, інформаційне суспільство.**

З огляду на сказане, та згідно із темою статті, очевидно, потрібно більш детально ознайомимось із новою науковою (педагогічною) парадигмою, яка буде істотно впливати на методику навчання іноземних мов у найближчому майбутньому, як ми її бачимо на цей час.

Проте, спочатку згадаємо, що таке парадигма:

"У широкому розумінні парадигма може бути визначена як набір переконань, цінностей і технік, що сприймаються членами даного наукового співтовариства" [1, 20].

При цьому слід нагадати, що парадигм може бути загалом багато в науці. Одні із парадигм мажуть бути загальнофілософського рівня, а тому вони будуть загальні й всеохоплюючі, а інші парадигми будуть керувати науковим мисленням у доволі вузьких, специфічних, обмежених галузях дослідження.

Тобто, одна парадигма може стати обов'язковою для всіх природничих і гуманітарних наук, а інша може застосовуватися лише, наприклад, у фізиці, біології чи мовознавстві.

До речі, про необхідність ревізії сучасного розуміння людської природи й природи навколишньої реальності, процесів мислення говорили останнім часом багато вчених. До них належать такі відомі філософи, фізики, математики, лінгвісти, історики науки, як Томас Кун, Дж. Глейк, Г. Шіпов, Е. Мулдашев, Пол Фейерабенд та ін. [1, 3, 4, 5].

Кожен із них у свій час звернув увагу на те, що так звана стара ньютонівсько-картезіанська наукова парадигма (якою користувалися, до речі, й у Радянському Союзі, на якій сформовано сотні тисяч сучасних вчених-теоретиків, педагогів, методистів) хоч і досить потужна, оскільки може змоделювати, наприклад, процес створення Всесвіту від першої наносекунди "Великого вибуху" до теперішнього часу, може виробити комп'ютери й космічні кораблі, проте не в змозі створити, наприклад, модель хмаринки, структуру рослини, запрограмувати потік крові в організмі людини чи тварини, відтворити процес мислення людини, досить точно змоделювати поведінку учнів «відірваного» класу на уроці в того чи іншого учителя тощо.

Іншими словами, сучасна ньютонівсько-картезіанська парадигма, яка зараз покладена в основу української науки й ґрунтується на лінійній математиці, евклідовій геометрії та аристотелівській логіці, стає практично безсилою, коли вона починає мати справу із **нелінійними турбулентними потоками** чи **живими** природними системами. Для того, щоб це краще зрозуміти, порівняймо основні характеристики старої та нової наукових парадигм (див. табл. 1)

Таблиця 1

Порівняльні (основні) характеристики ньютонівсько-картезіанської та квантово-релятивістської наукових парадигм

Ньютонівсько-картезіанська (індустріальне суспільство)	Квантово-релятивістська (інформаційне суспільство)
<p>1. Домінує розуміння, що люди - це "суспільні істоти, які мають свідомість, володіють членороздільною мовою, виробляють і використовують знаряддя праці" (Великий тлумачний словник) [2, 272].</p> <p>2. Всесвіт - це гігантський часовий механізм, де все відбувається відповідно до незмінних законів (гравітації, електромагнітної взаємодії тощо). Таким чином, маючи певні вихідні умови, можемо мати запрограмований результат у фізичних, хімічних, педагогічних процесах.</p> <p>3. Для того щоб передати й широко розповсюдити лінгвістичну інформацію від індивіда до індивіда (індивідів), існують звукові хвилі (голосом), електромагнітні сили (телефон, телевизор тощо).</p> <p>4. Сучасна (штучна, відірвана від природи) людська цивілізація побудована на основі роботи лівої півкулі головного мозку людини. Інформація здобувається протягом тривалого періоду через фіксуванням досвіду, через навчання чи шляхом проведенням певних досліджень. Тобто, на основі логіки, лінійних і цифрових процесів.</p> <p>5. Забруднене природне оточення людини: нечисте повітря, земля, вода, продукти харчування тощо внаслідок негармонійного ставлення до навколишнього середовища. Домінування внаслідок цього так званих лівосторонніх торсіонних полів, які сприяють через забрудненість (радіоактивну, хімічну, фізичну) психічно-емоційній невірноваженості людей (учителів, учнів) у процесі їх спілкування.</p> <p>6. Є суб'єкт дії і є об'єкт, на який спрямована дія. Є учитель і є учень на уроці. Учитель домінує на занятті в силу своєї освіти і статусу. Вихід на суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі навчання небажані.</p> <p>7. Домінування адміністративно-командної системи у життєдіяльності соціуму, педагогічного колективу тощо.</p>	<p>1. Домінує розуміння, що людина – фрактал Всесвіту (тобто, артефакт подібний як на інших людей, так і на Космос, але не тотожний).</p> <p>Всі люди знаходяться в єдиному інформаційному полі, де кожен випромінює і вловлює інформацію. Інформаційне поле постійно змінюється, воно динамічне, а тому люди певною мірою (і це потрібно враховувати в педагогічному процесі) — продукт хаосу, а не творці його. Хаос створив нас і хаос буде впливати й визначати наше існування в майбутньому. Ми самі, наше тіло, індивідуальність, поведінка і все інше розвивалось у результаті хитрих взаємодій між стабільністю і хаосом, порядком і безладом. Навіть сам процес мислення – результат взаємодії стабільності і хаосу, лінійної активності і нелінійної (Дж. Глейк "Хаос") [1,3,4].</p> <p>ЛЮДИНА – це, фактично, живий біокомп'ютер, де тіло виступає своєрідним апаратним забезпеченням, а досліджені на Заході 8 програм, які виявлені в головному мозку створюють програмне забезпечення життєдіяльності особистості (Тімоті Лірі, Роберт Антон Уілсон та ін.).</p> <p>2. Всесвіт – це Хаотична структура, де діють не традиційні, а стохастичні (тенденційні) процеси взаємодії між об'єктами живої та "неживої" природи.</p> <p>3. Потрібно враховувати у педагогічному процесі, що для передачі й широкого розповсюдження почуттєвої інформації (гнів, радість, хвилювання) від індивіда (учителя, учня та ін.) до індивіда (учня, студента) навіть на значну відстань існують у природі незалежно від волі людини торсіонні поля, які не передають енергію, а передають інформацію в автоматичному режимі. Іншими словами, наприклад, якщо якийсь учень добре чи погано відзивається про свого учителя іноземної мови у розмові із своїми товаришами вдома за обідом, то учитель миттєво вже буде знати про цю розмову, її суть на підсвідомому рівні, оскільки його фрактал (частинка його сутності, його «душі») буде обов'язково присутня при розмові. Потім, зрозуміло, в цього учителя під час занять буде і відповідне ставлення до того чи іншого учня, хоч педагог навіть не буде розуміти, чому воно виникло.</p> <p>Іншими словами, будь-який учнівський клас чи учнівська група – це єдина інформаційно-обмінна система, яка складається із багатьох фрактальних (самоподібних) ланок.</p>

	<p>кожна із яких реагує через власний енерго-інформаційний резонанс на той чи інший сигнал.</p> <p>4. Можна побудувати гармонійну технологію вивчення іноземних мов на основі взаємодоповнюючого використання правої та лівої півкулі головного мозку людини із врахуванням торсійної складової взаємовідносин між людьми, наприклад, із застосуванням елементів інтуїції в ході навчання іноземній мові.</p> <p>5. Повноцінне природне оточення: наявність (домінування) правосторонніх (оздоровлювальних) торсійних полів у природному та антропогенному середовищі, що сприятиме гармонізації психічно-емоційного клімату в процесі спілкування людей (учителів, учнів).</p> <p>6. Основний стиль навчання іноземним мовам (обміну інформаційними потоками стосовно цього) в режимі суб'єкт-суб'єктних відносин як найбільш перспективні у плані всебічного охоплення теми (заняття). Тобто, сільові (як їх певний різновид загальновідомі - мережеві, коли обмінюються інформацією, думками через Internet з приводу тої чи іншої теми заняття). Проте слід зазначити, що мережеві і сільові у нашому розумінні подібні, але не тотожні. Сільові включають у себе мережеві.</p> <p>7. Домінування демократично-самоврядних систем життєдіяльності педагогічного колективу ВНЗ чи середньої школи.</p>
--	---

Таким чином, навіть поверховий погляд на інформацію, що стосується порівняльної характеристики двох наукових парадигм, показує, що їхнього принципового об'єднання, очевидно, потребує сучасна педагогічна (методична) наука, щоб таким чином згармонізувати навчально-виховний процес на основі взаємозбагачення та взаємодоповнення наукових парадигм.

Відповідно сучасну стратегію оновлення технологій вивчення іноземних мов у середній та вищій школі потрібно доповнити знаннями про вплив на людину й природне оточення торсійних полів, хаосу, можливостей правої й лівої півкуль головного мозку людини тощо.

Це, у свою чергу, дасть можливість по-новому сформулювати основні **завдання з модернізації освіти шкільної та учнівської молоді на основі нової парадигми:**

1. Отримання системної інформації про вплив торсійних полів правого й лівого кручення на соціо-природне оточення, процес вивчення іноземних мов (їхні джерела, шкідливість чи корисність тощо).

2. Дослідження, розробка і впровадження у навчальний процес таких венчурних правопівкульних технологій вивчення іноземних мов як певних **технологій боротьби із внутрішнім хаосом** думок учня, студента (тобто, у їх власній свідомості) під час занять іноземною мовою, а точніше, недоречних мислеформ та мислеобразів (наприклад, студент дивиться в підручник із граматики англійської мови, а в цей час бачить себе на вечорі з товаришами та ін.), які заважають засвоювати навчальний матеріал. Наприклад, подібними технологіями користуються буддійські монахи, ними володіти навчають у деяких західних школах бізнесу під час перепідготовки вищого керівництва великих корпорацій тощо.

3. Дослідження, розробка і впровадження у життя педагогічного колективу (ВНЗ, школи) також **технологій боротьби із зовнішнім хаосом** (де, наприклад, силою думки намагаються гармонізувати реальність, яка знаходиться вже за межами свідомості індивіда): неетичністю взаємовідносин між учителями та учнями, нераціональним використанням часу, що відведений для заняття, і т.п., які ґрунтуються на безкультур'ї, неосвіченості й байдужості (молодих) людей.

Зрозуміло, що відповідно до поставлених завдань можуть бути запропоновані й нові форми, а точніше, **технології вивчення іноземних мов: наприклад, так звані сільові**, тобто такі, що виникають і функціонують у педагогічному (учительсько-учнівському чи викладацько-студентському) середовищі школи чи ВНЗ як *цілісна сітка*

взаємозв'язків, що складається із аудиторних і неаудиторних, державних і недержавних, адміністративних і неадміністративних викладацько-молодіжних організацій, клубів за інтересами тощо, які займаються збором, всебічним аналізом певної іншомовної інформації регіону (країни, світу) та навчально-виховною діяльністю в якихось доступних межах на території ВНЗ, середньої школи тощо. Основою сітки є, зрозуміло, синхронні, а не діахронні взаємообміни належною інформацією. Лідером є той, хто володіє кращою, структурованішою інформацією, хто може швидше її знаходити, обробляти і надавати тощо.

Таким чином, принциповою відмінністю цих модерних сітьових, технологій, які зароджуються у західних та деяких українських мегаполісах від звичайних є їхня опора переважно на нову квантово-релятивістську наукову парадигму, демократизм, що дає можливість вирішити гармонізацію взаємостосунків педагога і школяра (студента), застосувавши можливості правої і лівої півкуль головного мозку людини та суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки у навчальному процесі в ході вивчення тих же іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гроф С. За пределами мозга. Пер. англ. А. Андриановой и др. под общей ред. А. Дегтярева. Третье изд. – М.: Институт Трансперсональной Психологии, Издательство Института Психотерапии, 2000. - 504 с.
2. Загнітко А.П., Щукіна І.А. Великий тлумачний словник Сучасна українська мова від А до Я. - Донецьк: ТОВ ВКФ "БАО", 2008 - 704 с.
3. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
4. Мулдашев З. Р. От кого мы произошли? - М.: ПресЛТД, 1999 — 440 с.
5. Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Новая парадигма. - М: НТ-Центр, 1993.-362 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександр Лабенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: екологічна освіта, методика викладання англійської мови.

PRACTICING RECRUITMENT AND ADMISSION IN A CHANGING WORLD

Anna LYASHUK (Kirovohrad, Ukraine)

У статті відображені результати дослідження менеджменту системи вищих навчальних закладів США з питання рекрутування та прийому студентів. Розглядається пілотний варіант концептуальної схеми розвитку менеджменту рекрутування студентів у системі вищої освіти України.

The paper reveals the results of the case study on enrollment and admission management in the US higher education system. A pilot conceptual framework for the development of a student recruitment management system for higher education institutions in Ukraine is provided.

This study was made possible by a grant from IREX (the International Research & Exchanges Board) funds provided by the Carnegie Corporation of New York.

Historical and demographic influences have allowed admission and recruitment practices to evolve and develop over the past 400 years of American higher education. During the first 300 years, admission duties were performed by a variety of college personnel and were primarily an orientation function, absent of any screening or recruitment. College presidents of the eighteenth and nineteenth centuries performed a dual role as recruiter and fundraiser. From the Civil War to World War II, America witnessed an increase in the number and variety of colleges. Enrollment growth ensued and denominational colleges were founded across the continent, while land-grant and state-supported universities brought a college education closer to the people. These actions translated into enrollment growth and recruitment efforts settled into an admissions role of screening and seeking a strong instructional fit for the student and college.

Origins of modern recruitment practices can be found in the mass expansion of higher education since World War II, emerging directly from the Servicemen's Readjustment Act of 1944

and the baby boom that followed. The rise in applications during the 1960s and early 1970s led many colleges to increase enrollments and concurrently expand capacity. The abundance of college enrollees reversed during the 1980s leaving colleges with increased capacity and a declining applicant pool. The prospects of declining enrollments prompted colleges and universities to adopt marketing practices used in business that centered around emphasis on product, price, place, and promotion. College recruiting practices became reliant on market principles for success and matured into providing more information and increased attention to the prospective student.

Nowadays the college admission process is viewed by university leaders, public, media, parents and students as a gateway to future prosperity, health, security, and satisfaction. Education officials set a laser-like light on the point of college access trying to answer the question: is the admissions office door the focus of all these hopes and dreams? Many say positive. So, what can be done from an enrollment management standpoint to improve college access and facilitate success of practices that serve to better meet the needs of students?

To give the answers it is necessary to understand how much is known about key environmental metrics that effect institution's enrollment results. There are several trends that demand attention, but the most essential appear to be institution's price sensitivity in the light of current financial concerns and rapidly changing profile of the prospective student with new higher demands.

The first position is rather controversial, as on the one hand financial crisis influences the size of population groups what tend to result in important economic and behavioral effects and consequently make impact on the college enrollment rates. In addition, raise the proportion of families with two or more children of college age with increase in financial stress also can lead to lower enrollment. If the economy does not improve soon many parents will think about sending their children to two-year colleges but not four-year institutions. What should colleges do? They should figure out a way to lower tuitions before an education market meltdown occurs. Nevertheless, dealing with struggling economies and large budget cuts, which have a "dramatic impact" on public higher education; institutions give way to large tuition increase trying to return investments. The cost of higher education in relation to the economic return of that education, on average, is reaching a level of apparent genuine unsustainability.

On the other hand some colleges claim experiencing increase in programs, especially degrees which award credit for life. The poor job market probably plays a role in encouraging more young people to pursue higher education. In addition to economic conditions, much of the increase is due to a flood of non-traditional-aged students who include displaced workers seeking skills and training to be competitive in the workforce. Often we need crisis to wake everybody up, so now institutions are in the process of changing their policies to bring education to a contemporary context and create a new approach to working with students.

At the same time prospective students' behaviour is rapidly changing: institutions may experience increase in applications, in conversion from inquiry to applicant and increase in "stealth" applicants. It is estimated that across the U.S., approximately 30% of all college applicants apply to their college of choice without ever filling out an inquiry card at a traditional college fair. In the admissions profession, these applicants are commonly referred to as "stealth applicants." The national rise in stealth applicants, which is expected to increase to 40% in the next year, means that universities are slowly losing their ability to communicate with prospective students at the inquiry level. As a result, universities must evaluate the ways in which they are communicating with their applicants, and they must make sure that these strategies are in alignment with the stealth applicants' preferred mode of communication. However, it brings decrease in admit and completion rates and decrease in yield from admit to enroll. "Stealth applicants" make the old inquiry-to-application conversion meaningless and prospective students are remaining anonymous in the college selection process longer than ever before becoming so called "secret shoppers".

Then, today's college-bound individuals (Millennials) approach the college search with far greater awareness, sophistication and thought than preceding generations. Even parents report becoming "helicopter parents" (Vicky Burkett 2010), regular contacting with teenager children by texting and phone calls, having a desire to help them navigate through life on the best educational path. Parents want to direct children to particular college Web sites; begin arranging college visits

and suggesting what questions to ask. Parents of Millennials expect to be informed and recruited by higher education institutions just as their college-bound children are or will be (Coburn 2006).

A survey conducted by Noel-Levitz (Noel-Levitz 2009) found that 88 percent of college-bound prospective students would be disappointed or possibly eliminate a school from consideration if the institution's Web site did not meet their expectations. This overwhelming majority emphasizes the impact technology can have on student recruitment.

This growth illustrates an incredible opportunity and challenge for admission personnel to reinvent how they recruit college-bound students. Over the years, generalized best practices for how colleges and universities should advertise themselves and engage with today's prospective students have created an emphasis on the following: use of multimedia (whether it is face-to-face or online), simpler Web sites, personalized messages (both in print and electronic) and keeping individualized contact as relevant and practical as possible (Chimes and Gordon 2008).

Due to the ever-present flow of information from colleges' websites, organizations, rankings lists, student blogs, and media coverage of trends and issues in higher education, applicants and their parents expect a good deal more from heart-in-their-hands visits to campus or interaction with staff and alumni interviews on home ground. They seek for the best investment of the least money to make the basis for successful future and are becoming choosier, requiring ever-increasing credentials and specialized training for future jobs.

Admission Offices must change enrollment policies to survive and fit the new realities of the competitive marketplace and needs of applicants-consumers in the conditions of a challenging economy, shifting demographics and shrinking endowments. Would-be students believe in joining a close-knit community of thinkers, doers and dreamers who open themselves to discovery and innovation, arts and sciences that will shape their lives in future. Therefore, it is not an easy question how to make a right choice of the right college for applicants and at the same time, it is the same challenging process for the University Admissions Offices each year who have to help future students decide what their educational future will be and where it will take place.

What does Ukrainian Universities need to improve the chances of success?

Ukrainian University Enrollment System can be characterized as a Hybrid Enrollment System (moving toward centralization). Historical belief in departmental autonomy and unwillingness to surrender more control to a central enrollment figure by Deans prevent greater centralization having a sense that a less centralized approach is already working. President, Provosts and senior leadership team are committed to centralizing Enrollment Management units in response to external environment, in pursuit of resources to follow changing environmental trends and fulfill students and Faculty aspiration.

Having internal capacity for research and policy analysis and at the same time with limited funds available for consultants and vendors there are some possible approaches the University authorities can consider: **w much do you**

1. To reconsider **University Strategic enrollment planning** as a continuous and data informed process that provides realistic goals, uses a return-on-investment approach, aligns the institution's mission, current state, marketing and changing environment of recent demographic trends and projected demand for new academic programs. Data collection can help reconfirm what the mission statements of the University are to shape the recruitment efforts of student enrollment considering price sensitivity.

2. To identify **Strategic Enrollment Planning Priorities** to reach short- and long term enrollment management effectiveness. It is possible to start with conducting a situation analysis and assessment that will lead to the development of strategies, action and support plan development while considering existing and potential investments.

3. To organize a **Strategic Enrollment Planning Council** with working committees to create relevant reports, conduct data-driven discussions; make decisions based on information analysis and weekly/monthly projects and activities to balance educational goals and business approach and to find answers on the questions: What has been the increase of tuition in recent years? What was the impact on the enrollment? What is the revenue? Where is the money invested? What sum is given on enrollment management development?

4. Based on region demands to learn who the main real nearest **competitors** are to market the University effectively and align student expectations with institution proposal and Faculty satisfaction, which can result in positive alumni outcomes against top competitors. It is important to learn how competitors position themselves, their marketing messages, program offerings and enrollment trends for University not simply duplicate the positioning of the other institutions but determine its own brand messages and target audience.

5. To monitor four risk categories: **academic preparation, educational aspiration, financial needs and social integration** and focus on **trends that demand primary attention**: financial issues, vulnerable market, and disruptive innovations to develop the ability to adapt and respond. Besides keeping to the policy of high retention consider the idea of attracting more transfer/graduate/subpopulation students to the university who can bring money and increase institutional revenue.

6. To make **focus on flexibility of studying** which can create an opportunity for University to gain attractiveness and better positioning among the competitors. To map out what new courses can be offered, to decline the majors that are not marketable, to start online and hybrid courses for adult subpopulation.

7. To build a **new attitudinal perception** of the University among the Faculty and current students and at the regional market through promoting and supporting the University with college branded products (sweatshirts, tees, college uniforms, mugs, pens and more). When wear University clothing or use any number of items with the college logo people will help promote and support the university name recognition.

8. To research a **Student Alumni Profile** and build create an essential bridge between alumna and University, involve former students with successful careers into recruiting (host college presentations), look for ways to encourage alumni to make possible Gifts to the University Fund tuition revenues, ensuring that all students have access to a quality education.

9. It is necessary to use multiple communication strategies to build relations with prospects **targeting second audience** of the prospective students – parents and influences can better position University and bring increase of enrollment. Quick responding on inquiry, sending meaningful information about majors and financial aid designed in the format for parents can benefit the institution.

10. The higher education environment is getting more challenging every year. Communicating with prospective students has undergone a profound transformation in the past ten years. Campus marketing—like marketing for any organization—had to adapt first to the Internet and e-mail and now to new social media formats like social networking and blogging. With the increased prominence of e-communications in student recruitment, it almost seems that colleges have to “trick” students in order to engage them **online, flash-based design**, and other visual elements. 90% of Ukrainian applicants are “secret shoppers”. We are moving to the point when all prospective students are using electronic inquiry before applying to the institution. Enrollment management professionals must guide the University Campus to start considering students want to talk their own language of **e-mail, smart- phone, and social media**.

11. Universities around the world employ **online video** as a tool to reach potential students. Often, these videos take the form of a broad overview of the school or a video tour for students who have not visited the campus. While this approach is usually effective as an introduction, the messages these videos convey are typically broad, reaching out to as many people in the target population as possible.

12. Would-be students are buyers who are interested in the core aspects of a product, but they end up selecting between similar products based on a **personal connection**. At the university, students believe that academics and accessibility to professors are important criteria. However, it is the personal connection to other students and a community feeling that help set the University apart from other schools. The challenge will be to create a **video** that would do this for a broad cross-section of potential students. Identifying connections with other students as a critical success factor for the video project, students should be featured. For this 1) a pool of students from different departments should be developed; 2) it is necessary to create a team of professionals 3) to assess cost and delivery (the intent - to make the videos available on the university’s website, streaming

directly from YouTube) 4) to conduct individual interviews on location (the need of recent technological advances in cameras and editing software).

13. Planning a long-tail marketing campaign utilizing **streaming media** – to have a series of videos composed of students introducing themselves and then speaking candidly about a number of things: why they chose the university, what they found when they arrived, their experiences with the faculty and campus life, and examples of how the university is preparing them for their careers.

14. To enhance usage of Social networking. University should have its own **admission Facebook (Odnoklassniki) page**. This page should reflect the branding and mission of the University. As new prospects and applicants come in, they should be added as a friend to this page - this will allow network to grow. The Admission assistant should be to periodically communicate with prospects with worthwhile content. Another way to utilize Facebook is to enable Facebook sharing for all of University News, Events, and Media. That way if a Facebook user takes interest in something, they can virally share it with their friends via their feed.

15. **Twitter** technology has grown in popularity and now all schools have a Twitter account. But it should be updated at least twice a day with the latest developments in the Admission office including deadlines, dates, and information for applicants and students. An easy way to grow Twitter readership is to publicize it on University website, and also to add prospects and students to the list of followers. Another way to utilize Twitter is to micro-blog an event (an open house, graduation, or sports team/game).

16. Social networking is certainly no replacement for a solid, well-designed Web site, but it can support other e-recruitment efforts. Even better, social networking can help circumnavigate the “secret shopper” syndrome, encouraging students to initiate communication instead of simply browsing Web site anonymously. There are top five content items for campus social networking which should be tried in University: **communication with prospective students**, discussions about courses and academics, about student activities and extracurricular options, insight into school culture and diversity, communication with current students and faculty.

17. One of the best resources to enhance University recruitment efforts is **to involve current students** who can offer insight, advice and a valuable connection to prospective students. Current students should participate in social networks (Facebook pages or Twitter accounts) to increase the exposure for the University. Students should be encouraged **to write about their life at college in Blogs** on the University website for prospective students to read, have an opportunity **to chat in live time** with prospective students, **have a follow up** with prospective students after their visits to campus. Students should give **campus tours** and should set up a twitter account or student blog to stay in touch with the students who visited. That connection can prove to be very important as decision time draws near.

Other benefits of Student to Student Recruitment are:

- High school students love to get the perspective of a student who actually lives on campus and goes to class every day.
- It is easier for high school student to relate to college students
- High school students trust the advice they get from current students. Admission managers work for the college, so prospects want the input from someone who is not on the payroll.
- If current students develop a relationship with prospects, those students will already feel like they have a friend on campus – a major benefit.

There are many ways how to make admission and recruitment efforts of the university more successful but there is always must be the person to take the burden of making the first steps. The University Admission Office should undergo reorganization and involve more officers: full time Admission Officers, three Advisors, and Students assistants. The responsibilities of the Admission Office Director firstly include meetings with the University authorities to discuss new trends which can link to enrollment increasing, reviewing current data /regional/ campus data to identify strategic target market. Meetings with University leadership team should be held armed with data and links to University strategic plan to support the case and gain institutional support to guide and implement the planning and implementation process of monitoring the competitive environment and investigating areas for recruitment. The Admission Office needs special institutional support to

consider recruitment travelling, Students' ambassadors' travelling, regional school visits for enhancing prospects' interest to the college. The following recruitment tools that can be borrowed by Ukrainian Universities Admission Offices:

1. E-recruitment

- a. Online advising tool
- b. Specially designed recruiting page on Web site
- c. Encouraging prospective students to use inquiry forms on admissions Web site
- d. Encouraging prospective students to schedule campus visits on admissions Web site
- e. Electronic mail communication with prospective students. Letter with enclosed brochure. Self-mailer brochure. Letter with viewbook. Viewbook. Catalog.
- f. Using instant messaging to notify prospective students of impending deadlines, events, acceptance, etc.
- g. Chat rooms
- h. Second life virtual tours
- i. Strategic use of **Facebook, Blogging, MySpace and YouTube**. Blogging space for faculty or currently enrolled students / Blogging space for prospective students

2. Traditional Recruitment Efforts

- a. Statistical modeling to predict the likelihood of an admitted student enrolling
- b. Contacting secondary school counselors directly
- c. Conducting campus tours and adding a storytelling element
- d. Developing a parent handbook for parents of first-time freshmen
- e. High school visits by admission representatives to primary markets
- f. High school visits by admission representatives to secondary, tertiary, or test markets
- g. Hosting regional open house events
- h. Campus visit days for school students
- i. Participation in international, national or regional college fairs
- j. Participation in College Day/College Night programs
- k. Summer, weekend, evening, or other special workshops or seminars
- l. Using alumni in recruiting
- m. Using faculty in recruiting
- n. Using enrolled students in recruiting
- o. Informing prospective students early of the college admissions process and creating partnerships with local high schools

In conclusion it should be mentioned that the use of technology to market institutions and counsel students adds new dimensions to college recruitment practices. The Internet, World Wide Web, Social Networks are playing a major role in recruiting students while reducing costs for the institutions. Significant elements of college recruitment practices are moving to the Internet and it is common for students to apply online. The Internet affords a prospective student unlimited and uncontrolled access to formal and informal information about any institution.

Marketing and recruitment are likely to become even more sophisticated. Colleges will depend on a recruitment funnel that is tied to integrated marketing efforts and creates relevance long before the first contact is made. College recruitment practices will be increasingly integrated and coordinated throughout the campus to maximize recruiting initiatives. Traditional recruitment practices, improved by Internet-based enhancements, will continue. The campus visit will remain a key component in the recruitment process. Mobilizing the total institution toward an integrated marketing enrollment program that fosters ethical, sound, and efficient recruitment practices will effectively serve prospective students and colleges.

Introducing new ideas to Ukrainian educational establishments and launching new admission campaign can result in faculty, students, and alumni becoming "furious" when the university considers having a new hard work requiring direction. That wave of reactions is all part of a process that plays out with any new campaign, and it takes time to help people understand the goals of a new marketing strategy that often starts with tiresome routine (strategic planning, data analysis, surveys). For the University, the new campaign's goal is to drive home the message that the

university needs to make changes to become stronger, faster, and cleverer to advance itself and society as a whole.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Ляшук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми менеджменту вищої освіти.

ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЦІ

Наталія НАУМОВА (Запоріжжя, Україна)

У статті розглянуто лінгвокогнітивні особливості репрезентації фахової діяльності, що виникають у процесі професійної комунікації носіїв та користувачів англійської мови. Використання власної методики зіставного концептуального аналізу дає можливість з'ясувати ступінь впливу когнітивних, прагматичних і лінгвістичних чинників на гармонізацію міжмовної взаємодії.

Ключові слова: концепт, фаховий дискурс, гармонізація, лексико-семантичні засоби.

The article is focused on the lingual-cognitive analyses of the professional activities nominations, coined and functioning in the English language specialized discourses as the result of the native and non-native speakers' communication. New contrastive method of conceptual analysis has been offered, coinage distinctions have been identified, functioning has been analysed and the influence of the cognitive, pragmatic and language factors on the communication harmonization level in the cross-cultural professional discourse has been estimated.

Key words: concept, professional discourse, harmonization, lexical-semantic means.

Стійкий інтерес мовознавців до універсальних та етноспецифічних категорій на тлі різних лінгвокультурних систем стимулює активну дискусію щодо шляхів і способів концептуалізації на матеріалі сучасних європейських мов. Фрагментарне вивчення концептів у контексті соціодискурсивного середовища, на перспективність чого вказує В.М. Манакін [4: 25], окреслює можливість **міждисциплінарного зіставного вивчення** когнітивно-онтологічних доменів фахового дискурсу, які залишаються поза увагою дослідників. Між тим як, на думку дослідників, різноаспектні схеми реалізації певних концептуальних конструктів у мові та мовленні остаточно не визначені [1: 48; 9: 22; 10: 17], природно постає питання: яким чином у сфері спільних професійних інтересів концепти однієї культури відтворюються на матеріалі іншої культури, що забезпечує гармонійну взаємодію користувачів англійської мови. Вирішенню цієї проблеми й присвячується стаття.

На відміну від традиційних лексикографічних джерел і текстів матеріалом дослідження стали електронні фахові гіпертексти, ідентичний зміст яких відтворено декількома сучасними європейськими мовами. Предмет дослідження – упорядкована множинність засобів вербалізації когнітивно-онтологічних доменів фахового дискурсу, які присутні у всіх без винятку мовах європейського ареалу, проте вирізняються змістовим наповненням та лінгвокультурною специфікою. У фокусі дослідження – англомовний концепт WORK та його похідні як такі, що засвоєні всією англомовною спільнотою.

Розроблений на перетині контрастивної семантики і когнітивної лінгвістики підхід до їхнього аналізу уможливує в рамках нашого дослідження відтворення специфіки своєрідної і неповторної картини світу, яку змальовує кожна природна мова. Мета статті полягає у зіставному вивченні особливостей репрезентації англомовних концептів у фахових гіпертекстах іншими європейськими мовами. Це передбачає вирішення низки конкретних завдань: по-перше, встановлення зв'язку концепту зі значенням, репрезентованим іншою мовою, по-друге, виявлення ознак активації значення в концептуальній структурі залежно від контексту й ситуації, по-третє, аналіз вербальних засобів його репрезентації у фахових гіпертекстах.

У вітчизняному мовознавстві поступово набуває визнання розуміння концепту як складного феномену, започатковане у роботах А.М. Приходька [7] і О.О. Селіванової [8]. О.М. Кагановська ґрунтовно доводить, що текстовий концепт – це “двоїста сутність, яка інтегрує мовленнєвий і розумовий плани” [2, 50]. Поділяючи точки зору В.І. Карасика,

С.І. Потапенка, G. Fauconnier, R.S. Jackendoff [3; 6; 9; 10], можна стверджувати, що 'концепт' є когнітивно-культурно-епістемічним явищем, в основі якого лежить категоризація досвіду і в якому раціональне начало органічно сполучається з етнокультурним.

За функціонально-прагматичним критерієм [8: 151], концепт *WORK* репрезентує значення 1) *physical or mental effort directed towards doing or making something*; 2) *materials or tasks on which to expend effort or exertion*, знаходячись на перетині концептуальних угруповань різної тематики. Оскільки він містить ознаки деонтичності *a duty, task, or undertaking* разом із дескриптивністю та описовістю *paid employment at a job or a trade*, то концепт *WORK* набуває додаткового уточнення *occupation, or profession* із подальшою деталізацією *the place, office, etc., where a person is employed* у разі необхідності.

Активне функціонування концепту *WORK* у різних субдискурсах фахової діяльності зумовлює наявність додаткових елементів значення у відповідності до тематичної сфери комунікації, а саме на виробництві – *any piece of material that is undergoing a manufacturing operation or process*; у проектуванні або дизайні – *work piece, decoration or ornamentation, esp. of a specified kind (in combination like wirework, woolwork)*; у мистецтві – *something done, made, etc., as a result of effort or exertion (a work of art)*. Значний обсяг згорнутого знання, що стоїть поза концептом *WORK*, розгортається для інженерів чи будівників як *an engineering structure such as a bridge, building, etc.*, для військових – *a structure, wall, etc., built or used as part of a fortification system*. Разом з тим для фізиків це набуває значення «*the transfer of energy expressed as the product of a force and the distance through which its point of application moves in the direction of the force*», із окремим скороченням *W, w* [11: 210].

З метою вербалізації універсального знання комуніканти вдаються до доволі широкої палітри засобів вербалізації концепту *WORK*, спільного для багатьох європейських мов. Саме тому у всіх без винятку різновидах фахового дискурсу присутні концепти на позначення форм взаємодії або активності, праці або її результатів, які вербалізуються за допомогою лексем *англ. work force, work on, work out, work permit, work station, work study, work-in* та багатьох інших похідних, що стали предметом нашого аналізу. Наприклад, у португальській мові широко представлені номінації у відповідності до сфери діяльності. Пор.: *португ. trabalho, (англ. job) emprego, trabalho, (англ. art, literature) португ. obra, trabalhar, (англ. mechanism) португ. funcionar, (англ. medicine etc) португ. surtir efeito, ser eficaz, англ. (plan) португ. dar certo, англ. (clay) португ. moldar, (wood etc) португ. talhar, англ. (mine etc) португ. explorar, англ. (machine) португ. fazer trabalhar, manejar, англ. (effect, miracle) португ. causar*.

Комунікативний унісон автора фахового гіпертексту і адресата досягається завдяки однаковості розуміння наведених даних. Між тим як користувачі англійської мови дають оцінку перевантаженості *англ. It's hard work*, носії романських мов висловлюють це як *франц. être dur, ісп. es mucho trabajo, італ. è un lavoro duro*. Ретельний аналіз прикладів доводить, що приведення системи фахового гіпертексту у рівновагу з метою адекватного розуміння, тобто гармонізація, зумовлена спільністю кодів і систем текстів, поєднаних смисловими і формальними зв'язками. Так *англ. to work hard* відтворюється як *укр. забагато працювати, рос. много работать, португ. trabalhar muito, італ. lavorare sodo, ісп. trabajar mucho/duro*.

Рідна мова комунікантів у такому випадку набуває статусу приймаючої. Реалізуючи частинімовний потенціал відповідно до граматичного устрою приймаючої мови, похідні лексеми належать до констант міжнародної професійної сфери, де інструментом соціальної взаємодії комунікантів виступає англійська. Кожен з таких вербальних засобів є доволі широким для концептуалізації різноманітних понятійно-дефініційних ознак власне у гіпертекстовому середовищі.

Зміни професійних ритуалів позначаються змінами в когнітивній картині світу. Зважаючи на те, що епістемічний світ людини містить інформативний та лінгвістичний запас, природно постає необхідність змінити засоби репрезентації смислів у відповідності до різновиду фахового дискурсу. Відбір у дискурсивному вимірі позначається на згорнутих структурах репрезентації знання як *англ. a chance for artists to show their work*, що знаходить відбиття у *нім. eine Gelegenheit für Künstler, ihre Arbeiten / Werke zu zeigen*, за умови

отримання, накопичення та збільшення комунікантами обсягу інформації, яка задовольняє потреби фахового спілкування у юридичному або мистецькому дискурсах. Незважаючи на вагомому різницю комунікативних, прагматичних та власне дискурсивних параметрів юридичного та мистецького дискурсу їхньою спільною константою залишається концептуальна структура на позначення цілеспрямованої структурованої діяльності. Пор.: **англ.** *Police suspect the ambush was the work of guerrillas* – **франц.** *La police soupçonne l'embuscade d'être l'œuvre de guérilleros*; **англ.** *He has done pioneering work in this field* – **франц.** *Il a effectué un travail de pionnier dans ce domaine*; **англ.** *This is Rembrandt's greatest work* – **франц.** *C'est la plus grande œuvre de Rembrandt*.

Багато життєвих відносин збігаються у численних груп людей за ступенем спільності тих чи інших об'єктивних характеристик, тому у когнітивній свідомості фахового спілкування представників різних культур виокремлюється значний пласт значень, спільних для загальнонародської діяльності або для дискурсивної спільноти користувачів англійської мови професійного спрямування. Наявність інтертекстуальних сигналів мотивує адресата на пошук зв'язків даного тексту з іншими. Наприклад, в **англ.** *Mr Barnett started work as a school teacher* – **франц.** *M. Barnett commença à travailler comme instituteur* акцент на вагомості дій зумовлює наявність у репертуарі засобів репрезентації концепту *WORK* значної кількості дієслівних номінацій.

Зважаючи на звернення до раціональної сторони когнітивної діяльності адресата, а не до його почуттів, цілком природним є використання **акціональних дієслів**. Відповідно, під час приготування їжі у мові професійних кухарів та рестораторів з'являється **англ.** *work the flour in gradually/the ingredients together* незалежно від національних еквівалентів **нім.** *mischen Sie das Mehl allmählich unter/die Zutaten (zusammen)*, **франц.** *intégrer qch à qch*, **исп.** *tallar, grabar, icn. amasar el azúcar y la mantquilla juntos* (**англ.** *work the butter and sugar together*), що дублюються у кулінарних довідниках.

Спільній для переважної більшості європейських культур позитивній оцінці роботи **англ.** *Good work!* (=well done) відповідає рівнозначний емоційний вигук **исп.** *¡buen trabajo!* разом із більш спокійним **исп.** *hacer algo (de trabajo)*. Зниження емоційного навантаження властиво й іншим романським мовам, пор.: **франц.** *faire du bon travail*, **итал.** *un buon lavoro*. Між тим як перехід до інституційного дискурсу у різних сферах носіїв романських мов позначається відмовою від експресивного забарвлення **англ.** *he did some good work at head office* – **исп.** *hizo un buen trabajo en la oficina central*, носії германських мов вдаються до стилістичних засобів. Найбільш розвинений синонімічний ряд до **англ.** *a fine/ good piece of work* зафіксовано на матеріалі німецької мови. Пор.: **нім.** *eine schöne Arbeit, gute Werke, das ist gute Arbeit, ein schönes Stück Arbeit leisten, gut / super gemacht!* [11: 271]. Виявлені в рамках нашого дослідження особливості репрезентації англійських номінацій свідчать про звуження або, навпаки, поширення, обсягу вербалізованого концепту відповідно до національно-специфічних та культурних констант.

Підводячи підсумки проведеного дослідження, необхідно відзначити достатній частиномовний потенціал гармонійної вербалізації концепту *WORK* та його похідних з метою створення когнітивного унісону адресата і автора фахового гіпертексту. Арсенал лексико-граматичних засобів репрезентації концепту *WORK* формується з метою чіткого й ергономічного викладу особливостей і здобутків діяльності комунікантів. Необхідність оперативного й ефективного впливу на адресата, жанрово-мовленнєва специфіка фахового гіпертексту обмежує перелік релевантних для мовленнєвого втілення концепту лексичних одиниць разом із кількістю морфологічних засобів його репрезентації. Активне використання дериватів замість залучення додаткових одиниць зумовлене необхідністю деталізованого зображення діяльності комунікантів у різних професійних сферах при збереженні оптимальної кількості мовних засобів.

Перспективу подальших розвідок становить використання запропонованої методики контрастивного дослідження із елементами когнітивного аналізу для вивчення синергетичної рівноваги концептосистем фахових текстів на матеріалі декількох сучасних мов, інтенсивно залучених для професійного спілкування представників різних культур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
2. Кагановська О.М. Лінгвокогнітивний аспект утілення текстових концептів у французькій та українській художній прозі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Філологічні науки. – 2007. – Вип. 2. – С. 50 – 57.
3. Карасик В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
5. Павловская А.В. Особенности национального характера итальянцев, англичан, немцев, норвежцев и финнов, американцев, исландцев. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – 172 с.
6. Потапенко С.І. Мовна особистість у просторі медійного дискурсу. – К.: КНЛУ, 2004. – 360 с.
7. Приходько А.Н. Языковое картирование мира в паттерне “концептосфера – концептополе – концептосистема” // Нова філологія. – 2005. – № 1 (21). – С. 94-104.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 716 с.
9. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. – 3rd impr. ed. – Cambridge: CUP, 2004. – 190 p.
10. Jackendoff R.S. Languages of the Mind. – 4th impr. ed. – Cambridge, MA: MIT Press, 2008. – 570 p.
11. Lexibase for Collins' resources [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника: <http://www.reverse.net/dictionaries>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Наумова – доцент кафедри ділової комунікації Запорізького національного університету

Наукові інтереси: лінгвокогнітивний аспект міжкультурної взаємодії користувачів англійської мови у фаховому дискурсі.

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталія НІКІТІНА (Слов'янськ, Україна)

У статті розглядаються особливості міжкультурного підходу як методичної парадигми підготовки сучасного вчителя в умовах глобалізації та нової парадигми іношомовної освіти.

Ключові слова: глобалізація, міжкультурний підхід, методична парадигма, культура, іношомовна освіта, міжкультурне навчання.

Features of the intercultural approach as methodical paradigm of training of the modern teacher in the conditions of globalisation and a new paradigm of foreign language education are considered in the article.

Keywords: globalisation, culture, the intercultural approach, intercultural integration, paradigm of methods.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні акцент викладання іноземної мови зміщується на розвиток особистості сучасного вчителя, який володіє інноваційними технологіями навчання учнів у полікультурних умовах. Саме такий вчитель може підготувати особистість до толерантного сприйняття інших культур і народів, до порівняння з власною соціокультурною специфікою. Ці обставини пов'язані з глобалізацією сучасного світового суспільства, що породило значний синтез культур, поставивши тим самим проблему їх діалогу. 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.

„Відверто кажучи, знання суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається є одним із аспектів знань світу. Разом із тим велике значення для того, хто вивчає мову, має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто, коли інші аспекти лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами.” [1: 49].

Зважаючи на все це, з'явилась нагальна необхідність у виборі підходу до навчання іноземних мов, який би зумів подолати міжкультурні бар'єри у спілкуванні між носіями мов. Одним з таких підходів, на нашу думку, є міжкультурний підхід до навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема інтеграції компонентів культури у процес

навчання іноземних мов не нова. По різному вона розв'язувалась представниками різних методичних напрямів за кордоном (М.Берліц, М.Вальтер, М.Зінгер, О.Есперсян, Р.Ладо, П.Ріван, Ч.Фриз та інші). Ця проблема була об'єктом дослідження і таких вчених як Е.М. Верещагін, В.Г.Костомаров, Л.Г.Деносова, С.М.Мазоніні та інших. Останніми роками дослідження цього питання активізувалось і набуло різноаспектної значущості (І.А.Воробйова, В.О.Калінін, О.А.Першукова, В.В.Сафонова, Г.Д.Томахін та інші). Такий стан є цілком об'єктивним і виправданим. Насамперед це пов'язано з змінами у ставленні до іноземної мови та її місця і ролі у сучасному суспільстві – піднесено її соціальний статус як важливого засобу міжкультурного спілкування.

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, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Професійна іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (М. Вуган, W.Nieke, G.Grosch, W. Apelt, K.Napgot, H. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання. Існує декілька підходів до його визначення. На нашу думку, загальною назвою підходу може слугувати вказана у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: "У рамках міжкультурного підходу головною метою навчання мови є: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його усвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами і культурами"[2: 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, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є виявлення характерних особливостей міжкультурного навчання у професійній іншомовній підготовці відповідно до вимог нової парадигми іншомовної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. 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”[4: 23].

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 [7: 34].

Отже, можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається. 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, 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 відчуття та усвідомити чужу культурну ідентичність, а, отже, краще зрозуміти і свою. Відповідно міжкультурне навчання можна визначити як розвиток здатності особистості розпізнавати іншокультурні ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації.

Міжкультурний підхід ґрунтується на систематичному порівнянні еквівалентних галузей власної та чужої культур. У центрі цього процесу знаходяться порівняння, розуміння, тлумачення й побудова гіпотез щодо мовних форм у конкретному змісті. Основними прийомами міжкультурного навчання є проектування й створення ситуацій, під час яких взаємодіють культури [3: 65]. Як визначають зарубіжні дослідники (A.Thomas, G.Aurnheimer, D.Larcher) урок іноземної мови має бути точкою відліку та культурної взаємодії, під час якої розвивається здатність сприймати та порівнювати різні культури. Результатом міжкультурного навчання є не тільки міжкультурне розуміння, а й міжкультурна компетенція, яка сприяє здійсненню безперешкодної вербальної і невербальної комунікації між представниками різних країн. А відтак міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в іншомовній освіті потрібно розглядати як діалог культури країни, мова якої вивчається, та культури рідної країни, у тому числі і власної. Саме враховуючи ці позиції, викладач іноземної мови повинен уміти організувати навчальний процес. А це, у свою чергу, висуває нові вимоги до якостей вчителя іноземної мови як соціальної особистості, які відображають інтеркультурну спрямованість змісту освіти, головною метою якої є залучення до світової культури, формування моральних та естетичних цінностей наслідків техніцизму. Зокрема, для виконання такого важливого завдання соціальної діяльності як прийняття рішень і вибір стратегій навчальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей та суспільних, державних, виробничих, особистих інтересів, вчителю іноземної мови необхідно опанувати певні міжкультурні вміння:

- забезпечити усвідомлення учнями того, що входження у світ іншомовної культури сприяє формуванню його особистості як суб'єкта рідної культури;
- формувати уявлення і судження про культуру країни, мова якої вивчається, через ознайомлення з реальною дійсністю, що представлена предметно (на фотознімках, ілюстраціях плакатах, малюнках, слайдах, у символіці, документальних та художніх фільмах тощо);
- ознайомити з предметно-вербальним відображенням реальної дійсності (програми радіо, телебачення, етикетки, формуляри, анкети та ін.) та використовувати їх як навчальні тексти;
- залучати до знайомства з кращими зразками мистецтва, що становлять національне багатство народу, мова якого вивчається [1: 91-93].

При здійсненні міжкультурного навчання заслугоує на увагу підготовка вчителів іноземних мов на лінгвістичному та методичному рівнях, що обґрунтовується на тому, як вони мають стати здатними втілити в процес викладання іноземної мови свої відчуття щодо кроскультурних процесів і вміння їх вирішення з позитивним налаштуванням.

У плюрилінгвальному суспільстві відбувається також зміна ролей, які будуть виконувати майбутні вчителі іноземної мови. Цьому сприяють такі інноваційні заходи: залучення до мов, вивчення яких є менш поширеним; до діяльності з вчителями, які

викладають інші мови; спонукання вчителів інших предметів до викладання іноземними мовами; забезпечення вчителями природи міжкультурного спілкування та володіння ними педагогічними засобами розвитку лінгвістичної міжкультурної компетенції учнів; розвиток вчителями власної міжкультурної компетенції, а також розуміння її природи і педагогічних засобів її формування [5: 83-84].

Необхідним у професійній іншомовній підготовці є потреба виробити сенситивність до того, що бракує, а саме: допомогти долати труднощі міжкультурної комунікації. Провідну роль у такому процесі сентивізації матиме досвід, набутий через перебування в країнах мови, яку вони вчать викладати [8: 13].

У разі неможливості організувати стажування майбутніх вчителів у відповідному мовному середовищі треба шукати на шляхи апроксимованого досягнення інтеркультурних цілей. Доцільним, як на нашу думку, може бути впровадження запропонованої американськими дослідниками дихотомії використання ІКТ в освіті, в якій два протилежних шляхи описуються як тип 1 і тип 2. Застосування першого типу спрямоване на те, щоб полегшити, прискорити виконання завдання або зробити його більш ефективним, при цьому продовжуючи навчання традиційними способами. Тип другий, з іншого боку, намагаються вживати нові методи викладання й навчання, які б не існували без ІКТ. Тип використання ІКТ має трансформувати процес навчання в аудиторії, дати можливість вчителям користуватися ІКТ для того, щоб „робити по іншому” [6, 171].

Саме тип два використання ІКТ є тим інноваційним простором, у якому викладач іноземної мови може реалізувати свою міжкультурну діяльність у нових педагогічних умовах (умовах міжкультурного навчання):

- викладач отримує постійного оновлення навчального матеріалу завдяки використанню у процесі навчання сучасних автентичних електронних документів та Інтернет-ресурсів;

- викладач може адаптувати і доповнювати вже закладені в базу даних програми матеріали, не тільки узгоджуючи їх з віковими особливостями та інтересами учнів, але й інтегруючи зміст програм у соціокультурне середовище студента;

- викладач за допомогою ІКТ надає студентам, з одного боку, більше автономії (фізичної, соціальної, лінгвістичної та когнітивної), а з іншого – „соціалізує” процес навчання, дозволяючи зробити його результат доробком багатьох зацікавлених осіб (через роздрукування матеріалів в мережі Інтернет), а також створювати колективні творчі роботи групами .

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою та усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами.

Умови глобалізації суспільства потребують реформування мовної педагогічної освіти в Україні засобами оптимізації і культурознавчої соціалізації її змісту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння вчителя іноземних мов (спеціаліста)/ Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. – К.:Ленвіт,1999. – 96с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.: Пер.с англ.. – К.: Вид-во Ленвіт,2003. – 273 с.
3. Auemheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999. – 176 s.
4. EFIL. Tenth Anniversary Statement, European Federation for Intercultural Learning, 1981/
5. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Euro Main Version). - Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007.- 108p.
6. Integrating informational technology into the teacher education curriculum: process and products of change \N.Wendworth, M.Conne, editors.- New York: The Haworth Press, Inc.- 188p.
7. Thomas A.Interkulturllts Lerner im Schuleraustausch. Saarbrucken| Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach, 1988. – 189 s.
8. Young.R. Intercultural Communication. Pragmatics, Geneology, Deconstruction. – Clevendon: Multilingual Matters, 1996. - 196p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету.

ENGLISH “CONVERSATIONAL ROUTINES”: SPEECH ACT KNOWLEDGE AS PART OF AN EFL TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCE

Valentyna PARASHCHUK (Kirovohrad, Ukraine)

Стаття присвячена міжкультурним особливостям в реалізації стереотипних мовленнєвих актів в англомовних лінгвокультурах, знання яких входить до міжкультурної компетентності вчителя англійської мови як іноземної.

Ключові слова: стереотипні мовленнєві акти, культурно-зумовлені комунікативно-мовні особливості, міжкультурна компетентність вчителя англійської мови.

The paper explores intercultural variation in the realization of “conversational routines” – stereotyped speech acts in English lingua cultures the knowledge of which makes an integral part of an EFL teacher intercultural competence.

Key words: “conversational routines” – stereotypical speech acts, culturally biased communicative and linguistic peculiarities, EFL teacher intercultural competence.

Another culture can be different without being defective. R. H. Pells

New social priorities of our life in a “global village” (the term coined by Marshall McLuhan, a Canadian communications theorist and educator in 1962) have determined a major innovation into many national curricula of foreign languages instruction: *the concept of intercultural competence and awareness*, i.e. awareness and tolerance of other people’s cultures, increased awareness of the learner’s own culture and the learners’ own ability to explain their cultural viewpoint or the sociocultural component [2; 6; 11; 12; 14; 17; 18].

EFL instructors of all levels – from a primary/elementary school teacher to a university professor – should take into account that: 1) *mastery/competence in cross-cultural communication and understanding* in “our global village” are skills sine qua non in postmodern pedagogy for foreign languages education, and 2) the *linguistic and didactic models* of intercultural competence consist of socio-cultural knowledge of the target language and culture, and intercultural skills the acquisition of which will form competent professionals with a cross-cultural personality able to express their own meanings without being hostage to the meanings of either their own or the target speech communities.

This paper aims to address the problem of intercultural variation in the realization of the so-called “conversational routines” – English *apologies, requests, compliments, greetings* – that are frequently expressed in English by highly predictable and stereotyped speech acts. The main objective of the paper is to depict culturally biased linguistic and communicative peculiarities of English speech acts which constitute part of an EFL teacher intercultural competence. Despite the fact that such speech acts have been the object of investigation in numerous research papers, the didactic model of intercultural variability of “conversational routines” has not been worked out yet in a coherent and systematic way for TEFL practices in Ukraine.

Communicating across cultural boundaries implies, first and foremost, an understanding of culture specific verbal means and the ability to use these in a culturally appropriate way. English lingua cultures have distinctive preferences for designing effective verbal messages. R. Zaharna singles out a set of cultural preferences of communication patterns American culture displays which, in our opinion, hold true to other English lingua cultures with minor variations: 1) simplicity for repetition; 2) accuracy for imagery; 3) understatement for exaggeration; 4) actions for words or symbols and 5) specific manner for a vague one (рос. «хождение вокруг да около») [19]. These cultural preferences in verbal message design make a cultural background of EFL teacher speech act knowledge thus requiring a closer look at them here.

Simplicity vs. repetition. Repetition in American English is decidedly a negative feature: to repeat something over and over again, or to be *wordy* or *verbose* – for Americans may have several implications: a) that the statement was not heard or taken seriously, and thus it is necessary to repeat it; or b) that the listener was not paying attention or perhaps it not mentally capable of

comprehending. Repetition, even as a rhetorical device in public speaking is used sparingly for emphasis in American English. From other cultural perspectives, it is common to find a string of descriptive phrases or words all referring to one phenomenon.

Accuracy vs. imagery. American speakers do not usually seek to engage the imagination and feelings of the audience and they tend not to be very generous in their use of descriptive adjectives and adverbs; they may insert facts and figures to illustrate a point instead of using creative metaphors, analogies and vivid examples to convey a point.

Understatement vs. exaggeration. Distinct cultural preferences exist regarding how much one may stress an *event* or *feeling*. Americans avoid using exaggeration as an instrumental means of constructing vivid powerful imagery. Americans tend to use understatements instead of exaggerations. Over-assertion may contribute to the American stereotypical perception of the speaker as insincere and boastful.

Actions vs. words. The American cultural preference tends to directly link words and actions. This is evident in many common American expressions such as “*Practice what you preach*”, “*Do what you say*”, and “*Walk the walk and talk the talk*”. Action appears preferable over verbal statement: “*Actions speak louder than words*”. If one does not fulfill a promised action, then one’s words ring hollow. The word versus deed gap in the speaker’s rhetoric may contribute to a stereotypical image of a lazy and dishonest person from the American cultural perspective. This rhetoric preference stems from the American cultural value orientation that emphasizes the importance of achievement, visible accomplishments. American culture places an emphasis on ‘activity which results in accomplishments what are measurable’ [16]. The proclivity toward “doing” is found in such common American expressions as “*How are you doing?*” or “*What’s happening?*”. Opposite of the “doing” cultures are the “being” cultures, such as the Chinese, Japanese, Arab and to some extent Slavonic cultures. Achievement and development are not as important as an individual’s birth, family background, age and rank [15]. For an individual of the “being” culture, “*what he is*” carries greater significance than “*what he does*”.

Specific vs. vague. The American cultural preference is for clear and direct communication as evidenced by many common American expressions: “*Say what you mean*”, “*Don’t beat about the bush*”, “*Get to the point*”. The *direct style* strives to accurately represent fact, technique, or expectation, and to avoid emotional overtones and suggestive allusions Levine [13]. Also an American would tend to give the specifics and details, describing “the whole in terms of its parts”. Americans tend to associate direct, frank and open communication with honesty [19]. In contrast, “*ambiguous communication* is more indirect and emotionally rich... ambiguous styles would be more likely to conceal or bury the message... Americans may perceive such ambiguity as frustrating, confusing and devious” [19]. For the American culture, “... language appears to be a medium of communication used to convey information, and emphasis is on function and by extension substance, meaning, and accuracy..., a message may tend to be valued more for its content than style” [19 :252]. For other cultures (e.g. Arab), language appears to be a social tool used in the weaving of society, and emphasis is on form over function, effect over accuracy, and image over meaning [*ibid.*: 253]; ...accordingly, content may be less important than the social chemistry a message creates. The desire for precision in such cultures is not as important as creating emotional resonance..., this stems from the function of language as a *social lubricant* aimed at promoting social harmony: any direct question or answer could expose the other to a public loss of face [*ibid.* :254].

In sum, from an English (Western) historical perspective language is viewed primarily as a means for transfer of information, a tool for conveying information across time and space, and by necessity, the focus is on accuracy of content, style serves primarily as a means for enhancing accuracy and truth of substance. This historical root bears through today: most English lingua cultures view language as a medium for conveying or transmitting messages. In contrast, other lingua cultures treat language primarily as an art form, a religious phenomenon, and an identity tool and a *social lubricant*, e.g. oriental cultures and to some extent Slavonic cultures.

Although it seems that all languages share a similar inventory of *speech acts*, the realizations and the circumstances that are appropriate for each speech act may be quite different in different

cultures [7 :25] and an efficient EFL teacher needs to possess speech act knowledge as part of his/her communicative/intercultural competence.

The English “conversational routines” can be characterized in a most general way as speech acts that “... combine verbal material and social messages in patterns expressive of cultural values and sensitive to interactional context; ... and their appropriate use requires that speakers know rules dictating both linguistic form and situational relevance...” [4 :95]. Bonvillain argues, that although each type of routine has unique characteristics, they share several key features:

1) their primary goal is rather social than referential, in other words, their function in social interaction is to create, reaffirm and/or negotiate social solidarity;

2) they typically occur as sequences of exchanges between interlocutors minimally consisting of an utterance by the first speaker followed by a return or acknowledgement by the second speaker, e.g. i) *I'm sorry. – Don't worry, it's nothing;* ii) *That's a nice color. – Thanks.*

3) they are formulaic in structure: greetings, compliments, etc. consist of instances of patterned forms used by most speakers on most occasions [*ibid.*:96].

Michael Clyne [8 : 960-961] attempts at giving a typology of intercultural variations in the performance of speech acts. These are notably *requests, complaints, apologies, promises, and greetings, opening and closing routines*. Some of the differing features are most trivial but “...their absence or culturally inappropriate use can cause communication conflict as well as communication breakdown because they involve *politeness* and *face* [*ibid.*: 960]. Clyne’s classification of contrasting intercultural variations includes:

1) **The presence or absence of a rule** — e.g. ‘Смачного’, ‘Приятного аппетита’, ‘Malzeit’, ‘Bon appetit’ etc, corresponding to the English ‘Enjoy your meal’, are said to mark the beginning of a meal in Ukrainian, Russian, German, French and other cultures; and the failure to observe this routine may be regarded as impolite by continental Europeans, Chinese, Indonesians etc. But there is an absence of this rule in English-speaking cultures.

2) **Formulas of completely different structures** to perform a speech act— the Ukrainian ‘Будь ласка’ or the Russian ‘Пожалуйста’ can be translated into English as ‘Please’, ‘Here you are’, ‘You’re welcome’, e.g. ‘Дайте мені батон, будь ласка’ (= please). – *Будь ласка* (= Here you are). *Большое Вам спасибо. – Пожалуйста* (= You are welcome) The English ‘excuse me’ can be used as an attention-getting device to attract the listener’s attention, but as an act of apology ‘I’m sorry/I apologize’ are used. When pronounced with a rising tone, ‘↗Sorry?’ in British English asks for repetition, in American English (*I beg your*) ↗Pardon? is typically used in similar cases. While sneezing, the doer of the action says nothing in Ukrainian or Russian cultures, the hearers are to wish him or her good health. In English-speaking cultures, the roles are different: the doer of the action should say ‘(I’m) ↘ Sorry’, the hearers typically say nothing or sometimes ‘God bless you’ can be used in such situations.

3) **Formulas of opposite structures** employed to perform a speech act in different languages — e.g., English ‘Is this seat **taken**?’ versus continental European ‘**Это место свободно?**’ (*Is this seat free?*). This is likely to promote communication breakdown where speakers do not share a common language and their nods and head-shakes are based on different formulas.

4) **Formulas of corresponding structures employed to realize different speech acts** — e.g., American/Australian English ‘How are you doing (going)?’ is often misinterpreted by Central Europeans as an inquiry about a person’s well-being and the response can be considered by the native speakers of English longwinded and unnecessary. ‘Have you eaten already? (Have you eaten rice? in Korean),’ a greeting used by many Chinese and Southeast Asians when speaking English, can cause either miscommunication or noncommunication or can be misinterpreted as an indirect invitation by some Central Europeans. The greeting ‘Where are you going?’ used in English by Singaporeans is misunderstood to be an inquiry by speakers of British, Australian, or American English.

5) **Formulas of corresponding structures used to realize speech acts with the opposite intention**, e.g., ‘Thank you’ is employed by English native speakers to denote the acceptance of an offer. People from some continental European backgrounds can use this speech act to mean the

rejection of the offer: 'Будеш містечко? - Дякую.' (declining an offer). In English, to decline an offer, the right way is to say 'No, thank you'.

6) **Direct and indirect speech acts**, e.g. the difference between the direct formulation, 'May I ask you to shut the door?' (or simply 'Shut the door') and the indirect, 'Don't you think it's rather cold in here?'. Hinting rather than directly requesting a favor is considered to be polite in Southeast Asian cultures. When similar communication patterns are employed in communication with Britons or Australians or New Zealanders, direct speech acts like 'May I ask you to shut the door?' are more preferable. In some Asian cultures, it is not accepted to give direct refusals, e.g. Koreans, Japanese, Chinese people avoid saying direct 'No' which is considered impolite, instead they use 'It may be so', 'We will think about it' etc.

Let us have a brief overview of forms and functions of some of 'conversational routines', or stereotypical speech acts the knowledge of which is relevant to EFL teachers.

Apologies have been widely studied as *speech acts*. The set of realizations for the *speech act of apologizing* consists of the following features [5 :66; 10]:

1) an expression of an apology: words like *apologize, excuse, be sorry, forgive (I'm really sorry I'm late)*; 2) an explanation of the situation: *I had a lot to do*; 3) acknowledgement of responsibility: *I should have called you that I might be late*; 4) offer of repair: *Can we go there tomorrow?* 5) promise of nonrecurrence: *This won't happen again*.

The use of these moves in each apology depends on the severity of the offence and on intercultural uses of speech acts: the elaborateness of apologies tends to decrease with intimacy: the closer the speaker is to the listener, the more likely it is enough to say "Sorry" [*ibid.*:66].

The intercultural differences in the use of apologies can include the use of different strategies, for example, one study found an intercultural difference between the speakers of English and Italian [cited from Brown, Attardo 2000:66]: English speakers tend to prefer "hearer-supported strategies" such as admitting their own guilt and offering compensation or redress. Italian speakers tend to prefer "self-supportive strategies" such as providing an explanation and appealing to the interlocutor's leniency.

Requests. By making a request, the speaker infringes on the recipient's freedom from imposition. The recipient may feel that the request is an intrusion on his/her freedom of action or even a power play [3 :11]. Since requests have the potential to be intrusive and demanding, there is a need for the requester to minimize the imposition involved in the request. One way for the speaker to minimize the imposition is by employing *indirect strategies* rather than *direct* ones (see below for levels of indirectness). The more direct a request is, the more transparent it is and the less of a burden the recipient bears in interpreting the request. Sh. Blum-Kulka *et al* single out the following three request-asking strategies characterized by the scale of directness: 1) direct strategies (marked explicitly as requests, such as imperatives), e.g. *Clean up your room. I'm asking you to clean up your room. I'd like to ask you to clean your room*; 2) conventionally indirect strategies (referring to contextual preconditions necessary for its performance as conventionalized in the language), e.g. *How about cleaning your room? Could you clean your room, please?*; 3) non-conventionally indirect strategies /hints (partially referring to the object depending on contextual clues), *You have left your room in a right mess. It's cold in here.* (when uttered as a request to close the window). *Do you have any money on you?* (when used as a request for a loan).

Requests usually include reference to the requester, the recipient of the request, and/or the action to be performed. The speaker can manipulate requests by choosing from a variety of perspectives [3] in making requests: 1) **Hearer-oriented** request strategies (emphasis on the role of the hearer), e.g. *Help me, please; Can you help me?*; 2) **Speaker-oriented** request strategies (emphasis on the speaker's role as the requester), *Can I borrow your notes from yesterday's class?*; 3) **Speaker-and hearer-oriented** request strategies (inclusive strategy), *So, could we tidy up the kitchen soon?*; 4) **Impersonal** request strategies, e.g. *So it might not be a bad idea to get it done soon*.

Different cultures seem to agree on general trends of situational variation. For example, a big favor usually comes with more indirect and/or polite strategies than a low-imposition request. Friends use more casual requests than acquaintances provided that the content of the request is the same. However, the specific directness levels appropriate for given situations might differ cross-

culturally. A certain language (like German) may tend to use more direct-level requests than other languages (like Japanese) equally in an appropriate manner within the culture. One more contrasting intercultural variation concerns the Anglo-Saxon cultural norm to avoid imperatives in particular social situations, e.g. *Bring me the menu please* (to a waiter in a restaurant) would be inappropriate in English where *Could I see the menu, please?* is a typical request. In contrast, Ukrainian or Russian speakers typically tend to ask, e.g. *Принесіть меню, будь ласка. Принесите меню, пожалуйста.* According to T. Larina's estimations [1], 98 % of English speakers consider the speech act *Could I ...?* a natural form of a request, while only 40% of Russian speakers prefer a question-request *Можно мне...?* in a similar situation. 60% of them choose an imperative sentence (e.g. *Принесите, пожалуйста, ...*) instead.

Conventional indirectness may be universal, but English speakers are found to prefer conventional indirectness strategies most often and switch levels of directness less often than Russian, Ukrainian and speakers of other European lingua cultures, e.g. French, Spanish etc. In English, the most popular approach to requests is *speaker-oriented strategies*, the second most commonly used strategy is a conventionalized *impersonal construction* (*'is it possible to'*). Speaker-oriented requests avoid the appearance of trying to control or impose on the hearer and therefore seem to be more polite than *hearer-oriented* strategies which are more widely used in Ukrainian or Russian interpersonal communication.

Compliments belong to the cluster of speech acts where intercultural misunderstandings can happen over who compliments. There are *two basic things* that get complimented: *abilities* and *appearance/possessions*, and, as Brown and Attardo [5 :67] point out, in the United States, "...while anyone may compliment appearances or possessions, only someone of higher status may compliment someone's ability...". In English, compliments follow one of a number of syntactic patterns as follows: 1) Noun phrase *is/looks (really) Adjective: Your sweater is cute*; 2) I (really) like/love Noun Phrase: *I really like your idea*; 3) Pronoun *is (really) (a/an) Adjective + Noun Phrase: That's a great idea. "I really love your car!"* is an example of a compliment that contains a semantically positive verb. *Like* or *love* are used 90% of the time in this type of compliment. Some other semantically positive verbs that are used would be *admire* and *be impressed*.

There are various compliment response strategies: 1. Accept: 1.1. Appreciation Token (*Thanks/Thank you*); 1.2. Comment Acceptance (*Yeah, it's my favorite, too*); 1.3. Praise Upgrade (*Really brings out the blue in my eyes, doesn't it?*); 2. Mitigate: 2.1. Comment History (*I bought it for the trip to New York*) ; 2.2. Shift credit (*My mother gave it to me/It really knitted itself*) 2.3. Questioning or Request Reassurance/Repetition (*Do you really like them?*) 2.4. Scale Down/Downgrade (*It's really quite old*). 3. Reject: 3.1. Disagreeing Utterance (A: *You look good and healthy. B: I feel fat*); 3.2. No Response. 4. Request Interpretation: 4.1. Addressee interprets the compliment as a request: (*You want to borrow this one too?*). It's interesting to note, that Americans rarely accept compliments due to the fact that deflecting or rejecting compliments negates the implication that the addressee is superior to the speaker in any way.

On the whole, speakers of English lingua cultures use the "addressee's positive evaluation" strategy more often (e.g. *It looks gorgeous/ fantastic/ wonderful/ superb / fabulous!*) than Ukrainian or Russian speakers. According to the communicative norms of English speaking cultures, such speech acts are typically not accepted as inappropriate, while in Ukrainian or Russian communicative practices frequent use of similar expressives may sometimes be branded as insincere.

The function of **greetings** is to begin communicative interactions or to acknowledge the presence of others [4: 96]. Although their basic structure is stereotyped in each culture, different kinds of greetings are offered depending on situational context, status relationship between interlocutors and personal goals.

In conclusion, it should be highlighted that contemporary EFL teachers' communicative and intercultural competences should be grounded on the knowledge of the target culture communicative norms and rules and the ability to use them in a culturally appropriate way. The further perspective of intercultural variation of speech acts realization study can be made by a research of various speech acts used by the native English teachers in the classroom, e.g. speech acts of praise and criticism, classroom instructions and others.

BIBLIOGRAPHY

1. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
2. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/ Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники). - Київ. держ. ун-т., 2001. – 245 с.
3. Blum-Kulka Sh., Hause J., Kasper G. Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview // Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. / Sh. Blum-Kulka et al.(Eds.). – Norwood: Ablex,1989. – P.1-34.
4. Bonvillain, Nancy. Language, culture, and communication: the meaning of messages. – 3rd edition. – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc., 2000. – 405 p.
5. Brown, Stephen, Attardo, Salvatore. Understanding language structure, interaction and variation. - Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000. – 411 p.
6. Byram, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
7. Celce-Murcia, Marianne, Olshtain, Elite. Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 279 p.
8. Clyne, Michael. Inter-cultural communication at work: cultural values in discourse. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 250 p.
9. Gudykunst, William, Kim, Young, Yun. Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1992. – 304 p.
10. Kachru, Yamuna. Crosscultural Speech Act Research and the Classroom. Pragmatics and Language Learning. //Monograph Series. –Volume 5. – 1994. –P.39-51.
11. Kramsch, Claire. Context and culture in language teaching. – Oxford, New York: Oxford university press, 1993. – 295 p.
12. Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography /Edited by Michael Byram and Michael Fleming. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 310 p.
13. Levine, Donald, N. The flight from ambiguity. – Chicago: University of Chicago Press, 1985. – 248 p.
14. Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education./ Edited by Buttjes, D., Byram, M. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 124 p.
15. Okabe, R. Cultural assumptions of East and West: Japan and the United States// Intercultural communication theory /Edited by W.Gudykunst. – Beverly Hills, CA: Sage, 1983.
16. Stewart, Edward C., Milton J. Bennett. American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective. /Rev. ed. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991. – 214 p.
17. The sociological and intercultural dimension of language learning and teaching /Edited by Michael Byram and Genevieve Zarate.– Strasbourg Cedex: Council of Europe, 1997. – 120 p.
18. Tomalin, Barry, Stempleski Susan. Cultural awareness. – Oxford: Oxford university press, 1994. – 160 p.
19. Zaharna, R.S. Understanding cultural preferences of Arab communication patterns//Public Relations Review. –1995. – Vol. 21.– No.3. – P. 241-255.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: проблеми міжкультурної комунікації та лінгводидактики.

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Наталія ПОСЛАВСЬКА (Івано-Франківськ, Україна)

У статті охарактеризовано методичний аспект вивчення українського мовленнєвого етикету студентами факультету іноземних мов у курсі “Українська мова за професійним спрямуванням”. Описано національномовну специфіку етикету українців, подано завдання, що сприятимуть формуванню мовленнєво компетентної особистості.

Ключові слова: українська мова за професійним спрямуванням, мовна компетентність, комунікативні навички, український мовленнєвий етикет, вітання, звертання, прощання, вибачення.

The article characterized the methodological aspect of learning Ukrainian speech etiquette course in Ukrainian language for professional purposes students of the faculty of foreign languages. Describes the specifics of the national language etiquette Ukrainian, given tasks which contribute to the formation of speech competent person.

Key words: Ukrainian language for professional purposes, linguistic competence, communication skills, Ukrainian speech etiquette, greeting, reference, apology, farewell.

“Українська мова за професійним спрямуванням” – обов’язковий курс для студентів усіх спеціальностей вищих навчальних закладів України. Його введено з метою виховання мовленнєво компетентної особистості. Проблема формування комунікативних умінь і навичок у майбутніх фахівців є надзвичайно актуальною, оскільки випускник повинен мати не лише добрі знання з базових предметів, а й – володіти мовною культурою, адже “ступінь

розвитку мовлення – це характеристика освіченості людини та народу загалом” [9: 142]. Саме тому передумовою здобуття вищої освіти є вивчення мови професійного спілкування (ПС), що передбачає “по-перше, знання власне мови ПС (крім норм СУЛМ, це і спеціальна термінологія, і особливості побудови синтаксичних конструкцій...), тобто сформованість мовної компетентності, по-друге, вміння використовувати ці знання на практиці..., тобто сформованість комунікативних навичок” [10: 56].

Одним з основних аспектів виховання комунікативно компетентної особистості є вивчення мовленнєвого етикету. “Висока культура мовлення немислима без дотримання мовленнєвого етикету. Він ... як “національний кодекс словесної добропристойності”, що охоплює засоби ввічливості, орієнтовані на виявлення поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності, й становить органічну частину культури спілкування” [9: 15]. Надзвичайно важливо знати й послуговуватися мовленнєвим етикетом майбутнім вчителям-словесникам, зокрема викладачам іноземної мови. З одного боку, “на превеликий жаль і подив, ми більше знаємо сьогодні про китайський церемоніал, японські поклони ввічливості, французький етикет. А про те, як личить за традицією поводитись українцям ... – дуже мало. Нам ніколи задуматись, чим вирізняється наш етикет з-поміж інших” [2: 31]. З іншого – “передумова ефективності професійної та особистісної комунікації – це опанування педагогом культурою мови і мовлення, мовленнєвого етикету” [9: 146]. Відзначене зумовлює актуальність нашої розвідки, мета якої – охарактеризувати методичний аспект вивчення українського мовленнєвого етикету студентами факультету іноземних мов у курсі “Українська мова за професійним спрямуванням”. Для досягнення мети необхідно розв’язати такі завдання: 1) з’ясувати ознаки мовленнєвого етикету; 2) встановити особливості українського мовленнєвого етикету; 3) описати типові мовленнєві ситуації вітання, звертання, прощання, вибачення; 4) подати завдання, які сприятимуть опануванню українським мовленнєвим етикетом.

В українському мовознавстві питання мовленнєвого етикету активно досліджували Н. Бабич, М. Білоус, С. Богдан, А. Коваль, В. Кононенко, О. Миронюк, Н. Плющ, Я. Радевич-Винницький, С. Сабліна, О. Сербенська, М. Стахів, М. Стельмахович. При цьому автори оперують такими термінами: *мовний етикет*, *мовленнєвий етикет*, *комунікативний етикет*. Чіткого протистояння між цими поняттями не спостерігається. Так, *мовний етикет* – національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником [5: 133]. *Мовленнєвий етикет* – система стандартних, стереотипних словесних формул, вживаних у ситуаціях, що повторюються повсякденно: вітання, прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо [1: 261]. Студентам варто пояснити, що різниця між поняттями *мовний / мовленнєвий етикет* зумовлена дихотомією “мова – мовлення”. Мова – це система одиниць спілкування і правил їх функціонування; це інвентар і граматики, які існують у можливості. Мовлення – конкретно застосована мова, засоби спілкування в їх реалізації; до мовлення належить говоріння (мовленнєвий акт) і результати говоріння (текст) [6: 31-32]. У зв’язку з тим, що курс “Українська мова за професійним спрямуванням” передбачає формування мовленнєво компетентної особистості, вироблення умінь і навичок правильно послуговуватися словом, доречно вживати його відповідно до мети, завдань і ситуації спілкування, то краще оперувати терміном “мовленнєвий етикет”. У літературі трапляється ще поняття *комунікативний етикет*, що ставить собою використання мовних і позамовних (невербальних) засобів спілкування [7: 35], що теж, на нашу думку, є релевантним, однак у пропонованому дослідженні ми аналізуємо лише вербальні засоби спілкування.

Мовленнєвий етикет відзначається своїм набором властивостей, вивчення яких – “неодмінна умова оволодіння мовою, ефективного використання її у власному мовленні з метою забезпечення повноти комунікативного процесу” [9: 7]. Отже, студентів факультету іноземних мов слід ознайомити з ознаками мовленнєвого етикету, а саме: 1) життя людини неможливе без знання мовленнєвого етикету. Усі його норми є обов’язковими і покликані репрезентувати ввічливість співрозмовників; 2) структуру мовленнєвого етикету визначають: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство,

поздоровлення, співчуття, комплімент тощо; 3) правила мовленнєвого етикету реалізуються в одиницях лексичного, фразеологічного і морфологічного рівнів; 4) одиниці мовленнєвого етикету закріплені за певними ситуаціями. На вибір словесної форми в конкретній ситуації впливають: фактор адресата (його вік, стать), комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), характер взаємин між співрозмовниками; 5) формули мовленнєвого етикету не створюються, а відтворюються в типових комунікативних ситуаціях, при цьому кожна ситуація має кілька синонімічних одиниць, які можуть бути засобом передачі одного і того ж смислу; 6) мовленнєвий етикет не є закритою системою: йому властиві динаміка і гнучкість. При цьому основа його незмінна: утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми; 7) завжди має національний характер. Мовленнєвий етикет вважають культурним обличчям нації [2: 7-20; 3: 104-105].

Національно-мовна специфіка етикету українців полягає у таких найзагальніших рисах: а) мовленнєвий етикет українців є відзеркаленням їхніх етнопсихологічних ознак, зокрема таких, як побожність, повага до батьків, до жінки, доброзичливість, делікатність, емоційність, естетизм, шанобливе ставлення до співрозмовників, почуття власної гідності. Тому в багатьох етикетних висловах є слова з коренем *добр-*, *здоров-*, *ласк-* (*добродію, здорові були, ласкава просимо, доброго здоров'я, добридень, будь ласка* тощо); б) у мовленнєвому етикеті українців знаходять відображення їхні найдавніші звичаї і традиції. Так, наприклад, вислови “*сказав би, та піч у хаті*”, “*шануючи сонечко святе, і піч, і стіл*” сягають ще дохристиянського періоду і пов’язані з давніми слов’янськими культурами сонця, печі, стола; в) національною ознакою є пестливі форми звертань (демінутиви): *сонечко, зірочко, квіточко, пташечко, золотко, щибетушечко, крихітко, кицюню*; г) диференційною рисою є форми кличного відмінка: *мамо, батьку, бабусю, сестро, брате, Маріє, Оксано, Дмитре*; г) мовленнєвий етикет українців вирізняє наявність усічених виразів: *Добридень, Добраніч*; д) традиційним українським виявом шанобливості є множинні форми на зразок *тато казали, мама просили*. Звертання на “*Ви*” до рідних – одна з питомих ознак українського мовленнєвого етикету; е) кожен регіон характеризується специфічними етикетними виразами. Наприклад, на Гуцульщині поширені усічені звертання, пор.: *Мико* (Миколо), *Іва* (Іване); є) повсякденний мовленнєвий етикет українців значно відрізняється від святкового. Правила етикету в різноманітних обрядах – народження дитини, весілля, похорон – часто переплетені з різними ритуальними діями. Так, прийшовши вперше на відвідини до новонародженого, гість повинен принести цукор (або цукерки, в окремих регіонах хліб) і виголосити: “*Ой, який/яка негарний/негарна!*), а потім бажати щастя-здоров’я [2: 30-44; 3: 105].

Типовими етикетними мовленнєвими ситуаціями є вітання, звертання, прощання. “*Їхне мовне “забезпечення” – стереотипне, тобто узвичаєне, усталене. Такі стереотипи полегшують мовленнєве життя, але особливості їх застосування мовець повинен знати добре*” [9: 42]. У зв’язку з цим студентів слід ознайомити зі специфікою українських вітань, звертань і прощань.

Вітання – це слова або жести, звернені до кого-небудь під час зустрічі на знак прихильного ставлення, доброзичливості. Серед усіх етикетних висловів вітання відзначається найбільшою частотністю.

“*Вітальний реєстр*” українського мовленнєвого етикету надзвичайно різноманітний. Вибір того чи іншого вітання залежить від різних чинників, а саме: 1) Від пори дня (*Добрий ранок! Доброго ранку! Добрий день! Доброго дня! Добридень!*). На думку науковців, вираз “*Доброго ранку!*” звучить м’якше, тепліше порівняно з “*Добрий ранок!*”. Вітальне “*Доброго ранку!*” первинно пов’язане з побажальною формою. Кажучи “*Доброго ранку!*”, ми не просто вітаємо ближнього. Ми бажаємо йому добра на весь день. Найпоширеніший серед темпоральних привітань української мови є вираз “*Добрий день!*”. Його фіксують письмові пам’ятки вже в XVI ст. 2) Ступеня близькості тих, хто вступає в комунікативний контакт (*Здрастуй! Доброго здоров’я! Доброго здоров’ячка! Моє шанування! Моє шануваннячко! Слава Ісусу Христу! Привіт! Привіт тобі, друже! Вітаю! Вітаю Вас! Здоров! Здоров! Здорові! Здоров був! Здоров була! Здорові були! Привіт! Моє вітання! Салют! Честь!* тощо). У студентському середовищі часто можна почути зросійщені вирази “*Прівет!*”,

“Здрасте!”, яких варто уникати, оскільки вони руйнують традиційний “фонд” українських вітань. 3) Від того, що робить у даний момент людина, з якою вітаються. Наприклад, у селах поширеними є вітання *Бог у поміч!, Помагай Боже! Боже, помози!*

Названі вітальні вирази вважаються буденними. Український мовленнєвий етикет характеризується різноманітними святковими вітаннями: *Зі святом будьте здорові! Зі святом вас! З празником будьте здорові! З неділею будьте здорові! Христос рождається!/Христос ся рождає! (Славіте його! Славмо його!) Христос воскрес! (Воістину воскрес!) З Миколаєм будьте багаті! Будьмо здорові з Святим вечором! Колядою будьте здорові!* тощо [2: 57-73; 11: 75; 9: 42-57].

Звертання – слово або сполучення слів, що називають особу чи предмет, до яких звертається той, хто говорить. Воно виконує функцію встановлення контакту, привертання уваги співрозмовника. Вибір тієї чи іншої форми звертання залежить від різних факторів: соціального стану, рівня культури, освіти, від конкретної ситуації, особистих стосунків, ступеня спорідненості, а також від віку тих, до кого звернена мова, і тих, хто звертається, та, безумовно, у всіх випадках – від культурної традиції. При цьому слід пам’ятати, що звертання завжди має бути у формі кличного відмінка. “Однак, на жаль, ця давня істотна риса нашого мовного етикету катастрофічно, неприпустимо швидко зникає з українського мовного небосхилу. Як засвідчують результати ... спостережень і соціолінгвістичних досліджень, школярі, молодь, люди середнього віку, міське населення майже не послуговуються кличним відмінком” [2: 37]. Тому варто нагадати студентами основні правила творення кличного відмінка (див. методичну підказку).

Протягом історичного розвитку реєстр українських офіційних слів-звертань змінювався, що зумовлено соціальною організацією суспільства. Так, з незалежністю в Україну повернулися такі форми: *панове, пане, пані, добродію, добродійко*. А от звертання *товаришу, товаришко, громадянине, громадянко*, поширені в часи соціалізму, характеризуються обмеженою сферою функціонування. Окремі скептики протидіють уживанню слів *пане, пан*, оскільки пов’язують його із значенням гнобителя. Однак, за спостереженнями науковців, ці слова – давні атрибути українського мовленнєвого етикету і побутують в усній народній творчості, зокрема в колядках та щедрівках, щонайменше сім століть.

Також чимало дискусій ведеться щодо звертання на ім’я й по батькові. Так, одні вчені (А. Вовк, М. Стельмахович) вважають, що така форма не властива українському мовленнєвому етикету, бо принижує жінку-матір. Типовими для України були двочленні найменування людей: ім’я і прізвище (прізвище). Уведено ім’я й по батькові у зв’язку з російською експансією. Інші (І. Огієнко, П. Одарченко) – навпаки, переконують, що така форма є давнім українським звичаєм, оскільки вона трапляється в найдавніших писемних пам’ятках: у грамотах часів Київської Русі, документах Богдана Хмельницького тощо. Існують також компромісні погляди, зокрема В. Чапленко говорить про можливість обмеженого вживання імені й по батькові тільки в деяких суспільних функціях, проте ніколи не можна звертатись по батькові до незнайомих, говорити так про видатних діячів минулого, називати себе при знайомстві. С. Богдан пропонує надавати перевагу звертанням на *ім’я* або *пане/пані/панно/паничу + ім’я* (в товаристві, в родинному колі, серед друзів, колег) або *пане/пані/панно + прізвище та ім’я й по батькові* (в офіційній обстановці). М. Стахів зазначає, що у формальних взаєминах дедалі частіше застосовується модель *пан (пані) + назва-індекс*, наприклад: *пане докторе, пане професоре, пане депутате, пані вчителько*.

При звертанні слід брати до уваги *ти-ви* дистанцію. Вважається, що *Ви* свідчить про більшу ввічливість, воно вживається при звертанні до незнайомого, малознайомого, в офіційно-діловому спілкуванні, до старшого за віком і посадою. На *Ти* звертаються до рідних, друзів, добрих знайомих, до колег по багаторічній праці. Давнішою є форма звертання на *Ти*. Первісно вона була виявом найбільшої прихильності. У писемних текстах займенник *Ти* писали з великої літери. Традицію звертання на *Ви* запозичено українською мовою наприкінці XIV ст. [2: 35-40, 9: 38-40, 58-60; 3: 105-107; 8: 46-47; 11: 75-84].

Прощання – слова, які вимовляються перед розлукою. Українськими усталеними прощальними фразами є: *до побачення, прощайте, будьте здорові, до зустрічі, цілую, па*

тощо. Вибір їх залежить від часу прощання, відносин між співрозмовниками [9: 65-67; 11: 83].

Часто від студентів можна почути: “*Вибачаюся, можна уточнити...*”. Слід зауважити, що так казати не можна, оскільки постфікс *-ся* – це стягнена форма займенника *себе*, тобто людина вибачає саму себе. Треба казати: *вибачте, пробачте, даруйте, перепрошую*.

Вдосконалити мовленнєву компетентність студентів допоможе комплекс завдань. На думку методистів, формуванню комунікативних навичок сприятимуть такі види робіт: опитування, дослідження, реферати, усне повідомлення, конспектування, система вправ, моделювання різноманітних комунікативних ситуацій тощо. Тому майбутнім випускникам факультету іноземних мов для засвоєння теми український мовленнєвий етикет можна запропонувати виконати такі завдання:

- підготувати усні повідомлення про мовленнєвий етикет інших народів, зокрема тих, мову яких студенти опановують, порівняти з українським мовленнєвим етикетом;
- написати реферати “Епістолярний український мовленнєвий етикет”, “Звертання в українських народних піснях”, “Етикет телефонної розмови”;
- законспектувати з книги С. Богдан про реєстр українських звертальних одиниць від часів Київської Русі до наших днів;
- дослідити мовленнєвий етикет сучасного студента факультету іноземних мов;
- укласти словник етикетних виразів, які вживають у родині. Записати усі можливі зменшено-пестливі варіанти імен сім’ї;
- створити такі комунікативні ситуації: познайомитися з дівчиною (хлопцем), який (якому) симпатизує; запросити на день народження однокласників, сказати 2-3 компліменти другові, викладачеві;
- побудувати діалоги: телефонна розмова друзів, декана зі студентом;
- провести дискусію: “Звертання на Ви до батьків – за і проти”;
- виконати такі завдання і вправи:
 - з’ясувати значення слів *ввічливий, вихований, галантний, гречний, делікатний, коректний, поштивий, привітний, люб’язний, тактовний, шанобливий, шляхетний*. З п’ятьма з них придумати речення. Перекласти на мову, яку вивчає. Встановити, чи усі слова мають іноземні відповідники;
 - знайти і записати 5 прислів’їв, приказок мовленнєво-етикетного змісту (наприклад, “*будь ласка*” не кланяється, а “*спасибі*” спини не гне);
 - виписати з текстів художньої літератури звертання до коханої людини, до матері, порівняти з тими, якими послуговується сучасна молодь;
 - підготувати привітання до Різдва, Великодня друзям, батькам;
 - записати у колонки вирази вітання, подяки, вибачення, прощання, співчуття: з *Новим роком, на все добре, усе перемелеться, даруйте, спасибі, не можу, я вас розумію, вітаю, дякую, перепрошую, прощавайте, здрастуйте, не слід так перейматися, щиро вдячний, до зустрічі, салют, красно дякую, пробачте мені, щиро сумуємо, дозвольте відкланятися*;
 - утворити синонімічні ряди із морфемами *добр-, здоров-, ласк-*;
 - від поданих імен утворити демінутиви, поставити їх у формі кличного відмінка (наприклад, *Марія – Марічка – Марічко*): *Андрій, Віра, Ганна, Зоряна, Антон, Іра, Арсен, Богдан, Оксана, Василь, Надія, В’ячеслав, Наталя, Євген, Мар’ян, Софія, Роман, Світлана, Олена, Сергій*;
 - встановити, чи правильно утворено форми звертань: *пане ректор, колего Мар’яно, друже Валерій, Олександрє Степанович, пані вчителько, добродійко Веселовська, декане Микола Петрович, товаришу Богдане, доцент Олексій Володимирович, подруго Насте, вельмишановний добродію, Ігоре Михайловичу, Олегу Дмитровичу, тітко Ніна, депутате Мороз*;
 - подані слова поставити у кличному відмінку: *викладач, асистент, професор, директор, завідувач, секретар, учитель, студент, староста, Христина, Христя, Наталія, Наталя, Ксеня, Ілля, Тетяна, Таня, Джек, Майк, Фрідріх, Джордж, Джон, Любов, Олесь, брат, сестра, братик, син, донечка*.

Методична підказка: Основні правила творення кличного відмінка іменників. 1) Іменники I відміни твердої групи у кличному відмінку мають закінчення **-о**: *Валентино, Микола*. Іменники м'якої та мішаної групи – **-е (-є)**: *земле, душе, Маріє*. Жіночі пестливі імена м'якої групи мають закінчення **-ю**: *Олеся, Галю*. 2) З-поміж іменників II відміни закінчення **-е** мають: а) безсуфіксні іменники твердої групи: *пане, Петре* (але *сину, діду, тату*); б) іменники м'якої групи із суфіксом **-ець**: *хлопче, горобче* (але *бійцю, знавцю, добровольцю*); в) іменники на **-р** із закінченням **-а** у родовому відмінку: *професоре, школяре, директоре*; г) деякі іменники мішаної групи (власні назви з основою на **-ж, -дж**): *Довбуше, Джордже*. Закінчення **-у** мають: а) іменники твердої групи (зокрема із суфіксами **-ик, -ок, -к**): *братуку, полковнику, письменнику* (але *козаче, юначе*); б) іншомовні імена з основою на **г, к, х**: *Ніку, Людвігу, Генріху*; в) деякі іменники мішаної групи: *викладачу, глядачу* (але *стороже, Дороше*). Закінчення **-ю** мають іменники м'якої групи: *вчителю, Олексію, лікарю, Ігорю*. Іменники III відміни мають закінчення **-е**: *ноче, Любове*. У звертаннях, що складаються з імені та по батькові або із загальної назви та імені, два слова мають форму кличного відмінка: *Маріє Олексіївно, тітко Оксано*. У звертаннях, що складаються із загальної назви і прізвища, кличну форму має лише загальна назва: *пане Мороз*.

• прочитати і з'ясувати, про яку особливість українського мовленнєвого етикету йдеться. *Я не знаю іншої мови, у якій було б стільки пестливих форм слів, як в українській. Наприклад, слово "рука" англійською мовою звучить "генд". А якщо треба сказати, що рука маленька, то говорять "літл генд". А коли дуже маленька рука, то "вері літл генд". А як в українській мові? Звичайно, теж можна сказати "маленька рука", "дуже маленька рука". Але природніше – "ручка", "ручечка", "рученька", "ручиця", "ручення", "рученьятко". А які ніжні форми є для слова "мама" або "няня": "матінка", "матусенька", "матуня", "матусечка", "матуся", "матіночка", "ненечка", "ненька", "мамусенька". Яке б ми це слово взяли? Ну, наприклад, крило – можна сказати "крильце", "крилонько", "крилятко" (Б. Гордасевич).*

Отже, майбутній вчитель-словесник має знати, що таке мовленнєвий етикет, які його ознаки, особливості українського мовленнєвого етикету, його структуру, національні риси, найпоширеніші етикетні формули, уміти застосовувати набуті знання у різних комунікативних ситуаціях. Вдосконаленню мовленнєвої компетентності сприятиме також вивчення характеру міміки і жестів, які теж мають національну специфіку. Оволодіння як вербальними, так і невербальними засобами мовленнєвого етикету підготує студента до успішної майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
3. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації. – К.: АртЕк, 2002. – 208 с.
4. Волкотруб Г. Й. Стилїстика ділової мови. – К.: МАУП, 2002. – 208 с.
5. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – 360 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. – К.: Академія, 2000. – 368 с.
7. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – Львів: Сполом, 2001. – 223 с.
8. Нелюба А. Теорія і практика ділової мови. – Х.: Акта, 1997. – 192 с.
9. Стахів М. О. Український комунікативний етикет. – К.: Знання, 2008. – 245 с.
10. Тищенко О. Модель курсу "Мова професійного спілкування" // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 56–59.
11. Токарська А. С., Кочан І. М. Культура фахового мовлення правника. – Львів: Світ, 2003. – 312 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Пославська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: основоцентрична дериватологія.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТУВАННЯ В КУРСІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ РІЗНОГО ТИПУ

Оксана РІЖНЯК, Ренат РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

У статті розглядається методика конструювання завдань із розгорнутою відповіддю для вимірювання навчальних досягнень студентів з латинської мови, подається типологія завдань із розгорнутою відповіддю.

Ключові слова: форми контролю, тестування, завдання, методика.

In the article the methodology of constructing the system of tasks is suggesting the folded answer for measuring educational achievements of students in Latin, types of tasks are given.

Key words: forms of control, testing, task, method, folded answer.

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів неможливе без організації об'єктивного вимірювання навчальних досягнень студентів. Відомо, що в розвинутих країнах вже давно сформувалася галузь знань «освітні вимірювання» (educational measurement). В українській педагогіці можна говорити тільки про початок шляху створення вітчизняної системи розробки та використання якісних стандартизованих та сертифікованих тестових матеріалів, які придатні для проведення незалежної оцінки якості знань суб'єктів навчання, якості освіти на різних освітніх рівнях у державі, а також для атестації освітніх закладів.

Становлення вітчизняної системи педагогічного тестування поки що відбувається нерівномірно: з одного боку, це модний напрямок, підкріплений великою кількістю «домашніх» авторських предметних тестів, з іншого – якість таких тестів не завжди відповідає стандартним вимогам, які теж знаходяться на етапі формування. На наш погляд, це процес закономірний та позитивний. Адже тільки через «перехід кількості до якості» зазвичай відбувається становлення всього нового, тим більше, що іноді нове – це добре забуте старе: вітчизняна наука і раніше зверталася до різних видів тестування. У доробках кожного викладача завжди є різноманітні тести з окремих тем. Зазвичай вони стосуються перевірки елементарних знань та навичок. Всі філологи вміють користуватися (в тому числі, складати самостійно, так би мовити, під власні вимоги) тести з фонетики, лексики, морфології, синтаксису. Латинська мова не є винятком. Наприклад: тести для перевірки вміння визначити відміну або відмінок іменника, час або особу дієслова, знань буквосполучень, слів, виразів тощо.

Але сьогодні досить важливого значення набувають такі форми контролю, що дозволяють найбільш точно та об'єктивно виміряти поелементну структуру навчальних досягнень суб'єктів навчання, виміряти якість та властивості особистості, вимірювання яких є можливим у процесі систематичного навчання [1: 4], [2: 30], [3: 67].

Розглянемо особливості методики конструювання системи завдань з розгорнутою відповіддю для вимірювання навчальних досягнень студентів з філології. Суть цієї методики полягає у визначенні структури та змісту шуканого інтегрованого завдання (або структури та змісту вимірювання навчальних досягнень тих, хто навчається) за наперед визначеною структурою складних предметних умінь, вимірювання рівня формування яких і є метою проведення контрольного зрізу (детальніше про формування складних умінь див. [6: 45]).

Типологія завдань із розгорнутою відповіддю визначається багато в чому особливостями предмета. За підходами, що використовуються при оцінюванні відповідей з філології, можна виділити три підтипи завдань із розгорнутою відповіддю [5: 152], [4: 214]:

- завдання, для оцінки виконання яких використовується узагальнена схема оцінювання (у процесі оцінювання відповіді враховується послідовність кроків виконання завдання, обґрунтованість ключових моментів, одержання правильної відповіді);

- завдання, для оцінки виконання яких використовується узагальнена аналітична схема оцінювання (завдання аналізується й оцінюється за кількома аспектами – критеріями – оцінювання);

- завдання, для оцінки виконання яких використовується схема оцінювання, побудована на основі поелементного аналізу виконання завдання (у змісті відповіді виділяються окремі елементи, залежні або незалежні; відповідь оцінюється за наявністю в ній виділених елементів). Предметом нашого дослідження буде методика конструювання певного інтегрованого завдання, що складається із завдань з розгорнутою відповіддю. Використовуватися буде схема оцінювання, побудована на основі поелементного аналізу виконання завдання. У процесі конструювання згаданого інтегрованого завдання ми будемо дотримуватися таких вимог:

1. Інтегроване завдання (тест) призначене для перевірки формування в студентів наперед заданих складних умінь, які є складовою формування професійних умінь, визначених освітнім стандартом.

2. Інтегроване завдання має бути розраховане для виконання студентами за певний обмежений проміжок часу (1-1,5 академічні години).

3. В основу критерію вимірювання навчальних досягнень студентів з використанням вказаного інтегрованого завдання має бути покладений співвимірний (або однаковий) підхід до вимірювання відтворення кожного елементу завдання. При цьому якість відтворення кожного елементу складного уміння може оцінюватися або ж з використанням бінарної системи оцінювання (елемент уміння відтворений – 1, елемент уміння не відтворений – 0), або тернарної (елемент уміння відтворений повністю – 2, елемент уміння відтворений частково – 1, елемент уміння не відтворений – 0), або, в загальному випадку, n -нарної – залежно від необхідності виділити вагу того чи іншого елементарного уміння порівняно з іншими уміннями, рівень формування яких перевіряється.

4. Результати тестування мають бути легко трансльованими до прийнятої у конкретно вибраному навчальному закладі системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Крім того, результати тестування мають забезпечити можливість формулювання висновків про абсолютний рівень формування в окремих студентів та в групи студентів як окремих складних умінь, так і їх компонентів. Очевидно, що виконання даної вимоги дасть можливість викладачеві не тільки уявляти рівень формування обраних для перевірки тестом складних умінь, а й бачити реальну картину здатності суб'єктів навчання до подальшої навчальної діяльності. А це, у свою чергу, дозволить можливість внести корисні корективи у навчальний процес.

Введемо позначення для складних умінь, рівень формування яких буде перевірятися тестом, через A_1, A_2, \dots, A_m . Визначимо структуру складних умінь. Нехай для відтворення складного уміння A_1 необхідно відтворити такі елементарні уміння: $a_1^1, a_1^2, \dots, a_1^{n_1}$, для відтворення складного уміння A_2 – елементарні уміння $a_2^1, a_2^2, \dots, a_2^{n_2}, \dots$, для відтворення складного уміння A_m – елементарні уміння $a_m^1, a_m^2, \dots, a_m^{n_k}$. Ми допускаємо тотожність деяких з елементарних умінь, що входять до складних умінь. Більше того, це може бути корисним у контексті перевірки якості відтворення одного і того ж елементарного уміння у процесі відтворення різних складних умінь (тобто, відтворення одного і того ж елементарного уміння в різних навчальних умовах). При цьому можна робити висновки з приводу факту високої кореляції відтворення одного і того ж елементарного уміння у різних умовах, або ж аналізувати причини низької кореляції відтворення такого уміння у процесі відтворення неоднакових складних умінь. У відповідності до визначеної структури складних умінь та виділених елементарних умінь формуємо завдання тесту (при визначенні його компонентів – окремих завдань – керуємося заданими складними уміннями, а також вимогою обмеженості проміжку часу, відведеного на виконання інтегрованого завдання). Перелічені елементарні уміння і стануть окремими вимірюваними елементами у змісті відповіді на розгорнуте завдання.

Подібний підхід до створення завдань з відкритою відповіддю можна використовувати у філологічних дисциплінах тому, що це пов'язано з тим, що, по-перше, предмет вивчення (мова) є структурованим; по-друге, структурованою є традиційна програма вивчення мови; по-третє, у вивченні більшості тем традиційним є використання різноманітних схем та

алгоритмів; по-четверте, методика викладання дисципліни (мови) містить універсальні методичні прийоми, які використовуються і в методиці викладання інших дисциплін. Проілюструємо реалізацію підходу до конструювання завдань з розгорнутою відповіддю на прикладі фрагменту інтегрованого завдання, метою якого є з'ясування рівня володіння фактичним матеріалом студентами напрямку підготовки Філологія*.

Традиційно при вивченні синтетичних мов (українська, російська, латина та ін.) велике значення надається формуванню вміння граматичного аналізу різних типів речень. Розглянемо це на прикладі штучного речення, запропонованого ще в середині минулого століття відомим російським лінгвістом Л.В. Щербою «Глокая куздра штеко бодланула бокра и кудрячит бокренка».

Як відомо, вміння граматичного аналізу речення (в цьому прикладі – простого) складається з двох складних умінь: B_1 – вміння виконувати синтаксичний розбір речення та B_2 – вміння проводити морфологічний аналіз, кожне з яких об'єднує декілька простих умінь.

Так, складне вміння B_1 складається з таких простих умінь: вміння визначати тип простого речення (вміння b_1), вміння правильно знаходити граматичну основу речення (вміння b_2), вміння визначати групу підмета (вміння b_3), вміння визначати групу присудка (вміння b_4).

Складне вміння B_2 складається з умінь b_1 – вміння виконувати морфологічний аналіз іменника, b_2 – вміння виконувати морфологічний аналіз дієслова, b_3 – вміння виконувати морфологічний аналіз прикметника, b_4 – вміння виконувати морфологічний аналіз прислівника та b_5 – вміння виконувати морфологічний аналіз сполучника (вміння морфологічного аналізу інших частин мови для цього речення не використовуються).

Але кожне з таких простих умінь, у свою чергу, поділяється на декілька елементарних умінь.

Наприклад, вміння правильно визначати тип простого речення (вміння b_1 складного умінь B_1) містить в собі вміння розпізнавати прості та складні речення, односкладові та двоскладові, поширені та непоширені, ускладнені та неускладнені.

А вміння морфологічного аналізу іменника «куздра» (вміння b_1 складного умінь B_2) складається з умінь знаходити початкову форму («куздра»), вміння поставити питання до форми слова, використаної у реченні (хто?), вміння визначити граматичну категорію роду (жіночий), вміння визначити граматичну категорію числа (однина), вміння визначити граматичну категорію відмінка (називний), вміння визначити відміну (перша), вміння визначити групу (тверда), вміння визначити синтаксичну функцію (підмет).

Подібним чином визначається структура складного умінь перекладу крилатих латинських висловів, наприклад, «*Aurora musis amica*».

Для виконання завдань подібного типу потрібні наступні вміння:

- вміння визначити граматичну форму слів у реченні;
- вміння визначити початкову форму слова;
- вміння користуватися словниками;
- вміння визначити метафоричні особливості тексту.

Такий підхід до конструювання завдань з розгорнутою відповіддю дає можливість оцінювати виконання тестових завдань за плануванням перевірки рівня сформованості наперед заданої сукупності (або системи) складних умінь. Висвітлена методика дозволяє свідомо підійти до питання планування та організації вимірювання навчальних досягнень суб'єктів навчання, а також в цілому формалізувати конструювання завдань зазначеного типу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В. С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций в открытых источниках и Интернет) – Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ УПИ, 2005г. – 98 с.

2. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Народное образование, 2000.
3. Ляшенко О.І., С.А.Раков. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку. – Вісник ТІМО. – 2008. – № 11-12. – с. 67-70.
4. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Харків: Факт, 2005. – 360 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 1997. – 192 с.
6. Кушнір В.А., Кушнір Г.А., Ріжняк Р.Я. Інноваційні методи навчання математики / Науково-методичний посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – 148 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Оксана Ріжняк – доцент кафедри перекладу та загального мовознавства факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історична лексикографія та методика викладання латинської мови.

Ренат Ріжняк – професор кафедри математики фізико-математичного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтегративний підхід до викладання математики в школі та ВНЗ.

ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Оксана СЕМЕНЮК (Івано-Франківськ, Україна)

У статті презентовано підхід до вивчення фахової термінології студентами факультету іноземних мов. Визначено питання, які потребують підвищеної уваги на практичних заняттях; запропоновано вправи і завдання, виконання яких дозволить опанувати термінологію обраного фаху.

Ключові слова: термін, лінгвістичні терміни, літературознавчі терміни, терміносистема, фахова термінологія, фахове мовлення.

The article presents an approach to learning professional terminology by the students of the Faculty of Foreign Languages. It identifies issues that need greater focus in practical lessons. It proposes exercises and tasks, that can help master the terminology of the profession.

Key words: term, linguistic terms, literary terms, professional terminology, profession-related speaking.

Фахова підготовка вчителя іноземної мови та перекладача передбачає вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Одним із завдань цієї дисципліни, як визначає програма курсу, затверджена Міністерством освіти і науки України, є сформулювати в студента навички оперувати фаховою термінологією. Окремим аспектам вивчення термінології обраного фаху студентами нефілологічних спеціальностей на заняттях з курсів „Українська мова (за професійним спрямуванням)” та „Ділове українське мовлення” присвячені статті Д. Шапран, С. Омельчука, Н. Тоцької [1; 2; 4]. Мета нашої розвідки – дати рекомендації щодо практичного опрацювання теми „Термінологія в професійному спілкуванні” студентами факультету іноземних мов. Зокрема ставимо перед собою завдання окреслити коло питань, що потребують підвищеної уваги на практичних заняттях, оскільки викликають труднощі при засвоєнні фахової термінології, та запропонувати систему завдань і вправ, які допоможуть їх усунути.

Перед вивченням теми „Термінологія в професійному спілкуванні” студенти повинні дати вдома письмову відповідь на запитання:

Яких помилок у вживанні фахової термінології ви найчастіше допускаєтеся: а) не знаєте значення українських термінів; б) не розумієте значення іншомовних термінів, не можете підібрати український відповідник; в) не вмієте відмінювати терміни; г) робите орфографічні помилки в термінологічній лексиці; г) неправильно наголошуєте терміни? [3: 57].

Таке завдання спонукає студентів, проаналізувавши власні помилки, самостійно оцінити свій рівень засвоєння термінології обраного фаху, здатність сприймати, відтворювати і створювати фахові тексти та з'ясувати для себе, які навички потрібно

вдосконалювати. З іншого боку, відповіді студентів дають викладачеві інформацію про те, над чим варто поглиблено попрацювати на практичних заняттях.

Наведені запитання орієнтовані на найбільш поширені проблеми й помилки, які виникають під час оволодіння фаховою терміносистемою. Практичні заняття спрямовані на те, щоб за допомогою комплексу вправ і завдань усунути їх та сформувати уміння й навички працювати з науковими текстами в межах сфери професійного спрямування, вільно, правильно й комунікативно доцільно послуговуватися термінологічною лексикою.

Одне з основних завдань викладача на заняттях, присвячених темі „Термінологія в професійному спілкуванні”, – навчити студентів самостійно вдосконалювати навички оперувати фаховою термінологією, активно працюючи зі словниками. Цьому сприятимуть такі завдання:

1. Ознайомтеся в бібліотеці зі словниками, випишіть з кожного одну словникову статтю:

Ганич Д., Олійник І. Словник лінгвістичних термінів. – К., 1985; *Демський М., Краснова Л.* Словник метамови інтерпретатора художнього тексту. – К., 1994; *Єрмоленко С., Бибик С., Тодор О.* Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. – К., 2001; *Кротевиц Є., Родзевич Н.* Словник лінгвістичних термінів. – К., 1957; *Марузо Ж.* Словарь лингвистических терминов. – М., 1960; *Штерн І.* Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики – К., 1998; Літературознавчий словник-довідник / *Р. Гром'як, Ю. Ковалів* та ін. – К., 1997; *Оліфіренко С., Оліфіренко В., Оліфіренко Л.* Універсальний літературний словник-довідник. – Донецьк, 2008; *Кузьменко В.* Словник літературознавчих термінів. – К., 1997; *Селіванова О.* Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава, 2006; *Українська мова. Енциклопедія.* – К., 2007; *Лингвистический энциклопедический словарь* / Гл. ред. В. Ярцева. – М., 1990; *Літературознавча енциклопедія: У 2 т.* – К., 2007.

2. Назвіть словник, за допомогою якого можна з'ясувати: походження терміна; значення терміна; його правопис; особливості відмінювання; правильне наголошення. Складіть список цих словників. Випишіть по одній словниковій статті зі словника кожного виду.

Уміння працювати з термінологічними словниками та словниками іншомовних слів допомагає студентам уникати помилок, зумовлених тим, що вони не розуміють значення питомих та іншомовних термінів, не знають їх походження, не можуть підібрати українські відповідники. Щоб закріпити ці вміння, пропонуємо вправи, виконання яких вимагає обов'язкового використання словників і привчає студентів послуговуватись ними. З метою економії аудиторного часу рекомендуємо їх для домашньої роботи.

1. За допомогою термінологічних словників та словника іншомовних слів з'ясуйте походження поданих термінів.

Сленг, верлібр, умлаут, сарказм, флєксія, діскурс, штамп, дифіра́мб, новела, гротеск, абрєвіату́ра, калькува́ння, табу́, каламбу́р, пастора́ль, резона́нс, фрейм, жанр, слот, абза́ц, альтерна́нс, абла́ут, газе́ль, дива́н, бурлеск, лейтмоти́в, мадрига́л, фольклор, канцо́на, макарони́чний віри.

2. Зі словників випишіть по 5 термінів, запозичених з грецької, латинської, англійської, французької, італійської, німецької мов; 10 термінів, утворених на питоному ґрунті; 5 термінів-кальок, створених за іншомовними зразками.

3. Підберіть українські відповідники до термінів.

Субстанти́в, персоніфіка́ція, номінати́в, катре́н, моносемія, ана́фора, консона́нт, вербати́в, версифіка́ція, рекурсія, орфогра́фія, епітет, ад'єкти́в, адвербіаліза́ція, мемуа́ри, редупліка́ція, архітектони́ка, інтер'єкти́в, африка́т, епіфора, дієре́за, флєксія, гіпе́рбола, дерива́т, акомодаци́я, іміта́ція, атрибу́т, компози́ція, вуля́рний.

4. Користуючись словниками, встановіть відповідність між термінами (Б) та їх визначеннями й довідками про походження (А). Запишіть у вигляді словникових статей.

А. 1. Пісня про побачення трубадура з дамою серця, про неминуче прощання закоханих на світанку; назва походить від провансальського „світанок”. 2. Різновид мовлення, який використовується певною соціальною групою; первісно, з французької, слово перекладається

як „пташина мова”, „цвірінькання”, друге, метафоричне, значення – „базікання”. 3. Драматичний твір, що ґрунтується на гострому конфлікті особистості; у перекладі з грецької – „козлиня пісня”. 4. Слова, що позначають спеціальні поняття з певних галузей науки, мистецтва, техніки; термін походить від латинського „кордон”, „межа”. 5. Особливі лексичні, граматичні різновиди мови, кожен з яких становить окрему підсистему; у перекладі з латинської – „загострена паличка для письма”. 6. Різновид жартівливої поезії, коли твір із серйозним чи героїчним змістом „перелицьовується” у твір комічного характеру; назва походить від італійського „перевдягати”. 7. Трискладова стопа з наголосом на першому складі; у перекладі з грецької – „палець”. 8. Наклепницький твір з безпідставними нападами на певну особу чи явище; термін походить від назви скульптурної групи у Римі, на якій вивішували сатиричні вірші; назва цієї скульптурної групи походить від прізвища дотепника, що жив поряд з нею. 9. Близький до тлумачного словник, завданням якого є найповніше охоплення лексичного складу мови; у перекладі з грецької – „скарб”. 10. Художній стиль гедоністичного татунку, що обстоював культ вишуканого естетизму; термін походить від французького „схожий на мушлю”. 11. Підготовка органів мовлення до вимови звука; у перекладі з латинської – „вибігання”, „вилазка”. 12. Пісня про любов, яка виконується під вікном коханої; походить від італійського слова „вечір”. 13. Різновид комічного, відображення смішного в життєвих явищах і людських характерах; у перекладі з латинської – „волога”, „рідина”. 14. Штучно створювані мовні підсистеми, використовувані соціальними чи професійними групами як засіб замкнутого спілкування; термін є запозиченням з французької, первісно означає „жебрацтво”. 15. Драматичний твір, у якому широко використовуються міфічні і фольклорні образи, фантастично-казкові сюжети; назва походить від французького „фея”, „чарівниця”. 16. Жанр античної поезії, у якому йдеться про щасливе життя на селі; походить від грецького „пастуша пісня”. 17. Літературний твір, у якому виражається безпосередній настрій; термін походить з італійської мови від демінутива, утвореного від слова „паста”, яким позначали м'які кольорові олівці і картину, ними виконану. 18. Акустичний параметр звука, який створює його специфіку, надає притаманного лише йому забарвлення; у перекладі з французької – „дзвіночок”.

Б. Дактиль, тембр, трагедія, рококо́, альба, екскурсія, пасквіль, жаргон, серенада, гумор, травестія, тезаурус, буколіка, настель, стиль, терміни, фесерія, аргó.

Ця вправа належить до вправ підвищеної складності. Вона актуалізує знання, отримані студентами під час вивчення дисциплін філологічного циклу, стимулює свідомий пошук потрібної інформації у словниках, розвиває загальну ерудицію. Встановлення відповідності між деякими дефініціями та термінами (наприклад, трагедія, стиль) ґрунтується на фонових знаннях, і студент з високим рівнем підготовки може робити це без допомоги лексикографічної літератури, навіть не послуговуючись словами для довідки, поданими у групі Б. Ці слова є підказкою, що підтверджує правильність ходу думок студента і виконання вправи в цілому. Якщо термін запозичений з якоїсь із західноєвропейських мов, то визначати його за дефініцією допомагає інформація про значення термінологічної лексеми у тій мові, з якої вона запозичена, оскільки наведена вправа призначена саме для студентів, які володіють іноземними мовами. У тих випадках, коли визначення та походження терміна не достатньо для того, щоб з'ясувати, про що саме йдеться, студентові доводиться цілеспрямовано працювати зі словниками, шукаючи дефініції термінів, поданих у групі Б. Отримана у довідковій літературі інформація сприяє кращому засвоєнню термінології обраного фаху, збагаченню термінологічного запасу студентів.

Правильне вживання термінів відповідно до їх значення передбачає вміння розрізняти терміни, дуже схожі за звучанням, однак не тотожні за семантикою. Розвивати це вміння можна за допомогою вправ такого типу:

З'ясуйте значення поданих термінів, з виділеними парами складіть речення.

Адресат – **адресант**, **діалектний** – **діалектичний** – **діалектологічний**, **словотвірний** – **словотворчий**, **морфологія** – **морфологія**, **консонанс** – **консонантизм**, **консонанс** – **асонанс**, **імпліцитність** – **експліцитність**, **імпліцитність** – **імплікація** – **імплікатура**,

комунікатівний – комунікаційний, **омофони** – **омофórми**, асиміляція – дисиміляція, екскурсія – рекурсія.

Відтворюючи наукові тексти або створюючи власні, студенти часто роблять помилки у закінченнях термінів-іменників II відміни чоловічого роду у формі родового відмінка однини. Для кращого засвоєння морфологічних норм, узагальнюючи правила вживання флексій родового відмінка **-а (-я)**, **-у (-ю)**, варто наголосити, що літературознавчим термінам здебільшого властиве закінчення **-у (-ю)** (*сюжету, образу, жанру*), а лінгвістичним суфіксальним термінам, що є українськими за походженням, – навпаки, закінчення **-а (-я)** (*відмінка, іменника, числівника*). Однак іменники *вид, рід, спосіб, синтаксис, склад* у формі родового відмінка однини мають закінчення **-у (-ю)**.

Крім вузькоспеціальних термінів, у вправі на засвоєння закінчень іменників у формі родового відмінка однини слід вводити й загальнонаукові терміни, якими студенти активно послуговуються, вивчаючи різні дисципліни, і відмінювання яких часто викликає в них труднощі (*аналіз, синтез, об'єкт, суб'єкт, предмет, метод* тощо), наприклад:

Подані терміни запишіть у формі родового відмінка однини, усно поясніть вибір відмінкового закінчення.

Корінь, предикат, мódус, дiктум, ана́ліз, дисона́нс, е́пос, відмі́нок, інваріа́нт, стиль, верлі́бр, об'є́кт, ямб, хорéй, рiд, іме́нник, текст, футури́зм, міф, о́браз, сонéт, ме́тод, о́казіоналізм, алфа́віт, конте́кст, алофо́н, словотві́р, за́чин, фразеологі́зм, мо́ноло́г, консонанті́зм, літо́пис.

Особливої уваги потребують випадки, коли форма родового відмінка однини залежить від лексичного значення слова, оскільки серед слів, які залежно від значення можуть мати закінчення **-а (-я)** або **-у (-ю)**, є лінгвістичні та літературознавчі терміни. Для засвоєння їх правопису пропонуємо таку вправу:

Подані словосполучення поставте у форму родового відмінка однини. Перевірте себе, послуговуючись орфографічним словником. Усно поясніть, від чого залежить закінчення виділених іменників.

Мовний звук – різкий звук, апарат мовлення – апарат штучного дихання, мовленнєвий акт – підзаконний акт, загальнонауковий термін – термін задачі в експлуатацію, психологічний детектив – досвідчений детектив, авантюрний роман – брат Роман, активний мовний орган – друкований орган міської ради.

Особливу увагу на практичних заняттях слід приділити правопису термінів. Як свідчить досвід, труднощі в студентів викликають: написання букв на позначення ненаголошених **е, и**; подвоєння букв; написання складних термінів разом, окремо та через дефіс.

Для закріплення орфографічних правил можна використовувати вправи на вставлення пропущених літер, наприклад:

Запишіть терміни, вставляючи замість крапок літери **е, и**.

Д...р...ватологія, с...нт...м...нталізм, фр...кативний, д...каданс, д...нотативний, с...гніфікат, п...р...п...тія, с...мема, т...заурус, п...р...фраз, д...в...ргенція, д...фтонг, р...дукція, поліс...мія, с...гментний, супл...т...візм, мод...рнізм, г...рундій, пр...д...кативність, абр...віація, р...френ, г...н...тив, п...рцепція, аку...нтуаційний, р...ч...татив, кор...ляція, д...стр...буція, д...скрипція, м...тафора, с...некдоха.

Як відомо, у загальних назвах іншомовного походження приголосні звичайно не подвоюються. Це правило стосується й термінів. В іншомовних термінах подвоєння букв здебільшого маємо при збігу однакових приголосних префікса і кореня (*апперцепція*, бо є *перцепція*). Однак, якщо зв'язок між префіксальним і непрефіксальним словом дуже віддалений, подвоєння на письмі немає (*нотація – конотація*).

Труднощі в засвоєнні цих правил студентами викликані двома чинниками. По-перше, неправильне написання термінів часто зумовлене впливом російської мови, у якій подвоєння зберігається. Цей вплив спостерігаємо, насамперед, тому, що студенти послуговуються фаховою літературою російською мовою і самостійно перекладають фахові тексти з російської мови українською, зберігаючи при цьому правопис термінів. По-друге, орфографічні помилки, пов'язані з наявністю чи відсутністю подвоєння в запозичених

словах, можуть бути спричинені впливом тієї іноземної мови, яку вивчає студент. Тому для засвоєння цієї орфограми доцільно використовувати не лише вправи на вставлення букв, а й вправи, що передбачають запис українською мовою лінгвістичних термінів, поданих російською, а також англійською, німецькою, французькою мовами, наприклад:

1. Запишіть, вставляючи замість крапок, де це потрібно, пропущені літери, поясніть наявність чи відсутність подвоєння букв на позначення приголосних.

Ком...унікант, ал...юзія, ан...отація, кон...отація, сюр...еалізм, іл...окуція, перл...окуція, ап...ерцепція, ок...азіоналізм, барок...о, ес...е, ін...овація, ал...ітерація, ап...ікальний, ас...онанс, пресуп...озиція, бал...ада, диглос...ія, мот...о, ан...али, іл...ітерат, рок...око.

2. Запишіть українською мовою подані терміни.

Ассимиляція, аккомодация, аллегория, аффрикат, глоссарий, коммуникативный, грамматика, агглютинация, аббревиатура, алломорф, аффикс, глоттогенез, диссимиляция, аппликация, профессионализмы, апеллятив, экспрессивность; das resultative Passiv, die Possessivpronomen, das Attribut, die Grammatik, wortbildende Affixe, die Suppletivität, der Akkusativ, die konzessiven Adverbien, das Suffix.

З огляду на те, що серед термінів чимало складних за будовою, доречною буде актуалізація отриманих у школі знань, які стосуються правопису складних іменників та прикметників, оскільки більшість термінологічних слів мають саме таку частиномовну належність. Для засвоєння правопису складних термінів студенти отримують завдання і вправи в такій послідовності:

1. Випишіть із термінологічних словників 10 складних термінів, які пишуться разом, і 10, які пишуться через дефіс. Поясніть їх правопис.

2. Запишіть терміни, усно поясніть їх написання разом або через дефіс.

Метамова, складноскорочене слово, макроконтéкст, хроно́п, полісемія, квазімо́рф, шестивіри, I-подібна артикуляція, власне-кількісний числі́вник, суперсегме́нтна фонéтика, словотві́р, поліфонія, оберто́ні, мікродіале́кт, по́стфікс, двоскладовий, ро́змір, інтердентальні зву́ки, літературозна́вство, архісе́ма, індоєвропе́йська мо́вна сім'я, лексико-граматична категорія.

3. Опустивши риски, запишіть разом або через дефіс. Перевірте себе за допомогою словника.

Аналітично/синтетична граматична форма, акро/віри, лабіо/дентальні звуки, відносно/якісний прикметник, восьми/віри, давно/минулий час, плюс/квaм/перфект, бі/лабіальні звуки, ліро/епіка, обмежувально/видільна частка, слово/форма, лексико/семантичне поле, силабо/тоніка, квазі/суфікс, осново/складання, ідейно/художній аналіз, багато/кореневе слово, макро/символ, давньо/верхньо/німецька мова, лінгво/стилістика.

Важливим складником культури фахового мовлення філолога є вміння правильно наголошувати терміни. Як свідчить практика, засвоєння акцентуаційних норм у галузі фахової термінології відбувається більш ефективно, якщо у всіх тренувальних вправах, які студенти виконують на заняттях і вдома, у термінах позначено наголос, а викладач постійно контролює правильність їх наголошення і, якщо потрібно, виправляє студентів. Терміни, що викликають труднощі при наголошенні, терміни з подвійним наголосом варто включати у вправи, наприклад:

Поставте наголос у поданих словах, перевірте себе за допомогою словника.

Зачин, ім'я, літопис, алфавіт, вірші, вірша, заголовок, композит, ознака, діалог, апостроф, псевдонім, станівник, какофонія, евфонія, вимова, вокалізм, диглосія, анапест, рококо, синхронія, діахронія, драматургія, уніфікс, дистих, антономазія, парономазія, піктографія, гекзаметр, загадка, шумні приголосні, типова парадигма, порядковий числі́вник, обставинні поширювачі.

Закріпити та узагальнити отримані знання допоможуть комплексні завдання такого типу:

1. До поданого наукового тексту укласти термінологічний словник, пояснити особливості вимови й написання виділених термінів.

2. За допомогою словника перекласти науковий текст (письмово), укласти до нього перекладний словник термінів, прокоментувати правопис термінів в оригіналі та перекладі, з'ясувати їх походження та значення.

Підібрані викладачем тексти мають бути насиченими фаховою термінологією і водночас відповідати рівню підготовки студентів, а також поглиблювати їх знання з майбутньої спеціальності.

Отже, запропонований підхід до вивчення фахової терміносистеми дає змогу студентам не лише опанувати термінологію обраного фаху, а й узагальнити та систематизувати знання зі спеціальних дисциплін, розвинути вміння послуговуватись словниками різних типів, удосконалити володіння орфографічними, акцентуаційними, морфологічними нормами сучасної української літературної мови, виробити здатність до самоконтролю за дотриманням мовних норм у професійній комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Омельчук С. Формування правописних умінь студентів-нефілологів / Сергій Омельчук // Дивослово. – 2008. – №3. – С. 25 – 27.
2. Тоцька Н. Ділове українське мовлення: методичний аспект / Наталія Тоцька // Дивослово. – 2006. – №3. – С. 25 – 27.
3. Ципердюк О.Д. Українське ділове мовлення : методичні вказівки для студентів факультету іноземних мов / Оксана Ципердюк. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2008. – 84 с.
4. Шапран Д.П. Навчання фахової підмови в системі мовної освіти студентів-маркетологів / Дар'я Шапран // Методичні студії : збірник науково-методичних праць. Випуск 1. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – С. 357 – 359.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Семенюк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Наукові інтереси: функціональний синтаксис, фонетика сучасної української літературної мови.

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто вплив пісенної творчості (на прикладі англомовної пісні) на підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів немовних факультетів. Досліджено її методичний потенціал. Підкреслено значення інішомовної пісні як ефективного елемента сугестивного методу навчання.

Ключові слова: інішомовна пісня, іноземні мови, немовні факультети, сугестивний метод, стратегії навчання.

The influence of a song as an art (English song is taken as an example) on the effectiveness of teaching foreign languages at nonlinguistic faculties is considered. Its potential from the point of view of language teaching methods is examined. The meaning of the foreign language song as an effective element of the suggestive method of teaching is underlined.

Key words: a foreign language song, foreign languages, nonlinguistic faculties, suggestive method, strategies of teaching.

Актуальною проблемою викладання іноземних мов на немовних факультетах виступає орієнтація всього навчального процесу на активну роботу студентів, створення умов для їхнього продуктивного навчання та саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування їхньої відкритості. Особистісна відкритість, на нашу думку, являє собою індивідуальну властивість студента яка орієнтує на отримання результату від різного роду діяльності. Відкритість є автентичною диспозицією особистості до нових переживань, дій, поглядів, сприйняття навколишньої реальності тощо.

Один із шляхів вирішення зазначеної проблеми вбачаємо у використанні феномену пісні як ефективного засобу навчання іноземній мові на немовних факультетах.

Проблемам навчання студентів розуміти соціокультурну інформацію при читанні інішомовних текстів присвячені роботи Жирнової Л., Журавльової Л., Зіновієвої М., Кулібіної Н. та інших науковців. Різні аспекти використання пісенної творчості у викладанні іноземної мови серед різних вікових категорій розглядаються у дослідженнях Белоножко Н., Некрасової О., Селезненко І. та інших. Науковці Невежина І., Аітов В., Гнілова Т., Андрєєва

І., Ачкасова Н., Маковецька Ю. у своїх дослідженнях звертаються до різних музичних жанрів і знаходять різноманітні шляхи їх застосування.

Аналіз літератури з проблеми та власний досвід використання сугестивних методів у процесі навчання іноземній мові на немовних факультетах свідчать, що завдяки застосуванню пісні, наприклад англомовної, можна виявляти резерви як самого процесу, так і особистості студента; збільшуються дидактичні можливості викладача. Отже мета нашої статті полягає у визначенні методичного потенціалу застосування іншомовної пісні як ефективного засобу навчання іноземних мов на немовних факультетах.

Пісня є унікальним жанром, який поєднує в собі поезію та музику, з одного боку, а з іншого – це живе віддзеркалення різних сфер суспільства. Вона виступає автентичним джерелом пізнання іноземної мови та культури, незвичайним видом комунікації та мистецтва, за допомогою якого висвітлюються проблеми не лише емоційного плану, але і соціальних явищ в суспільстві, світі.

Точка зору про психологічні та методичні переваги застосування іншомовної пісні на різних етапах навчання іноземній мові є загально визнаною. Водночас, наш практичний досвід доводить, що вона також є досить потужним дидактичним та культурознавчим матеріалом під час викладання на немовних факультетах.

Варто згадати кілька причин, що зумовлюють важливість пісні та її особливе місце в процесі навчання та залучення студента до іншомовної культури, а саме: пісня є засобом безпосереднього ознайомлення з відповідною культурою; вона поєднує вербальний текст і мелодію, що допомагає студентам розслабитися, але при цьому продовжити засвоювати фонетичний, лексичний, граматичний та лінгвокраїнознавчий феномен, чим виконує психотерапевтичну й дидактичну функції; вона виступає важливим аспектом у мотивації та зацікавленні студента у вивченні іноземної мови [2: 146].

Пісні покликані сприяти пробудженню інтересу до соціокультурних особливостей іншомовної культури, дають змогу на емоційному рівні відчувати гостроту тих чи інших соціальних проблем. Використання пісні у навчальному процесі забезпечує позитивне поле для сприймання інформації, вона являється творчим компонентом що, безперечно, продуктивно впливає на розуміння студентами культурних особливостей, стилю життя носіїв мови тощо, дає можливість по-іншому сприйняти світ, себе у соціумі.

На прикладі використання англомовної пісні ми дослідили її методичний потенціал. Як відомо, використання пісні знайшло широке застосування в англомовних країнах у навчанні рідної (англійської) мови на початковому етапі. Отже, серія пісень може бути підібрана та призначатись саме для студентів немовних факультетів; музичне супроводження тексту пісні утворює фон для сприйняття (ритм, правильний наголос, інтонація та мелодика мови). Крім того, в піснях зосереджений потенціал найбільш уживаних мовленнєвих зразків.

Цей засіб, на нашу думку, може активно використовуватися для навчання різних аспектів іноземної мови у вищих навчальних закладах. Під час аналізу будемо притримуватися чотирьох стратегій вивчення іноземної мови за Мартоном В., а саме: рецептивної, комунікативної, реконструктивної та еклектичної.

Рецептивна стратегія навчання базується на вродженому механізмі перетворення мовних даних, який відповідає як за процес засвоєння рідної мови, так і за засвоєння мови іноземної. Однією з відомих методик, яка базується на рецептивній стратегії є цілковито фізична реакція (TPR) [3]. Ця методика ефективна для дорослого, здатного зосередитися студента немовного факультету і тут пісня може відігравати важливу роль.

Студент слухає пісню та одночасно виконує завдання, метою яких є показати розуміння тексту, який є в даному музичному творі. Для рецептивної стратегії важливим є кількість і якість мовних даних. Використання іншомовної пісні, як автентичного матеріалу, сприяє покращенню контакту студента з певними мовними даними. Слід звертати увагу на умови, в яких відбувається перехід від рецептивних навичок до продуктивних.

Зазвичай, збільшенню навчального потенціалу іншомовної пісні сприяє використання вправ, головним чином питань та контрольних завдань (це можуть бути тести з альтернативним вибором, підстановчі вправи тощо). Важливим є також тлумачення лексики,

під час якого застосовуються або семантичний (використання загальних знань) або синтактичний (зосередження на формальних рисах мови) аспекти.

Безперечною перевагою є можливість розподілити пісні й завдання до них за ступенем складності. Пісні знайомлять студентів з кращими досягненнями минулих років і сьогодення, розвивають у студентів відчуття відмінності ритмічного та інтонаційного малюнка; дають можливість розглянути граматичну структуру й вивчати її значно простіше незалежно від складності. Проте тут необхідно наголосити на ретельній підготовці навчального процесу для ефективного засвоєння прослуханого в мовній та мовленнєвій практиці.

Отже, слід зазначити, що використання музично-текстового матеріалу та завдань до нього, метою яких є розуміння тексту чи засвоєння правильних мовних форм, відповідає основам рецептивної стратегії вивчення мови.

Наступною стратегією, на яку ми звертаємо увагу є комунікативна стратегія. Ключовим для засвоєння мови, згідно з комунікативною стратегією є використання мовлення, навіть якщо на початковому етапі вивчення мови висловлювання є граматично неправильними.

Прихильники комунікативної стратегії, вважають, що створення умов наближених до природних, є невід'ємною частиною навчання. Ми цілком погоджуємося з порадою використовувати елементи сугестивного методу, які подобаються студентам, тобто не викликають стресу, а зумовлюють застосування позитивних емоцій при виконанні певного завдання. До такого елемента й відноситься іншомовна пісня.

Загалом використання такого способу сприяє відновленню інтересу до вивчення мови, а також вдалому подоланню психологічного бар'єру в іноземній комунікації.

Принцип домінування проблемних завдань на заняттях з іноземної мови засобами іншомовної пісні зорієнтований на побудову такої методичної дії, за якої, виходячи з інтелектуального потенціалу студентів та спираючись на рівень їх комунікативних навичок, студенти немовних факультетів виконують певні культурознавчі завдання, а саме:

- тренуються в зборі, систематизації, узагальненні та інтерпретації культурознавчої інформації;
- оволодівають стратегіями культурознавчого пошуку та способами інтерпретації культурних явищ і подій;
- розвивають культурно-комунікативну компетенцію, яка допомагає студентам орієнтуватися у певних випадках іншомовного спілкування;
- формують та поглиблюють своє уявлення про специфіку граматичних та лексичних явищ;
- беруть участь у творчих роботах культурознавчого та комунікативно-пізнавального характеру.

Враховуючи характер вище зазначених аспектів засвоєння пісні ми виділяємо у структурі процесу навчання іноземній мові на немовних факультетах такі компоненти, як: структурний, композиційний та лінгвокраїнознавчий, кожен з яких має свою домінанту. Зміст цих компонентів складають відповідні знання, вміння та навички.

Так, до структурного компонента входять структурно-функціональні знання та граматичні навички; до композиційного – емоційно-слухові вміння та навички; лінгвокраїнознавчий компонент включає соціокультурні, лінгвістичні та екстралінгвістичні знання, лінгвокраїнознавчі вміння та навички пізнавального й інтерпретаційного характеру.

Під час вивчення пісні ми можемо виділити етапи, що забезпечують ефективний процес залучення до іншомовної культури студентів немовних факультетів, а саме:

- композиційно-ознайомлювальний;
- структурно-ознайомлювальний;
- структурно-орієнтовний;
- лінгвокраїнознавчий;
- пізнавальний;
- інтерпретаційний.

Слід зазначити, що завдяки професійно скорегованій роботі з текстом та музичним супроводом іншомовної пісні студенти мають позитивний заряд, що змушує працювати обидві півкулі головного мозку, чого можливо досягти не з великою кількістю видів роботи. Це також дозволяє студентам збагатити словниковий запас, та засвоїти мовні структури підсвідомо. Особистість отримує певні соціокультурні знання, які позитивним чином впливають на подальший розвиток і самовдосконалення майбутнього фахівця.

Наступна стратегія – реконструктивна. Згідно з цією стратегією студент засвоює мову, виконуючи вправи реконструктивного характеру. Його компетенція розвивається поступово, оскільки студент використовує іншомовний текст пісні для повторення, узагальнення, перекладу тощо.

Для даної стратегії надзвичайно важливим компонентом є правильна вимова. Багаторазове повторення тексту веде до запам'ятовування. Текст відповідно підібраної іншомовної пісні може стати моделлю, яка призначена для реконструкції, яка, до того ж, не є нудною (з огляду на естетичні та емоційні цінності, які викликає музичний твір), адже багаторазове повторення пісні вважається процесом природнім.

Одночасно з поступовим розвитком навичок реконструювання текстів пісень, студент поступово розвиває здатність конструювати власне мовлення, яке має базуватися на інформації цих текстів. Добре заплановані вправи, які ґрунтуються на текстовому матеріалі пісні, дозволяють збільшити можливість повторення слів та мовних структур.

Еклектична стратегія вивчення становить комбінацію згаданих трьох стратегій. Оскільки метою дослідження не є оцінка ефективності визначених стратегій, а тільки аналіз потенційного застосування іншомовної пісні як ефективного засобу при вивченні іноземних мов на немовних факультетах, то обмежимося твердженням, що в залежності від прийнятої комбінації стратегій вивчення, можливим є застосування пісні в таких функціях, які властиві даній комбінації основних складових стратегій. Тим самим, еклектична стратегія створює найбільше можливостей використання потенціалу музичних творів у процесі вивчення іноземної мови.

У використанні іншомовної пісні як засобу є переваги й у процесі навчання читання та аудіювання, коли вони функціонують одночасно, доповнюють одне одного, тим самим компенсують ті обмеження, що пов'язані зі слуховим та зоровим сприйняттям інформації. Наприклад, читач може зрозуміти те, що не вловив слухач. Оскільки зорове сприйняття друкованого тексту завжди супроводжується внутрішнім проказуванням, то слухове сприйняття цієї інформації може сприяти її кращому розумінню. Сприймання англійського тексту значно підвищується, якщо він має музичний супровід. Пісня поєднує вербальний текст і мелодію, що дає змогу студентам розслабитися психологічно й емоційно, але, при цьому, продовжити засвоювати фонетичний, лексичний та граматичний феномен.

Мелодія, котра є популярною та улюбленою студентом, адже саме її він мріяв співати разом із виконавцем, викликає у слухача внутрішні картини бачення, певні асоціації, створює певний емоційний настрій, тим самим сприяє кращому розумінню та сприйманню контексту пісні. Це також допомагає вільному запам'ятовуванню слів, краса виразів в яких стає додатковою інформацією, що проходить через ритмічний малюнок, тембр і силу звучання, мелодію, паузи, фразовий і логічний наголос.

Відомо, що при слуховому сприйнятті засвоюється – 15% інформації, при зоровому – 25%, а при слухозоровому – 60%. Тобто комплексне використання пісні, як ніщо інше, сприяє більш успішному засвоєнню інформації та її подальшому запам'ятовуванню. Використання пісні як виду діяльності на занятті можливе в різній послідовності, наприклад:

- 1) аудіювання запису пісні – читання тексту пісні;
- 2) читання тексту пісні – аудіювання запису пісні;
- 3) читання графічного тексту пісні + аудіювання запису пісні.

Така послідовність використання запису пісні в кожному окремому випадку має свої переваги. Наприклад, «аудіювання запису пісні – читання тексту пісні» дає можливість навчати виразного читання. Чим краще й легше студент читає вголос, тим легше читає він про себе. Таким чином читаючи вголос, студент закріплює навички артикуляції, закріплює інтонаційні зразки, чим розвиває в себе фонетично правильне мовлення [5: 79]. Звичайно, що

це не тільки шлях до розуміння значення пісні, але й розуміння прихованого підтексту, його неоднозначності, емоційного наповнення. Крім того, ця послідовність запобігає формуванню негативних навичок неправильної вимови під час читання, промовляння.

Послідовність «читання пісні – аудіювання запису пісні» містить механізм прогнозування, що позитивно впливає на розвиток психічних процесів студентів. Особливо корисно використовувати таку послідовність з погляду подолання психологічного та лінгвістичного бар'єрів сприйняття іноземної мови на слух. Така послідовність є однозначно продуктивною, оскільки допомагає студентові відчути свою спроможність до аудіювання, а також сприяє вдалому виконанню різноманітних завдань після аудіювання.

Використання «читання пісні – аудіювання запису пісні» забезпечує можливість жвавого обговорення актуальних для молоді питань, оскільки наявність тексту пісні є важливою опорою для студента, з одного боку, з іншого – пісня сама собою прекрасно мотивує (підштовхує) студента до дискусії (особливо якщо пісня подобається).

Доцільність використання прийому «читання графічного тексту + аудіювання запису пісні» продиктована наявними розбіжностями між друкованим і звуковим варіантами пісні. Трапляється, що текст пісні має на увазі складний підтекст, об'ємний зміст та різноманітні засоби вираження, й одночасне прослуховування та читання тексту пісні зменшує імовірність ускладнень сприйняття. Студенти також мають очевидну можливість зрозуміти, що граматичне значення не завжди збігається з внутрішнім змістом [4: 7].

Слід відзначити що вплив іншомовної пісні в дослідженнях з методики викладання іноземної мови на немовних факультетах поки що не набув достатнього висвітлення. Ось чому перспективним є теоретичне обґрунтування різних аспектів застосування цього важливого елементу навчання, добір іншомовних пісень тощо. Подальшому вивченню підлягає співвідношення вербальної і невербальної інформації, доцільність використання різних видів роботи зі студентами (керована, самостійна, групова, індивідуальна).

На жаль, іншомовні пісні не знайшли поки широкого застосування у вузівській практиці. Тому цей важливий елемент навчання, розглянутий нами, є актуальним теоретичним й практичним обґрунтуванням ефективних методів навчання іноземної мови на немовних факультетах.

Перспективним у розрізі подальших досліджень є аналіз змістовних і мовних характеристик іншомовної пісні з погляду її відповідності зоровій, звуковій чи аудитивно-зоровій презентації; визначення її послідовності; розробка вправ, які підготовлюють до розуміння, читання, аудіювання пісень тощо, а також контрольних завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мельник Є. Ю. Дидактичний потенціал автентичних пісень на уроках французької мови / Є. Ю. Мельник // Іноземні мови, 2003. – № 4. – С. 15– 19.
2. Смірнова Л. Л. Пісня як засіб залучення майбутніх вчителів іноземної мови до іншомовної культури / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Вип. 74. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 145–149.
3. Marton W. Methods in English language teaching / ed. W. Marton. – New York: Prentice Hall, 1988.
4. Medina S. L. The effects of music on second language vocabulary acquisition / S. L. Medina // FLES News. National network for early language learning, 1993. – № 6. – P. 6 – 8.
5. Siek-Piskozub T. Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego / T. Siek-Piskozub – Poznań – Motivex, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ліна Смірнова – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси – психологічні аспекти сучасних методик викладання іноземної мови.

СПОСОБИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Лариса СТРЕЛЬЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто методи та прийоми застосування інтерактивних технологій у навчанні студентів іноземної мови на мовних факультетах, подані основні способи інтенсифікації навчального процесу, наведено приклади занять у формі ділової гри, симуляції.

Ключові слова: Державний освітній стандарт, підготовка вчителя в університеті, професійний розвиток і вдосконалення, організація навчання, упровадження прийому навчання, мовленнєва ситуація, продуктивні вміння.

The main methods and activities in teaching students foreign languages in language departments by means of interactive technique are investigated in this paper, strategies of intensification of the process and a sample of role-playing are given.

Key words: National Curriculum, pre-service teacher training, professional development, teaching management, dissemination of teaching technique, speech situation, productive skills.

Підвищення ролі іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування зумовлено поглибленням міжнародних зв'язків України, інтеграції країни до загальноєвропейських структур. Своєчасним відгуком на соціальні замовлення суспільства стали такі документи як Державний стандарт базової і повної середньої освіти, нові програми із іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, сучасне навчально-методичного забезпечення вивчення іноземних мов. У цих документах, які базуються на Рекомендаціях Ради Європи, закладено принципи комунікативної спрямованості, особистісної орієнтації, автономії учня, взаємопов'язаного навчання вищого рівня мовленнєвої діяльності, що реалізують один із ключових принципів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти — «іноземні мови — для життя».

Вивчення стану викладання іноземних мов в середніх загальноосвітніх школах області свідчить, що хоч багато вчителів застосовують на уроках проектні форми роботи, а майже половина – організовують роботу в парному та груповому режимах, що передбачено чинною програмою з іноземних мов і закладено в шкільних підручниках та посібниках іноземних видавництв, які використовуються вчителями та учнями як додаткові навчальні матеріали, недостатньо застосовуються вчителями інші інтерактивні методи навчання іноземної мови учнів.

Необхідність посилення спрямованості курсу на розвиток мислення і мовлення школярів, формування мовних та мовленнєвих компетенцій ставить завдання підвищення мовленнєвої підготовки студентів мовних навчальних закладів, майбутніх вчителів іноземної мови. Значною мірою цьому сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій, нових інтерактивних технологій, що дає студентам можливість свідомо засвоювати іншомовний матеріал, продемонструвати свої вміння, виявити ініціативу, збагатити свій власний життєвий досвід, розширити мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію і в майбутньому застосовувати інтерактивні методи в навчанні учнів. Питання формування комунікативної компетенції студентів мовних факультетів знаходиться постійно в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних методистів. Вченими розроблені методики інтенсивного навчання, основними елементами якої є: комунікативна обстановка; наближеність навчальної комунікації до реальної; оволодіння іноземною мовою під час творчої діяльності; наявність ситуативної позиції; насиченість спілкування; особистісно орієнтоване спілкування; активізація резервних можливостей особистості і колективу; варіативність навчальних методів і прийомів; співпраця викладача і студентів [2]. Комунікативний підхід, як найбільш адекватний меті навчання спілкування знайшов подальше дослідження в працях Калініної Л. В., Самойлюкевич І. В., Малигіної М. П. [3].

Суть комунікативного навчання полягає у підготовці студента до участі в процесі іншомовного спілкування в умовах іншомовного спілкування, створених в аудиторії. Відомий теоретик комунікативної методики Й. І. Пассов писав, що процес навчання є

моделлю процесу спілкування [5].

Комунікативний напрям збагатився новими дослідженнями, які повинні стати надбанням учителя-практика.

Потребою мовної практики, що продиктовано вимогами сучасного життя є розуміння і впровадження інтерактивних методів навчання, які зорієнтовані насамперед на формування у студентів, майбутніх вчителів, мовленнєвих умінь. У центрі уваги такого підходу перебуває діяльність самого студента. Викладач залучає студентів до творчої співпраці на занятті через пошукові, творчі, зорієнтовані на особистість завдання, на проектну діяльність, що дозволяє розвивати збагачену, більш складну особистість і посилює потяг до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду, бажання передати цей досвід своїм учням.

Одним із ефективних видів діяльності, спрямованої на становлення умінь, є інтерактивні види роботи. Матеріал, що активно опрацьовується протягом заняття з використанням інтерактивних форм, якісно засвоюється студентами, сприяє розвитку навичок та формуванню необхідних умінь, якими має володіти майбутній вчитель.

Застосування інтерактивних методик навчання іноземної мови розглядається нами як моделювання процесу комунікації, тобто заняття з іноземної мови - це модель процесу спілкування студентів за навчальною темою з використанням широкого діапазону завдань як фронтального, так й індивідуального характеру. Головне змістове навантаження лекцій і практичних занять спрямоване на створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, круглих столів» тощо, коли студент стає суб'єктом саморозвитку, самоосвіти, самореалізації.

Форми проведення навчальних занять можуть бути різноманітними: поряд із звичайними застосовуються нетрадиційні, такі, як: «заняття-пошук», «заняття-дослідження», семінари, інтегровані заняття. Перевага надається парній роботі, груповій, колективній взаємодії. На занятті-пошуку індивідуальна робота чергується з груповою. Усі завдання студенти виконують разом з викладачем, а потім колективно їх обговорюють, між ними відчувається співпраця. Викладач заохочує ініціативу студентів, створює особистісно орієнтовані ситуації, участь у яких задовольняє потреби студентів в самоутвердженні, визнанні, схваленні іншими. На занятті застосовуються різноманітні методи і прийоми: проблемно-пошукові; комунікативні, діалогічні; імітаційно-ігрові; проектно-дослідницькі та інші. Студент стає суб'єктом навчального процесу: співвідносить цілі, вибирає способи розв'язування завдань, корегує, контролює та оцінює свій проект, що обговорюється в групі, творчо осмислює матеріал. Діяльність педагога має спрямовуватись на розвиток індивідуальності кожного студента, формування його здатності до самопізнання та самоосвіти, враховуючи при цьому індивідуальний темп і стиль студента.

Цікавою формою навчальних занять є заняття-дослідження і заняття-пошук, на основі яких відбувається процес пізнання. При використанні технології пошукових занять багато залежить від викладача, який має стимулювати студентів до постановки якомога більшої кількості запитань а отже, до індивідуально-колективного пошуку оптимальних варіантів розв'язування завдань. Особливістю таких занять є створення ситуації, перебуваючи в якій студент сам би зміг відповісти на запитання, які виникають. Відповіді студентів можуть бути не однаковими і не в усіх правильними. Важливо, щоб кожен діставав задоволення від самостійно знайденого способу розв'язування. Методи, які застосовуються на таких заняттях, в основному будуються на партнерських стосунках, діалогічному спілкуванні вчителя з учнями, самостійному відкритті ними знань, критичному ставленні до інформації, і толерантному ставленні до думки інших.

Особлива роль відводиться практичним заняттям, що мають мотивуюче начало, тобто характеризуються створенням проблемної ситуації, в якій важливе значення надається творчим стимулам під час виконання таких завдань, як робота над змістом малюнка, над змістом заголовку газетної статті, пригадування подій, складання проекту тощо. В її основі лежить індивідуальна робота над завданнями; власне бачення проблеми, висунення гіпотез, складання віршів, створення проекту і т. д.; передбачається свобода вибору способів розв'язування завдань, оцінювання, корегування, співвіднесення своїх досягнень з успіхами інших.

Завдання викладача – створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають значимість для студентів, задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування підготовки у вузі, а з другого — дають змогу розкрити і реалізувати комунікативні здібності іноземною мовою, які необхідні в діяльності фахівців певної галузі, тобто їх вміння розпочати і вести бесіду, правильно висловити та аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатись про думку співрозмовника, поцікавитись інформацією, уточнити факти або дані, попросити в чомусь допомогти чи запропонувати свою допомогу, мати передумови для свідомого використання засвоєного фахового матеріалу згодом в навчанні учнів.

За В. Скалкіним у ділових іграх студенти відпрацьовують «мовленнєві вміння і наповнюють іноземномовне спілкування предметним змістом, навчання набуває чітко вираженої професійної спрямованості [4: 64]. Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, термінологічну лексику, лексико-граматичні структури, студенти вчаться виражати свої думки й наміри щодо розв'язування ділового питання, розвивати нестандартне мислення, формуються ділові якості та риси майбутніх фахівців.

Крім ділових ігор, викладач організовує так звані симуляції, або імітування ділової активності на практичних заняттях. Деякі дослідники називають таку діяльність імітаційно-моделюючою грою. Практично відмінності між діловими іграми та симуляціями є здебільшого умовними; мета як симуляцій, так і ділових ігор — сформувати професійно-орієнтовані вміння ділового спілкування студентів під час розв'язування різноманітних проблем ділового життя і таким чином реалізувати їх рольову поведінку у заданих чи створених викладачем умовах. У іграх має бути момент який би стимулював студентів як до пошуку альтернативних професійних способів ефективного розв'язування певної ділової проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконуваної роботи та вербального й невербального вираження досягнутих результатів.

Процес ділової гри або симуляції (імітації) ділової активності проходить кілька етапів: початковий, основний та завершальний. Як початковий, так і завершальний етап рольової гри складається з двох фаз: аудиторної і самостійної роботи.

Розглянемо, як моделюються комунікативні ситуації на прикладі теми «The Sitting of the Teachers' Council» для студентів 3 курсів з теми: «Bringing up children».

Студенти отримують завдання ознайомитися та самостійно опрацювати матеріал з цієї теми, використовуючи різноманітні джерела інформації: мережу Інтернет, підручники з педагогіки та основ педагогічної майстерності, методичні розробки, рекомендації щодо проведення засідань педагогічної ради школи, вони також мають підготувати конспекти, роздавальний матеріал, тощо. Викладач пропонує студентам тексти для читання та подальшого обговорення, після-текстові вправи та завдання комунікативного характеру, приклади виступів вчителів на засіданнях, ключові слова та вирази з теми, опорні мовні засоби для організації та проведення зборів і нарад. Роздавальним матеріалом можуть бути оголошення та порядок денний засідань педагогічної ради школи, протоколи, газетні та журнальні статті про проведення та результати нарад вчителів. Конспект студента містить назву теми, мету заняття, основні питання та теоретичні положення, які він опрацював, їх тезовий виклад, контрольні та дискусійні запитання з практичної підготовки та організації засідань педагогічної ради школи, список літератури. Все це допомагає студентам краще зрозуміти матеріал, представити свій виступ й сприйняти виступи одногрупників в процесі аудиторного заняття, активізувати самостійну роботу у процесі підготовки до наступного заняття.

Під час аудиторного заняття відбувається активне опрацювання матеріалу теми, активізація вживання мовленнєвих зразків та термінологічної лексики, обговорюються пропозиції студентів щодо порядку проведення педагогічних рад вчителів, їх змісту та найбільш актуальних питань шкільного життя ситуацій та проблем, які варто розв'язувати. Студенти пропонують порядок денний зібрань, визначають коло питань для обговорення, виробляють і погоджують пропозиції, тренуються у складанні проектів рішень засідань вчителів.

Для мозкової атаки викладач може розпочати аудиторне заняття такими запитаннями:

- Для чого проводяться засідання педагогічної ради вчителів?

- Чи завжди вони є ефективними і як зробити їх цікавими?
- Чим відрізняються формальні і неформальні засідання?
- Хто в школі займається підготовкою засідань педагогічної ради вчителів і що є найголовнішим у їх підготовці та проведенні?

Такі проблемні запитання викликають міні-дискусії в групі. Кожен студент намагається дати своє бачення проблеми, запропонувати способи її розв'язування, аргументовано переконати одногрупників у правоті своєї позиції, враховуючи їх аргументи та наведені факти.

Ще одними типовим завданням, яке приводить до дискутування, є пропозиція студентам спростувати подані викладачем твердження щодо ділових зібрань. Наприклад, необхідно довести протилежне таким судженням:

- Suspension from school is the only right solution in some school situations.
- Teachers know everything about their pupils .
- Pupils' background is not important for teachers.

Аргументовані висловлювання студентів з прикладами зі свого досвіду, з різноманітних джерел інформації роблять дискусію цікавою і активізують кожного студента до висловлювання власної думки з обговорюваних питань.

Викладач заохочує розвиток творчої уяви студентів, спонукає їх до обговорення найбільш неймовірних ситуацій, які могли б трапитися в школі і стати предметом обговорення на засідання вчителів. Наприклад, викладач пропонує студентам дати свої варіанти відповідей на запитання «What would you do in the case...»:

- The class resents your advice;
- A pupil talks back;
- Pupils seem to have lost interest to your subject;
- A pupil can tell lies;
- A pupil quarrels with many classmates...

Таке заняття можна назвати семінаром-дискусією. Його цінність полягає в тому, що відбувається не озвучування матеріалу підручника та читання і переклад тематичних текстів, а живе обговорення проблем шкільного життя, розв'язання життєво-важливих проблем виховання в ході комунікації, що сприяє формуванню фахової та комунікативної компетенції студентів. Дуже важливо обговорити й вибрати цікаву тему для майбутніх вчителів. Наприклад, можна запропонувати студентам такі теми:

- Should a child be allowed to do at school anything he likes?
- Parents and teachers should guide children's friendship;
- Is play work for children in primary school?

Якщо теми для обговорення під час аудиторного заняття є справді цікавими для студентів, то вони не лише активізують лексику з теми, а й спонукають їх до висловлювання, участі не лише в обговоренні проблем, а й формують вміння вирішувати їх в подальшій роботі. Викладач, як правило, прислухається до думки студентів щодо тем для обговорення, і всіляко заохочує їх ініціативу. Обрання однієї теми обговорення сприяє об'єднанню студентів єдиною змістовною і цікавою для всіх діяльністю іноземною мовою.

Важливим організаційним етапом практичної підготовки до проведення навчального засідання педагогічної ради школи є визначення ролей, що їх виконуватимуть студенти. Викладач не примушує студентів обирати ту чи іншу роль, а дозволяє всім учасникам це зробити за бажанням. На цьому підготовчому етапі викладач може змоделювати проблемні ситуації:

- неявка одного з головних виступаючих на засідання;
- думки учасників засідання настільки протилежні, що не можна прийняти ніякого рішення;
- батьки учня не задоволені ставленням вчителя до їхньої дитини і бажають виступити на засіданні і так інше.

Наступним етапом є ігрове проектування, тобто власне симуляція засідання педагогічної ради школи.

Студенти входять в свої ролі, імітують розроблений ними захід. Викладач здійснює загальне керівництво заняттям та зосереджується на підготовці до аналізу та оцінювання результатів діяльності студентів під час ділової гри, аналізу типових мовних помилок, що й відбувається на завершальному етапі заняття. Такі форми проведення занять як рольові та ділові ігри, симуляції надають студентам можливість брати активну участь у структурованій навчальній діяльності, генерувати ідеї ефективного розв'язування проблем, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю.

Впровадження активних способів і форм навчальної діяльності на занятті з іноземної мови сприяють формуванню і розвитку практичних навичок і вмінь спілкуванню, розвитку у студентів загальномовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей, знання психічних процесів, що допоможуть їм орієнтуватися в соціокультурних аспектах, а в педагогічному університеті майбутні вчителі іноземної мови мають оволодіти мовою та методикою її викладання в такій мірі, щоб навчати цій мові школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васюренко О. Вищій освіті – ефективний розвиток // Вища шк. – 2001. – № 1. – С. 83-90.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. языки в шк. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
3. Калініна Л. В., Самойлокевич І. В., Малигіна М. П. Навчасмо спілкування. – К.: Контекст, 2002.
4. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
5. Пассов В. И. Коммуникативный метод обучения иному язычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
6. Rivers, Wilga M. Communicating Naturally in a Second Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 243 p.
7. Voronka Zirka. Active methods of teaching spoken English // Иноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 3–5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Стрельченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування комунікативної компетенції студентів засобами інтерактивних технологій.

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ

Оксана ТЕПЛА (Київ, Україна)

Розглянуто фактори, що впливають на формування гуманістичних цінностей особистості студента.

Ключові слова: гуманістичне виховання, формування гуманістичних цінностей, особистість студента.

Factors which influence the development of human values of student's personality are considered.

Key words: human education, development of human values, student's personality.

Постановка завдань та проблеми дослідження. Питання формування гуманістичних цінностей особистості молодого людини зумовлено соціально-економічною, політичною, духовною кризою сучасного суспільства, домінуванням технократичного типу мислення. Ціннісні пріоритети сучасної молоді визначають подальший розвиток суспільства. Однак у вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділяється формуванню моральної культури студента, розвитку особистісних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у розробку проблеми гуманізації навчання і виховання, формування гуманістичних цінностей особистості молодого людини зробили А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Є. Бондаревська, М. Боришевський, О. Вишневецький, К. Гавриловець, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ільченко, Ю. Мальований, І. Матюша, Р. Скульський, М. Ярмаченко, І. Якиманська та ін.

Мета наукової розвідки – окреслити основні проблеми і суперечності у формуванні гуманістичних цінностей у майбутніх аграрників.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи шлях, яким пройшло людство, бачимо, що причиною глобальної кризи постає передусім нерозумна діяльність людини, яка завдала і

продовжує завдавати природі непоправної шкоди. Проблема морального ставлення до природи переросла в екологічну. Сьогодні суспільство відчуває велику потребу не тільки у високоосвічених, але передусім у гуманних особистостях.

Світ, природа, видозмінені відповідно до потреб людини, несуть на собі відбиток людського духу. У процесі видозмінення природи людина створює власну природу, світ людської культури, вступає в практичне, тобто ціннісне, ставлення до світу. Відповідно виникає необхідність розглядати діяльність людини з позиції ціннісного підходу. Цінності не тільки регулюють професійну діяльність, але, ставши мотивом діяльності, надають їй відповідної спрямованості.

Перехід до іншого рівня свідомості може бути забезпечений тільки новим розумінням моральної відповідальності людей за збереження умов життя, за наслідки своєї діяльності. Для цього необхідно давати молодому поколінню надійні життєві орієнтири.

Колишній Віце-президент США Альберт Гор у своїй книзі „Земля у рівновазі”, присвяченій найбільш важким питанням співіснування людини з довкіллям, що стали наслідком самої філософії розвитку сучасної індустріальної цивілізації – цивілізації споживацького підходу як до продуктів виробництва, так і до середовища існування людини, зазначає, що „глобальна екологічна криза є передусім кризою цінностей” [1: 242].

На жаль, сучасна система підготовки фахівців-аграрників останнім часом обмежила свою місію завданнями передавання професійних знань і перевела на задній план виховання особистості – творчої, небайдужої до результатів своєї професійної діяльності. Проте розвиток науки й техніки потребує не тільки інтелектуальних здібностей, а й підвищення відповідальності спеціаліста за наслідки своєї діяльності. Передбачається, що розвиток цивілізації повинен відбуватися з обов'язковим урахуванням природних основ і гуманістичних філософсько-світоглядних цінностей [2].

Як справедливо зазначає М. Мамардашвілі, в основі цінностей має бути покладено усвідомлення особистістю єдності історичної долі людини і природи, землі й космосу, інтенсифікації макрогосподарських зв'язків, взаємозалежність політичних процесів, техніки, науки і культури [4]. Це означає, що вся система цінностей повинна передусім відповідати системі відносин людини в світі.

Цілком очевидно, що сьогодні існує проблема створення нової системи цінностей, у якій об'єднуючим началом повинна бути духовність. Фахівці різних галузей сучасної науки пов'язують проблеми духовного прогресу людства з ученням видатного вітчизняного мислителя – академіка В.Вернадського про ноосферу „як мірило уявлень людства про справедливість”. Ноосфера розглядається як вищий рівень розвитку людської цивілізації, для якого характерним є висока культура життя і взаємин усіх людей і держав.

Глобальні зміни в світі породжують зміни у філософії освіти. У науці розробляються морально-ціннісні аспекти глобальних проблем, порушується питання про зміну аксіологічних парадигм – замість ідеалу „зростання добробуту” називається ідеал „духовність і самоорганізація”, які є засобом нової системи цінностей, орієнтованої на духовну культуру людства. Тому важливим завданням педагогічного процесу у ВНЗ повинен бути духовний розвиток особистості, тому що „тільки через розвиток духовності молоді ми зможемо побудувати цивілізоване гармонійне суспільство, в якому дійсними регуляторами поведінки будуть мораль та право” [5, 74]. Духовне становлення особистості може бути успішним, якщо у навчально-виховному процесі діяльність педагогів буде спрямована на формування в студентів гуманістичних цінностей, які впливають на переконання, ідеали, вчинки, самовизначення особистості, на її професійні орієнтації. Однак у вищих навчальних закладах до цього часу спостерігається уніфікація виховної роботи, відсутність повноцінної системи виховання, монологічний підхід у спілкуванні, ставлення до студентів як до об'єкта виховання тощо.

На стан і результативність виховного процесу певною мірою впливає якість управління ним з боку адміністрації освітнього закладу і насамперед стилю керівництва. Однак формування соціально значущих цінностей відбувається не тільки в процесі навчальної діяльності, а й під впливом таких факторів, як мікроклімат навчального закладу, сім'я, засоби масової інформації, спілкування з друзями та ін. Очевидно, що без цілеспрямованого

коректування існуючих виховних тенденцій процес розвитку особистості буде і надалі характеризуватися односторонністю, девальвацією загальнолюдських цінностей, втратою ідеалів тощо.

Цінності і зміст будь-якої діяльності визначаються світоглядом людини. Професійне становлення студентської молоді безпосередньо залежить від її ціннісних орієнтацій. Аграрник повинен бути і професіоналом, і гуманістом. Позбавлена гуманістичних орієнтацій професійна діяльність фахівця аграрного сектора обертається для людей трагедією. В зв'язку з цим особливого значення набувають цінності, які орієнтують спеціаліста на гуманістичний ефект своїх досягнень [3, 96].

Діяльність у галузі сільського господарства має бути детермінована низкою факторів: етичним, психологічним, естетичним тощо. Особливого значення набуває етичний аспект, який повинен визначати як діяльність аграрника, так і навчання студента – майбутнього аграрника. Потрібно наповнити новим змістом такі моральні поняття як “міра відповідальності” і „почуття добра і обов'язку”, розширити, керуючись моральними принципами, концепцію відповідальності і обов'язку.

Ученими висунуто низку положень стосовно гуманістичного виховання. Провідними педагогічними факторами формування гуманної особистості, розвитку гуманних якостей визначають: вибір змісту навчального матеріалу та методів його засвоєння, підвищення позитивного впливу особистості викладача тощо. Гуманістичні цінності в структурі виховного процесу посідають особливе місце. Вони його ціль і основа, на яку спираються всі методики. Змінюються цінності – змінюються норми – змінюються цілі виховання. Ціннісний характер виховання – незаперечна істина педагогіки. Розвиток основних гуманістичних цінностей – формування особистості добра, істини, справедливості, відповідальності – характеризує усі прогресивні педагогічні технології.

Формування гуманістичних цінностей виходить за межі звичайного усвідомлення. Воно набуває активного характеру, веде до вдосконалення світу, до творення добра. Пріоритетом у взаємодії з навколишнім світом є доброта, милосердя, справедливість, відповідальність, почуття обов'язку. На жаль, незважаючи на велике значення цих феноменів у житті людства, вони не посіли належного місця в системі цінностей молодого покоління.

Потрібно відзначити, що формування гуманістичних цінностей – це аспект діяльності насамперед самого студента, це позиція для вирішення як теоретичних, так і практичних питань раціональної побудови навчально-виховного процесу.

Висновки. Теоретичне осмислення проблем формування гуманістичних цінностей у студентів дає підстави для висновку про те, що означений процес неможливий без його технологічного оновлення. Основна проблема, яку має вирішити технологія, – це керованість навчально-виховним процесом, спрямованим на розвиток особистості студента на гуманістичних засадах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Альберт Гор: [пер. з англ.]. – К.: Інтелсфера, 2001. – 404 с.
2. Гребеньков Г. В. Концепція ноосфери як мировоззренческа основа сучасного філософського господарства / Гребеньков Г. В. // Ноосфера. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – С. 83-90.
3. Гуманізація і гуманітаризація вищого образования. Часть I: Гуманитарная реконструкция высшего технического образования / В. И. Шубин, Ф. Е. Пашков, М. И. Романенко. – Днепропетровск, 1995. – 258 с.
4. Мамардашвили М. К. Познание и цивилизация / М. К. Мамардашвили // Природа. – 1988. – № 11. – С.11-14.
5. Сипченко В. І. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі / В. І. Сипченко // Теоретичні питання освіти та виховання.– К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – Вип. 8. – С. 73-74.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Тепла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української, англійської і латинської мов імені М. О. Драї-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України
Наукові інтереси: методика навчання української мови як іноземної, гуманістичне виховання студентів

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ РЕДАКТОРІВ ПЕРЕКЛАДНИХ ВИДАНЬ

Ірина ТКАЧЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуті важливі проблеми фахової підготовки редакторів перекладних видань у контексті спеціальності «Видавнича справа та редагування». Запропоновано шляхи удосконалення фахової підготовки редакторів перекладних видань.

Ключові слова: перекладне видання, редактор, перекладач, видавець, фахова підготовка редактора, редакційно-видавничий процес.

The article is dedicated to some problems concerning methods of teaching future editors and publishers special disciplines. The article contains concrete recommendations for professional training in editorship.

Key words: a translated edition, editor, publisher, translator, publishing, professional editor's training, publishing process.

В системі сучасної книговидавничої галузі перекладні видання залишаються в статусі перспективних, престижних та комерційно вигідних. У книгознавчому розумінні перекладне видання – це видання окремого або кількох творів, об'єднаних спільною назвою, у перекладі з однієї мови на іншу. Текст такого видання передбачає збереження при зміні мовної форми не лише змісту повідомлення, а й певних формальних особливостей вираження цього змісту. Феномен перекладної літератури полягає і в існуванні свого власного репертуару, яким збагачується читач і культура носія мови, якою здійснюється переклад; зумовлений він (феномен) і ментальним кодом, котрим презентується світоглядна винятковість носіїв мови, з якої твір перекладається. Крім того, перекладні видання розглядають як «надзвичайно активну систему» в «інтегральній системі будь-якої літературної полісистеми» [2: 31], тому редактор має бути і літературознавцем, і мовознавцем, письменником, і культурологом.

«Нині важко уявити тематичну програму будь-якого сучасного видавництва, в якій би були відсутніми позиції щодо перекладних видань [...] Надто ж тепер, на переломі третього тисячоліття, коли багатомовні інформаційні потоки, легко долаючи кордони, спонукають видавця в будь-якій країні дбати про відтворення більшої кількості авторитетних у певному суспільному середовищі іншомовних видань мовою свого читача. Неважливо, про яке видання йдеться, – художнє, наукове, навчальне, дитяче», [6: 335] – наголошує М. Тимошик. Редакційно-видавничу підготовку перекладних видань практики вважають однією із найскладніших у книговидавничому процесі, оскільки вона потребує від редактора, окрім загальної фахової підготовки, освоєння цілого масиву додаткових знань, пов'язаних передусім з основами перекладу, історією перекладу, зв'язками перекладознавства з іншими філологічними дисциплінами, типологічними особливостями перекладу творів різних жанрів тощо.

Проблема фахової підготовки редактора-спеціаліста у галузі підготовки перекладних видань є актуальною і такою, що потребує системного розгляду і вирішення з огляду на невпинний ріст перекладних видань низької якості (зокрема в асортименті довідкової видавничої продукції для дітей). Поштовхом до висвітлення проблеми, заявленої у назві статті, стали результати аналізу якості фахової підготовки студентів, яких готують на базі Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка (факультет філології та журналістики, кафедра видавничої справи та редагування) за спеціальністю 6.030303 «Видавнича справа і редагування», яка перебуває у професійно-освітньому напрямі 0303 «Журналістика та інформація».

Мета дослідження окреслюється потребою визначити причини низького рівня професійної компетенції майбутнього редактора/видавця, який потенційно може готувати до друку перекладне видання і займатися перекладним книговидавництвом.

Завдання статті: висвітлити «константи» редакторської професії та складові професіограми редактора перекладного видання; здійснити моніторинг якості фахової підготовки редакторів та видавців перекладних видань; з'ясувати причини незадовільної

якості фахової підготовки редактора-спеціаліста; знайти альтернативні шляхи **підвищення фахового рівня редактора і видавця перекладних видань.**

Ключовою і найвідповідальнішою фігурою редакторсько-видавничого процесу залишається редактор (твердження Н. Зелінської про те, що «треба бути надто самовпевненим і, водночас, надто байдужим до ефекту від публікації, щоб наважитися на видання книги (газети, журналу тощо) без участі редактора» [5: 203], є аксіоматичним та універсальним). «Константи» редакторської професії – бездоганна мовна інтуїція та компетенція, вміння логічно і чітко мислити, широка ерудованість, вміння аналізувати різноманітні комунікативні ситуації, знання психології авторської праці, читацької поведінки, володіння основами художньо-технічного оформлення видавничої продукції доповнюються обов'язковим знанням видавничого маркетингу та умінням користуватися при підготовці видання до друку сучасними комп'ютерними видавничими технологіями. Вимога сьогодення – редактор-видавець, який виконує **комплекс організаційних і творчо-виробничих функцій**, фахівець із розгалуженою професіограмою, що дозволяє йому бути конкурентоспроможним. Наведені базові компоненти професійних компетентностей редактора, а тим паче редактора перекладних видань, спростовують бачення цієї професії як примітивного ремісництва, під яким розуміють «приниження “статусу” фаху “закритістю” професії редактора для широкої публіки візуальною непомітністю його зусиль з поліпшення авторського оригіналу» [4: 3]. Роботу редактора над перекладним виданням традиційно окреслюють такими змістовими напрямками: **розробка концепції видання; пошук іншомовного твору/творів та його власника/власників; пошук перекладача та редагування перекладу; оформлення службової частини перекладного видання, художньо-технічне редагування видання.** «Перекладач має володіти артистизмом перевтілення – без цього вміння на папері стоять ряди бездушних словосполук» [8], – підкреслює П. Засенко. Артистизм редактора, який готує до друку перекладне видання, теж відіграє важливу роль у формуванні образу книги, яка б задовольняла інформаційні й естетичні потреби споживача, сприяла повноцінній міжкультурній комунікації та слугувала гідним репрезентантом інтелектуального потенціалу автора, перекладача, редактора, дизайнера, і, крім того, була комерційно вигідною.

Редактор повинен бути обізнаним з основами перекладознавства в цілому і, особливо, із практикологією і критикою перекладу [3: 31]. Питання про те, наскільки необхідно залучати до перевірки якості перекладу редактора, який є сторонньою особою, адже редагування може здійснити сам перекладач, логічно наштовхує на таку відповідь: для забезпечення перекладу високої якості не достатньо лише авторського редагування, яке здійснює перекладач. Авторське редагування уподібнюється до пошуку нових варіантів перекладу; авторство заважає перекладачеві дати об'єктивну оцінку свого тексту, адекватно змоделювати реакцію реципієнтів. Не виключаючи можливості авторського саморедагування, залучення редактора до процесу створення перекладу є об'єктивно необхідним та обов'язковим: «редактор має пройти весь той шлях, який пройшов перекладач [...] тоді редактор буде не простим контролером, а порадником, кваліфікованим критиком із доброзичливою орієнтацією» [3: 31]. «Редактор завжди є першим реципієнтом повідомлення і наче випробовує його сприйняття на самому собі. Саморедагування, здійснене автором, та редагування того ж повідомлення редактором-професіоналом, повинні доповнювати одне одного, адже обидва види правок спрямовані на поліпшення якості тексту, досягнення його довершеності» [1], – достатньо переконливий аргумент на користь співпраці автора, перекладача і редактора.

Важливо наголосити, що редактор працює над створенням якісного **перекладного видання**, наприклад, книги як матеріального носія перекладного твору чи творів. Процес створення перекладного видання – кропіткий і відповідальний з огляду на специфіку дуалістичної природи перекладного твору, який перевтілюється у видання. Однозначно, «створення перекладних видань має відбуватися за фахової підготовки редакційного колективу на чолі з редактором» [7: 15].

У контексті новітнього, комплексного бачення редакторського фаху змінюється і його освітня парадигма. Проте реалізація новітніх програм, за якими здійснюється фахова підготовка спеціалістів-редакторів, відбувається з певними труднощами. Нормативний

фаховий курс «Редакторсько-видавничий фах» викладається студентам II-IV курсів. Редакторсько-видавнича підготовка перекладних видань є окремим змістовим модулем (навіть не курсом, як і більшість інших, не менш важливих напрямів підготовки спеціалізованих редакторів), на який виокремлено всього 30 годин на практичні заняття і 30 годин відводиться на самостійне опрацювання). Тематично модуль членується на два блоки: перекладознавчий та редакторсько-видавничий.

У межах першого блоку студенти знайомляться з історією перекладознавства, опановують теорію і практику перекладу. Кожен із цих сегментів розгортається у свої тематичні блоки, які є обов'язковими для фахової компетенції майбутнього редактора. Так, теорія і практика перекладу передбачає висвітлення таких питань, як: лінгвістичні теорії перекладу, види перекладу, еквівалентність перекладу, міжкультурна адаптація в процесі перекладу, різновиди перекладних трансформацій, нормативні та стилістичні аспекти перекладу, художній і науковий переклад. Вимога бодай перекладознавчого мінімуму редактора в процесі опанування цього тематичного блоку є обов'язковою, але недостатньою, і, як доводить практика, у більшості студентів, які навчаються за спеціальністю «Видавнича справа і редагування», низький або, у кращому разі, задовільний рівень володіння іноземною мовою (англійська та німецька).

Другий, редакторсько-видавничий блок, передбачає вивчення історії перекладних видань (національний та світовий контексти), ознайомлення зі специфікою редагування перекладного твору, з'ясування типологічних особливостей перекладних видань, розроблення концепцій видавничої перекладної продукції, оволодіння методикою редакторської підготовки перекладного видання до друку (зокрема, робота над службовою частиною видання, упорядкування допоміжних елементів – покажчики, примітки, коментарі), створення макету і здійснення верстки видання, промоція перекладного видання. Як бачимо, комплексно і якісно досягнути весь спектр редакторсько-видавничої підготовки перекладного видання у всій його типологічній парадигмі і нюансах за таку мізерну кількість годин неможливо. Оминати перший змістовий блок модуля (теорію і практику перекладу, на основі яких будується технологія перекладу), апелюючи до аргументу про те, що це вимога до компетенції перекладача, а не редактора, неприпустимо. Обмеження суто редакторсько-видавничими складовими зумовлює поверхневість здобутих знань, умінь і навичок майбутнього редактора і видавця. Тобто, змістове наповнення навчальної програми теоретично є системним, але на якість її практичної реалізації суттєво впливає брак аудиторного навантаження.

Шляхи і альтернативи вирішення проблеми підвищення фахового рівня редактора і видавця перекладних видань:

1. Організація семінарів і тренінгів для редакторів/видавців-початківців; участь у навчальних та менторських програмах для перекладачів та редакторів;

2. Підтримка інформаційно-консультаційних ресурсів про переклад у співпраці з Лабораторією наукового перекладу; співпраця з Гете-Інститутом, Британською Радою, Польським Інститутом, Посольством Франції в Україні, Відділом преси, культури та інформації Посольства США в Україні з метою моніторингу реалізованих видавничих перекладних проєктів;

3. Залучення до розробки та реалізації авторських проєктів перекладних видань студентів;

4. Тісна співпраця із студентами факультетів іноземних мов, зокрема, із майбутніми перекладачами (реалізація спільних навчальних видавничих проєктів перекладних видань);

5. Організація виробничої практики студентів спеціальності «Видавнича справа та редагування» у видавництвах, які спеціалізуються на перекладному книговидаванні;

6. Корегування змісту навчальних планів (введення спецкурсів за напрямом професійної підготовки редакторів і видавців перекладних видань, розробка і реалізація практикумів («Редагування перекладного твору», «Критика перекладу», «Редакторський аналіз перекладних видань» та ін.), текстологічних лабораторій, гуртків, проблемних груп, семінарів, тренінгів), введення до темарію бакалаврських проєктів, які готують студенти IV

курсу спеціальності «Видавнича справа та редагування», обов'язкових проектів перекладних видань);

7. Уточнення освітньо-кваліфікаційної професіограми майбутнього редактора і видавця відповідно до вимог сьогодення, розробка вимог до компетенцій редактора і видавця перекладного видання;

8. Розробка необхідного навчально-методичного забезпечення викладання редакторсько-видавничого фаху у напрямі дидактології перекладних видань;

9. Викладання іноземних мов для майбутніх редакторів і видавців за професійним спрямуванням, з акцентом на тісному міждисциплінарному зв'язку.

Безумовно, це потребує внесення змін у навчальний процес на рівні загального робочого плану підготовки спеціалістів з видавничої справи та редагування, і на рівні змісту та структури окремих дисциплін, що його наповнюють. І, зрозуміло, що тільки викладацьким альтруїзмом високого показника якості фахової підготовки редактора і видавця не досягнути. Наявність перекладного видання у видавничому або редакційному портфелі кожного фахівця редакторсько-видавничого фаху слугує доказом його професійної компетенції та іміджу. Щоб вирішити проблему появи у світ «недоглянутих», «недоношених» видань, зокрема і перекладних, потрібно комплексні дії і рішення на рівні як вузівської системи підготовки фахівців у галузі видавничої справи та редагування, так і на рівні загальнодержавної освітньої політики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гула С.А. Редагування як один із чинників якісного перекладу // Матеріали Всеукраїнського щорічного науково-практичного семінару з питань практики перекладу та підвищення конкурентоспроможності перекладацьких послуг (4 червня 2005 року, м. Київ) [Електронний ресурс]; Режим доступу: www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf
2. Евен-Зогар І. Місце перекладної літератури в літературній полісистемі / пер. Андрій Савенець // Літературознавчі та лінгвістичні студії. – Дрогобич: Коло, 2006. – С. 30-38.
3. Зарицький М.С. Переклад: створення та редагування: Посібник. – К.: Парламентське видавництво, 2004. – 120 с.
4. Зелінська Н. Наукова школа кафедри видавничої справи і редагування Української академії друкарства: напрями, постаті, здобутки // Поліграфія і видавнича справа. – 2005. – №42. – С. 3-10.
5. Зелінська Н., Огар Е., Фінклер Ю., Черниш Н. Сучасний редактор: проблеми професійного вишколу // Поліграфія і видавнича справа. – 2002. – №39. – С. 203-209.
6. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: Практичний посібник. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Наша культура і наука, 2006. – 560 с.
7. Паливода Ю. Сутність і способи діяльності редактора щодо формування видавничого портфеля // Вісник Книжкової палати. – 2009. – №1. – С.13-16.
8. Петро Засенко: «Поети завжди втручалися в життя, аби його перебудувати» (Інтерв'ю Наталі Поклад з Петром Засенком) [Електронний ресурс]; Режим доступу: <http://www.slovoprosivity.com.ua/modules.php?name=News&file=article&sid=4102>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Ткаченко – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри видавничої справи та редагування Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Наукові інтереси: редакційно-видавнича підготовка видань, фахова підготовка редакторів та видавців.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна ТРУХАНОВА (Кіровоград, Україна)

В статті розглянута проблема формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. Автор зупиняється на змінах у змісті сучасної підготовки педагогів та шляхах підвищення рівня цієї компетенції.

Ключові слова: професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетенція, майбутні вчителі, рівень компетенції.

The article deals with the problem of formation of profession-related foreign language communicative competence. The author describes changes in the contemporary content of future teachers' preparation and considers the ways of achieving higher level of this competence.

Key words: profession-related foreign language communicative competence, future teachers, level of competence.

Сучасні підходи до освіти передбачають докорінну зміну її цілей. Стосовно підготовки майбутнього вчителя раніше ідеальним студентом вважався слухняний студент, який сумлінно здобував освіту за "знанняцентричною" моделлю (термін Соловової О.М. [6]). Зараз можна з усією впевненістю стверджувати, що пріоритети віддаються не слухняності, а ініціативності, не знанням, а компетенціям. І кожен студент знає, що успіх у професії обов'язково прийде лише до тих, хто навчається все життя.

Нова система освіти передбачає переосмислення цілей освіти, що, безумовно, впливає на її зміст. Ми зупинимось на змінах у змісті підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та шляхах підвищення рівня професійності випускників мовного ВНЗ.

Основною метою навчання майбутнього вчителя іноземної мови є оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною комунікативною компетенцією. Взагалі компетентність визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні і соціальні потреби, діяти і виконувати поставлені завдання. Кожна компетенція побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії [4: 11-12]. За визначенням вітчизняного методиста Бориско Н.Ф. професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетенція – це особливий рівень розвитку комунікативної компетенції, релевантний лише для вчителя іноземної мови. Вона передбачає оволодіння іноземною мовою на варіативно-адаптивному рівні, а саме як засіб навчання школярів іншомовному спілкуванню і організації навчально-професійного і педагогічного спілкування на базі психолого-педагогічних і методичних знань і умінь, якими студенти оволодівають в курсах теоретичних дисциплін [2: 4].

Основою професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції є іншомовна комунікативна компетенція, яка складається з мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій. **Мовна компетенція** є сукупністю мовних знань, мовних навичок та вмінь, мовних здібностей (до лінгвістичного спостереження та узагальнення його результатів у вигляді мовних правил чи мовних алгоритмів), які створюють лінгвістичний фон для розвитку культури сприймання мовної коректності власного чи чужого іншомовного мовлення [1: 19].

Мовленнєва іншомовна компетенція передбачає, з одного боку, усвідомлення загального і специфічного в правилах мовленнєвої поведінки у виучуваних сферах спілкування, а, з іншого, оперативне оволодіння цими правилами породжувати і варіювати іншомовне мовлення та комунікативно коректно інтерпретувати зміст автентичного мовлення. Основними компонентами іншомовної мовленнєвої компетенції студента є мовленнєві знання, мовленнєві вміння і мовленнєві здібності (мовленнєва контактність, мовленнєва образність, мовленнєва спостережливність, мовленнєва уява) [1: 19].

Щодо видів мовленнєвої діяльності, то сучасною наукою [3:14] визначаються чотири таких види: сприймання, продукція, інтеракція і медіація. Сприймання (рецепція) може бути зоровим (читання) і слуховим (аудіювання). Продукція може бути письмовою (письмо) або усною (монологічне мовлення). Інтеракція передбачає участь щонайменше двох індивідів. Це усний (діалогічне мовлення) або письмовий обмін (спілкування в Інтернеті в режимі on line), в якому чергуються продукція і рецепція. Медіативні види усної (наприклад, синхронний переклад) та/або письмової мовленнєвої діяльності роблять можливим спілкування між особами в разі неможливості з будь-яких причин (незнання іноземної мови) спілкуватись один з одним безпосередньо. Усний або письмовий переклад, парафраз, передача змісту або запис надають третій стороні реформулювання або формулювання вихідного тексту, до якого третя особа не має прямого доступу (не володіє іноземною мовою).

На відміну від традиційного підходу до видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письмо, ця класифікація є більш повною і логічною, враховує сучасні інформативні технології. Напевно настав час внести медіацію як мету навчання студентів факультетів іноземних мов. Зараз в програмі для мовних ВНЗ йде мова лише про переклад як засіб контролю.

Лінгвосоціокультурна компетенція – це сукупність соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетенцій [4: 13-14]. **Соціолінгвістичну компетенцію**

розуміють як здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх і перетворювати відповідно до контексту, а також усвідомлення зв'язків між мовою і явищами суспільного життя.

Соціокультурна компетенція – це сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватись такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови.

Соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватись у соціальній ситуації і керувати нею. Вона передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також вміння поставити себе на місце іншого (емпатія, толерантність).

Навчально-стратегічна компетенція [4: 15] – це оволодіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі вивчення іноземної мови і в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Згідно сучасним підходам до моделі підготовки майбутнього вчителя, то, з одного боку, зараз ми не очікуємо, що студенти оволодіють деякою безликою моделлю "хорошого" викладання, хоча, з іншого боку, це не виключає оволодіння певними стандартними викладацькими технологіями. Більш того, чим ширше буде арсенал таких технологій у студента-майбутнього педагога, тим більше буде ступінь гнучкості у навчанні учнів. Це створює також основу для моделі підготовки студента як професіонала, який думає, рефлексує (the reflective practitioner). Ця модель розрахована не лише на свідоме використання власних переваг студентом під час викладання предмета, а також на компенсацію певних недоліків в особистості майбутнього викладача [7].

З метою підвищення рівня володіння сучасними технологіями вітчизняний методист Бориско Н.Ф. [2] пропонує забезпечити професіоналізацію практичних занять з іноземної мови, зафіксувати професійний компонент у програмах, підручниках. "Наскрізна" професіоналізація навчальних матеріалів, навчального процесу, на думку вченого, повинна стати важливою складовою мовної та мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів.

Прикладом таких завдань можуть слугувати "завдання для розвитку професійної рефлексії" (Соловова О.М.), "завдання для методичної рефлексії" (Бориско Н.Ф.), професійно-орієнтовані завдання для застосування у контролі рівня сформованості англomовної граматичної компетенції (Осідак В.В.). Наведемо приклад таблиці, розробленої Солововою О.М. [6: 109] для аналізу практичних завдань та завдань для розвитку професійно-комунікативних вмінь.

Характеристика завдання	Приклади	Коментарі
1. Комплексні, поліфункціональні завдання.		
2. Завдання, найцікавіші для мене особисто.		
3. Завдання, нецікаві для мене особисто.		
4. Складні завдання.		
5. Легкі завдання.		
6. Завдання з нечіткою метою.		
7. Некорисні завдання.		

Бориско Н.Ф. пропонує вправи, після виконання яких студенти аналізують їх мету, ефективність, доцільність та інше [2: 6]: 1) зробіть вправу і скажіть, яке граматичне (лексичне, фонетичне) явище тренується в ньому; 2) Виконайте дві вправи і обговоріть, яка з них найбільш ефективна для активізації (закріплення, повторення, тренування, ...) структури... Обґрунтуйте свою точку зору та інші.

Під час формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції необхідно запобігти і такому явищу як бездумний перенос студентами методів і прийомів,

що застосовують викладачі на заняттях у мовному ВНЗ, в шкільні умови. Чому не варто цього робити? По-перше, ці методи і прийоми можуть бути застарілими, а, по-друге, методика роботи у ВНЗ і загальноосвітній школі суттєво відрізняється. Для запобігання цього переносу студент повинен бути здатним до обдумування і оцінки діяльності своїх колег, а також до саморефлексії, самоаналізу, самооцінки.

Практика свідчить, що у більшості студентів не сформовані ці якості. На семінарських заняттях з методики викладання англійської мови студентам пропонується проаналізувати власний фрагмент уроку. обов'язковим компонентом цього аналізу є самооцінка, яка ґрунтується на саморефлексії і самоаналізі. Деякі студенти спочатку відмовляються це робити: "Хай інші скажуть. Як я можу сама/сам аналізувати? Іншим видніше." Більш того, майбутні викладачі соромляться позитивно оцінити свою роботу. Іншою проблемою є неадекватно завищена оцінка своєї діяльності, нездатність побачити власні недоліки у плануванні та проведенні фрагментів (уроків), вказати шляхи їх виправлення. Тому нагальною потребою є формування здатності до саморефлексії, самоаналізу, самооцінки.

Це необхідно робити поступово. В практиці викладання курсу методики передбачається робота студентів в групах, парах, коли майбутні викладачі беруть участь в обговоренні фрагментів уроків (уроку), поурочних планів, оцінюванні, вирішенні дидактичних, методичних проблем, завдань (проблем), обговоренні статей в сучасних вітчизняних та зарубіжних виданнях.

Але настає час і вчорашні студенти опиняються в сільській школі, де навантаження з предмету ледве вистачає на одного вчителя іноземної мови, і підказки, поради від колег йому чекати немає звідки, тому в нього протягом навчання в університеті повинна бути сформована здатність адекватно оцінити свою вчительську поведінку, свої методи і прийоми самостійно.

Починаючи з четвертого курсу (другий семестр навчання предмету "Методика викладання англійської мови у середніх загальноосвітніх закладах") студент робить завдання з самоаналізу, самооцінки, покладаючись лише на самого себе.

Майбутній вчитель може знати як і коли застосовувати, наприклад, способи контролю розуміння тексту. А що ми часто маємо на практиці? Якщо вчитель не хоче, то він і не буде застосовувати різноманітні способи перевірки розуміння прочитаного, а просто буде весь урок читати і перекладати текст. Як цьому запобігти? Деякою мірою шляхом формування у майбутнього вчителя звички до саморефлексії, самоаналізу і само оцінювання. Одним з засобів стимулювання саморефлексії можна користуватись під час проходження педагогічної практики в школі. Кожен свій урок практикант обов'язково аналізує в усній формі, якщо методист був присутній на уроці, і в письмовій, якщо методиста не було.

Аналізувати уроки можна за певною схемою або довільно. Починаємо з довільного аналізу (III курс), потім (IV курс) переходимо до аналізу за схемою. Зразок такої схеми міститься в підручнику "Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах" [5: 246]. Взагалі деякі студенти віддають перевагу довільному аналізу, іншим набагато легше робити аналіз за схемою. Доцільно на третьому курсі починати аналізувати фрагменти уроків (уроки) з опорою на досить прості питання щодо ефективності проведеного фрагменту уроку (уроку). Це такі запитання.

- 1) Чи коректно визначена мета (практична)?
- 2) Чи відповідає меті зміст уроку/фрагменту уроку?
- 3) Чи вдалося досягти поставлених цілей? Якщо ні, – чому?
- 4) Які "перехідні місточки" від одного етапу до іншого були застосовані (зафіксуйте пряму мову)?
- 5) Чи вдалося дотриматись запланованого часу на кожен етап уроку/фрагменту уроку? Якщо ні, – чому?
- 6) Які проблеми виникли під час проведення уроку/фрагменту уроку?
- 7) Які з застосованих прийомів можна удосконалити? Як?
- 8) Які методичні/мовленнєві помилки ви помітили? Як їх виправити?

Як відомо, якість уроку значною мірою залежить від якості володіння вчителем іноземною мовою, зокрема виразами класного вжитку. Для підвищення рівня сформованості

професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції варто забезпечити умови для формування релевантної мовленнєвої поведінки майбутніх вчителів. Релевантність мовленнєвої поведінки є необхідною професійною потребою майбутніх учителів іноземної мови. Зокрема однією з основних вимог до практичної підготовки вчителя іноземної мови вітчизняна методика визначає уміння реалізовувати комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольного-коригуючого компонентів [5: 13].

Аналіз теоретичного матеріалу з проблеми та власний досвід дали нам змогу визначити такі складові вміння релевантної мовленнєвої поведінки вчителя іноземної мови:

- уміння висловлюватись коректно в мовному відношенні;
- уміння вчителя адаптувати мовлення до рівня іншомовної підготовки учня та вимог програми;
- уміння коректно застосовувати вирази класного вжитку;
- уміння доцільно застосовувати рідну мову на уроці;
- уміння чітко та доступно формулювати інструкції до вправ та завдань для учнів;
- уміння правильно встановлювати співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці;
- уміння застосовувати іншомовне мовлення для створення позитивного психологічного клімату на уроці.

З метою формування релевантної мовленнєвої поведінки майбутніх вчителів нами був укладений посібник "Classroom English", в якому наводяться автентичні вирази класного вжитку, які, на відміну від усіх існуючих списків виразів класного вжитку, подані з перекладом, що особливо важливо для студентів-заочників, студентів екстернатної форми навчання та факультетів післядипломної освіти. Для тренування та контролю володіння цими виразами у посібнику пропонуються вправи, завдання та ситуації, що дає змогу самостійно оволодівати такими виразами та контролювати рівень їх засвоєння шляхом перевірки правильності виконання вправ та завдань за допомогою ключів, що надаються в кінці посібника.

Таким чином, в нашій статті розглянуті зміни у змісті сучасної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та визначені шляхи підвищення рівня професійності випускників мовного ВНЗ. До таких шляхів належать: "наскрізна" професіоналізація через професіоналізацію практичних занять з іноземної мови, фіксацію професійного компоненту в програмах, підручниках; розвиток професійної/ методичної рефлексії, в тому числі саморефлексії, самоаналізу і самооцінки; забезпечення релевантності мовленнєвої поведінки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О.Б. Мета як вихідний компонент системи професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи у вищому закладі освіти// Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія". – К., 2001. – Вип. 4. – С.19.
2. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку// Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3-10.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу// Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С.11-17.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
7. Britten D. Three stages in Teacher Training// Power Pedagogy and Practice, 1997. – Oxford: Oxford Univ.Press. – P. 163-170.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Труханова – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Ярослав ЧЕРНЬОНКОВ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто кілька шляхів організації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у процесі інноваційності сучасної освіти.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, готовність вчителя до інноваційної діяльності, майбутній вчитель іноземних мов, професійна підготовка.

Several ways of organization of the professional training of future teachers of foreign languages in the aspect of innovation of modern education were examined in the paper.

Key words: innovation, innovational activity, readiness of teacher to the innovational activity, future teacher of a foreign language, professional training.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика. Її прогностичний розвиток, аналіз, оцінки конкретних реалій мають непересічну цінність і для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є *інноваційність* – здатність до оновлення, відкритість новому.

Інноваційність розглядають не тільки як налаштування на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед, як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцем, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі і суспільству, яка виражається у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та шляхи їх розв'язання;
- відкритість свого “Я”, тобто, створення такого середовища, де б розвиток “власного внутрішнього світу” мав би найбільш ефективний рівень [3: 240-340]. Іншими словами, зорієнтований на розвиток особистості.

Особистісно-орієнтовану педагогіку називають інноваційною. В різні часи, різними науковцями проводилися дослідження даної проблеми:

- *психологічні теорії особистості та її розвиток в процесі діяльності* Б. Ананьєв., Л.Божович., Л.Виготський., В. Давидов та інш);
- *концепції особистісно орієнтованої педагогіки* І. Бех., С. Гончаренко., І. Зязюн., В. Кремень., В. Рибалка;
- *дослідження впровадження, визначення ефективності педагогічних технологій навчання в школі та вищих навчальних заклада* В. Беспалько., В. Євдокимов., І. Прокопенко);
- *підготовка вчителя до впровадження інноваційних технологій* О. Пехота.

На даному етапі розвитку педагогіки проблеми інновацій досліджують: сербський педагог К. Ангеловски та англійські й американські педагоги Х. Барнет., Д. Гамільтон., У. Кінгстон., М. Майлз. Інтерес до інновацій світової педагогічної громадянськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти); започаткуванні програм впровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, як “педагогічні інновації”, Інформація та інновації в освіті [3.; 100-159].

На сьогодні навчання іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, тому постає питання про підвищення рівня підготовки вчителів іноземної мови. Існуючі дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності носять фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено концептуальні й технологічні положення розвитку змісту, процедури та критеріїв визначення рівнів готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інновацій. Розв'язання означеної

проблеми, на наш погляд, вимагає створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки студента до нововведень.

Принагідно зазначимо, що вирішенню важливих питань професійного становлення майбутніх учителів сприяють дослідження сучасних науковців: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Майбороди, О. Пехоти, Н. Протасової; філософські аспекти цього процесу обґрунтовують: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князєв, М. Михальченко, В. Скуратівський; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, О. Ветохов, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукуленко-Лук'янець, Р. Немов, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, А. Линенко, О. Савченко.

Над проблемами готовності до професійної діяльності працюють такі зарубіжні вчені: К. Ангеловські, Є. Васильєва, Д. Гопкінз, Л. Кандибович, М. Кларин, Н. Кузьміна, Н. Лапін, В. Лопашин, В. Мануйлов, О. Пригожин, А. Пуні, Т. Савочкіна, Б. Сазонов, В. Сластьонін, С. Смірнов, Н. Сорокіна, І. Степанов, Є. Трофимов, В. Шукшунов, П. Щедровицький, Н. Юсуфбекова.

У своєму дослідженні ми спираємося на положення філософії гуманізму; принципи системного підходу до соціальних та педагогічних явищ Р. Акоффа, Л. Берталанфі, В. Беспалько, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, М. Скаткін; компетентнісний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи до підготовки майбутнього вчителя іноземної мови як суб'єкта навчально-виховної роботи Л. Байдунова, І. Бім, Н. Бориско, Т. Дмитренко, С. Негневицька, С. Ніколаєва, Є. Пассов, Є. Полат, Л. Румянцева, П. Сердюков, В. Серіков, І. Якиманська; технологічні аспекти підготовки вчителя А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гальперін, П. Гусак, М. Кларін, О. Мороз, І. Смолюк, А. Юцявічене; теоретичні моделі неперервної освіти Є. Барбіна, Б. Гершунський, І. Зязюн, О. Мерк, Н. Ничкало, В. Онушкін, С. Сисоєва.

Проблемі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів присвячена досить велика кількість наукових розробок, в яких розглядаються різні аспекти: вивчення психологічної готовності педагогів до нововведень (Л. Максименко); проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності (Н. Клокар, О. Козлова, О. Попова), створення спеціальної системи підвищення кваліфікації, що сприяє цілеспрямованому формуванню готовності керівників і педагогів до здійснення інноваційної діяльності (О. Козлова, Є. Макагон); роль неперервної та післядипломної освіти для готовності прийняття нововведень учителем, його творчого вдосконалення, підвищення фахового рівня (В. Бондар, І. Зязюн).

Мета та завдання. Метою написання цієї статті є — розглянути, визначити та проаналізувати аспекти змісту підготовки вчителя іноземних мов в умовах інноваційності освіти. **Завдання** цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми інноваційного підходу у підготовці вчителя іноземних мов у педагогічних ВНЗ.

Основний зміст статті. Розвиток педагогічної інновації в Україні пов'язаний із масовим громадянсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Педагогічні інновації полягають у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатами яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов творчої особистості, яка вмє аналізувати і долати проблеми.

Поняття “інновація хоча і було вжито вперше понад сто років тому але єдиного визначення не має до сьогодні. У педагогіці поняття “інновація ” вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;

- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення ситуаційних проблем навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- результат інноваційного процесу [3: 252-260]

На нашу думку, **педагогічна інновація** це:

1. Засіб перетворення традиційного на нове, більш ефективне;
2. Результат відтворення абсолютно нового, яке виникає від незадоволення навчально-виховною діяльністю;
3. Процес трансформації та актуалізації принципово нового у практику традиційного (за рахунок творчо-пізнавальної діяльності).

Отже, важливою умовою інноваційного процесу і об'єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість.

Творчість педагога базується на наукових інтересах, пов'язаних з вивченням інноваційних процесів у системі освіти і виховання. Саме такими є процеси створення, освоєння і застосування педагогічних новацій. *Інноваційно-освітні процеси* – зумовлені суспільною потребою комплексного процесу створення, впровадження, поширення новацій [1: 6-9]. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властива новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або у певних їх сферах, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями.

На цьому етапі дуже важливим питанням є *готовність педагога* в першу чергу, а вже потім дітей, яких він навчає і виховує, до впровадження даного феномену.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. **Готовність до інноваційної діяльності** – особливий особистісний стан, який передбачає у педагога наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами досягнення педагогічних цілей [5: 102-200].

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня практичних знань та теоретичної підготовки вчителя. Йдеться про те, що під час навчання він має набути:

- розвинену систему творчої уяви;
- стійку систему знань, що розкриває суть структурних видів інноваційно-педагогічної діяльності;
- психолого-педагогічні знання про впровадження інноваційних процесів у систему освіти та психолого-педагогічні методи, прийоми включення в інноваційну педагогічну діяльність.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначається за такими показниками:

1. Усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик;
4. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових [6: 3].
5. Бажання перетворення традиційного на інноваційне.

На підставі теоретичного аналізу досліджень учених щодо різних видів професійної компетентності педагогів (В. Введенський, В. Гриньова, І. Дичківська, М. Лук'янова, Н. Мурована та інші) ми дійшли таких висновків: інноваційна компетентність викладача - складна, інтегративна якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером і спрямованістю на дослідно-експериментальну

роботу); структура цієї якості містить чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний.

Стає зрозумілим, що головною характеристикою суб'єкта інновацій (майбутнього вчителя іноземної мови) є його дійова самосвідомість як основа суб'єктивного існування. Суб'єкт – це діяч, здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе та інших, до вироблення власних цілей та засобів їх досягнення.

На цьому етапі для нас є важливим принцип інтеріоризації-екстеріоризації, оскільки він характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду, що дає можливість простежити засвоєння особистістю досвіду творчої діяльності. Зважаючи на сучасні дослідження (А. Ковальов, В. Сластьонін та ін.), у підготовці майбутнього вчителя до інноваційної діяльності доцільним є виокремлення таких чотирьох етапів: 1-й етап – копіювання, 2-й етап – творче наслідування, 3-й етап - наслідувальна творчість, 4-й етап – дійсна творчість [2, 68-69].

Деякі дослідження показують, що є група викладачів, яка не сприймає інновацій і опирається їм. Детальніше спинимось на бар'єрах та причинах опору вчителів педагогічним інноваціям. Більшість дослідників [4] серед головних перешкод упровадження новацій виділяють відсутність переконань у необхідності змін; неприйняття нововведень, що насаджуються згори; страх перед невідомим або нездатність виконати будь-яке завдання; можливі невдачі; порушення усталеного порядку, звичок і взаємостосунків; відсутність поваги й довіри до особи, що здійснює зміни, тощо. На нашу думку, найголовнішою причиною виникнення вищезазначених бар'єрів є неготовність учителя до інновацій. Так, серед основних шляхів підготовки майбутнього вчителя до подолання протидій щодо застосування нововведень вважаємо за доречне запропонувати наступне:

1. Підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів, тобто наявність базових знань з педагогічної інноватики, досконале володіння методикою проведення педагогічного експерименту, професійна ерудиція в галузі нових освітніх технологій.

2. Розвиток взаєморозуміння всіх учасників навчально-виховного процесу, створення атмосфери підтримки.

3. Прогнозування труднощів, уникання неправильного розуміння або негативного очікування майбутнім учителем іноземної мови від педагогічних змін, що відбуваються.

Усе сказане дає змогу зробити висновок, що надання вчителем особистісного суб'єктивного смислу характеристикам інновації та формування його настанов щодо інноваційної діяльності відбувається в залежності від цінності для педагога того чи іншого нововведення та прогнозування можливих наслідків та труднощів інноваційної діяльності.

В рамках проведення нашого експериментального дослідження (докторська дисертація) ми досліджуємо різні процеси індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ми вважаємо, що у даному контексті більш детального дослідження потребують питання організації процесу професійної підготовки вчителя іноземних мов та поінформованості викладачів факультету іноземних мов щодо даного феномену. З даною метою на факультеті іноземних мов КДПУ імені Володимира Винниченка та ще кількох педагогічних ВНЗ центральної України протягом квітня-травня 2011 ми плануємо провести дослідження рівня готовності та поінформованості викладачів до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес даного навчального закладу та рівень задоволення студентами процесом їхньої професійної підготовки.

Основними питаннями, які ми будемо досліджувати (для викладачів):

- які Інновації використовуєте?
- як поінформовані щодо даного феномену?
- які педагогічні інновації та технології вже використовували?
- з якими інноваційними технологіями хотіли б ознайомитися?
- з яких причин не використовували раніше розроблені педагогічні новації?

На першому етапі викладачам буде запропоновано наступний лист-опитування:

Лист опитування

для з'ясування реального стану використання освітніх технологій

на факультеті іноземних мов

1. Прізвище, ім'я, по-батькові опитуваного -----
2. Посада і спеціальність-----
3. Як ви розумієте поняття “Інноваційні освітні технології, процеси ”?-----
4. Якою мірою Ви “поінформовані ” про наявність нових технологій?:
 - ознайомлений /а/ з історією виникнення, теоретичною базою, методикою;
 - пройшов /ла/ навчання;
 - бачив /ла/ приклади використання, розумію корисність впровадження цієї технології;
 - гарно поінформований;
 - не знаю, що це таке;
 - мені байдуже.
5. Якою мірою Ви “випробували ” ІТ?:
 - просто і одноразово використав /ла/ певні елементи однієї технології;
 - системно використав /ла/ одну технологію;
 - одноразово використав /ла/ кілька технологій;
 - неодноразово апробував /ла/ кілька технологій;
 - поетапно опанував /ла/ технології з наступним застосуванням;
 - цілковито готовий до системного та систематичного використання ІТ;
 - не впроваджував /ла/ взагалі.
6. Якою мірою Ви використовуєте інноваційні технології?:
 - не використовую ІТ;
 - використовую одну ІТ;
 - використовую дві і більше ІТ;
 - використовую понад шість ІТ;
 - використовую і зможу все пояснити;
 - використовую неодноразово ІТ;
 - використовую систематично ІТ;
 - мені байдуже.
7. З якими інноваційними технологіями Ви б хотіли ознайомитися?-----
8. З яких причин Ви не використовували раніше педагогічні інновації?-----
9. Як Ви розумієте поняття “поінформований ”?-----
10. Яке ваше бачення поняття “випробував ”?-----
11. Що Ви вкладаєте в розуміння поняття “ Працюю за... ”?-----

Основними питаннями, які ми будемо досліджувати (для студентів):

- які інновації використовують викладачі Вашого ВНЗ?
- з якими інноваційними технологіями хотіли б ознайомитися?
- як проводиться процес професійної підготовки у Вашому ВНЗ?
- на якому рівні Вашої професійної підготовки Ви знаходитеся (самооцінка)?

- що нового Ви хотіли б привнести у процес професійної підготовки вчителя іноземних мов?
- як Ви розумієте поняття «індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов»?

Під час обстеження буде застосовано *суб'єктивний метод дослідження*, тобто діагностика буде здійснюватися на основі того, що думає та повідомляє про себе викладач та студент. За інструкцією викладачам та студентам не буде надано роз'яснень щодо змісту термінів.

Ми мусимо зазначити, що це буде I етап дослідження. Другий етап дослідження ми плануємо провести у квітні-травні 2012 року (після 3-х лекцій-бесід щодо сутності, структури, методики, характеристик понять “інноваційна технологія”, “індивідуалізація професійної підготовки”). Ми прогнозуємо, що наступні результати будуть дещо іншими і ми плануємо їх висвітлити у наших наступних публікаціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, процес професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у педагогічному вищому навчальному закладі у процесі інноваційності сучасної освіти, на нашу думку, має бути гарно проаналізованим і вдосконаленим (згідно сучасних вимог Болонського процесу та процесів індивідуалізації їхньої професійної підготовки). Другим кроком є процес комплексно організованого розвитку та індивідуального самовдосконалення особистості студента і має здійснюватися в процесі інноваційності та на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

У наших наступних пошуках та розвідках буде проведено кілька експериментів, які будуть направлені як на викладачів так і на студентів факультету іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та кількох педагогічних ВНЗ центральної України.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Васильченко Н. Я працюю за 21-ю інновацією / Наталя Васильченко // Завуч. – 2006. – № 14. – С. 6-9.
2. Гавриш І.В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / Ірина Гавриш // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України : Зб. наук. пр. – Х. : Стиль-Іздат, 2005. – С. 61–74.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Дичківська: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності / Наталя Клокар: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 227 с.
5. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя /Олена Пехота, Анна Старєва: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Гліон”, 2006. – 272 с.
6. Підласий І.П., Підласий А.І. Педагогічні інновації / Іван Підласий, Андрій Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Черньонков – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка; Doctor of Philosophy; докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов на немовних факультетах; формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов;

процеси індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Світлана ШЕХАВЦОВА (Луганськ, Україна)

У статті розглянуто проблема визначення структури та змісту соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови, проаналізовано зміст соціокультурної компетентності з культурологічної, лінгвокультурологічної точки зору та визначені пріоритетні напрямки методичного аспекту формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, зміст, структура, лінгвокультурна компетентність, соціолінгвістична компетентність, етнопсихологічна компетентність, комунікативна компетентність, міжкультурна комунікація.

The article deals with the problem of the substance and the structure of sociocultural competence of a modern foreign language teacher; the substance of sociocultural competence was analyzed from cultural and linguacultural points of view and the priority ways of the methodological aspect of forming the sociocultural competence of modern foreign language teacher were determined.

Key words: sociocultural competence, the substance, the structure, linguacultural competence, sociolinguistic competence, ethnopsychological competence, communicative competence, cross-cultural communication.

Проблема визначення структури та змісту соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови є міждисциплінарною й перебуває на стику культурології, лінгвокультурології, методики викладання іноземних мов у результаті чого науки отримали велику кількість варіантів її постановки й розв'язання. Проте, нас цікавлять вивчення зразків іншомовної соціокультурної поведінки, які досліджуються у процесі навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі й при міжкультурній комунікації.

Навіть якщо випускники володіють достатніми знаннями з іноземної мови, то не завжди ці знання є ключовими у спілкуванні та при знаходженні взаємопорозуміння з представниками інших мов та культур. Тому що знання та вміння використовувати іншомовні соціокультурні особливості є важливим фактором навіть при діловому спілкуванні. Іноземні ділові партнери можуть не звернути увагу на лінгвістичну помилку, але соціокультурні помилки образливі й можуть призвести до втрати партнерських стосунків. Тобто кожен з співучасників міжкультурної комунікації повинен пристосовуватися до соціокультурного простору у якому він перебуває.

Мета статті полягає у визначенні структури та змісту соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови та визначенні пріоритетних напрямків методичного аспекту формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Питанням взаємозв'язку вивчення іноземної мови та іншомовної культури на засадах різних культурологічних підходів були присвячені роботи М. Байрама (M. Bayram), В. Біблера, А. Вартанова, Д. Зинов'єва, Р. Ладо (R. Lado), С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, С. Севінгон (Sandra J. Savignon), О. Солодкої та ін. Різні аспекти проблеми фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови були предметом розгляду в роботах Г. Воробйова, В. Сафоновой, П. Сисоєва, Г. Томахіна та ін.

Значний внесок у структурному визначенні соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови зробила дослідник В. Сафонова, яка стверджує, що соціокультурна компетентність є складовою комунікативної компетентності [2: 18]. Так, вона вважає, що в структурному плані соціокультурна компетентність уміщує загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокультурну та соціальну компетентності фахівців іноземної мови.

Отже, соціокультурна компетентність сучасного вчителя іноземної мови надає можливість учителям: по-перше, орієнтуватися в соціокультурному автентичному мовному середовищі та в соціокультурних характеристиках людей, з якими відбувається міжкультурна взаємодія. По-друге, прогнозувати можливі соціокультурні помилки в умовах міжкультурного спілкування та засоби їх уникнення. По-третє, адаптуватися до іншомовного середовища, при цьому вміло використовувати моральні закони ввічливості в іншомовному середовищі, тобто виявляти повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншого культурного суспільства [2: 20]. Адже науковець робить акцент на комунікації та на формуванні комунікативної компетентності, до складу якої входить соціокультурна компетентність.

Сьогодні досить багато науковців роблять спробу самостійно визначити структуру та зміст соціокультурної компетентності. Наприклад, Г. Воробйов запропонував такі компоненти соціокультурної компетентності: 1) лінгвокраїнознавчий компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування); 2) соціолінгвістичний компонент (мовні особливості соціальних груп, представників різних поколінь, статей, суспільних груп та діалектів); 3) соціально-психологічний компонент (використовувати соціокультурні сценарії, національні специфічні моделі поведінки з комунікативною технікою, яка відповідає нормам даної культури); 4) культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон) [1: 31].

Останнім часом продуктивні розробки здійснено П. Сисоєвим щодо змісту соціокультурної компетентності [4: 16]. Він вважає, що соціокультурна компетентність вміщує: 1) знання, а саме теоретичне володіння соціокультурним матеріалом; 2) досвід спілкування іноземною мовою; 3) досвід використання мови. Соціокультурні теоретичні знання мають формуватися за трьома напрямками: соціокомунікація (мова, мова жестів, писемна комунікація); національна ментальність (загальні характеристики, ситуативні характеристики, культурне самовизначення); національні досягнення (наука та мистецтво, історія та релігія).

Ураховуючи основні характеристики культури та роль її при спілкуванні з представниками різних культур, більшість науковців вважають, що при спілкуванні з представниками інших мов та культур відіграють такі чинники:

По-перше, стереотипи, що спостерігаються в поведінці при взаємодії людей (мова, що використовується ними, звички, традиції, яких вони дотримуються, ритуали, які здійснюють вони в певних ситуаціях).

По-друге, групові норми: такі, що притаманні цим групам, стандарти та цінності як конкретна загальна норма.

По-третє, правила поведінки при роботі в певних закладах та організаціях; тобто обмеження, які мають сприйняти представники іншої мови та культури для того, щоб стати повноцінним членом соціального угруповання або для повноцінного міжкультурного спілкування. А також атмосфера: почуття, що визначаються складом групи та характерною манерою взаємодії членів угруповання один із одним та із іншими людьми.

У контексті сказаного стає зрозумілим, що незнання іноземної мови відіграє найважливішу роль при міжкультурному спілкуванні, а саме соціокультурні дії лежать в основі успішності взаємопорозуміння представників різних соціокультурних середовищ. Важливість відзначеного акценту полягає не у власному знанні соціокультурного середовища, у якому відбувається спілкування, а у вивченні процесу становлення особистості майбутнього вчителя іноземної мови в соціокультурному аспекті.

Соціокультурна компетентність як складова фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, може містити такі компетентності.

По-перше, соціолінгвістична компетентність, яку передбачає соціолінгвістичний підхід, що містить знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою; особливості писемного мовлення, при цьому знання мовних особливостей соціальних угруповань та національних меншин.

Соціолінгвістична компетентність передбачає вилучення інформації про іншомовну культуру з мовних одиниць та знання мовних особливостей соціальних пластів іншомовного населення. Необхідність вибору та вивчення мовних одиниць, у яких яскраво виявляється своєрідність національної культури та які неможливо зрозуміти так, як їх розуміють носії мови, зумовлено виникненням непорозуміння при міжкультурній комунікації. Такі одиниці зустрічаються доволі часто: у випадках спілкування з іноземцями, при читанні художньої літератури, преси, при перегляді кінофільмів чи відеофільмів.

На думку Г. Томахіна, до складу лексичних одиниць з яскравою національно-культурною семантикою належать: назви реалій (предмети чи явища, що характерні для однієї культури й відсутні в іншій); конотативна лексика (слова, що збігаються за головним значенням, але протилежні за культурно-історичними асоціаціями) та фонова лексика (слова, які означають предмети та явища, що мають аналоги з порівняльною культурою, але розрізняються якимись національними та соціальними особливостями функціонування, форми чи сутність предметів) [5: 23].

Більш того, соціолінгвістична компетентність передбачає володіння особливостями писемного мовлення, які враховують правила написання ділових паперів, звертань, резюме, адреси та ін. У деяких випадках незнання особливостей писемного мовлення може привести до непорозуміння між представниками різних культур та соціокультурних угруповань [4: 14]. Більш того, соціолінгвістична компетентність передбачає знання та вміння використання мовних особливостей іноземної мови різними соціальними угрупованнями, тобто представниками різних поколінь, суспільних груп, національних меншин та діалектів.

По-друге, лінгвокультурна компетентність, яка формується на основі лінгвокультурологічний підхід, який передбачає знання історично-культурного, краєзнавчого матеріалу, а також вміння проявляти толерантності (повага та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур); соціальної відповідальності (відповідальність за свою поведінку як громадянина української держави).

В умовах міжкультурного спілкування майбутні фахівці іноземної мови повинні не тільки інтерпретувати іншу культуру, а й усвідомлювати себе частиною української культури та бути істинними представниками рідної культури.

По-третє, етнопсихологічна компетентність, яка передбачає засвоєння норми поведінки (соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації); національної ментальності (ціннісно-розумові аспекти духовної культури, спосіб життя соціокультурних співтовариств та співвідносні з ними звички, норми, традиції); культурне самовизначення (визначення себе як полікультурного суб'єкта). Найбільшу складненість становить формування культурно-психологічної компетентності. Цю компетентність пропонує етнокомунікативний та соціокультурний підходи.

В основі світосприйняття та світорозуміння кожного народу полягає своя система предметних значень та соціальних стереотипів. Тому свідомість людини завжди етнічно та національно зумовлена, сприйняття світу одним народом не завжди збігається зі світосприйняттям іншого. Таким чином, у кожного народу своя система мислення, поведінки, емоцій. Велике значення відіграють також традиції та обряди, територіально-географічне розташування. Слід мати на увазі, що головною причиною непорозуміння при міжкультурній комунікації є неадекватність світосприйняття учасників спілкування, а не тільки розрізненість мов.

Кожна культура складається з двох рівнів: а) зовнішній, очевидний (експліцитний) – мова, предмети культури, політична та економічна структури, види мистецтва, міфи, ритуали, традиції; б) прихований, неявний рівень культури (імпліцитний), що складає сутність національної специфіки, тобто культурне значення (норми, цінності, що впливають на комунікацію, поведінку, базові уявлення, життєві установи та досвід), тобто психологічні риси культури, враховуючи цінності та спосіб мислення.

Саме тому, незважаючи на те, що мова та інші компоненти експліцитного рівня знаходяться достатньо на поверхні, їх культурне та соціокультурне значення може бути непомітним для представників іншої культури й може бути незрозумілим, чи неправильно інтерпретованим без розуміння суттєвих, зовнішньо непомітних складових культури, тобто цінностей, ціннісних орієнтацій, способу мислення та норм. Саме це впливає на розрізненість у мовленні та на мовленнєву поведінку. Норми, що ґрунтуються на моральному коді, роблять цінності культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків поведінки та дій людини в певному соціумі, тобто вони є свого роду еталонами очікуваної поведінки у типізованих ситуаціях і, за умови прийняття їх індивідом, є регулятором його поведінки. Фактично неможливо побачити саму культуру, її вияви помітні тільки в поведінці, діях, судженнях, реакції чи в речовому стилі. Саме імпліцитний рівень іншомовної культури і викликає труднощі при вивченні іноземної мови та культури. Неважко помітити, що люди намагаються судити за взірцями поведінки, що властиві їх рідній культурі. Тому необхідно звертати увагу на цей аспект спілкування, вивчати його та намагатися зрозуміти іншу культуру з позиції представників іншомовної культури.

Очевидно, що культурне самовизначення (ідентифікація) – це, у першу чергу, вибір певного варіанта поведінки, можливий тільки через культурну обізнаність, тобто знання вже існуючих варіантів. Культурна обізнаність ураховує знання варіантів стилів та життя співтовариств, що вивчаються, а також формування таких якостей, як толерантність, терпимість до представників інших культур. Більш того, культурне самовизначення – це перехід від знань та розуміння до активної діяльності [3: 5]. При культурному самовизначенні в певному типі культури кожна людина робить свій вибір та самостійно віддає перевагу тому чи іншому варіанту поведінки. Тому ми розуміємо під культурним самовизначенням самостійне визначення особистістю свого місця серед інших культур у

полікультурному просторі, при цьому вона цілеспрямовано відносить себе до певної соціокультурної групи та діє за обраним соціокультурним варіантом.

По-четверте, комунікативну компетентність, сутність якої полягає у здатності до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації (національно-специфічні моделі комунікативної поведінки); вибору придатного стилю спілкування; особливостей невербального спілкування.

Комунікативна компетентність є однією з ключових компетентностей, що належить до соціокультурної компетентності, тому що в основі соціокультурної компетентності лежить міжкультурна комунікація. Більшість авторів має спільну думку, що комунікативна компетентність, тобто готовність та здатність до взаємодії, вербальної та невербальної (міміка, жести), з іншими людьми, є найважливішою якістю людини у міжкультурних ситуаціях.

Таким чином, формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови має відбуватися при формуванні таких компетентностей: лінгвокультурної, соціолінгвістичної, етнопсихологічної та комунікативної. Кожна компетентність має свій напрямок вивчення та засвоєння студентами іншомовної культури.

У зв'язку з вищезазначеним специфіка соціокультурної компетентності полягає в тому, що ми віддаємо пріоритет дослідженню поведінкового аспекту сучасного вчителя іноземної мови при міжкультурній комунікації. У нашому випадку мають значення такі прояви іншомовної соціокультурної поведінки сучасного вчителя іноземної мови, як конкретна іншомовна соціокультурна практика, що реалізується в безпосередньому перебуванні у іншомовній країні, участь у різноманітних заходах, що присвячені іншомовній культурі або зустрічі з представниками іншої країни; розвинуті вміння та навички іншомовної соціокультурної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Г. А. Воробьев // Иностр. яз. в школе. – 2003. – № 2. – С. 30 – 35.
2. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
3. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 4. – С. 14 – 203.
4. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в школе. – 2001. – № 4. – С. 12 – 18.
5. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1996. – № 6. – С. 22 – 26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Шехавцова – кандидат педагогічних наук, в.о. завідувача кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови; актуальні проблеми сучасної лексикології, лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники зміни значення англійських слів.

MOTIVATIONAL ORIENTATION IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Лілія АЛЕКСЕЄНКО (Кременчук, Україна)

Галина ЛУКАНСЬКА (Кременчук, Україна)

У статті розглянуті і проаналізовані мотиваційні аспекти у вивченні англійської мови у вузах України.

Ключові слова: стимул, мотивація, пізнавальні чинники, об'єднуючі елементи, елементи, які сприяють чому-небудь, дихотомія.

Motivational aspects in the English language learning in Ukrainian higher educational establishments are investigated and analyzed.

Key words: impetus, motivation, cognitive factors, integrative elements, instrumental elements, dichotomy.

The aim of this article is to investigate and analyze motivational aspects in English language learning in Ukrainian higher educational establishments, namely in Kremenchug Institute of Dnepropetrovsk university of economics and law among the students of the foreign language and philological department.

Motivation has been widely accepted by both teachers and researchers as one of the key factors that influence the rate and success of second/foreign language learning. The original impetus in second/foreign (L2) motivation research comes from the social psychology since learning the language of another community simply cannot be separated from the learners' social dispositions towards the speech community in question. W.E. Lambert has proposed a "social psychological model" in which he has emphasized cognitive factors such as language aptitudes and intelligence as well as affective factors such as attitudes and motivation [8]. In his model, he proposes that the extent to which an individual successfully acquires a second language will depend upon ethnocentric tendencies, attitudes towards the other community, orientation towards language learning and motivation.

Another pioneer in this field, R.C. Gardner, defines L2 motivation as "the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" [4]; more specifically, motivation is conceptualized to subsume three components, motivational intensity, desire to learn the language, and an attitude towards the act of learning the language. Motivation in Gardner's theory does not contain any integrative or instrumental elements. There does exist an integrative or instrumental dichotomy in Gardner's model but this is at the orientation (i.e. goal) level, and as such, is not part of the core motivation component; rather, the two orientations function merely as motivational antecedents that help to arouse motivation and direct it towards a set of goals, either with a strong interpersonal quality (integrative) or a strong practical quality (instrumental) [5].

Considering the growth of international relations of our society with other nations and the extended interest towards today's growing technology and science throughout the world, learning English language as an international language has found a greater importance compared to previous years. Increase in the numbers of language institutes and their students also increasing interest of parents for their children to learn English can be a good evidence for the recent value of English language in our country. But unfortunately most of the students are not satisfied with their abilities in English after studying it for 10 years in their schools and also passing some credits in universities. There are certainly different reasons for this problem but one of the reasons which is the primary concern of this study is motivation. As it was mentioned motivation is classified into two parts: instrumental and integrative. Having a greater knowledge of these subjects can help teachers, textbook developers and the educational authorities to find new ways for improving the quality of teaching and learning English in our educational system. The question addressed through this study is: To what extent the university students of Ukraine are instrumentally or integratively oriented towards English language learning?

Thus, a key framework that has driven much of the research on L2 motivation is Gardner's Socio-Educational Model of SLA, in which motivation is conceptualized as a complex of variables, specifically, "the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language" [4]. Motivation is hypothesized to have a direct effect on L2 achievement and is itself purportedly influenced by a number of other social-psychological variables. One such variable that has received extensive attention in the L2 literature is the learner's orientation or reason for learning the L2 [4].

Another researcher H.D. Brown states that, motivation refers to the intensity of one's impetus to learn. An integrative orientation simply means the learner is pursuing a second language for social and/or cultural purposes, and within that purpose, a learner could be driven by a high level of motivation or a low level. Likewise, in an instrumental orientation, learners are studying a language in order to further a career or academic goal. The intensity or motivation of a learner to attain that goal could be high or low [2].

R.C. Gardner and his colleagues found that integrative motivation, which refers to a "sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group" [5], was a

more powerful predictor of linguistic achievement as it was consistently correlated with L2 linguistic achievement.

Instrumental integration, which refers to “the practical value and advantages of learning a new language”, was found to be related to L2 linguistic achievement in some studies [8].

In this study a sum of 79 students of Kremenchug Institute of Dnepropetrovsk university of economics and law (male and female students of the foreign language and philological department) were selected by stratified random sampling. The questionnaire was administered in the English language.

There is a sample of the questionnaire and the results of the investigation:

1. Studying English can be important for me because it will allow me to be more ease with other people who speak English (11% of respondents chose this kind of motivation).

2. Studying English can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people (5% of respondents chose this kind of motivation).

3. Studying English can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate British art and literature (1% of respondents chose this kind of motivation).

4. Studying English can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups (1% of respondents chose this kind of motivation).

5. Studying English can be important for me because I'll need it for my future career (28% of respondents chose this kind of motivation).

6. Studying English can be important for me because it will make me a more knowledgeable person (5% of respondents chose this kind of motivation).

7. Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job (37% of respondents chose this kind of motivation).

8. Studying English can be important for me because other people will respect me more if have knowledge of a foreign language (12% of respondents chose this kind of motivation).

As we can see from the investigation, the most important motivation for the respondents is that which connected with getting a good job, the less important motivation for the respondents is that which connected with their future career, the least important motivation for the respondents is that which connected with ability to better understanding and appreciating British art and literature and participation more freely in the activities of other cultural groups

In this study, the major focus was on various socio-psychological variables rather than language proficiency levels which were not tested. This study was conducted to probe the motivational orientations of students of Kremenchug Institute of Dnepropetrovsk university of economics and law. The findings present a picture which establishes that the students of this higher educational establishment are both instrumentally and integratively oriented. This provides a sufficient answer to the research questions addressed, and contradicts the opinion of some researchers who believe that in a foreign language situation students are instrumentally oriented. Also it was shown that students are highly motivated towards learning English.

An implication of the findings is that motivational orientation of students, as a significant factor, should be considered in teaching and learning of a foreign language. Many teachers believe that by sticking to the language materials and trying to discipline their refractory students, they will manage to create a classroom environment that will be conducive to learning.

Nevertheless, these teachers seem to lose sight of the fact that, unless they accept their students' personalities and work on those minute details that constitute their social and psychological make-up, they will fail to motivate them therefore teachers can improve their methods of teaching by considering the domain of motivation. Furthermore, other related researches regarding the relationship between these two orientations and students achievements are considered to be useful.

The study did not aim to find out the link between varieties of motivational orientations and the language proficiency of the learners. The future studies could aim at these issues and could give more insights to the linguistic realities of Ukraine. The results of the present study though show that university students are both instrumentally and integratively motivated, but the limitation of participants to one university of one city i.e. Kremenchuk does not allow one to conclude that in

general all students of Ukraine are purely instrumentally and integratively motivated. More research in this area needs to be conducted.

In order to make the language learning process a more motivating experience instructors need to put a great deal of thought into developing programs which maintain student interest and have obtainable short term goals. At university level this may include, as suggested by R. Berwick any number of foreign exchange programs with other universities, overseas "homestay" programs, or any other activities which may help to motivate students to improve their target language proficiency [1]. At the secondary school level, and especially in the senior years, this task may prove more difficult. For the foreign language teacher this may result in a certain level of frustration due to the general lack of interest and commitment by some students.

Teachers need to create interesting lessons in which the students' attention is gained. This can sometimes be accomplished by the use of teaching strategies which are not often called upon by other teachers in mainstream subject areas. Encouraging students to become more active participants in a lesson can sometimes assist them to see a purpose for improving their communication skills in the target language. Successful communication using the target language should result in students feeling some sense of accomplishment. Research in the area suggests L2 achievement strongly affects learner motivation.

The use of an interesting text can also help to increase the motivation level of students in the classroom. Many Ukrainian texts often contain material which fails to capture the interest of students due to the heavy emphasis on vocabulary and grammar. Many foreign texts often contain topics which can create a great deal of classroom interaction and help to motivate students to develop their language skills. It is important for the instructor to take advantage of such discussion topics and help students to realize that, even though they may see no need to become proficient in a second language, the study of another language and culture can only enhance their perception and understanding of other cultures.

No matter what the underlying motivation to study a second language, what cannot be disputed is the fact that motivation is an important variable when examining successful second language acquisition.

Ukraine is perhaps, a unique environment in which to learn English, especially when taking into consideration the many factors which influence the manner in which the language is taught. Although change may be slow to the education system, but recent struggles for introducing the English language as a subject in elementary school, changes made in methods of teaching and writing new textbooks can be really helpful for further motivating students to achieve higher levels of proficiency in the future.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Berwick R., Ross S. Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? - JALT Journal, 11(2), 1989. – 365 p.
2. Brown H. D. Teaching by principles: an interactive approach to Language pedagogy, Addison Wesley Longman, Inc., 2001. – 370 p.
3. Clément R., Gardner R. and Smythe P.C. Motivational variables in second language acquisition: a study of francophone learning English, Canadian Journal of Behavioural Science, 9, 1977. – 123 p.
4. Gardner R. C. The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. Language Learning, 1988. – 135 p.
5. Gardner R.C. Motivation and second language acquisition: perspectives, Journal of the CAAL, 18(2), 1996. – 125 p.
6. Gardner R.C. and Macintyre P.D. A student's contributions to second language learning: Part II: Affective variables, Language Teaching, 26/1, 1993. – 137 p.
7. Gardner R.C. and Smythe P.C. On the development of the attitude/motivation test battery, Canadian Modern Language Review, 37, 1988. – 538 p.
8. Lambert W.E. Psychological approaches to the study of language Part II: On the second language learning and bilingualism. Modern Language Journal 14, 1963. – 132 p.
9. Lambert W. E. Culture and language as factors in learning and education. In F. F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), Cultural factors in learning and education. Bellingham: Western Washington State University, 1977. – 129 p.
10. Lukmani Y.M. Motivation to learn and language proficiency. Language Learning, 22, 1972. – 357 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Лілія Алексєнко – старший викладач кафедри іноземної мови і перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у ВНЗ, термінологія англійської мови, порівняльна граматики, історія англійської мови.

Галина Луканська - викладач кафедри іноземної мови і перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права.

Наукові інтереси: методика викладання перекладу у вузі, національно-культурні особливості англійських фразеологізмів, особливості перекладу рекламних текстів з урахуванням національно-культурних стереотипів.

INTRODUCING CORPORA IN THE UNIVERSITY LANGUAGE CLASSROOM

Katherine ACKERLEY (Padova, Italy)

У статті представлено головні принципи використання мовних корпусів у навчанні іноземної мови, зокрема розглянуто специфіку застосування корпора для дослідження особливостей сполучуваності слів, граматичних форм та їх конотативних значень.

Ключові слова: корпора, аутентичний матеріал, навчання іноземної мови, частотність, знання мови, самостійність, мотивація.

This article introduces some of the main uses of corpora for language teachers and learners, looking in detail at how concordancing can be introduced in the classroom to give students an awareness of how to investigate collocation, colligation and connotation.

Key words: corpora, authentic data, language learning, frequency, awareness of the language, autonomy, motivation.

Corpora and concordancers began to achieve recognition as useful tools for language teachers, researchers and learners back in the early 1990s [11; 8]. Numerous works offer insights into how working with authentic data retrieved from corpora can enhance language learning [10; 3; 9; 13]. However, care must be taken when introducing learners to corpora to avoid confusion and discouragement. This article introduces some of the basic notions concerning corpora and their use in language pedagogy through practical examples of their use with a class of first-year Italian university students majoring in English. The examples are all prompted by student queries or by typical mistakes made by students (based on learner corpus evidence).

According to Sinclair [12:16], a corpus is “a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research”. Teachers may choose to use any of the commercial corpora or the freely available searchable corpora on the Internet, or they may decide to create their own corpora for their students’ specific needs. Perhaps the most commonly used are general corpora, such as the British National Corpus (BNC). General corpora tend to include as wide a range of text types as possible. They provide the basis for the compilation of new generation learner dictionaries (such as the *MacMillan English Dictionary*) and grammars (such as the *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*). Claims have been made that access to general corpora gives learners access to examples of ‘real’ English. This may be true, but students should also be aware that though the examples may be authentic, the register that they come from may not be appropriate to their own language learning needs. Although larger corpora may be considered better for a more complete representation of the English language, for specific learning contexts the value of smaller, more specialised corpora is recognised [7; 2], particularly as far as English for specific purposes, such as EAP [14: 132], are concerned. These smaller corpora may be composed of specific text types, such as academic articles, university lectures, business letters, etc. and therefore reflect the kind of language that researchers, teachers or students need to investigate.

Learner corpora, “electronic collections of spoken or written texts produced by foreign or second language learners” [6: vii], may also be highly useful to both teachers and students. Thanks to these, more is known about the characteristics of the interlanguage of learners of a given L1. For example, it becomes easier to identify and describe the problems learners have producing the target language, including the features they commonly misuse, overuse or underuse. Language teaching materials can be prepared on the basis of what learners produce and comparison with a reference corpus can highlight how their production differs from native speaker models. Pre-compiled learner corpora are available, perhaps the most well-known being the International Corpus of Learner English [5]. However, the widespread use of tools for online communication in language learning means that it is becoming increasingly easy for teachers to create their own learner corpora consisting of their students’ online written and spoken production. The research that teachers carry

out and the materials that they develop can be directly related to students' learning needs and should, therefore, be more relevant and motivating.

At the heart of corpus use in the language classroom is the data-driven learning (DDL) approach. The term, coined by Johns [8] in 1991, refers to using corpus data for a more inductive approach to learning, rather than relying on the rules provided by grammar books and the definitions found in dictionaries. According to Johns, in the data-driven approach "we simply provide the evidence needed to answer the learner's questions, and rely on the learner's intelligence to find answers" [8:2]. The success of the DDL approach, discussed at length by Boulton [4], is not as straightforward as it would seem. As with any new methodology, step-by-step training is required and, even when students are familiar with the techniques for retrieving and interpreting data, teacher guidance is often needed. Corpora can enable students to become more autonomous, but it should also be observed that it tends to be the more autonomous students who learn to use them most effectively.

When corpora are used to retrieve data in a lesson, Johns [8:3] suggests that "the teacher does not know in advance exactly what rules or patterns the learners will discover", which may lead to incidental discovery learning. It is, however, advisable that the teacher does investigate the concordances beforehand to ensure that interesting data can be retrieved and to prepare materials that will guide the students towards this data. This will help the weaker, less autonomous students and ensure that all students gain something from the lesson.

Students can be introduced to the notion of a corpus and the reading of concordances in a number of ways, one being the use of a small corpus based on texts they have written themselves (class learner corpus). Among the frequent mistakes observed from the writing of the abovementioned class of Italian students was the use of the verb *discuss*.

1. read a text and then we **discuss** it in pairs. When we prepare a topic and
 2. speak about it. When we **discussed** about the film "Minority Report" and we
 3. went to a newscast and we **discuss** about the news with friend or teachers. We
 4. talk about it. When we'll **discuss** our "tesina". We can improve our skills i
 5. students are supposed to **discuss** about different subjects that very often
 6. things, translate them and **discuss** about that. for example: during the lab I
 7. wrote a summary; we wrote and **discussed** about our opinion regarding that topic
- Concordance 1: *discuss* taken from class learner corpus

The students were given a worksheet with one concordance from a class learner corpus (Concordance 1) and another from the spoken component of the BNC (Concordance 2)*. These were accompanied by a series of questions designed to help them focus on the language used. The students observed that they frequently followed *discuss* with *about*. However, when shown how native speakers use the verb (Concordance 2), they were able to recognise that no preposition should follow it.

1. the employer would meet you and **discuss** a wage rise for a whole year. Mos
 2. It's an open meeting mainly to **discuss** the campaign around saving.
 3. meeting and have a cup of tea and **discuss** everything that went on in the Co
 4. that you get an opportunity to **discuss** it and I agree other people who a
 5. to the list of the things to **discuss** it is . Authorisations. Did you g
 6. But. yeah, yeah, I did, did **discuss** it with Michael, I'd forgotten
 7. them Yeah but I've got to **discuss** it with Tony first erm you see t
 8. in appointment. And she would **discuss** my diet amongst other things.
 9. sitate to ask questions or, or **discuss** points which you feel erm have n
 10. ever really we never, we never **discuss** things, you know, we talked, we
- Concordance 2: *discuss* taken from *BNC Spoken English*

* Concordances 2, 3, 4 and 5 are reduced versions of those used in class. Lines have been deleted for reasons of space.

The students were curious to see their own writing analysed in this way and found it motivating to be able to compare this with a native speaker model in order to correct their own production. According to Zagrebelsky [15: 58], among the advantages of giving students access to learner corpus data are “increased autonomy, motivation and critical attitudes to mistakes and inappropriate usage”. However she warns against “confusing learners by showing incorrect and inappropriate usage”. It is therefore essential to make instructions on worksheets clear, highlighting the fact that some of the learner text contains mistakes and that the native speaker concordance provides the model to follow.

A study of the frequency of the occurrence of words in a corpus can supply information about the features of different registers. Students frequently ask about the difference between the use of one word and another, one example being whether *from*, *to* or *than* should follow *different*. Many speakers have a preference for one or the other without being aware of why. The students were instructed to look up *different* in the *Longman Dictionary of Contemporary English Online* and to complete the second line of Table 1 with information about the word concerning register. As can be seen, they found that both *to* and *from* are ‘common’ and that *different than* is American English. They also found the curious comment that teachers prefer *different from*, something that their own teacher was unaware of. The students, who were working in a language lab with Internet access, were then asked to look up *different* in three corpora: the written component of the BNC, the spoken component of the BNC and the Brown Corpus (American English)*. The concordances revealed that *different from* is most frequent in British and American written English, whilst *different to* is most frequent in spoken British English (Table 1). Despite the information supplied by the dictionary about *different than*, the students found that it is very rarely used in American English. A possible explanation for the reported teachers’ preference for *different from*, is that traditional grammars are based on the written word, rather than the spoken one which, until the recent advent of corpus-based descriptive grammars, received little recognition.

	Different from	Different to	Different than
According to the learner dictionary	Common Teachers prefer this	Common	American English (sometimes used in Britain)
Number of occurrences in British National Corpus (written)	22	4	1
Number of occurrences in British National Corpus (spoken)	12	21	0
Number of occurrences in Brown corpus (American English)	35	0	1

Table 1: the frequency of *from*, *to* and *than* following *different*

The aim of this short exercise is not simply to teach the students how *different* is used, but to show them how to search a concordance for answers to their own questions. It should encourage them to develop a sense of criticism towards the so-called authoritative sources of language (such as dictionaries, grammar books, text books and teachers) and to challenge and expand on the information provided by resource books. While these do provide expert advice, they do not hold all of the answers to how English is really used today. A further aim of the task is to make students aware that there are different ways of saying the same thing, and that people may express themselves in different ways according to register. Exercises should arouse students’ curiosity and discourage them from just accepting “Because it sounds better” in response to the question “Why do you sometimes use this and other times that word in English?” Through guided access to corpora, students should become more autonomous in their quest for a plausible explanation.

The above task required students to use the concordancer to sort the word immediately to the right of *different* into alphabetical order. Left and right sorting allows the observation of possible patterns and makes it possible to see different collocations and other interesting features of the co-text that can facilitate full understanding of how the search word is used. The following example of

* For this task, students used the site: http://www.lex Tutor.ca/concordancers/concord_e.html This provides access to one million word samples of both the BNC spoken and BNC written corpora, thereby allowing comparison of frequency with the one million word Brown Corpus.

the word *prone*, found in a text used in class, illustrates this point. Students using bilingual dictionaries found three translations of the word in Italian, *incline a*, *propenso a* and *soggetto a*, but because they failed to fully understand the meaning of the word, they were unable to state which of the near-synonyms would be the most appropriate translation in the particular context.

A concordancer is a powerful, flexible tool that can help identify a host of information about words. For example, a key word in context (kwic) concordance can help identify grammatical information (colligation), collocates, and then the semantic fields in which a word is used, which may also reveal information about connotation. The students were asked to look up *prone* in an online concordancer, sorting the concordance by one word to the right of the search term (Concordance 3). When asked to examine the patterns in the concordance, the students were first able to identify grammatical information: the word is most frequently followed by *to* and then by a noun. *Prone to* may also be followed by a verb which may either be an infinitive (line 9) or an *-ing* form (lines 10 and 11).

1. ion defeats, many in the party are prone to complacency. But Mr Blair h
2. y, the United defence has looked prone to complacency, and on occasions
3. yon, the Controller of Radio 3, is prone to displays of lofty indiffere
4. lower spread of risk and are more prone to fluctuations in performance
5. rally content with his game. He is prone to waywardness off the tee, bu
6. n her nymphomania. History is to prone to a dismaying lese majeste, and
7. they are more laid back and less prone to accidents and heart disease t
8. ke a plane; the road is dangerous, prone to attack by Somali bandits. Lot
9. unpleasant climatic conditions are prone to be at their most severe in
10. s are, as it happens, particularly prone to becoming newspaper heroes, m
11. rse but used in training on horses prone to breaking blood vessels, cann
12. eved. He is, as we know, a person prone to deep, penetrating guilt. In
13. itionally seen as dirty, dusty and prone to delays, are introducing airli
14. urface, and make the ground more prone to drought. This principle shoul
15. rns out to be a touch simple and prone to fits, sweet-natured but far t
16. t the players were scarcely less prone to injury. When, on the same tou
17. Men and women are equally prone to jealousy but experience it
18. ic one. They suggest that people prone to jealousy may have more diffic
19. Kobe refugees fleeing from areas prone to landslides have aggravated

Concordance 3: right-sorted search for *prone*

The students identified *complacency* and *jealousy* as collocates of *prone*, but found it more difficult to categorise words or events to the right of *prone to* in terms of semantic fields. Working through the concordance with the teacher, they recognised that in nearly all cases the events mentioned were to do with natural disasters, negative feelings and behaviour, health problems and other unfortunate events. Categorising the collocates in this way helped students understand the negative prosody associated with *prone*. Knowing such information about a word can also help students to identify irony and hidden meaning. For example, while *hero* usually has a positive connotation, knowing the connotation of *prone* means that the reader can induce that the *newspaper heroes* mentioned in line 10 are probably not admired by the writer.

Negative prosody was more easy to identify in the left-sorted version of the concordance (Concordance 4). Students were quick to observe that *prone* is often used as part of a compound adjective, in which the premodifying noun is always negative (accident, disaster, earthquake, error, gaffe, injury).

1. able? Well, yesterday, an accident-prone Frenchman, Luc Alphand, ach
2. ds on Labour's suddenly accident-prone front bench. But ther
3. t basis in place of the accident-prone Jos Verstappen, of Holland,
4. mot Weld's talented but accident-prone performer was promoted to cl
5. rich has proved almost as accident-prone since his election as Presid
6. might explain why she is so accident-prone. Taking part in the project
7. the service is still too accident-prone." The Wells report, due by t
8. ion depression! a sentiment I am prone to. One of my waking nightma

9. m). A cautionary tale for anyone prone to self-destruction. Sky Sp
10. unpleasant climatic conditions are prone to be at their most sever
11. of Kobe refugees fleeing from areas prone to landslides have aggrav
12. colonies and canyons of disaster-prone Malibu, were cut off fro
13. ely safe part of this earthquake-prone country and the shock has l
14. investment in the more earthquake-prone Tokyo area. As a result of
15. Men and women are equally prone to jealousy but experience
16. 22, 21-18 in a thrilling, if error-prone, semi-final at the Thornaby
17. er for fun." Hanley's gaffe-prone performance has been widely
18. d Tufnell excepted, are hopelessly prone to unprofessional inaccurra
19. ay of Carl Llewellyn, the injury-prone National Hunt jockey who is
20. Dermot Weld's talented but injury-prone eight-year-old makes his lo
21. tthe players were scarcely less prone to injury. When, on the sam
22. y, the United defence has looked prone to complacency, and on occa

Concordance 4: left-sorted search for *prone*

Although students versed in using learner dictionaries should be able to retrieve significant information, including a word's connotation, from the detailed definitions and examples of the word in context, some monolingual dictionaries fail to give adequate information. The online Merriam-Webster dictionary, for example, gives the definition as "having a tendency or inclination: being likely". Two short examples are provided, but these may not be sufficient for the user to understand the word's connotation. Bilingual dictionaries may provide a choice of translations without necessarily conveying the full meaning. Following this task, the students used an Italian corpus to look up the translations they had found for *prone*. They found that *soggetto a* also had strong negative connotation and therefore this was the translation that they found most satisfactory. Further investigation of the Italian corpus would be necessary, though, to verify whether the English and Italian words can be used in exactly the same context. Partington [10: 72] suggests that cross-linguistic prosodic differences should be investigated in order to raise students' awareness and benefit the training of translators.

Further examples of investigating collocation and colligation are provided by a concordance of the word *majority*, taken from a corpus of public opinion survey reports [1]. The students were learning register-specific language for their own reports on the opinions of classmates expressed in online forums. Concordance 5 was used to enable students to identify collocates of *majority*. Rather than adopting the usual technique of simply scanning words to the left and right of the search word, students were asked first to identify other information in the text, in this case the percentages, and then to match high and low percentages with adjectives collocating with *majority*. For example, the students were able to recognise that in the cases of low majorities (51-54%), the adjectives *narrow*, *slight*, *slim* and *small* are used, for majorities between 56 and 74% students found *clear*, *consistent*, *solid*, *substantial* and *large*, and for very high majorities they found *overwhelming* and *vast*. The task helped students induce the meaning of words without using a dictionary and also gave them a broader range of vocabulary to use in their own writing. Furthermore, the concordance supplied additional information, for example about article use, as in *a broad majority* and *a clear majority*, but *the great majority* and *the overwhelming majority*. This is not conclusive evidence about article use and, as above, further corpus investigation would be necessary to confirm whether or not these are examples of actual 'rules'.

1. ociety On average, a broad majority of European Union citizens believe
2. g a lesser extent. A broad majority of European citizens believe that
3. ple. For instance, a clear majority (56%) continues to oppose allowing
4. largely unchanged. A clear majority (56%) says it is more important to
5. ic Democrats. A consistent majority of Americans (65%) are opposed to
6. n, and of these, the great majority, 83%, admitted to drug use on the
7. r survey is that the great majority of British Muslims want to be loyal,
8. ate, for instance, a large majority (58%) supports allowing gays and
9. y. way. • In 1997, a large majority (59%) supported the execution of
10. who a moral issue. A large majority (60%) of those who believe that

11. and as MPs (72 %). A large majority also think that disabled people (74%)
12. tant role to play. A large majority of European Union citizens are willing
13. • In 1997, a large majority (59%) supported the execution of
14. (by 66%-50%). And a narrow majority of seculars (51%) feel it would not be
15. -Assisted Suicide A narrow majority of Americans (51%) favor making it
16. nalty. Today, a two to one majority (63% to 32%) favors keeping the death
17. l courts, the overwhelming majority of Americans (74%) indicate that
18. ed, while the overwhelming majority of liberals (71%) disagrees.
19. e these concerns, a slight majority (52%) feels that there are much bigger
20. hot-button issues. A slim majority (52%) opposes allowing gays and
21. ." Similarly, only a small majority (54%) of gay marriage opponents favor
22. ligious component. A small majority of conservatives (52%) says
23. ed in their views. A solid majority long have felt that Roe v. Wade should
24. he greater danger, a solid majority of conservative Republicans (57%) cite
25.). And while a substantial majority (57%) agrees that there are basic

Concordance 5: right-sorted search for *majority* from a public opinion survey report corpus

The students were then curious as to whether a third person singular or plural verb should follow *majority* and the same concordance was used to find answers. They were asked to observe the verbs following cases of *majority* without a post-modifying prepositional phrase (for example lines 11 and 20), and then the verbs following *majority* plus a post-modifying prepositional phrase with a plural noun (for example lines 17 and 18). Whilst the grammar books may provide rules about subject-verb concord with collective nouns, a concordance allows learners to observe how native speakers really write or speak. Here it is seen how third person singular and plural verbs are used in all cases.

Corpora facilitate the creation of materials based on authentic texts, which can be more motivating and potentially provide more answers than other didactic resources. However they also open up more questions, the answers to which may not be immediate to the novice user, or which may not even be found in a given corpus. Data-driven learning, then, is motivating but is not without its challenges. Issues that need careful consideration include the difficulty of using authentic texts. In the concordances above it is easy to identify lines that may be particularly problematic to learners in terms of difficult vocabulary. This is accentuated by the fact that the lines are taken out of context. While advocates of the use of corpora for language learning will claim that the use of authentic examples of words in context is beneficial, sceptics will point out that the so-called 'context' actually consists of truncated, unconnected lines. Though an expert speaker of English may automatically understand what a short extract is about, a learner may lack the linguistic competence or cultural background to make sense of it. More often than not, however, full understanding of every word in each line is not necessary and this should be made clear to the students.

The teacher also needs to decide the extent to which a concordance should be edited. For example, she can decide whether to provide more or fewer characters for each line. She can also choose whether to delete problematic lines to ensure that the students can easily find the intended information. It can be argued that this defeats the object of giving the students access to authentic data to enable discovery learning, but decisions need to be made based on the students' ability, the resources available and the aims of the course.

The success of using corpora depends very much on how the teacher introduces students to their use and the kind of guidance given. In any case, it is advisable to start with printed materials designed to familiarise students with concordances and to teach them how to 'read' them. The teacher's role necessarily changes when students are using concordances. Though she may plan the lesson and guide the students, the real answers are not provided by the teacher, but are found in the text. To enable this, it is necessary to consider whether to create worksheets presenting short, edited concordances and guiding questions, whether to get students to use online concordancers, whether to have students use concordancing software on corpora installed in the language lab computers, or even whether to ask students to create their own corpus of a given text type. The more advanced, inquisitive students should be encouraged to look beyond the teacher's suggestions, thereby leading to guided discovery learning.

Some of the many uses of corpora in language learning have been exemplified here, with suggested beneficial effects. If the right kind of initial and continued guidance is given, the use of a concordancer can stimulate enquiry and lead to the formulation of hypotheses about how the language is used. Corpora also allow us to check our intuition, helping students open their eyes, but also providing answers to native and non-native teachers alike. As seen with the case of *prone*, corpora can reveal features of the language that otherwise may be difficult to identify. Notably, students of translation should receive training in the use of corpora as they can help translators select the most appropriate word in the target language.

Students who are able to use corpora in some form are not limited to the rules and examples taught by the teacher or found in the textbook, nor are they limited to the definitions of words found in the dictionary. Corpus use can give students a deeper awareness of the language and help enrich their knowledge. In successful cases, through the teacher's guiding questions, the students are able to find the answers for themselves, thereby empowering them as language learners. Indeed if students learn to use corpora effectively they have a powerful tool to aid their language learning.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ackerley K. Using Comparable Expert-writer and Learner Corpora for Developing Report-writing Skills // Corpora for University Language Teachers / Taylor Torsello C., Ackerley K., Castello E. – Bern: Peter Lang., 2008. – P. 259-273.
2. Aston, G. Small and Large Corpora in Language Learning // PALC 97: Practical Applications in Language Corpora / Lewandowska-Tomaszczyk B., Melia P. – Lodz: Lodz University Press, 1997. – P. 51-62.
3. Aston G. Learning with Corpora. – Bologna: CLEUP, 2001. – 277 p.
4. Boulton A. Learning Outcomes from Corpus Consultation // Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-Based Language Teaching / Moreno Jaén M., Serrano Valverde F., Calzada Pérez M. – London: Equinox, 2010. – P. 129-144.
5. Granger S. The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research // TESOL Quarterly. – 2003. – №37(3). – P. 538-546.
6. Granger S., Hung J. & Petch-Tyson S. Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. – Amsterdam: John Benjamins, 2002. – 246 p.
7. Henry A. & Roseberry, R. Using a Small Corpus to Obtain Data for Teaching a Genre // Small Corpus Studies and ELT / Ghadessy M., Henry A., Roseberry, R. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – P. 93-134.
8. Johns T. Should you be Persuaded: Two Examples of Data-driven Learning // Classroom Concordancing / Johns T. & King P. Birmingham: ELR 4, 1991. – P. 1-16.
9. O'Keeffe A., McCarthy M. & Carter R. From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 332 p.
10. Partington A. Patterns and Meaning: Using Corpora for English Language Research and Teaching. – Amsterdam: John Benjamins, 1998. – 163 p.
11. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 197 p.
12. Sinclair J. Corpus and Text – Basic Principles // Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice / M. Wynne – Oxford: Oxbow Books, 2005. – P. 1-16. Available online from <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/> [Accessed 12.01.2011].
13. Tribble C. & Jones G. Concordances in the Classroom. – London: Longman, 1990. – 114 p.
14. Tribble C. Corpora and Corpus Analysis: New Windows on Academic Writing // Academic Discourse / Flowerdew J. – Harlow: Pearson Education, 2002. – P. 131-149.
15. Zagrebelsky M.T. Computer Learner Corpora. Theoretical Issues and Empirical Case Studies of Italian advanced EFL Learners' Interlanguage. –Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2004. – 248 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кетрін Екерлі – викладач-методист кафедри англо-германських і слов'янських мов та літератур університету м.Падуя, Італія.

Наукові інтереси: онлайн методи навчання іноземної мови, навчальні корпора, інтегроване навчання.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ЛІТЕРАТУРНИЙ АСПЕКТ)

Ольга АФАНАСЬЄВА (Черкаси, Україна)

У статті аналізуються і класифікуються проблеми літературної освіти студентів-філологів, а також пропонуються варіанти вирішення проблемних питань.

Ключові слова: студент-філолог, філологічна освіта, професійна підготовка, педагог-словесник, інтерпретація, художній твір, літературознавчі дисципліни.

The article deals with literary aspect of language and literature studies, and suggests possible problem-solving approaches in the field of teaching philology students.

Key words: philology student, language and literature studies, vocational training, language and literature teacher, interpretation, fiction, literary studies.

Стрімке входження України в світову спільноту, інтеграційні процеси в різних сферах політики, економіки, культури, ідеології, змішання і переміщення народів і мов піднімають проблему міжкультурного спілкування, взаєморозуміння між співрозмовниками, що належать до різних культур. Крім того, знання і кваліфікація стають пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства, а отже, для спеціаліста необхідно бути в курсі розвитку своєї фахової області в світовій практиці. Саме тому ЮНЕСКО назвало найближче століття століттям поліглотів [2: 84]. На думку І. Соколової, ці тенденції знайшли відображення в педагогіці, оскільки модернізація професійної педагогічної освіти спрямована на посилення уваги до мовної підготовки студентів – майбутніх учителів-філологів, розвиток їхньої іншомовної комунікативної компетенції [9: 108]. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів-філологів і, зокрема, кваліфікація вчителя іноземної мови і літератури зберігає актуальність і конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Відповідно, необхідні подальші дослідження і у теоретичному (проблеми філологічної освіти в цілому), і у практичному напрямках (проблеми підготовки студентів конкретних спеціальностей, методи покращення цієї підготовки і т.д.).

У фокусі нашої уваги знаходиться «літературний компонент» професійної підготовки вчителів іноземної мови і літератури. Аспекти викладання літературознавчих дисциплін у вищій філологічній освіті активно досліджуються (наприклад, професійна підготовка вчителя-словесника – Н. Алексеєнко, Н. Волошина, А. Градовський, Л. Мірошніченко, О. Семенов, К. Сізова, Г. Токмань та ін., проблеми гуманізації освіти ВНЗ – С. Пультер, В. Хафізова та ін., питання теорії літератури – О. Галич, М. Наєнко, О. Бандура та ін., проблеми наступності викладання в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі – В. Храброва та ін., розробка навчальних і планів і предметних програм – Г. Ключек, Ю. Ковбасенко, О. Пронкевич та ін.), однак науковці вказують на ряд недоліків у системі літературної освіти ВНЗ, які потребують детального аналізу. Мета статті – розглянути ці проблеми й окреслити можливі шляхи їх вирішення.

Інформатизація й інтеграція сучасного суспільства збільшують запит на практично зорієнтованих фахівців, підвищують вимоги до рівня їх підготовки, а тому якісно змінюються не тільки предмети, але й їх структура, технологія, методи й прийоми викладання, що формують гуманітарне мислення [1: 62]. Тенденції антропоцентризму і діалогізму, гуманізації та інтеграції в розвитку філології і психолого-педагогічних наук суттєво впливають і на формування освітнього простору педагога-словесника [7: 13]. Одним з базових для підготовки філолога предметів є література – у першу чергу це стосується системи освіти майбутніх викладачів мови та літератури, «оскільки саме вони закладають основи розуміння художніх творів, виховують у майбутніх громадян України основи моралі, життєвої мудрості, сприяють формуванню в учнів загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів» [1: 62].

Проте літературознавчі дисципліни мають вирішальне значення не лише для освіти майбутніх учителів. Наприклад, перекладачам за родом діяльності доводиться перекладати художні та публіцистичні твори, або ж уривки, у яких так чи інакше зустрічаються на них посилання. Отже, перекладач у результаті вивчення літературознавчих дисциплін має досконало вивчити специфіку різних функціональних стилів, особливості художньої мови в різні епохи та в різних культурах, мовну специфіку жанрів, особливості індивідуальної авторської манери. Він повинен миттєво ідентифікувати різноманітні художні прийоми, тропи, аналізувати фразеологізми, архаїзми, неологізми, йому має бути притаманний бездоганний поетичний слух. Це все потрібно для того, щоб професійно відтворити текст у єдності форми та змісту та викликати у читача адекватну оригіналу естетичну реакцію. [8: 21].

Як бачимо, важливість вивчення дисциплін літературознавчого циклу студентами-філологами важко переоцінити. Однак науковці вказують на ряд проблем при їх викладанні, причому починаючи з початкового етапу навчання у ВНЗ. Зокрема, К. Сізова та Н. Алексеєнко відмічають **недостатній рівень підготовки випускників**, які «демонструють досить віддалене уявлення про літературу та літературний процес і дуже вузький, можна сказати, однобічний, світогляд» [8: 22].

Дослідниці вбачають причини такого становища в особливостях шкільної підготовки майбутніх студентів, а саме, в **недоліках існуючої програми**. Стратегія вивчення літератури в школах в останні роки зазнала суттєвих змін, які знайшли відображення у програмі шкільного курсу. Але, на думку К. Сізової та Н. Алексеєнко, при формуванні програми відбулося своєрідне перевантаження, а результатом стало парадоксальне явище. Укладачі намагалися максимально ознайомити старшокласників з усіма скарбами світової літератури, сформувати ґрунтовні літературознавчі знання, вміння аналізу та інтерпретації художнього тексту, але досягли абсолютно протилежного – занадто складний для сприймання навчальний матеріал викликав відторгнення і нерозуміння [8: 22-23]. Г. Клочек також вважає, що «калейдоскопічне вивчення літератури в старших класах фактично унеможливило позитивний навчальний результат», оскільки «йдеться про грубе порушення одного з фундаментальних принципів побудови програми, який полягає в тому, що на кожен тему має виділятися той мінімум навчального часу, який давав би вчителю змогу організувати її ефективне вивчення», а тому «теперішні навчальні програми як з української, так і зарубіжної літератури є фактично провальними, бо зумовлюють неефективне витрачання навчального часу і породжують байдуже або ж навіть негативне ставлення до літератури» [5]. Теперішня шкільна програма викликає серйозну критику з боку більшості вчителів-словесників, тому «відразу потрібно визнати, що експеримент з її створення виявився невдалим і треба рішуче змінювати головний принцип формування програми» [3: 107].

Дотичною є **проблема наступності викладання** в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі, яку окреслює В. Храброва. Ця проблема безпосередньо пов'язана з недостатнім рівнем підготовки абітурієнтів і набуває особливої актуальності в умовах впровадження кредитно-модульної системи у ВНЗ України. Перед вчителями шкіл постає нелегке завдання: підготувати учнів до навчання у вищій школі; а перед викладачами ВНЗ – враховуючи особливості цієї підготовки, зробити перехід від навчання у школі до навчання у вищому навчальному закладі найменш болісним [11: 116].

О. Семенов вказує на **перевантаженість, затеоретизованість, недостатню практичну спрямованість, одноманітність** занять з літературознавчих дисциплін у вищій школі, **відсутність** на них **проблемних питань, нетрадиційних форм роботи** тощо. На лекціях, семінарських, практичних заняттях не завжди панує дух творчості й самостійних пошуків, неординарних дискусійних ситуацій, навколо художнього тексту нерідко тривають лише розмови, а цілісного сприйняття твору і літературного процесу не відбувається. Серед причин О. Семенов називає такі: на викладанні, проведенні наукових досліджень позначаються вузькість комунікативного поля, труднощі контактів із центральними і зарубіжними науковими центрами, відсутність ефективної системи перепідготовки викладачів [7: 14].

Г. Клочек виокремлює ще один недолік програм ВНЗ з літератури (це стосується і шкільних програм) – **надмірний культ історико-літературного принципу**, на якому вони вибудовуються. Звідси й намагання втиснути в програми якомога більше письменницьких імен і творів як складових одиниць багатовікового літературного процесу. Зрозуміло, що від історизму відмовитися не можна, але треба скоригувати цей підхід стосовно вивчення літератури. Випускники школи повинні знати головні етапи розвитку літератури, розуміти логіку змін літературних напрямів. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» мають бути усвідомлені ними на рівні основних параметрів. І їх осмислення має відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом [5].

Недостатня ж практична спрямованість літературознавчих дисциплін виражається, зокрема, у «відсутності культу аналізу окремого твору», хоча, на думку Г. Клочека, «інтенсивне прилучення студента до мистецтва аналізу окремого твору – це розвиток чи не найважливіших для його професійної діяльності вмінь і навичок» [3: 114]. Ю. Ковбасенко також підкреслює важливість **вміння майбутнього вчителя-словесника інтерпретувати художні тексти**, але це вміння, на жаль, «не в усіх випадках сигналізує про позитив» і часто «підміняється переказом, прикривається тезою про неможливість і/або недоречність аналізу перекладного твору, великий обсяг програмових творів, існування дайджестів і навіть кліпів художніх текстів» [4: 6].

Узагальнюючи вищезгадане, спостерігаємо взаємообумовленість недоліків середньої та вищої літературної освіти. Перенасичена шкільна програма викликає відторгнення і низький рівень засвоєння матеріалу, що позначається на якості знань абітурієнтів. Відповідно, студенти-філологи першого року навчання мають труднощі з засвоєнням програми ВНЗ, і справа не лише в їх вихідному рівні знань – теоретична спрямованість літературознавчих дисциплін і перевантаження університетських програм ще більше погіршують становище. Випускники ВНЗ, не отримавши практичних вмій (наприклад, аналізу тексту), влаштовуються на роботу в середні навчальні заклади, і ситуація повторюється.

Фактично, всі перелічені проблеми вищої літературної освіти пов'язані з:

- 1) недоліками вихідних концепцій, змістового наповнення програм та побудовою самого навчального процесу;
- 2) відсутністю наступності викладання в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі;
- 3) недостатньо ефективними методами викладання літератури та літературознавчих дисциплін у ВНЗ.

Розглянемо можливі шляхи подолання цих труднощів.

Ми поділяємо точку зору Г. Клочека, що «існуючі програми неможливо вдосконалити шляхом виключення з них одних творів і включення натомість інших» (тобто змінюючи змістове наповнення), а пропонує «кардинальну зміну базових принципів формування програми» (інакше кажучи, концептуальні зміни) [5]. Вчений пропонує скоротити кількість письменників і творів, що вивчаються, і абстрагуватися від надмірності історико-літературного принципу побудови програм. На думку Г. Клочека, програма має складатися з двох частин – основної та варіативної. Основна частина — це дібрана ретельно, з урахуваннями багатьох необхідних параметрів (серед яких, зрозуміло, на першому місці має бути відповідність віковим та світоглядним особливостям власне сучасного учня) вища літературна класика, яка виражає істину, суть і через те її інтерпретація потребує постійного заглиблення у змістову сферу твору, яка наділена феноменом невичерпності [5].

Наведемо ще один альтернативний принцип укладання програми. О. Пронкевич пропонує вивчати світову літературу у світлі семіотики культури. Головна установка, яка дається семіотикою культури людині, що сприймає текст, полягає в тому, що цей текст потрібно сприймати в системі законів (коду) тієї культури, якою він породжений. Такий підхід релятивізує сприйняття всіх культурних епох і спрощує відбір текстів для програми – відбираються лише ті тексти, які є показовими для певного типу культури [6: 11-12].

Для оптимізації побудови навчального процесу у ВНЗ можна використати ідею концептуальних змін К. Сізової та Н. Алексеєнко. Суть цих змін полягає у формуванні зацікавленості студента предметом, оскільки «погано, звичайно, коли студент не знає різниці між метафорою і метонімією, але це не так важливо, як те, що він ніколи не відчує краси поезії чи не замислиться над ідеями художнього твору» [8: 23]. К. Сізова та Н. Алексеєнко пропонують, по-перше, принцип добровільності, тобто студент сам повинен прийти до читання. По-друге, вивчення еволюції літератури, життєвого і творчого шляху письменника, теоретичних питань повинно подаватися у захопливій формі. По-третє, починати вивчення художнього твору необхідно на емоційному, а не на раціональному рівні. Не треба забувати, що література, перш за все, мистецтво, вона повинна викликати певні почуття, діяти на підсвідомість [8: 23-24]. Дослідниці пропонують «докорінно змінити мету викладання, в результаті чого студент не тільки повинен набути певні знання та вміння, а головне – треба сформулювати інтерес до літератури, зробити процес читання органічно необхідним упродовж всього життя» [8: 23].

Звернемося до інших проблем. Кредитно-модульна система освіти відводить велику кількість часу на самостійну роботу студентів. Відповідно, студентові потрібно володіти певними навичками, щоб успішно працювати самостійно. Ці навички можна отримати ще у школі, тому вчені-методисти розробляють форми навчання, які дозволяють збільшити ступінь самостійності учнів, здійснити індивідуальний підхід і розвинути творчі здібності кожного учня [11: 116]. І. Соловійова пропонує об'єднати такі форми навчання в певну модель цілеспрямованої педагогічної діяльності, наукову основу якої складають принципи

розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін), особистісно орієнтованого навчання (С. Якіманська, О. Бондаревська, В. Шоган), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін). Структурними елементами цієї моделі є лекція, уроки-практикуми, семінар, залік, творчі роботи [цит. за: 11: 116]. Описаний В. Храбровою спосіб вирішення проблеми демонструє адаптацію школою моделі роботи ВНЗ. Проте можливий і зворотний шлях – спрощення ВНЗ умов навчання (принаймні на початковому етапі). Для прикладу наведемо досвід Кременчуцького університету економіки, інформаційних технологій і управління, який ввів коригуючі курси для студентів-першокурсників як механізм поліпшення наступності. Мета і завдання курсу полягають в ознайомленні студентів з особливостями навчання у вищій школі, адаптуванні студентів-першокурсників до умов та вимог вищої школи, підвищенні усвідомленості та вмотивованості навчання за обраним фахом [8: 23]. Покращення взаємодії між школою та ВНЗ може також досягатися за рахунок створення спільних наукових проєктів (конференцій, форумів, проблемних гуртків і т.д.), обміну ресурсами та кадрами.

Для вирішення проблем, пов'язаних з методичною роботою, наведемо пропозиції О. Семеног, яка разом з колегами впродовж декількох років досліджувала найкращі здобутки педагогічної думки в Україні та зарубіжжі.

Серед передових досягнень українських науковців дослідниця називає такі: методика читання літературознавчих та методичних курсів на екзистенціально-діалогічній філософській основі (Г. Токмань), використання у курсі літератури елементів компаративного аналізу (А. Градовський), педагогічні технології аналізу художнього твору (А. Ситченко), навчальна технологія, побудована на принципі «паралельного читання» (біографія письменника – вибрані твори та їх інтерпретація) (Г. Клочек), проєкт «Підручник XXI століття» (О. Галич), ряд нових навчальних курсів [7: 14].

При усьому розмаїтті сучасних методів викладання постає питання про те, які з них доцільно використовувати у вищій філологічній освіті на практиці. В. Хафізова вважає, що «чільне місце в організації навчальної діяльності повинні займати проєктивні, дослідницькі, дискусійні, ігрові, проблемні методи, драматизація» [10: 151]. О. Семеног наводить і приклади застосування теоретичних напрацювань на практиці для отримання конкретних результатів. Зокрема, для опрацювання складного курсу зі значним поняттєвим апаратом можна використовувати елементи комунікативної дидактики (В. Тюпа): діалогічна ситуація на лекціях, згідно з концепцією автора, створюється шляхом проблемного викладу матеріалу, а також систематичним обміном між аудиторією та лектором питаннями проблемного характеру. Тобто на початку кожної лекції студентам пропонується у письмовій формі сформулювати питання проблемно-евристичного характеру, які стосуватимуться тих проблем, які порушуватимуться на лекції. Для оволодіння навичками філологічного аналізу пропонується запрошувати письменників (котрі б на цих зустрічах передавали власний досвід роботи над текстом твору), звичну форму перевірки знань літературного тексту замінити на актуальний в зарубіжній практиці викладання «театральний залік», а при вивченні курсу методики викладання літератури у школі ініціювати створення студентами проєктів – методичних презентацій (які поглиблювали б теоретичні знання, виробляли професійні вміння й навички, розвивали педагогічне мислення і комунікативну культуру) і використовувати відеозаписи уроків вчителів та студентів-практикантів (систематичне використання яких сприяє розвитку вмінь спостерігати, аналізувати уроки, робити висновки щодо ефективності тих чи інших методів та прийомів) [7: 14-16].

Також необхідно розвивати науково-методичний жанр аналізу окремого твору, оскільки він «активізує засвоєння таких каркасних розділів теорії літератури, як «теорія художньо-літературного твору та «методологія літературознавчих досліджень» [3: 115] і слугує «своєрідним індикатором фахової майстерності словесника» [4: 6]. До того ж, якщо один і той самий текст може бути прочитаний з найрізноманітніших позицій і його сенс – сукупність усіх прочитань, варто змінити існуючу практику викладання, коли викладачі розповідають студентам свою чи чужу інтерпретацію, примушують переказати саме її і за це ставлять оцінки. Краще, спираючись на свої і чужі варіанти прочитань, навчати вмінню будувати свої інтерпретації, породжувати свої тексти, що містять інформацію про варіанти

розуміння твору. Такий підхід необхідний ще й тому, що викладач просто не може запропонувати студентам інтерпретації ще не написаних творів [6: 12].

Отже, як свідчать дослідження провідних науковців, необхідність вдосконалення вищої літературної освіти постає особливо гостро в контексті Болонського процесу. Окреслені основні причини низького рівня літературної підготовки студентів-філологів: недоліки програм і побудови самого навчального процесу (як у середніх так і у вищих навчальних закладах); відсутність наступності викладання в загальноосвітній школі і ВНЗ; неефективність методів викладання літературознавчих дисциплін. Наведений у статті перелік можливих шляхів вирішення проблем викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі не є вичерпним, тому ця тема є перспективною і актуальною для подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базиль Л. О. Основи теоретичної підготовки студентів філологічних факультетів на матеріалі літературознавчих дисциплін / Л. О. Базиль // Вісник Глухівського державного педагогічного університету (Серія: педагогічні науки). – Глухів: Видавництво: ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 62 – 65.
2. Гавриленко К. М. Проблемні методи в навчанні іноземним мовам / К. М. Гавриленко // Вища освіта України – Додаток 4, том VI (18) – К.: «Гнозис», 2009 – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 84 – 90.
3. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 9-10. – С. 100 – 127.
4. Ковбасенко Ю. І. Про перспективні напрями розвитку літературної освіти в Україні та шляхи підвищення її ефективності / Ю. І. Ковбасенко // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. – №1. – С. 2 – 8.
5. Літературна класика як виклик [Електронний ресурс] / Григорій Клочек // Дзеркало тижня (Людина) – 2008. – №33 (712). – Режим доступу до статті: <http://www.dt.ua/3000/3300/63930/>
6. Пронкевич А. В. Обогащаются достижениями других культур (о принципах преподавания мировой литературы в школе и вузе) / А. В. Пронкевич // Відродження. – 1993. – №7. – С. 11 – 12.
7. Семенов О. Тенденції літературознавчої підготовки у вищій школі / Олена Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №12. – С. 13 – 17.
8. Сізова К. Специфіка викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі / Ксенія Сізова, Наталія Алексеєнко // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №1. – С. 21 – 24.
9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями / Ірина Володимирівна Соколова. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
10. Хафизова В. А. О некоторых проблемах гуманизации вузовского образования / В. А. Хафизова // Гуманизация образовательной деятельности в ВУЗе, техникуме, школе: материалы. Всерос. научно-практ. конференции, посвящ. 95-летию образования Башкирского госуд. у-та – Нефтекамск: НФ РИО БашГУ, 2005. – С. 150 – 152.
11. Храброва В. Е. Отдельные аспекты преемственности преподавания литературы в школе и вузе / Валерия Евгеньевна Храброва // Горизонты образования. Психология. Педагогика. – 2007. – № 4(22). – С. 116 – 121.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Афанасьева – аспірантка кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: методика викладання зарубіжної літератури у ВНЗ, американська література, гендерний підхід до вивчення художніх текстів.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Наталія БОЖКО (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто формування умінь і навичок майбутніх вчителів іноземної мови до роботи з розвитку розумової діяльності учнів, проаналізовано теоретичні та практичні передумови дослідження розумової діяльності особистості.

Ключові слова: розумовий процес, комунікативна компетенція, міжкультурне спілкування, інноваційність, мотиваційна сфера, саморозвиток, індивідуальний підхід.

The formation of future foreign language teachers' skills concerning the work of the development of pupils' mental abilities is investigated in this article. The theoretical and practical pre-conditions of research of these abilities are analyzed.

Key words: process of thinking, communicative competence, intercultural communication, innovation, motive sphere, self-development, individual approach.

Проблема підвищення ефективності розумового виховання постає з огляду на

формування системи педагогічних стимулів готовності школяра до розумової діяльності, виявляється ця проблема через створення спеціальних педагогічних умов діяльності, які вже самі по собі стимулюють ефективний розумовий процес, забезпечують прогресивний напрямок розвитку прийомів і навичок розумової діяльності учня. Вирішення проблеми можливе з урахуванням результатів дослідження мислення, розумової діяльності; активізації розвитку розумової діяльності під час уроку та в процесі виконання позаурочних завдань; специфіки тих прийомів і завдань, які можуть бути використані при вивченні іноземної мови, а отже й встановлення місця уроків іноземної мови у стимулюванні розумового розвитку школяра.

Критерій сутності мислення – суспільна практика. Саме вона виступає основою, з якої постає логіка законів і правил. Відповідно до цього, розумова діяльність не може бути зведена тільки до сукупності розумових операцій та маніпуляцій з ними. Операції розумової діяльності виконуються відповідно до певних завдань, що їх ставить перед людиною життя, таким чином процес мислення можна розуміти як керований процес використання операцій розумової діяльності для виконання певних завдань.

Згідно з навчальною програмою з іноземних мов для середньої школи, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції учнів на засадах міжкультурного спілкування. Ми поділяємо думку В.О.Калініна [7], Р.П.Мильруда [10], Є.І.Пассова [12], та С.О.Рябушко [17], що міжкультурним спілкуванням слід вважати функціонально зумовлену взаємодію людей, які виступають представниками різних культурних спільнот, у зв'язку з усвідомленням останніми їхньої належності до різних геополітичних, а також соціальних субкультур. Під час іншомовного міжкультурного спілкування інструментом виступає мова, яка є іноземною для всіх чи деяких учасників цієї міжкультурної взаємодії [7: 155–156]. Таким чином однією з основних складових підготовки майбутнього вчителя ІМ має бути комунікативна компетентність на основі знання іноземної мови та володіння вміннями і навичками між культурної взаємодії.

Також серед основних якостей сучасного вчителя іноземних мов науковці [3; 6; 7] називають креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання іноземних мов, та рефлексивне мислення як здатність коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки [7: 156–157].

Вчені виділяють кілька типів діяльності майбутнього вчителя:

- пізнавальна діяльність – формує світогляд, потребу в освіті, сприяє інтелектуальному розвитку й оволодінню науковими знаннями;
- ціннісно-орієнтаційна – спрямована на раціональне осмислення загальнолюдських і соціальних цінностей світу;
- комунікативна — цілями є спілкування з іншими людьми як цінністю [5: 368].

Разом з тим, на думку науковців, для діяльності вчителя характерні перевага розумової праці і наявність ґрунтовної фахової освіти (професійних знань і професійних вмінь і навичок), широка автономія відповідної соціально-професійної групи (субкультури), оскільки їй дозволено суспільством приймати відповідні рішення без тиску з боку „непрофесіоналів” [15: 11]. Ці норми безумовно закріплені у професійній культурі вчителя ІМ.

Аналіз наукової літератури [15; 4; 9] дає нам змогу стверджувати, що процес професійної адаптації майбутнього вчителя, а, отже – формування його розумової діяльності і професійної культури буде успішним за умови його цілеспрямованої мотиваційної діяльності. Відповідно, професійна спрямованість особистості визначається сукупністю стійких, властивих їй мотивів, які орієнтують її діяльність і поведінку незалежно від фактичних ситуацій. Отже, в широкому сенсі під мотивом розуміють сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, пов'язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що обумовлюють ступінь прояву і спрямованість його активності [4: 84].

С.Л. Рубінштейн вважає, що до складу мотиваційної сфери входять потреби особистості, її інтереси, спрямованість, тобто те, що особливо значуще для людини, що в

кінцевому рахунку втілюється в якості мотивів і цілей її діяльності і визначає справжній стрижень, ядро особистості [16: 86].

Отже, мотиви діяльності майбутнього вчителя ІМ можуть бути усвідомленими і неусвідомлюваними і, на нашу думку насамперед пов'язані з пізнавальними процесами, а також – з потребою одержати професію і відповідну кваліфікацію. Сукупність таких інтеріоризованих мотивів утворюють мотивацію особистості майбутнього вчителя як систему чинників, що спонукають до відповідної активності, до дії або бездіяльності в певних ситуаціях.

Існує декілька класифікацій мотивів. Зокрема розрізняють дві групи мотивів: зовнішні і внутрішні [4: 85]. У першій групі переважає орієнтація на досягнення певних результатів, у другій – на сам процес. При цьому зовнішні мотиви, як правило, задаються ззовні (мотиви – стимули), у той час, як внутрішня мотивація (власне мотиви) породжується самою людиною. Розрізняють також потенційні й актуальні мотиви. У процесі діяльності, спілкування, пізнання потенційні мотиви активності переходять в актуальні: потреба стає установкою, наміри – діями, відносини – вчинками, плани – діяльністю.

За змістом діяльності найчастіше виділяють такі групи мотивів:

- професійні (пов'язані з професійною діяльністю);
- широкосоціальні (бажання посісти певне місце у суспільстві, підвищити соціальний статус);
- вузькосоціальні (спілкування, прагнення мати визначений статус у конкретній соціальній групі (трудовому колективі, академічній групі));
- пізнавальні, саморозвитку;
- досягнення (прагнення домогтися певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення одержати безпосередні переваги або уникнути небезпеки) [4: 87].

Існує також негативна мотивація, під якою розуміють спонукання, викликані усвідомленням можливих неприємностей і негативних наслідків, прогнозуванням покарань, що можуть статися у випадку невиконання роботи або порушення соціальних норм, і страхом перед ними. Дії, вчинені індивідом під впливом такої мотивації, є захисними, а сама діяльність – примусовою.

Розвиток мотивації – процес нелінійний, що йде не тільки за висхідною лінією й бажаному напрямку. У реальному житті можуть спостерігатися як позитивні, так і негативні тенденції.

Соціальні мотиви засновані на усвідомленні себе як члена суспільства з першочерговою притаманним обов'язком працювати на благо суспільства, що передбачає власний саморозвиток і самореалізацію як зрілої особистості. Ми згодні з О.І.Арнольдовим, що оптимальний сенсоутворюючий ефект діяльності досягається за умови поєднання у професійній культурі цієї групи мотивів з суспільним та особистісним сенсом праці [2: 119].

До соціальних мотивів діяльності майбутнього вчителя ІМ безумовно слід віднести мотиви, пов'язані з усвідомленням своєї соціальної ролі вчителя, а також – з формуванням в структурі професійної культури потреб суспільного визнання. До соціально цінних мотивів педагогічної діяльності на нашу думку відносяться – почуття професійного і громадянського обов'язку, відповідальність за виховання дітей, чесне і добросовісне виконання своїх функцій, усвідомлення високої місії вчителя.

Група мотивів самовдосконалення, саморозвитку базується на потребі в постійному особистісно-професійному зростанні і пов'язаним з цим усвідомленням необхідності відповідати певному, сформованому у межах професійної субкультури, ідеалу. Вона включає в себе мотиви, що визначають функцію професійної культури спрямовувати майбутнього вчителя постійно поповнювати свої професійні знання, загальний інтелектуальний рівень, вдосконалювати професійні вміння і навички.

Група мотивів професійної діяльності визначає інтерес до змісту самої педагогічної діяльності, її результатів і наслідків.

Слід зауважити, що проблема мотивації педагогічної діяльності є однією з найбільш складних і малорозроблених.

Якщо об'єднати тих, хто обрав педагогічну професію у відповідності з їх нахилами до навчання і виховання, їх зацікавленістю дітьми, то не більше половини майбутніх вчителів обирають професію, керуючись мотивами, що свідчать про педагогічну направленість їх особистості.

Вибір педагогічної професії у відповідності з тим чи іншим мотивом багато в чому визначає і мотиви навчання у ВНЗ. Якщо взяти до уваги, що мотив – це не що інше, як предмет потреби, то для майбутніх вчителів таким предметом можуть бути “чистий” пізнавальний інтерес, намагання краще підготуватися до самостійної професійної діяльності, почуття обов'язку і відповідальності чи бажання через учіння виділитися серед однокурсників, зайняти престижне місце в колективі, заслужити похвалу, отримати підвищену стипендію.

Мотивація педагогічної діяльності підкоряється загальному механізмові мотивації діяльності і створення нових мотивів. Він отримав назву механізм перетворення цілі в мотив. Його сутність полягає в тому, що ціль, що збуджується до дії якимось мотивом, з часом набуває самостійної збуджуючої сили, тобто сама стає мотивом. Наприклад, починаючий вчитель приступив до роботи, віддаючи їй всі свої сили перш за все тому, що ним керували честолюбні почуття. Але з часом його зацікавив сам процес спілкування з дітьми, у нього з'явився інтерес до викладання.

Володіння методикою зумовлює знання та навички, які має використовувати учитель ІМ, щоб чітко навчити учнів мови (різні методичні вправи, ігри, наочність, тести тощо). Методичні якості тісно пов'язані з предметними, адже знання теорії ІМ та рідної мови уможливило прогнозування помилок та труднощів учнів. Від наявності методичних знань залежить уміння вчителя спланувати тематику уроків, враховуючи рівень навчання, зміст матеріалу, підготовленість учнів, їхні інтереси. Крім того учитель повинен мати знання з організації позакласної та позашкільної виховної роботи з фаху [19: 28].

Ні предметні, ні методичні знання та вміння не забезпечують успіху в роботі, якщо не сформоване ставлення учителя до учнів, до власної діяльності, до самого себе.

Серед чинників формування розумової діяльності майбутніх вчителів ІМ, безумовно одне з найважливіших місць посідає професійна освіта, мета якої – сформувати високий рівень підготовки фахівця до педагогічної діяльності та його професійну компетентність і майстерність, сприяти його професійному розвитку.

Теорія професійного розвитку особистості розглядалася Б.Г.Ананьєвим, Є.Ф.Рибалко, І.М.Кондаковим, О.В.Сухарєвим. Узагальнюючи їхні висновки, можна виокремити основні передумови професійного розвитку особистості, а саме:

- успішність професійного розвитку визначається ступенем відповідності індивідуально – психологічних особливостей особистості вимогам професії;

- кожна людина відповідає вимогам ряду професій;

- ступінь співвідношення індивідуально – психологічних особливостей і професійних вимог визначає рівень інтересу до професії, задоволеності в ній, прагнення до професійного самовдосконалення;

- **характер співвідношення індивідуального психологічного складу, здібностей і вимог професії визначає особливості професійного і психологічного розвитку особистості, її цілеспрямованість, інтенсивність тощо;**

- визначальним у професійному розвитку особистості є характер головної діяльності, а також співвідношення з нею домінуючої та субдомінуючої діяльності;

Загальновідомо, що координація всіх виховних впливів на особистість майбутнього вчителя та основне спрямування його професійного розвитку, а отже – і формування основних компонентів професійної культури відбувається у процесі професійної підготовки.

Поділяючи думку В.І.Андрєєва, який розглядає педагогічну умову як “обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей“ [1: 151], ми маємо змогу розглядати сукупність педагогічних процесів і відношень під час професійної освіти як педагогічні умови формування професійної культури майбутніх вчителів ІМ.

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, організації розумової діяльності.

Особистісний розвиток полягає у послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою [8]. Основними вимірами самодетермінації є воля та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю у будь-якій її точці, тобто вибір напрямку змін. Під відповідальністю розуміють форму виявлення активності форму регуляції, якій властиве переживання за свою здатність змінювати себе і навколишній світ.

Опосередкований вплив на особистість, що формується, найоптимальніше виявляється в іншомовному середовищі, в якому вчитель іноземної мови, вихователь “розміщує” стимули, що нібито самостійно, без прямого впливу педагога сприяють формуванню особистості. Ще А.С. Макаренко, зазначав, що “виховує не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організується найбільш вигідно” [11: 415].

Узагальнюючи ідеї І.А.Зязюна та С.О.Сисоевої [13], головними організаційно-педагогічними засадами неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ та педагогічними умовами формування у них розумової діяльності слід визначити:

- системність усього освітнього процесу;
- єдність загальної і професійної освіти, гнучкість і різноманітність змісту, засобів і методик навчання;
- орієнтація всіх рівнів освіти, зокрема навчально-виховного процесу у ВНЗ на формування професійної культури у майбутніх вчителів ІМ;
- інтеграція професійної освіти та професійної діяльності;
- послідовність і наступність професійної освіти на різноманітних освітньо - кваліфікаційних рівнях ;
- активність особистості майбутнього вчителя ІМ в процесі самоосвіти, самовиховання, самооцінки;
- індивідуалізація навчання та стимулювання мотивації до збагачення професійної культури.

Беручи до уваги вищевикладене, потрібно зазначити, що ми зможемо отримати висококваліфікованого вчителя іноземної мови з розвинутою професійною культурою лише в тому разі, коли підготовка його буде вестися на ідеях професіоналізму, різнопланово, багатоаспектно, на різних рівнях системи освіти. Система професійної освіти, на нашу думку, повинна мати таку послідовність: домашня освіта – початкова освіта – середня освіта – старші класи – ВНЗ – післядипломна освіта – наукова діяльність – самоосвіта – самовдосконалення.

Підготовка фахівців на ідеях професіоналізму є основною ланкою формування педагогічного мислення та збагачення професійної культури студента, котрий вивчав ІМ та визначає їхнє місце в системі навчально-виховної діяльності ВНЗ як невід’ємну складову частину, що впливає на майбутню професійну діяльність [18: 2 — 19].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 231 с.
2. Арнольд А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.: МГИК, 1992. – 240 с.
3. Витлин Ж.Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1993. — № 6. — С.50–53.
4. Галус О.М. Мотиваційна діяльність особистості в контексті її соціальної адаптації // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – с.82-89.
5. Давыдов В.В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 131-135.
6. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
7. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. / Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. — №12. – С. 154–157.
8. Кравченко Т., Хромова О. Сімейне виховання та його технологія // Учитель. – 2000. – № 1–3. – С. 17–22.

9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1997. – 688 с.
10. Мильруд Р.П. Формирование профессиональных убеждений у будущих учителей // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 77.
11. Мулер В.У. Самореализация личности как важный резерв активизации человеческого фактора // Проблемы философии. — 1987. — Вып. 72. — С. 52–56.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. — 2-е изд. — М.: Просвещение. — 1991 — 223 с.
13. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та інш.: за ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВПОР, 2001 – 502 с.
14. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 308 с.
15. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н.Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982 – 144 с.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976 – 416 с.
17. Рябушко С.О. Основні показники культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2000. – Вип. 25. – С. 135–145.
18. Савчак Н.В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: Автореф.дис... канд. пед. наук. – К., 2000. – 19 с.
19. Цетлин В.С. Какими профессиональными качествами должен обладать учитель иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 3. — С.28.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Божко – викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, магістр філології.

Наукові інтереси: розмова діяльність особистості, інтелектуальний розвиток.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ПОРІВНЯННЯ КАТЕГОРІЇ УМОВНОГО СПОСОБУ)

Галина БОНДАР (Кіровоград, Україна)

Тетяна РУДІЧ (Кіровоград, Україна)

У статті розглянуто порівняння граматичних явищ німецької, англійської та української мов на прикладі категорії умовного способу, найбільш поширений тип міжмовних відповідностей (часткові відповідності), а також умови для міжмовної інтерференції.

Ключові слова: умовний спосіб, міжмовна відповідність, інтерференція, компетенція, модальні дієслова, функція, граматична структуризація.

The article considers the comparison of grammar phenomena in German, English and Ukrainian languages using as an example the category of Subjunctive mood. The most widespread type of interlanguage correspondences (partial correspondences) and conditions for interlanguage interference are also investigated.

Key words: subjunctive mood, interlanguage correspondence, interference, competence, modal verbs, function, grammar structurization.

Модернізація вищої професійної освіти зумовила пошук ефективних шляхів професійної підготовки студентів мовних ВНЗ по другій спеціальності. Професійне володіння двома іноземними мовами, тобто лінгвістичною і комунікативною компетенцією в мовах, має бути метою і результатом навчання іноземній мові в учбових закладах даного типу.

Випускники лінгвістичних факультетів не завжди готові повною мірою до продуктивної професійної діяльності з другої іноземної мови. Незважаючи на наявні дослідження, проблема підготовки студентів з другої спеціальності не втратила своєї актуальності і важливості сьогодні. Практика навчання німецькій мові як другій іноземній показує, що студенти допускають велику кількість помилок у вживанні багатьох граматичних явищ, що свідчить про реально існуючі труднощі в засвоєнні граматичних явищ в німецькій мові.

Основи володіння лінгвістичною, комунікативною і лінгвокраєзнавчою компетенцією закладаються з першого року навчання і до третього курсу навчання студенти повинні мати досить високий рівень зазначених вище компетенцій. Проблемами навчання другій іноземній

мові в школі і ВНЗ займалися Н. В. Барішників, А. В. Большакова, І. Е. Бриксіна, та ін. Дослідники, що займаються цими проблемами, відмічають, що під час оволодіння другою іноземною мовою людина «легше схоплює як його лексичні, так і граматичні особливості» (Б. В. Беляєв) [3: 67]. Пояснюється це наступними чинниками: 1) приналежністю мов, що вивчаються, до однієї групи; 2) існуванням мовних універсалій в різних мовах; 3) наявністю лінгвістичного досвіду; 4) усвідомленим засвоєнням нерідної мови.

Під лінгвістичною компетенцією розуміють знання системи мови і правил її функціонування в іншомовній комунікації. Лінгвістична компетенція включає: а) наявність мовних засобів з певним комунікативним потенціалом; б) знання мовних засобів і їх функцій; в) володіння фоновими механізмами мовної діяльності.

Граматична компетенція є складовою частиною лінгвістичної. Вона обов'язково передбачає: 1) знання граматичних одиниць як носіїв узагальнених граматичних властивостей, а також засобів вираження граматичних значень; 2) міцне володіння граматичними поняттями; 3) контрастивні знання, отримані на основі порівняльної типології рідної і кожної з мов, що вивчаються, а також усіх мов, що вивчаються, між собою; 4) уміння адекватно використовувати граматичні явища другої іноземної мови в мовній діяльності в різних ситуаціях спілкування для вирішення різних комунікативних завдань; 5) уміння використовувати граматичні явища на уроці в якості засобу навчання (дидактичний аспект) [5: 21].

Характеристику граматичних труднощів можна розглянути на прикладі таких складних граматичних явищ, як Konjunktiv I і Konjunktiv II. Виходячи з двох основних функцій кон'юнктиву (вирази можливої і уявної дії), а також з двох різних способів формоутворення, В. Флеміг розрізняє два види кон'юнктиву: Konjunktiv I і Konjunktiv II. Ці граматичні форми розглядаються ним як єдиний спосіб. Кон'юнктив I означає дію, яка може, але не обов'язково повинно відповідати дійсності. Головна функція кон'юнктиву I полягає у вираженні непрямого висловлювання. Кон'юнктив II служить для вираження нереальної дії, існуючої тільки в уявленні того, хто говорить. Це його основна функція. Додаткова функція проявляється в позначенні нездійсненого бажання і непрямого висловлювання.

Вживаність кон'юнктиву I і кон'юнктива II залежно від літературного жанру також різна. Кон'юнктив I найбільш вживаний в науково-популярній і суспільно-політичній літературі. При цьому функції кон'юнктиву I і в тому і в іншому випадку різні. У науково-популярній літературі він вживається для вираження припущення і вказівки, настанови. У суспільно-політичній літературі він вживається головним чином для позначення непрямої мови. Кон'юнктив II частіше використовується в художній літературі (як у діалогічній, так і в монологічній мові). Аналіз, проведений О. О. Кондаковою, показав, що в художній літературі кон'юнктив широко представлений в двох видах пропозицій: а) в пропозиціях нереальної умови і слідства (72% від загальної кількості усіх проаналізованих пропозицій) і б) в пропозиціях нереального порівняння (18%). У інших видах пропозицій кон'юнктив використовується досить рідко [6: 23].

Студенти, які вивчають німецьку мову після англійської, зазнають труднощів при оформленні мови засобами вираження модальності. Категорія умовного способу в німецькій мові виявляє різну міру схожості з однопорядковими мовними одиницями в англійській і українській мовах. Найбільш поширений тип міжмовних відповідностей - це часткові відповідності. Саме вони і створюють умови для міжмовної інтерференції і викликають специфічні труднощі у тих, хто навчається. Граматичні форми К II виявляють повні і часткові відповідності, в К I - відсутність відповідності. Виділяють дві групи труднощів, які характерні для обох явищ. Це: а) труднощі вибору і б) труднощі граматичної структуризації засобів вираження категорії способу [1: 96]. Труднощі вибору пов'язані з нерозрізненням або помилковим розрізненням студентами опозицій в німецькій мові під впливом англійської або української. Вони виявляються на усіх мовних рівнях. На граматичному рівні інтерферує як англійська, так і українська мови. Під впливом англійської мови виникають труднощі у вживанні форм кон'юнктиву. Замість претеритума і плюсквамперфекту кон'юнктиву використовуються аналогічні форми індикатива. Українська мова зі свого боку інтерферує при виборі часу і способу.

На лексико-граматичному рівні труднощі виникають і під впливом англійської мови. До їх числа відносяться заміна модальним дієсловом для вираження необхідності, зумовленої чужим волевиявленням і непрямим наказом.

Крім того, існують і додаткові труднощі. Вони виникають під дією внутрішньомовної інтерференції. Це такі труднощі, як: а) вибір часу для позначення дії у минулому (учні вживають претеритум по аналогії з дійсним способом); б) закінчення дієслів в третій особі однини в презенсі і перфекті кон'юнктиву; в) відсутність умлауту у сильних дієслів в презенсі кон'юнктива в другій і третій особі однини.

Труднощі граматичної структуризації полягають в утворенні форм засобами вираження модальності і в оформленні різних структурних типів пропозицій з цими мовними явищами. При утворенні форм інтерферує німецька мова, яка вивчається як друга іноземна. Як приклад можна навести опущення суфікса "e" і умлауту при утворенні кон'юнктиву сильних дієслів. Англійська мова інтерферує при побудові пропозицій із засобами вираження модальності. Найбільше число помилок відмічається в порядку слів в складеному дієслівному предикаті, який оформлено модальними дієсловами. В той же час в першій іноземній мові існують відповідності в утворенні і вживанні тимчасових форм Subjunctive II і Konjunktiv II, а також Conditional mood в англійській і кондиціоналіс в німецькій.

Сфера непрямої мови в німецькій мові якісно відрізняється від інших мов. В українській мові для позначення непрямої мови немає спеціальних форм. В англійській мові для передачі невластиво-прямої мови може використовуватися кондиціоналіс, але це, швидше, одна з можливостей, разом з індикативом. Кон'юнктив непрямої мови в німецькій мові є абсолютно новим граматичним явищем для студентів, які володіють українською (рідною) і англійською (першою іноземною) мовами.

Аналіз типових помилок дозволяє відмітити труднощі вибору і граматичної структуризації. Ці труднощі викликані: а) дією міжмовної і внутрішньомовної інтерференції; б) чинниками психологічного, психолінгвістичного і методичного характеру. До таких чинників можна віднести: а) порушення процесу породження висловлювання на етапі реалізації внутрішнього програмування; б) неоднакову стійкість мовних навичок; в) неповну сформованість орієнтовної основи дії через відсутність урахування лінгвістичного досвіду; г) невірні вибрані шляхи і прийоми формування мовної граматичної навички; д) відсутність спеціально розробленого комплексу вправ, що дозволяє враховувати труднощі і функціональні особливості кон'юнктиву в усній і письмовій мові [2: 129].

Виявлення цих труднощів можливе під час лінгвометодичного зіставлення цих мовних явищ в трьох мовах - німецькій, англійській і українській. Зіставлення, разом з порівнянням і аналізом та іншими мовними вправами, спрямованими на усвідомлення форми явища, яке вивчається, є основним прийомом свідомо-контрастивного підходу. Цей підхід базується на ідеях контрастивної лінгвістики і на індуктивному способі оволодіння іноземною мовою. Мета такої роботи полягає у виявленні і усвідомленні диференціальних ознак, схожості і відмінностей на різних рівнях - на рівні форми, значення і вживання. Основний прийом, який використовують на даному етапі, - це прийом підведення до породження міжмовної асоціації на основі виділених інформативних ознак граматичного явища в першій іноземній мові і тих, які мають значення для сприйняття граматичного явища в другій іноземній мові. Відкрите зіставлення граматичних явищ в двох мовах має привести, з одного боку, до усвідомленого сприйняття співпадаючих елементів граматичних явищ, а з іншого боку - допомогти диференціювати цей мовний елемент від його корелята в мові-джерелі, перенести і надати можливість прояву міжмовної інтерференції.

Оптимальну організацію процесу навчання іншомовної граматичної компетенції, його високу результативність при значному зниженні трудомісткості забезпечує також підхід до навчання, який поєднує в собі риси комунікативного (інтуїтивного) і когнітивного (інтелектуально-пізнавального) методів, тобто комунікативно-когнітивний підхід. Його реалізація припускає: а) препарування граматичних явищ на функціональній основі; б) відбір явищ за критерієм комунікативної значущості; в) тренування у вживанні складних граматичних явищ в типових ситуаціях мови; г) побудову адекватних комунікативних висловлювань шляхом формування образу граматичного явища.

Навчання граматичним явищам німецької мови як другої іноземної має здійснюватися на основі проблемно-пошукової технології, що дозволяє виявити особливості граматичної будови мови, що вивчається, і сприяти зниженню прояву міжмовної інтерференції.

Успішне перенесення володіння граматичними категоріями німецької мови як другої іноземної забезпечується системою методичних прийомів, спрямованих на створення повної орієнтовної основи дій, які забезпечують нейтралізацію негативного переносу, а спеціально складені серії завдань і вправ забезпечують формування лінгвістичної та комунікативної компетенції у майбутніх учителів другої іноземної мови (німецької мови) відповідно до вимог Програми з другої іноземної мови.

Навчання граматичного аспекту мови на заняттях по другій іноземній мові в умовах спеціального ВНЗ має бути орієнтоване: а) на облік лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, який отримується ними в процесі оволодіння трьома контактуючими мовами (українській, англійській, німецькій) і б) на цілеспрямоване використання набутого досвіду при оволодінні структурами другої мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемчук Г. І. Порівняльна типологія німецької і української мов. К.: Вид-во при Київському держ. університеті видавничого об'єднання "Вища школа", 1987. – 143 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1969. – 135 с.
4. Березин Ф. М. История лингвистических учений. – М., 1975. – 321 с.
5. Ермолаева Л. С. Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. – М.: Высш. шк., 1987. – 157 с.
6. Кондакова Е. А. Немецкая грамматика. М.: Лист-ню, 2003. – 98 с.
7. Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft/hrsg von Peter Ernst. – Wien: Edition Praesens, 1997. – 197 S.
8. Helbig, G., Buscha J. Deutsche Grammatik. – Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie: Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York, 1991. – 314 S.
9. Ineichen, G. Allgemeine Sprachtypologie. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991. – 296 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тетяна Рудіч – старший викладач кафедри мовознавства та перекладу ПВНЗ «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

Галина Бондар – викладач кафедри мовознавства та перекладу ПВНЗ «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

Наукові інтереси: структурно-семантичні одиниці мови та проблеми їх перекладу.

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анна ВОЛОДЬКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто значення формування перекладацької компетенції студентів технічних спеціальностей, проаналізовано компоненти професійної компетентності перекладача у спеціальній галузі знань та окреслено основні завдання, які стоять перед викладачем іноземної мови.

Ключові слова: перекладацька / базова / дискурсивна, спеціальна компетенції, професійна компетентність, лінгвістична підготовка, професійна спрямованість, контекстуальне навчання.

The article deals with the importance of translation competence of students of technical specialties, analyzes the components of professional competence of an interpreter in the special field of knowledge, and describes the basic tasks of the foreign language teacher.

Key words: translation / basic / discourse, special competence, professional competence, linguistic training, professional orientation, contextual learning.

Зростаюча тенденція до поглибленого вивчення іноземних мов (ІМ) студентами технічних факультетів вимагає підвищення їх загальногуманітарної підготовки. Сучасний студент прагне до визнання досягнутих ним наукових здобутків не тільки на загальнодержавному рівні, а й на міжнародному. Вже давно відомі приклади залучення студентів вищих навчальних технічних закладів України до роботи над міжнародними та іноземними проектами на території України та за її межами, що потребує оволодіння студентами відповідного рівня комунікативної компетенції, який дозволить їм вільно

виражати свої думки на іноземній мові, розуміти почуте, читати і передавати на письмі інформацію зі спеціальної галузі знань, в якій вони працюють. Отже, основна вимога до студента, що бажає якнайкраще реалізуватися на сучасному ринку працевлаштування є підготовка до перекладу в сфері професійної комунікації. Таким чином професійна підготовка викладача ІМ теж має відповідати новим вимогам суспільства: викладач має бети не лише філологом, а й перекладачем-практиком, що зможе поділитися зі студентами своїм практичним досвідом та апробованими теоретичними знаннями [3: 117].

Все вищесказане обумовлює актуальність теми на даному етапі розвитку викладання ІМ в технічних університетах, яка визначається спробою об'єднання загальних лінгвістичних компонентів навчання перекладачів з опорою на отримані в процесі навчання знання зі спеціальності студентів технічних університетів.

Об'єктом є формування професійної перекладацької компетенції студентів технічних факультетів.

Предметом є визначення пріоритетних завдань, що стоять перед викладачем ІМ у процесі формування у студентів технічних спеціальностей компетенції у перекладі.

Для розкриття теми необхідно визначити значення професійної підготовки викладача ІМ, місце базової лінгвістичної освіти у підготовці майбутнього спеціаліста та компоненти професійної компетентності перекладача певної галузі науки, що дозволить чітко окреслити основні завдання, які стоять перед викладачем ІМ для технічних спеціальностей.

Впровадженню сучасних методів навчання перекладу в практику технічних університетів перешкоджає слабо орієнтована на підготовку спеціалістів в області викладання перекладу існуюча система навчання і підвищення кваліфікації викладачів. Так прогалиною у навчанні викладачів та перекладачів є те, що дипломований викладач не є професійно підготовленим перекладачем, тому не може виступати кваліфікованим кадром при формуванні перекладацької компетенції у студентів технічних спеціальностей, а дипломований перекладач – не є професійним викладачем без проходження курсу методики навчання ІМ. Таким чином, слід ґрунтовно вивчити труднощі, з якими стикаються викладачі ІМ технічних університетів в основному через відсутність відповідних знань в області перекладу та забезпечити відповідний рівень освіти шляхом введення в мовних університетах інтегрованого навчання перекладачів-практиків з правом викладання ІМ у технічних університетах [2: 169-178].

Першим етапом у структурі підготовки студентів є базова лінгвістична підготовка, що закладає фундамент для професійної перекладацької освіти, головною метою якої повинно стати формування професійної мовної особистості перекладача. У процесі лінгвістичної підготовки перекладача професійно значущою стає здатність мобілізувати ресурси, необхідні для вилучення і передачі змісту спеціального тексту. Такими ресурсами є системні знання та вміння, набуті з власного досвіду та протягом вивчення профілюючого фаху, та особистісні якості студента.

Важливим чинником професійної підготовки майбутнього перекладача фахових текстів є мобілізація ресурсів, необхідних для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів та їх трансформації рідної мови, які в процесі формування перекладацької компетенції будуть переноситися на ІМ. Завершальним етапом базової лінгвістичної підготовки є розвиток здатності до роботи над текстом та його відтворення.

Формування на рідній мові і розвиток цих здібностей на іноземній сприятиме утворенню первинних перекладацьких навиків у студентів немовних університетів. Ці здібності бажано сформувані на рідній мові ще до формування компетенції у перекладі ІМ [7: 67-71]. Ця умова не лише гарантує професійно спрямоване, специфічне оволодіння мовою, але й сприяє розвитку професійно значущих компетенцій. Отже, базова лінгвістична підготовка є фундаментом для формування перекладацької компетенції у студентів технічних спеціальностей.

Модернізація змісту навчання ІМ в немовних вузах повинна відповідати основним положенням методики викладання: опиратися на наукову концепцію, бути направленою на гуманізацію освіти, відповідати вимогам державного освітнього стандарту, забезпечити цілі

навчання, бути комунікативно-спрямованою, автентичною і забезпечувати розвиток особистого потенціалу студента.

Крім дотримання вищезазначених положень викладач ІМ повинен визначити структурні компоненти, яких він буде притримуватися при навчанні студентів технічних спеціальностей професійно-орієнтованого перекладу. Такими є мовна професійна, перекладацька та інформативно-аналітична компетенція. Мовна професійна компетенція представляє собою знання спеціальних термінів основного професійного профілю спеціаліста, які він засвоїв в процесі вивчення свого основного фаху, та вміння ними вільно користуватися в різних ситуаціях професійного спілкування.

Перекладацька компетенція включає в себе знання основ перекладацької діяльності та вміння здійснювати адекватний переклад у залежності від характеру вихідної іншомовної інформації – вміння передати не тільки смисловий зміст, але і стиль, жанр, манеру викладу і т.д. Формувати таку компетенцію повинен спеціально підготовлений викладач, що на конкретних прикладах зі свого перекладацького досвіду зможе представити студентам можливість втілення теоретичних знань на практиці [6: 23].

Розуміючи важливість прийняття рішень в галузі перекладу, викладачі повинні спробувати описати фактичні перекладацькі рішення, прийняті перекладачами-практиками в різних соціально-культурних та ідеологічних ситуаціях в реальному житті і реальній ситуації. Вони повинні дозволити студентам вибрати різні варіанти перекладу, нагадавши їм, що вони будуть нести відповідальність за вибір, який вони роблять. Однак, викладачі повинні чітко дати зрозуміти студентам, що кожен переклад має свою мету, що визначається його перекладачем, і що вони можуть вільно вибирати варіанти, які найкраще висвітлять їх передбачувану мету перекладу. Викладачам слід підсвідомо до мінімуму скоротити зміщення фокусу уваги студентів на процес перекладу і, таким чином, навчити студентів технічних спеціальностей свідомо робити вибір, що сприятиме виникненню перекладів, спрямованих на конкретні цілі професійно-орієнтованих перекладачів.

Інформаційно-аналітична компетенція є визначальним вмінням працювати з різними джерелами професійної іншомовної інформації (пошук, збір, зберігання, обробка) і критично оцінювати їх (розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка) у рамках здійснення професійних обов'язків на іноземній мові.

Розглядаючи власне перекладацькі знання та вміння, дослідники перекладу виділяють «предметну» складову професійної компетентності перекладача, тобто, загальнонаукові та вузькоспеціалізовані знання, необхідні для розуміння і перекладу текстів зі спеціальності [4: 54-61]. Підготовка перекладача в сфері професійної комунікації є додатковою освітою до основної. Це означає, що у студента вже сформувалася предметна компетенція. Цю складову слід включати в склад професійної компетентності перекладача і враховувати наявні знання при підготовці перекладача, доповнюючи відповідними знаннями про специфіку знань та комунікації в певній професійній сфері в країні мови, що вивчається, і вміння їх співставляти з набутими знаннями.

До спеціальних перекладацьких компетенцій належать:

1. Базова компетенція: знання про переклад, основні поняття перекладознавства.
2. Дискурсивна компетенція: знання законів побудови дискурсу (у випадку навчання студентів технічних університетів – спеціального дискурсу) і його жанрових різновидів в іноземній та рідній мовах.

3. Спеціальна компетенція: професійна іншомовна комунікативна компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють на належному рівні здійснювати комунікативну іншомовну діяльність у сфері конкретної професії: специфічні знання та вміння для виконання певного виду професійної діяльності. У формуванні спеціальної компетенції і полягає специфіка цілей даної системи навчання [1: 25-28].

При вивченні теоретичних підходів професійно спрямованого навчання, при виборі змісту і методів викладання викладачу слід обирати контекстне навчання студентів, яке передбачає предметне та соціальне моделювання майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Основними параметрами контекстного навчання є наступні:

1. Активні форми і методи навчання: засвоєння знань в контексті вирішення майбутніх професійних ситуацій.

2. Формування ділових і моральних якостей особистості.

3. Перетворення навчальної інформації з предмета навчальної в засіб професійної діяльності [5: 211-218].

- компетентнісний підхід: метою навчання є результат – сформована компетенція у перекладі студентів технічних спеціальностей.

При формуванні у студентів технічних спеціальностей компетенції у перекладі перед викладачем стоять чітко визначені пріоритетні завдання, які є основами організації процесу мовної освіти в технічних вузах:

1. Сформувати у студентів спеціальні перекладацькі компетенції, що є метою їх навчання:

- навчити майбутніх перекладачів робити правильні переклади, пояснивши методику перекладу та послідовність дій перекладача;

- ознайомити студентів з професійними проблемами, які виникають в процесі роботи, та зовнішніми ресурсами, які перекладач може використовувати у своїй діяльності.

2. Дотримання професійно-орієнтованого підходу навчання.

3. Використання контекстного навчання студентів, що максимально наблизить їх до майбутніх умов.

Важливе значення має також прагнення викладача ІМ до постійного самовдосконалення та підвищення своєї кваліфікації, що є безперечною перевагою є здобутті студентами якісної освіти. Завданням студента є опанування необхідних для перекладу у спеціальній галузі науки знань, вмінь та навиків.

Організація спеціальної підготовки студентів у формуванні професійно-спрямованої компетенції у перекладі стане гарантом набуття випускниками соціальної та професійної мобільності і запорукою успішної роботи на рівні світових стандартів і подальшого професійного росту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. – М.: Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009. – 178 с.
2. Казакова Т.А. Переводческий комментарий: структура и функции // Университетское переводоведение. Вып. 4. Материалы IV Международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения», 24-26 октября 2002. – СПб.: Филолог. факультет СПбГУ, 2003. – С. 169-178.
3. Колкова М.К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – Санкт-Петербург: Каро, 2008. – 288 с.
4. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: «РЕМА», 1997. – 100 с.
5. Мильцева Н.А. Система языкового образования в вузах с углубленным изучением иностранного языка. – М.: Глосса, 2007. – 396 с.
6. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.
7. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н.И.Лобачевского, 2002. – 148 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Володько – викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

Наукові інтереси: методика навчання німецької мови студентів технічних спеціальностей.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ДРАМІ

Анна ГАЛАС (Львів, Україна)

Стаття розглядає питання перекладу інтертекстуальних елементів у драматичних творах. Визначаються одиниці інтертексту та способи їх аналізу засобами категоріального підходу. Робиться спроба застосувати узагальнені методи перекладу до драматичного жанру.

Ключові слова: інтертекстуальність, переклад драматичних творів, категоріальний підхід, перекладацький аналіз.

The article discusses the issues of translating intertextual elements in drama texts. It aims at defining units of intertext and ways of their analysis by means of categorial approach. An attempt is made to apply generalized translation methods to drama genre.

Key words: intertextuality, drama translation, categorial approach, translation analysis.

Поняття інтертекстуальності, яке вперше визначила Ю.Крістева у 60-х роках минулого століття, багато у чому накреслило тенденції аналізу та тлумачення сучасних літературних творів. Численні літературознавчі розвідки (Р.Барта, Ж.Дерріди, Х.Блума, Ж.Женетта, Г.Аллена, М.Пфістера, Ю.Лотмана, Н.Маньковської, І.Старовойт та ін.) намагалися визначити різновиди інтертекстуальних одиниць та створити класифікацію елементів міжтекстових зв'язків. Однак, загалом об'єктом дослідження найчастіше були прозові і зрідка віршовані твори. Інтертекстуальність драматичних творів вивчалася спорадично (зокрема цим питанням цікавилися Є. Васильєв, С.Лібіг, О.Кобзар, К.Кібузінська, С.Лінч та ін.). У перекладознавстві останнім часом питання передачі інтертекстуальних одиниць вивчається досить широко (наприклад у працях П.Торопа, Л.Грек, А.Кам'янець, Л.Калужської, Г.Денисової, Л.Андрейко, Д.Мартенс, К.Джонсона, П.Дуенас та ін.), однак драматичні твори лише зрідка слугують джерелом для аналізу можливих перекладацьких стратегій. Неувага до перекладу інтертекстуальних одиниць у сучасній драматургії дещо дивує, адже п'єси рясніють міжтекстовими зв'язками на усіх рівнях. Метою цієї розвідки є аналіз елементів інтертексту у сучасній англомовній драматургії на різних рівнях втілення та визначення можливих стратегій їх відтворення.

Першочергово важливо визначити одиниці драматичного твору, що визначають його інтертекстуальність. Для цього необхідно окреслити власне поняття інтертекстуальності, на яке спиратиметься дослідження, адже підходи до тлумачення цієї категорії надзвичайно розмаїті і часом навіть суперечливі. Класичне розуміння інтертекстуальності, розроблене французькими структуралістами (Ю.Крістевою, Р.Бартом та ін.), не включає в себе літературні взаємини свідомого впливу та навмисні алюзії. Основою концепції є твердження про те, що жоден текст не є унікальним, а радше становить сплетіння неминучих посилань та цитат з інших текстів. Вони зумовлюють значення тексту та втручаються в культурну систему [17]. Однак, з часом визначення феномену інтертекстуальності зазнало значних модифікацій та змін. Наприклад, транстекстуальність у визначенні Ж.Женетта охоплює усі типи маніфестованих або прихованих зв'язків із іншими текстами. Дослідник виділяє п'ять типів транстекстуальних зв'язків: інтертекстуальність (цитата, алюзія, плагіат), паратекстуальність (заголовки, проміжні заголовки, передмови, примітки, епіграфи), метатекстуальність (відштовхування одного тексту від іншого), гіпертекстуальність (відношення між гіпертекстом та гіпотекстом без елементів коментування) та архітекстуальність (жанрові класифікації текстів) [16]. Дослідниця Н.Фатєєва дещо деталізувала класифікацію Ж.Женетта. Наприклад, інтертекстуальні зв'язки вона поділила на цитати та алюзії з атрибуцією та без атрибуції (без вказівки імені автора). Прикладами паратекстуальності Н.Фатєєва назвала цитатні заголовки та епіграфи, тоді як метатекстуальність у її розумінні – це переказ або варіації на тему передтексту. Характеристики гіпертексту та архітексту залишилися незмінними [15].

Термін інтертекст також перегукується із «інтекстом» (П.Торопа), «субтекстом» (Ю.Лотмана) та «прецедентним текстом». Дещо вужче фонові знання розглядаються у теорії «вертикального контексту» (О.Ахманова, І.Губбенет). Часто поняття інтертекстуальності розширюють до універсального значення, коли майже кожен текст можна розглядати як інтертекст, адже насправді усі тексти перебувають у певних відносинах із своїми попередниками [12: 27]. У статті ми спиратимемося на вужче розуміння поняття інтертекстуальності, яке зводиться до свідомих та маркованих зв'язків: «включення в текст цілих інших текстів з іншим суб'єктом мовлення, або їх фрагментів у вигляді цитат, ремінісценцій та алюзій» [2: 71].

На думку деяких дослідників, будь-яка вистава інтертекстуальна, оскільки вона спирається на текст (із усіма його родовими, структурними та лінгвістичним зв'язками із іншими п'єсами) та на режисерське та акторське тлумачення, що також тісно пов'язані із існуючими моделями та практиками [18: 41]. Цікаво відзначити, що Ю.Мартем'янов

відносить драму до категорії передтексту [10]. Тобто, драматичний текст слугує лише основою для створення театральних постановок, кожна з яких унікальна та неповторна. Якщо на початку ХХ століття драматурги намагалися асимілювати інтертекст у своєму творі або мотивувати інтертекстуалізацію, то друга половина століття відрізняється чіткою дисиміляцією, введенням формальних маркерів міжтекстового зв'язку та метатекстовою грою із чужим текстом. Виникнення поняття інтертекстуальності відобразило тенденції занепаду романтичної концепції «автора-Бога» (за визначенням Р.Барта), які чітко проявилися і в драматичному жанрі (наприклад, у драматургії Т. Стоппарда).

Спробуємо простежити, як дослідники пропонують вирішити питання відтворення інтертекстуальних елементів. Загалом панує думка, що для перекладача інтертекст є майже неподоланною проблемою, отже не варто наполягати на принципі тотальної перекладності [3]. П.Тороп пропонує два способи перекладу: перекодування та транспонування. Перекодування спирається на план вираження та може поділятися на точний, макростилістичний, цитатний та мікростилістичний переклад. Основою транспонування, що включає описовий, тематичний, вільний та експресивний переклад, є план змісту. Учений вважає, що цитати та апікації повинні перекладатися із відтворенням усіх елементів (точний переклад). Для ремінісценцій та стилізацій, на його думку, краще використовувати мікростилістичний (мовний) переклад, тобто передачу елементів оригіналу за допомогою відповідних форм мови перекладу. Для алюзій пропонується вільний переклад із передачею загального змісту оригіналу; для буріме – формальний (макростилістичний) переклад; для перифрази – цитатний; для бурлеску та травестії - експресивний переклад і т.д. [13]. Варто визнати, що класифікаційний підхід до визначення перекладацьких стратегій має певні обмеження. Наприклад, алюзії пропонується перекладати довільно із передачею загального змісту. Хоча у деяких випадках такий спосіб виправданий, часом його застосування видається неможливим, насамперед через те, що класифікаційний підхід не враховує функціональності та експресивності елементів інтертекстуальності у контексті. Скажімо, п'єса Т.Стоппарда «Роценкранц і Гільденстерн мертві» використовує алюзивність до «Гамлета» як спосіб побудови тексту, тому надзвичайно важливо, аби читачі/глядачі могли упізнати алюзії та цитати із У.Шекспіра. При довільному перекладі алюзій та точному перекладі цитат текст втрачає діалогічність із іншим суб'єктом мовлення, в даному випадку діалог Т.Стоппарда із У.Шекспіром перетворюються на одностороннє тлумачення перекладача. Вирішення цього складного питання, запропоноване автором українського перекладу М.Стріхою, видається надзвичайно вдалим: перекладач використав текст «Гамлета» у перекладі Г.Кочура і тим самим зберіг діалогічність твору.

Отже, для аналізу перекладу інтертекстуальних елементів драматичних творів застосуємо категоріальний підхід, який охоплює усі рівні тексту [4]. Релевантними для перекладу є категорія відомості прототексту, категорія домінантної функції, категорія рівня функціонування та категорія формату інтертекстуального елемента.

Категорія відомості прототексту розглядає синхронний та діахронний аспекти, що відповідно стосуються відмінностей у корпусі прецедентних текстів в один історичний період та змін корпусу із плином часу. Деякі тексти функціонують як «ядерні» [14] у багатьох культурах (як наприклад п'єси У.Шекспіра, Біблія тощо); інші складають ядро лише для певної культури і не можуть легко розпізнаватися носіями іншої мови та культури; певна група прототекстів відома лише обмеженому колу читачів. Безумовно, ця категорія досить важлива для перекладу, але водночас надзвичайно складна. По-перше, перекладач повинен розпізнати одиницю інтертексту та вирішити, яким чином відтворити її у перекладі. Існує думка, що універсальні фонові знання необхідно зберігати без змін функції та формату, тоді як національні інтертекстуалізми варто адаптувати до культури перекладу [4]. По-друге, перекладач повинен передбачити, чи зможе читач (або глядач) самостійно розшифрувати інтертекстуальні елементи. Зазвичай, пропонується додавати перекладацькі коментарі, аби уникнути смислових втрат. Однак, при роботі із драматичними текстами варто не забувати про те, що текст – це лише перший щабель створення вистави. Коментарі та додаткові тлумачення можуть бути помічними для режисера, який працює над постановкою, але не для

глядачів. Не можна також ігнорувати відмінності у сприйнятті написаного та почутого, адже глядач не матиме достатньо часу для розмірковування над словами актора.

У сучасній драматургії категорія відомісті прототексту є надзвичайно важливим чинником, адже, як відомо, пародія, адаптація та гра із прототекстом є улюбленими методами створення текстів сучасних драматургів. Наприклад, п'єса Т.Стоппарда «Травестії» побудована на відомій комедії О.Уальда «Як важливо бути серйозним». Персонажі драми зовсім інші, але головна сюжетна лінія відкрито перегукується із мізансценами прототексту. Багато жартів побудовані саме на фонових знаннях глядача і не можуть функціонувати самостійно. Безсумнівно, не кожному англомовному глядачеві достеменно відомий текст п'єси О.Уальда, але оскільки роботи Т.Стоппарда характеризують як «інтелектуальну драму», від його аудиторії варто сподіватися глибоких знань у галузі літератури та театру. Ситуація із українським глядачем дещо інша, адже драматургія О.Уальда навряд чи входить до «ядерних» текстів української культури. Таким чином, перший крок перекладача – проаналізувати яким чином відомість прототексту може вплинути на сприйняття твору загалом та обрати відповідну стратегію. З огляду на вимоги до сценічності тексту робимо висновок, що при перекладі інтертекстуальних одиниць національного фонового знання у драматичному творі, найвдалішими рішенням є нейтралізація або адаптація до культури перекладу із збереженням домінантної функції елемента.

Категорія домінантної функції спирається на експресивну, комунікативну, поетичну, фатичну, метамовну та апелятивну функції (за класифікацією Р.Якобсона). Таким чином, другий крок перекладача - визначити, які саме функції виконує інтертекст та забезпечити їх репрезентативність для збереження замислу автора. Інколи для відтворення функції одиниці перекладу необхідно відмовитися від формальної еквівалентності та вдатися до експлікацій, повного перетворення тексту, тощо. У випадку драматичних творів експлікація можлива лише на рівні самого тексту. Наприклад, у монолозі Карра (Т.Стоппард «Травестії») фраза “my art belongs to Dada ‘cos Dada ‘e treats me well” є алюзією на відому американську пісню “My heart belongs to Daddy” (‘cause my Daddy, he treats me so well’). Пісня невідома українському читачеві/глядачеві, а переклад ускладнюється ще й тим, що автор грає із словами heart-art, Daddy-Dada. У російському перекладі ні алюзивність, ні гра слів не були відтворені: «мое искусство принадлежит Дада, потому что Дада очень любит меня...» (Пер. І.Кормільцева). Вимагати повної адекватності у такому складному випадку неможливо, але варто проаналізувати чи такий переклад хоча би частково відтворює функцію оригінального речення. З ширшого контексту випливає, що функція цього уривку не стільки комунікативна, скільки експресивна та апелятивна. Старий Карр дещо іронізує над течією Дадаїзму, яке відкидало усі традиційні канони мистецтва. Він намагається загравати із публікою, показати свою значимість і причетність до значних історичних та мистецьких подій. Отже, видається можливим експліцитно розширити речення та зімітувати пісенний ритм: «як там співається у пісні? Творю я заради Дада, бо Дада несе добро».

Третім кроком перекладача є аналіз категорії рівня функціонування інтертекстуального елемента, що розглядає три ступеня організації тексту: семантичний, метасеміотичний та метаметасеміотичний. Семантичний рівень спирається на денотативне значення мовних одиниць, тоді як на метасеміотичному рівні вивчаються конотативні значення елементів у контексті художнього тексту, символічний зміст слів, ритмічний фон, звукова організація тексту, стилістичні засоби, тощо [8]. Метаметасеміотичний рівень розкриває думку автора на основі двох попередніх рівнів мовних та стилістичних засобів та спрямований на виявлення взаємозв'язаних образів. На цьому рівні дослідник переходить від аналізу образних значень до розгляду ідено-образного наповнення тексту [11].

На семантичному рівні часто функціонують, наприклад, біблійні алюзії. Зазвичай вони досить вдало втілюються у англо-українському драматичному перекладі через спільні для двох культур фонові знання Біблії. Наприклад, п'єса Т.Вайлдера «...шкірою наших зубів» насичена цитатами та посиланнями на Біблію. Переважна більшість алюзій та цитат п'єси не є важкими для перекладу: “Among these objects found today was a wedding ring, inscribed: To Eva from Adam. Genesis II:18”. – «Серед знайденого сьогодні – обручка з написом: Єві від Адама. Книга буття, II:18.» Посилання на Біблію розкриває повний зміст цього

повідомлення: «І сказав Господь Бог: Не добре, щоб бути чоловіком самотнім. Створю йому поміч, подібну до нього.» (Українське Біблійне Товариство, 1991)

Однак, часто такі інтертекстуальні одиниці піднімаються на метасеміотичний чи навіть метаметасеміотичний рівень, що створює певні перешкоди на шляху до адекватності перекладу. Назва п'єси Т.Вайлдера «..шкірою наших зубів» є біблійною алюзією, чи радше цитатою, однак вона виявилася надзвичайно важким завданням для перекладачів, не зважаючи на спільні фонові знання обох культур. Фраза “ ... and I have escaped by the skin of my teeth” (Job 19:20; Revised Standard Version, 1971) увійшла у щоденний вжиток і функціонує в англійській мові як фразеологізм із значенням «ледве врятуватися, втекти». В українській мові такого фразеологізму немає, крім того, в українській Біблії ця цитата подається інакше: «До шкіри моєї й до тіла мого приліпилися кості мої, ще біля зубів лиш зосталася шкіра моя.» (Йов 19:20; Українське Біблійне Товариство, 1991). Причина цих розходжень полягає в тому, що український варіант перекладено з грецької мови. Як бачимо, перекладачі вдалися до дослівного перекладу, тобто фраза функціонує лише на семантичному рівні. Образність метасеміотичного рівня повністю втрачено.

Категорія формату інтертекстуального елемента, яка є четвертим кроком аналізу перекладача, включає такі форми як цитата, алюзія, пародія та стилізація (за класифікацією А.Гусевої на основі моделей Н.Фатєєвої та М.Малаховської). Ця категорія важлива на етапі аналізу, а на етапі втілення перекладачеві, можливо, доведеться відмовитися від збереження форми заради відтворення смислу та функції інтертексту. Для прикладу розглянемо наступний уривок: “Mr. Antrobus: (*Outside, roaring*) “I’ve been working on the railroad, all the livelong day... etc.” – Містер Антробус: (*Ревучи снівом за дверима*) “I’ve been working on the railroad all the livelong day”. Містер Антробус повертався додому, співаючи досить відому американську пісню. Зміст пісні жодним чином не пов’язаний із контекстом: тобто важлива лише форма (пісня) та сам процес, а не те, про що в ній йдеться. Як бачимо, перекладачі вирішили не перекладати уривок із пісні, а залишити його без змін. Очевидно, можна було без особливих втрат замінити слова цієї пісні на будь-які інші слова «робітничої пісні».

Загалом, категорії домінантної функції та категорії формату розглядають властивості інтертекстуальних одиниць, які необхідно передати у перекладі; тоді як категорія відомості прототексту та категорія рівня функціонування інтертекстуалізму містять можливі варіанти перекладу, такі як адаптація чи перекладацький коментар [4].

Суть стратегії перекладу інтертекстуальних фрагментів деякі дослідники зводять до «спроб змоделювати процес трансляції асоціацій» у семіозис іншої культури [3]. Пропонується виявити прототипові елементи, що дозволять відшукати аналог прецедентного феномену в культурі перекладу. Однак, така стратегія можлива лише за умови, що інтертекстуальний уривок містить універсальні фонові знання, що мають схожі емоційно-оціночні компоненти в обох культурах. Г.Денісова виокремлює такі способи перекладу інтертекстуальних одиниць, як адаптація та відсторонення [6]. Такий підхід перегукується із дихотомією одомашнення – очуження, що традиційно розглядаються у перекладознавстві. О.Дзера виділяє два типи одомашнення: асоціативно-алюзивне та етнопоетичне й лінгвостилістичне. Перший тип викликає у читача/глядача певні асоціації із власною культурою та літературою, тоді як другий тип спирається на лінгвістичні та стилістичні елементи [7]. Наприклад, у результаті співпраці перекладачів та режисера деякі елементи лібрето до мюзиклу «Чарлі Бравн – ти молодець» за мотивами коміксів Чарльза Шульца були «одомашнені»: уривки деяких партій були замінені на українські пісні. Варто відзначити, що асоціативні та алюзивні образи, створені таким чином, надзвичайно прихильно сприймалися публікою. Прийом очуження передбачає, що інтертекстуальні одиниці перекладаються дослівно і супроводжуються коментарем. Недоліком цього прийому є втрата «радості впізнання» цитати, нейтралізація фрагменту та порушення цілісності тексту [1]

Підходи до перекладу інтертекстуальних одиниць вдало підсумовує Л.Грек, зазначаючи, що «спосіб перекладу інтертекстуальних одиниць залежить від їх належності до універсальної, національної та індивідуальної енциклопедій» [5]. Одиниці універсальної енциклопедії, що входять до простору і читача оригіналу і читача перекладу, варто відтворювати цитуванням канонічного перекладу. Елементи національної та індивідуальної

енциклопедій рекомендуються перекладати шляхом а) точного відтворення лексичного матеріалу з коментарем (наприклад, цитати з маловідомих авторів); б) підбору функціонального аналога у культурі-реципієнті (наприклад, фольклорні цитати); в) експлікації змісту усічених інтертекстуальних одиниць.

Загалом, такі підходи досить логічні та широко використовуються досвідченими перекладачами (як ми бачили на прикладі із перекладом М.Стріхи). Однак, часом перекладач може потрапити у пастку драматурга. Наприклад героїня п'єси «...шкірою наших зубів» говорить: “Well, I could go on forever, – as Shakespeare says: a woman’s work is seldom done” – “Гаразд, я, напевне, могла б говорити без кінця, – як каже Шекспір: жіноча робота рідко дороблена». Цитата із атрибуцією дає посилання на Шекспіра, тому перекладач першочергово звернеться до оригіналу та канонічного перекладу у пошуках прототексту. У цьому випадку спроби будуть марними, адже цитата не належить В.Шекспіру, а є лише модифікацією прислів'я “woman’s work is never done”. Автор вдався до такого засобу, аби підкреслити неосвіченість та марносластво героїні.

Ця стаття є лише першим кроком дослідження стратегій перекладу інтертекстуальних одиниць у драматичному творі. Аналіз тенденцій та підходів виявив, що на стадії аналізу твору варто застосовувати категоріальний підхід, який дозволяє врахувати усі складові значення та функціональності міжтекстових зв'язків. Стратегії, визначені для стадії прийняття рішення та втілення, можна вдало застосувати до перекладу драматичних творів, за умови, що при необхідності коментарі та експлікації містяться у тексті твору без порушення цілісності тексту. Драматичний текст проходить більше стадій тлумачення та виявлення, ніж інші художні жанри, минаючи довгий та звивистий шлях від драматурга до глядача. Отож, головні вимоги до інтертекстуальних одиниць в перекладній драмі – доступність для глядача та збереження функціональності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрейко Л. Можливості відтворення інтертекстуальності у перекладі // Гуманітарний вісник. – 2008 – № 13., т 1. – С. 249-253.
2. Арнольд И. Современный английский язык. – Москва: Наука, 2005. – 384 с.
3. Бойко Л. К вопросу о переводе интертекста // Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. – 2006. – №2 – С. 52-59
4. Вербицкая М., Гусева А. Проблема перевода интертекстуальных элементов: категориальный подход // Вестник Московского университета. – 2009. – №2 – С. 9 – 18.
5. Грек Л. Интертекстуальність як проблема перекладу (на матеріалі англomовних перекладів української постмодерністської прози): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16. – Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2006. – 18 с.
6. Денисова Г. Интертекстуальность и семиотика перевода: возможности и способы передачи интекста // Текст. Интертекст. Культура.: Сб. докладов междунар. науч. конференции. – Москва: Азбуковник, 2001. – С.112 – 128
7. Дзера О. Жанри художнього перекладу // Записки перекладацької майстерні. – Львів: Центр гуманітарних досліджень ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – Т. 1. – С. 18 – 37.
8. Задорнова З. Восприятие и интерпретация художественного текста. - Москва, 1984. - 113 с.
10. Мартемьянов Ю. Логика ситуаций. Строение текста. Терминологичность слов. - Москва: Языки славянской культуры, 2004. - 1056 с.
11. Медведева Е. Рекламный текст как переводческая проблема // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 4. – С. 23 – 42.
12. Рихло П. Поетика діалогу. Творчість Пауля Целана як інтертекст. – Чернівці, 2005. – 584 с.
13. Тороп П. Тотальний переклад. – Тарту: Изд-во Тартуского ун-та., 1995. – 220 с.
14. Фатеева Н. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. – Москва, 2007. – 282 с.
15. Фатеева Н. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия АН Серия литературы и языка. – 1998. – Том 57, №5 – С.25–38
16. Genette G. Palimpsests: Literature in the Second Degree (Stages). - University of Nebraska Press, 1997. – 491 p.
17. Graham A. Intertextuality. - Routledge (UK), 1999. – 200 p.
18. Kiebuszinska C. Intertextual loops in modern drama. – London, 2001. – 350 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Галас – аспірантка кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики ім. Г.Кочура Львівського національного університету ім. І.Франка.

Наукові інтереси: переклад драматичних творів, інтертекстуальність у сучасній драматургії, соціолінгвістичні аспекти драми.

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Марина ГЕРАСИМЕНКО (Чернігів, Україна)

У статті розглядаються критерії відбору текстів фахової спрямованості для навчання професійно орієнтованого читання майбутніх учителів англійської мови. Уточнено та проаналізовано вимоги до фахового текстового матеріалу для розвитку умінь професійно орієнтованого читання.

Ключові слова: критерії відбору, текст фахової спрямованості, професійно орієнтоване читання, професійно орієнтовані навички та уміння, автентичність, доступність.

The article analyses the criteria for selection of profession-related texts for training future English language teachers in professionally oriented reading. The requirements for profession-related are specified and analyzed.

Key words: selection criteria, profession-related, professionally oriented reading, professionally oriented skills, authenticity, accessibility.

Ефективність навчання англomовного професійно орієнтованого читання (ПОЧ) значною мірою залежить від правильного відбору навчального текстового матеріалу. У методичній літературі проблема відбору текстового матеріалу вирішується по різному залежно від характеру текстів та конкретних цілей роботи з ними. Беручи за основу характер текстів, дослідники розробили вимоги до навчальних текстів (О.В. Носонович, Р.П. Мільруд, С.К. Фоломкина, I.Damen, Ch. Nuttal), а також критерії та принципи відбору автентичних текстів: наукових (Г.А. Костерін, С.О. Китаєва, О.С. Можаяєва), публіцистичних (О.В. Бирюк, А.Н. Богомолів, Л.В. Фарисенкова, Р. Sanderson), художніх (Т.О. Вдовіна, Н.В. Кулібіна, Т.К. Левіна, Л.П. Смялякова). Проблема відбору текстового матеріалу для навчання ПОЧ студентів немовних ВНЗ досліджувалась у працях О.С. Балахонова, Л.В. Добровольської, С.О. Китаєвої, С.В. Радецької, Т.С. Серової, О.С. Можаяєвої.

Хоча відбір навчального текстового матеріалу для навчання читання виступає об'єктом дослідження багатьох вчених, аналіз методичної літератури показав, що проблема реалізації відбору фахових текстів з метою їх подальшого використання у навчанні майбутніх учителів залишається все ще не вирішеною.

Характер тексту певною мірою обумовлює вибір вправ та прийомів роботи з ним. Саме тому відібрані тексти для навчання ПОЧ повинні мати певні ознаки, які за своїм характером сприяють формуванню у майбутніх учителів відповідних знань, навичок та умінь ПОЧ.

Таким чином, **метою** статті є визначення та аналіз критеріїв відбору текстів фахової спрямованості для навчання ПОЧ майбутніх учителів англійської мови (АМ). Відповідно, **завданням** нашої статті є окреслити вимоги до англomовного фахового текстового матеріалу з метою подальшого його використання для формування та розвитку навичок та умінь ПОЧ.

За основу відбору текстів фахової спрямованості для навчання ПОЧ ми обрали низку критеріїв. Під «**критеріями відбору**» ми, услід за О.В. Бирюк, розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання [1: 151]. Ми вважаємо за доцільне використовувати комплексні (методичні) критерії відбору. Комплексний характер цих критеріїв зумовлений специфікою методики як науки, що базується на даних лінгвістики, психології, педагогіки та суміжних наук.

На основі проаналізованих праць з навчання різних видів мовленнєвої діяльності у середніх навчальних закладах та мовних і немовних ВНЗ (Балахонов О.С., Бирюк О.В., Бочкарьова О.Ю., Городнича Л.В., Добровольська Л.В., Слухіна Н.В., Китаєва С.О., Коломінова О.О., Малюга О.С., Мільруд Р.П., Мусніцка О.В., Носонович О.В., Радецька С.В., Серова Т.М., Шевченко С.І.) ми виділяємо такі **критерії відбору ФТ для навчання англomовного ПОЧ**: 1) автентичність; 2) тематичність; 3) інформативність; 4) науковість; 5) комунікативність; 6) доступність у мовному та змістовому відношенні; 7) доступність за об'ємом та структурою.

Охарактеризуємо кожен із них з метою подальшого відбору ФТ для розвитку умінь ПОЧ.

Автентичними вважаються тексти, які не були призначені для навчальних цілей та були написані для носіїв мови [5: 11]. На користь використання саме автентичних неадаптованих текстів існує ціла низка аргументів: 1. використання штучних, спрощених текстів може у майбутньому ускладнити перехід до розуміння текстів, взятих із реального життя та реальних ситуацій; 2. «препаровані» тексти втрачають характерні ознаки тексту, не мають авторської індивідуальності; 3. автентичні тексти ілюструють функціонування мови у формі, що прийнята її носіями, у природньому соціальному контексті. Як зазначає С.І. Шевченко, перевагою автентичних текстів є можливість їх впливу на розвиток лінгвосоціокультурної компетенції [6: 77]. Лінгвістична форма тексту має впливати на формування мовної компетенції студентів. Наявність нової інформації поповнює тезаурус студентів з відповідної теми. Цим самим можна досягти певного рівня предметної компетенції.

Відповідно до критерію тематичності передбачається обмеження відбору текстів рамками проблематики спеціальності, що є предметом професійного інтереса майбутніх спеціалістів та тематики профільних дисциплін. С.Ф. Буличева, Г.К. Махмутова доповнюють тематичний принцип відбору принципом системності та принципом профілюючої спрямованості [4: 40]. Тобто відбір матеріалу за критерієм тематичності має конкретизуватися за рахунок виявлення предметної області, згідно якої необхідно обирати тематику тексту і широту охоплення цієї галузі знань.

Відповідно, для навчання англомовного ПОЧ ми відбирали тексти, що охоплюють інформацію галузі методики навчання англійської мови, педагогічної психології та практичної педагогіки.

Як було нами зазначено, ПОЧ передбачає осмислення, оцінку та присвоєння необхідної отриманої інформації тексту з метою її подальшого використання у професійній діяльності. Відповідно, критерій інформативності є одним із ключових критеріїв. Для ФТ характерна певна стереотипність викладу, тобто опис фактичного матеріалу шляхом логічно обгрунтованого викладу думок, що передбачає роздуми, докази, умовиводи та висновки. Тому ми цілком погоджуємося із Т.М. Дрідзе, яка вказує, що інформативність тексту визначається не загальною кількістю інформації в тексті, а лише тією смисловою інформацією, яка стане надбанням рецепієнта при відповідних внутрішніх установах [3: 255]. Крім того, цей критерій надзвичайно важливий з огляду на стимулювання мотивів інтелектуально-пізнавального плану майбутніх учителів англійської мови (АМ) та має забезпечувати реалізацію їхніх професійних мотивів. Інформативність автентичного ФТ доцільно оцінювати з точки зору новизни, актуальності та практичної корисності інформації, що міститься в ньому. Такий підхід до інформативності є плідним для методики навчання читання, тому що новизна інформації забезпечує умови, за яких читання виконує свою комунікативну функцію - виступає засобом одержання нових знань. Тексти для ПОЧ мають орієнтуватися на останні досягнення у сферах, пов'язаних із професійними інтересами студентів, та давати їм можливість професійного росту. Крім того, на нашу думку, інформація ФТ має не лише відповідати профільним дисциплінам, але і бути корисною у навчально-професійній діяльності – під час розробки уроків, під час педагогічної практики, у ході підготовки доповідей на наукові студентські конференції.

Під час відбору текстів ми брали до уваги той факт, що розуміння інформації ФТ залежить від професійного тезауруса читача, і розуміння буде можливе лише за умови наявності певної кількості спільної (для автора та рецепієнта) інформації щодо конкретної проблеми. Наявність такого загального фонду професійних знань є обов'язковою умовою успішного розуміння тексту. Чим вищий ступінь співпадіння тезаурусів автора та читача, тим вищим є рівень розуміння рецепієнтом інформації, закладеної у тексті.

Таким чином, ми відбирали ФТ, які містять крім нової, актуальної інформації, що розширить професійний тезаурус студентів, інформацію, вже відому студентам. Усвідомлення студентами практичної значимості знань, навичок та умінь, які вони набувають під час роботи з ФТ, створює сприятливі умови для переростання безпосереднього інтересу у пізнавальний, що є передумовою звернення студента до фахової літератури АМ у процесі майбутньої професійної діяльності.

Комунікативна спрямованість ФТ зумовлює вирішення відповідних комунікативних завдань. Студенти мають зрозуміти іншомовний текст з фаху, вилучити необхідну інформацію, інтерпретувати її адекватно задуму автора та зробити власні висновки.

Відбір ФТ за критерієм доступності у мовному і змістовому відношенні та за обсягом писемного повідомлення створює основу для комунікативної спрямованості навчання ПОЧ. Розроблена система вправ з навчання ПОЧ може бути ефективною та здатною забезпечити формування та розвиток навичок і умінь читання фахової літератури лише за умови доступності для реципієнтів ФТ.

Розглянемо доступність ФТ за зазначеними параметрами. Услід за О.Ю. Бочкарьовою [2: 83], ми визначаємо доступність за змістом за положеннями, які розкривають градацію труднощів у сприйнятті писемного повідомлення за категорією змісту. Ці положення стосуються теми та предметного змісту (фактів), особливостей викладу фактів (логіки викладу), наявності чи відсутності чітко окреслених віх повідомлення, деталізуючої інформації, яка потребує від читача домислювання, та комунікативно-мовленнєвої форми тексту.

Ми дійшли висновків, що під час відбору ФТ необхідно відбирати тексти з дедуктивним викладом думок на початковому етапі навчання ПОЧ, поступово переходячи до текстів з індуктивним викладом на основному етапі з чітким викладом фактів, окресленими смисловими віхами, та які мають градацію за рівнем змістової складності - перехід від текстів-описів до текстів-розповідей, і, нарешті, до текстів-роздумів.

Доступність ФТ за характером мовного матеріалу ми забезпечували, дотримуючись певних вимог щодо доступності лексичного, граматичного та синтаксичного матеріалу текстів. Так як професійно орієнтовані тексти організуються навколо певного предметно-тематичного комплексу, у них спостерігається використання обмеженого набору ЛО, які у рамках одного тексту характеризуються відомою повторюваністю. Тематика текстів допомагає ідентифікувати значення полісемантичних ЛО.

Не викликає сумніву той факт, що успішність навчання ПОЧ шляхом вправляння у самій діяльності знаходиться у прямій залежності від обсягу текстового матеріалу, прочитаного студентом. Враховуючи важливість кількісного фактору у навчанні читання, методисти визначають основну кількісну характеристику тексту як мінімальний загальний об'єм текстового матеріалу, читання якого є достатнім для досягнення встановленого рівня зрілості читання. Враховуючи той факт, що ми навчаємо ПОЧ за допомогою комп'ютерної програми, у нашому дослідженні ми вважаємо за доцільне використовувати цілі тексти з об'ємом в інтервалі, нижній показник якого визначається мінімальним об'ємом тексту, а верхній – об'ємом з урахуванням часу, що відводиться на читання, беручи до уваги вимоги до читання з екрану комп'ютера.

Таким чином, підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що для навчання майбутніх учителів ПОЧ англійською мовою доцільно відбирати автентичні, комунікативно-спрямовані фахові тексти, які пов'язані із темою майбутньої спеціальності (методика навчання іноземних мов, практична педагогіка та педагогічна психологія), які належать до письмового наукового стилю, характеризуються новизною та пізнавальною цінністю, доступні за змістом та обсягом.

Уточнення критеріїв відбору фахового навчального матеріалу для навчання ПОЧ дає нам можливість провести його раціональний відбір та у подальшому, на основі відібраних текстів, створити систему вправ для формування та розвитку у майбутніх учителів АМ навичок та умінь ПОЧ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бирюк О. В. Критерії відбору автентичних англійських публіцистичних текстів для формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції у процесі читання / О. В. Бирюк // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 150–157.
2. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юрійвна. – К., 2007. – 278 с.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Тамара Монсеевна Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.

4. Китаева С. О. Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на 3-ем этапе неязыковых педагогических вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Китаева Сусанна Олеговна. – К., 1989. – 264 с.

5. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 11–16.

6. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2004. – 223 с. + додатки с. 224–343.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Герасименко – аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: навчання професійно орієнтованого читання студентів мовних вищих навчальних закладів.

ГРУППОВОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Юлія ГОРДІЄНКО (Горлівка, Україна)

У статті розглянуто застосування групового метода навчання, як новітньої технології у навчанні іноземним мовам. Описуються переваги та недоліки парної та групової роботи.

Ключові слова: груповий метод навчання, мовленнєві ролі, персоналізована, творча розмова, комунікативні функції мови.

The article deals with the pairwork and groupwork as a way of organizing activities in the class. The advantages and problems of pairwork and groupwork are described.

Key words: pairwork, groupwork, the language roles, personalised, creative talk, communicative functions of language.

Одним из ключевых факторов экономического роста страны является развитие его интеллектуально-образовательного потенциала. Современная высшая школа призвана к выполнению такой задачи, как повышение качества подготовки специалистов. Особенно важно, чтобы выпускники вузов не только умели на практике применять полученные знания и умения, но и обладали такими личностными качествами, как эрудиция, нестандартность мышления, творческая активность.

В настоящее время все более широко применяются новые методы обучения иностранным языкам. Такие методы способствуют стимулированию интереса к обучению. Существуют различные подходы и стратегии в обучении. Использование личностно-ориентированного подхода привело к изменениям в постановке целей, в отборе содержания, принципов и технологий обучения иностранным языкам.

Личностно-ориентированный подход заставляет внедрять в учебный процесс активные формы обучения. Особый акцент делается на групповую и парную работу. Большой популярностью пользуются такие технологии обучения, как метод проектов, обучение в сотрудничестве, виды работы, которые вызывают у студентов положительные эмоции.

Формирование аналитических умений студентов находится в прямой зависимости от средств и условий, в которых формируется данное качество. Индивидуальный подход к студенту, создание комфортной психологической обстановки, отбор интересного учебного материала, применение новых технологий в обучении иностранным языкам способствует раскрытию творческого потенциала студентов.

Одной из особенностей обучения иностранному языку, в частности английскому, в Горловском государственном педагогическом институте иностранных языков есть использование аутентичной литературы. Использование такой литературы, применение аудио и видео материалов, которые отражают современные реалии, позволяет погрузить учащихся в среду языка, способствует формированию и развитию компетенций, интеграции студентов в мировое сообщество. Учебные пособия, разработанные согласно Кембриджской и Оксфордской методикам, основаны на коммуникативном подходе. Основная цель этой методики – научить студентов свободно говорить на языке, а в дальнейшем и думать на нем. Такая методика предполагает максимальное погружение учащихся в языковую среду. В учебниках много игровых ситуаций, парной работы, заданий на поиск ошибок, сравнения и

сопоставления. Такие упражнения задействуют не только память, но и логику, умение аналитически и образно мыслить. Студенты читают, общаются, участвуют в ролевых играх, высказывают предположения, излагают мысли, делают выводы. Весь комплекс приемов создает англоязычную среду. Немаловажным моментом является тот факт, что Кембриджский и Оксфордский курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но и креативности и общего кругозора студентов. Обучение согласно данной методике позволяет студентам института успешно сдавать аттестационные экзамены FCE или CAE и получать сертификат.

Групповой метод обучения обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента группы, предоставляя каждому из них возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получит достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений [3,4,5,6,7,8]. Цель обучения в группах состоит в том, чтобы сделать каждого студента сильнее в его собственной позиции, развить определенные качества личности. Изучение материала в группе дает возможность в последующем лучше использовать эти знания индивидуально.

При работе в аудитории важным фактором является необходимость, чтобы учитель поддерживал ход урока. Живой темп – обязательный элемент, иначе внимание учащихся начнет рассеиваться. Использование работы в малых группах часто предлагается в качестве решения этой проблемы, т.к. возможно наиболее очевидным качеством такой формы работы есть активное участие в работе нескольких студентов одновременно. Конечно, нельзя сказать, что групповая работа снимает все трудности в аудитории, но она наверняка снимет многие из них.

Прежде всего, может быть решена проблема времени, которое выделяется на говорение студентов, по крайней мере, в принципе. Это достигается тем, что учащиеся говорят одновременно в малых группах, не мешая своим соседям. Свободные от давления одноклассников и учителя, каждый из участников малых групп, чаще всего от двух до четырех учащихся в такой группе, вовлечены в разговор, продуцируя ряд предложений. Результат такой практики не заставляет себя ждать и проявляется в создании необходимости и возможности использования текстуально связных средств речи, таких как, например, связующие элементы предложений.

Во-вторых, не только количество, но и качество речи, в основном произведенной в обстановке малой группы равных собеседников, имеет свойство предоставлять большее разнообразие чем такая же речь, но произведенная в режиме учитель - ученик. Все выше сказанное было подтверждено проведенными исследованиями в школах Великобритании [1: 310]. По словам Дугласа Барнса такая работа более эффективна, чем механическое воспроизведение материала при тренировочных видах упражнений. Учащиеся, работая в малых группах, часто делают паузы, выражают сомнение, запинаются при подборе нужного слова, неправильно начинают, перескакивают, и т.д. Таким образом, студенты естественным способом обучаются говорению. В режиме учитель-ученик при большой аудитории, и необходимости производить правильные законченные высказывания, студенты лишены возможности воспроизводить свободную, непринужденную речь. Следует отметить, что не только форма работы, но и атмосфера в аудитории играет важную роль. Если учитель создал слишком официальную обстановку и контролирует все, что и как говорится, то в таком случае студенты не будут чувствовать себя свободными даже в режиме работы ученик-ученик. Свобода от необходимости говорить правильно любой ценой и погружение в более продуктивную и неконфликтную деятельность в малых группах позволяет развивать персонализированную, творческую речь, на что, по крайней мере, теоретически, направлены все зарубежные методики и учебные пособия.

В третьих, использование языка, которое выражается в определении, предположении, классифицировании, обещании, извинении, приказании, и т.д., также зависит от ролей свободно принимаемых студентами в разговоре. Было бы наивно полагать, что студенты будут высказываться свободно и строить предположения, если они ограничены ответами на вопросы, которые все знают, или если на форму ответа обращают больше внимания, чем на содержание. Учащимся трудно отдавать приказы или обещать, если единственный вид

речевой деятельности проходит в режиме ученик - учитель, или в этом же режиме ученик отвечает на вопросы учителя. Необходимо организовывать обстановку, которая позволяет студентам принимать на себя роли, ассоциируемые с коммуникативными функциями языка для усвоения.

Следует отметить, что поместить физически студентов в малые группы необходимое, но недостаточное условие. Опыт показывает, что большое внимание должно быть оказано размерам, формированию, структуре и составу группы, а также видам речевой деятельности в этих группах. Так, например, нельзя позволять учащимся формировать группу только по обоюдным интересам, дружеским или социометрическим отношениям. Работая в таких группах, некоторые студенты не смогут получить ту степень желаемого доверия, к которой направлена вся работа в группах. В равной степени нужно быть достаточно гибким в отношении размера группы. Существующие "естественные" группы среди студентов, сформированные на основе дружбы, уважении, неприязни, взаимных интересах маловероятно разделить на равные по размеру группы. Здесь следует варьировать размер группы как от одного задания к другому, так и внутри одной и той же группы от занятия к занятию.

Организовывая парную или групповую работу в аудитории нельзя забывать, что, как в любом другом виде деятельности, здесь проявятся как достоинства, так и недостатки. От мастерства учителя в первую очередь зависит насколько успешным и продуктивным будет урок. К явным позитивным моментам работы в малых группах относится возможность для студентов иметь речевую практику. Парная и групповая работа дает им больше шансов говорить на иностранном языке. Каждый студент может продуцировать несколько предложений. В то время как, если работать со студентами по очереди, многие студенты могут не сказать ни слова. Во-вторых, студенты более мотивированы. Работая в парах, студенты больше вовлечены и сконцентрированы на задании. Традиционная форма проведения занятия скорее всего выявит более активных или сильных студентов, которые будут доминировать, не давая шанса остальным более робким или слабым учащимся. В-третьих, студенты чувствуют себя комфортно. Парная и групповая работа позволяет снять момент тревожности, что особенно важно для робких студентов, которым трудно отвечать перед всей аудиторией. И, в-четвертых, студенты оказывают помощь друг другу. Групповая работа стимулирует студентов делиться своими мыслями и знаниями, они обучают друг друга, что является немаловажным при подготовке будущих учителей.

К недостаткам, с которыми может столкнуться преподаватель при организации парной работы, следует отнести шум в аудитории. Когда все студенты говорят одновременно, шума невозможно избежать. Однако обычно студентов это не отвлекает от работы. Шум заметен стороннему наблюдателю или кому-либо вне аудитории. К тому же шум при групповой работе позитивен, он происходит от активной работы студентов, которые обсуждают что-либо на иностранном языке, и скорее вовлекает студентов, чем наоборот. Следующим, на что обращают внимание все преподаватели, есть то, что студенты делают ошибки. Учитель не должен контролировать все, что говорится в парной или групповой работе. Избежать ошибок можно обсудив задание со всем классом, проведя тренировочные упражнения перед тем, как работать в парах. Ошибки можно также исправлять после парной работы, опросив несколько групп. Или направить внимание на тот или иной вид ошибок, который был допущен студентами. Последним недостатком является невозможность для преподавателя иметь жесткий контроль над тем, что студенты делают, работая в парах. Чтобы не утратить контроль над работой студентов следует дать четкие инструкции, когда начинать, что делать, когда закончить работу. Задания должны быть четко сформулированы и не занимать слишком много времени. Работа в парах и группах должна стать обычным видом деятельности на занятии для студентов.

Понимание преподавателем того, как правильно применять данный вид организации обучения, помогает структурировать занятие на основе группового обучения, адаптировать его к специфическим обстоятельствам, требованиям и студентам, вмешиваться в работу группы для ее совершенствования, если в этом есть необходимость.

Выбирая метод обучения, преподаватель должен осознавать, что при изучении дисциплины, иностранного языка в первую очередь, важно не только формирование знаний, умений и навыков, но и воспитание, и развитие студентов. Каждый из методов, который применяется в педагогической практике, имеет свои достоинства и недостатки, но их использование в системе, во взаимосвязи помогает в достижении результатов в усвоении студентами знаний, а также в развитии их мыслительной деятельности. Выбор методов напрямую зависит от специфики содержания изучаемого материала, общих задач подготовки специалиста, учебного времени, особенностей состава студентов, наличия средств обучения. Гармоничное формирование и поддержание развития социально-профессиональных компетентностей будущих специалистов должно осуществляться с использованием аутентичных материалов, с применением инновационных технологий, что в комплексе позволит реализовывать задачи по усвоению и развитию речевой и коммуникативной компетенций в соответствии с образовательными стандартами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Developing communicative competence in a second language / edited by Robin C. Scarcella, Elaine S. Anderson, and Stephen D. Krashen. Heinle & Heinle Publishers, 1990. – 356 p.
2. Doff A. Teach English: a training course for teachers. Cambridge University Press, 2002. – 286 p.
3. <http://www.brighthub.com/education/k-12/articles/21256.aspx>
4. http://www.ehow.com/way_5886028_way-teachers-organize-group-work.html
5. http://humanresources.about.com/od/involvementteams/a/twelve_tip_team.htm
6. http://humanresources.about.com/od/involvementteams/a/five_teams.htm
7. <http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html>
8. <http://www.goworkabroad.co.uk/organising-group-activities.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Гордієнко – старший викладач кафедри граматики та практики англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Наукові інтереси: новітні технології у навчанні англійської мови, функціональна граматики англійської мови.

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ

Петро ДЕЙКУН (Ніжин, Україна)

Стаття присвячена проблемі навчання техніки читання студентів технічних вузів. Запропоновано основні етапи навчання читання з урахуванням попередніх знань студентів: підготовчий, що спирається на базові навички, сформовані в школі; формування техніки читання спеціальних лексичних одиниць.

Ключові слова: студенти технічних вузів; техніка читання; навчання читання; базові навички читання; техніка читання спеціальних одиниць.

The article deals with teaching reading techniques to mechanics students proposing two main stages: preparatory, resting on the basic skills acquired at school; main, aimed at teaching reading new specialized words.

Key words: mechanics students; reading techniques; teaching reading; basic skills; specialized words.

Однією з складних проблем навчання студентів технічних вузів є розвиток навичок читання, що неможливо без опанування техніки читання, навчання якої обов'язково відбувається паралельно і взаємопов'язано з засвоєнням техніки письма, оскільки вправи з каліграфії й орфографії сприяють закріпленню в пам'яті графічного образу слова і прискоренню формування механізмів читання [3: 176].

При визначенні послідовності навчання техніки читання враховуємо труднощі, які виникають під час читання. По-перше, розбіжність між звуковою і графемною системами англійської мови, яка має 26 літер і 44 звуки, тобто одна літера може передавати, залежно від її позиції в слові, 3 і навіть 4 звуки: *basic, camshaft, part, close, compression, power, support*. І навпаки, один і той самий звук можна передати на письмі різними літерами або буквосполученнями: [e] – *burning, circle, firm*. По-друге, труднощі, пов'язані з читанням уголос слів та наголосом у різних типах слів: *re'cord (v.) – 'record (n.), im'port (v.) – 'import (n.)*

З урахуванням цих труднощів визначають чотири етапи навчання техніки читання: 1) засвоєння конфігурації літер іншомовного алфавіту; 2) читання вголос ізольованих слів із поступовим засвоєнням основних правил читання комбінацій голосних і приголосних літер з урахуванням ролі словесного наголосу та розвитку вміння сприймати ціле слово швидко і читати його правильно, чітко і голосно; 3) читання вголос окремих висловлень; 4) читання коротких зв'язних текстів [3: 178].

Відповідно до цих етапів навчання техніки читання пропонуємо такі види вправ для навчання читання вголос: розпізнавання і озвучення окремих літер і буквосполучень; читання окремих слів; озвучення окремих мовленнєвих зразків; читання коротких зв'язних текстів.

Вправи для розпізнавання та читання окремих літер та буквосполучень, спрямовані на розвиток графемно-фонемних зв'язків, охоплюють навчальні операції із алфавітом із використанням карток і роздавального матеріалу із зображенням вузлів та агрегатів двигуна: *crankshaft, camshaft, crankcase, combustion chamber, piston*.

Студентам пропонуються такі завдання: а) показати літери, що відповідають вимовленим викладачем звукам: *-a – basic, -o – close*; б) списати подібні літери і назвати елементи, за якими вони розрізняються: *h – n; T – F*; в) вписати за алфавітом літери, яких не вистачає у рядку: *_y _i _d _r*.

За фонетичним (звуковим методом) студентам пропонуємо такі завдання: а) скласти вимовлене викладачем слово з карток алфавіту, напр., *engine, burning*; б) прочитати слова і відібрати ті, які починаються на літеру *c*, напр., *combustion, piston, crankcase, flywheel, crankshaft, fuel, chamber, force*.

Метод цілих слів використовують під час навчання прочитання слів іншомовного походження та одиниць, що читаються не за правилами: їх подаємо іншим кольором, тренуючи студентів у правильному прочитуванні, напр., *diesel, exhaust*.

Найбільш ефективним видається метод навчання читання за ключовими словами, або за аналогією, коли студентам пропонуємо прочитати стовпчик або рядок слів з однаковою орфограмою, напр., *camshaft, crankshaft, crankcase, clutch, close, circle, cube*.

Метод ключових слів пов'язаний з *методом читання за правилами*, тому що перш ніж подавати студентам рядки аналогічних слів, спочатку формулюємо правило, наприклад, буквосполучення *ar* читається як довгий [a:], тобто літера *r* не вимовляється, а подовжує голосний: *part – carburetor*.

До правил читання слів, які пропонуємо студентам, включаємо такі:

- читання літер, що означають голосні у наголошеному відкритому складі: *place, take, stroke, those, open, change*;
- читання літер, що означають голосні, у ненаголошеному закритому складі: *basic, burning, compression, motion*;
- читання літер, що означають голосні, у наголошеному третьому типі складу (перед літерою *r*): *burn, burning, internal, form, force, part*;
- читання літер, що означають голосні у наголошеному четвертому типі складу (перед *re*): *where, tire, fire, wire, tyre*.

Правила, які не поширюються на великі групи слів, тобто буквосполучення *wr-, ku-, qu-, ild-*, засвоюються під час вивчення конкретного лексичного матеріалу: *build, quarter, wrong, quality*.

Доки студенти не читатимуть швидко і вільно кожне засвоєне слово або словосполучення вправи у читанні окремих слів супроводжують інші види роботи: вивчення нової лексики, граматичних структур, читання текстів, вправи з усного мовлення [2: 86].

Після активної тренувальної роботи з читання окремих слів студенти виконують *вправи з голосного читання речень*. Під час озвучення речень вони осмислюють їх за синтагмами; правильно озвучують їх як цілісні інтонаційні блоки. Під час цієї роботи навчаємо студентів правилам озвучування речень англійською мовою, а саме: паузації, наголошення слів, тонування цілих висловлень. При цьому пояснюємо, що правила паузації не є категоричними та обов'язковими: короткі синтагми можна об'єднувати у більші комплекси, які вимовляють без пауз. Так, у реченні *Internal combustion engine operates on cycles* без паузи промовляється

прийменник *on*. У реченні *Because of higher pressures the diesel engines have heavier piston pins connecting rods* прийменник *of* вимовляється без паузи. Студентам роз'яснюємо, що під час читання англійською мовою паузи роблять у таких випадках: а) перед прийменниками; б) перед сполучниками та сполучними словами; в) між обставиною та підметом; г) між підметом та присудком, крім тих випадків, коли підмет виражений особовим займенником [3: 183]

Вправи для читання текстів вголос обов'язково проводимо на заняттях під керівництвом викладача протягом початкового ступеня навчання. Вони спрямовані на створення навичок читання на рівні літер, буквосполучень, слів, словосполучень, речень, що сприяє покращенню вимови загалом.

Перед текстовим етапом студенти вправляються у хоровому та індивідуальному читанні слів із літерами і буквосполученнями, які вони найчастіше плутають унаслідок інтерференції, наприклад: *b – d, f – t, w – v, c – s – z*. Після цього подаємо зразок читання усього тексту. Студенти стежать за викладачем і відмічають олівцем межі синтагм, паузи, висхідний або низхідний тон речення. У паузах між реченнями студенти читають хором, по завершенні цієї роботи – індивідуально. Після опрацювання тексту на занятті студенти отримують завдання підготувати його зразкове читання вдома. Під час перевірки читання викладач ураховує не лише його темп, а й виразність і правильність озвучення.

Навчаючи читання речень і текстів вголос, звертаємо увагу на осмислення студентами прочитаного. Тому, виконуючи вправи з розвитку техніки читання, психологічно спрямовуємо студентів на розуміння тексту безпосередньо під час його читання вголос.

Удосконалення навичок техніки читання здійснюємо і на старших курсах технічних закладів. Даючи текст для самостійного читання вдома, у ньому виокремлюємо невеликий уривок (8-10 рядків), щоб студенти зробили інтонаційну розмітку і підготувалися до озвучення. На наступному занятті перевіряємо виконання цього завдання. Такі вправи допомагають студентам визначати у тексті зовнішні структурні ознаки синтагматичного членування речень і сприяють набуттю навичок правильного читання не лише заздалегідь розмічених і підготовлених уривків, а й уперше побачених текстів.

Продемонструємо застосування описаних етапів навчання техніки читання та різновидів вправ і методів, на прикладі теми *Internal combustion engines* з підручника для техніків-механіків [1: 11].

На першому етапі повторюємо зі студентами правила про диференціацію відкритого та закритого складів використовуємо вправу 1 зазначеного підручника [1: 11]:

I. Прочитайте такі односкладові слова:

- a) *gas, crank, cam, pan; place, take, make, date, late; part, spark, start, mark; vary, care, share, rare;*
- b) *long, rod, block, on, top; so, go, stroke, close, those, open; force, from, for, port; bore, more, store;*
- c) *them, end, help, press; be, he, me, we, these; term, serve, here, mere, sphere;*
- d) *pump, but, up, clutch; use, cube, tube; burn, turn; pure, cure;*
- e) *this, mix, ring, ling, simple; buy, rise, type, slide, size, time; first, circle, firm; fire, wire, tire, tyre.*

Спочатку просимо вибрати з вправи слова з відкритим складом (*place, take, make*), потім – одиниці з закритим складом (*gas, crank, cam*), а в кінці – слова з буквосполученням *ar* (*part, spark, start, mark*).

На другому етапі у тій самій вправі читаємо спочатку голосні літери у відкритих (*stroke, close, those, open*) і закритих складах (*long, rod, block, top; pump, clutch, up; use, cube, tube*), а також одиниці, у яких голосна сполучається зі звуком *r*: *care, share, rare, force, form, more, term, serve, burn, turn, pure, first, firm, tyre*. У кінці цього етапу тренуємо студентів у читанні слів різного типу: *block, vary, circle, size, bore, wire, here, port*.

На третьому етапі працюємо над читанням двоскладових слів з вправи 2 [1: 8] з метою закріплення правил читання (Вправа 2. Прочитайте двоскладові слова з наголосом на першому складі: *basic, bottom, chamber, crankshaft, enter, engine, filter, follow, many, piston, system, tractor*).

Під час роботи з цією вправою викладач пропонує: 1) виписати слова з літерою *a* у наголошеному складі (*basic, chamber, crankshaft, tractor*); 2) поділити слова з літерою *i* на ті, що мають відкритий або закритий склад (*engine, filter, piston*); 3) виписати слова з літерою *-o* (*bottom, follow, piston, tractor*); з літерою *-e* (*enter, engine, filter*) та з літерою *-i* (*basic, filter, engine*) і встановити, як вони читаються.

На четвертому етапі використовуємо вправу 3 і вчимо студентів читати двоскладові слова з наголосом на другому складі та пояснюємо правила їх читання: *absorb, below, connect, expand, include, ignite, provide, reduce, result, support, transmit*.

На п'ятому етапі переходимо до озвучення слів у складі передтексту: *This is an engine. These are engines. This is fuel. The fuel burns. The fuel burns within the cylinder. The burning of fuel takes place within the cylinder.*

This is a force. These are forces. The burning of fuel provides forces. These forces provide power...

These are parts of an engine. The engines have parts. The engine has parts. The engine has stationary parts. The cylinder block is a stationary part. The cylinder block is the basic stationary part. Within the cylinders the process of combustion takes place.

The crankcase is a stationary part. The crankshaft is not a stationary part. The crankcase supports the crankshaft. It supports the crankshaft and the camshaft. The oil is in the crankcase.

The engine has cylinder heads. The cylinder head closes the cylinder. The engine has chambers. These are combustion chambers. The cylinder and the cylinder heads form the combustion chambers.

The engine has rotary parts. These parts move. They have rotary motion.

The crankshaft is a rotary part. The crankshaft changes motion. The crankshaft changes reciprocating motion of pistons. The crankshaft changes reciprocating motion of pistons to rotary motion.

The flywheel, the crankshaft and the camshaft are rotary engine parts.

The engine has valves. The camshaft opens the engine valves [1: 10-11].

Зручність цієї вправи полягає в тому, що речення подаються за ступенем зростання складності вжити одиниць, що дозволяє зосереджувати увагу студентів на окремих правилах читання, а потім переходити до інших. Додаткова перевага передтексту полягає у значній кількості вказівних займенників *this / these* та означеного артикля *the*, що дозволяє тренувати початковий звук, якого нема у рідній мові.

Роботу над передтекстом організуємо таким чином: один студент озвучує речення, а решта мають пояснити правила читання слів у його складі, е.г. *This is an engine*. Інший студент пояснює, що літера *-e* в слові *engine* читається як *e*, тому що це – закритий склад.

У реченні *These are engines* пояснюється читання довгого звуку [i:] у займеннику *these*. У реченні *This is an internal combustion engine* студенти пояснюють читання літери *e* у слові *internal* і літери *u* у слові *combustion*.

У реченні *These are internal combustion engines* студенти тлумачать читання всіх слів. Таким же чином, за ступенем нарощування труднощів читаються всі інші речення у складі передтексту.

Як показує досвід, у кінці роботи з передтекстом студенти легко читають літери у різних типах складів і пояснюють правила читання.

Таким чином, навчання техніки читання у технічному вузі передбачає підготовчий етап, який базується на знаннях, отриманих зі шкільної програми, і основний етап, на якому студенти вправляються у читанні нового лексичного матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бородіна Г.І. Англійська мова [підручник] / Г.І.Бородіна, А.М.Спевак, Т.Г.Богущька. – К.: Вища школа, 1994. – 205 с.
2. Верба Л.Г. Граматика сучасної англійської мови [довідник] / Л.Г.Верба, Г.В.Верба. – К.: ТОВ "ВП Логос", 2003. – 352 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В., та ін. [підручник]. – К.: Академія, 2010. – 327 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петро Дейкун – старший викладач Ніжинського агротехнічного інституту НУБіП України.
Наукові інтереси : методика навчання англійської мови студентів немовних ВНЗ.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Євген ДОЛИНСЬКИЙ (Хмельницький, Україна)

У статті аналізуються статистичні дані, отримані методами бесіди, опитування, анкетування, проведені серед студентів і викладачів, щодо використання інформаційних технологій в навчанні майбутніх перекладачів. Досліджується стан сформованості комунікативної компетенції майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання.

Ключові слова: комунікативна компетенція, дистанційне навчання, навчання перекладачів, навчальний процес у вищій школі.

In this paper the statistical data about using of ICT in studying the future translators are obtained by interviews, oral tests, questionnaires conducted among the students and teachers. The condition of forming the communicative competence of future translators in the course of distance learning is observed.

Key words: communicative competence, distance learning, education of translators, educational process at higher school.

Зараз можна з упевненістю стверджувати, що в сучасному світі має місце тенденція злиття освітніх та інформаційних технологій і формування на цьому підґрунті принципово нових інтегрованих технологій навчання, заснованих на ресурсах мережних засобів комунікації, зокрема мережі Інтернет. Підтримуючи думку Є.С.Полат, вважаємо, що інтеграція дистанційних технологій у навчання є перспективною моделлю організації навчального процесу для досягнення певних цілей [4].

В процесі фахової підготовки майбутнього перекладача – формування комунікативної компетентності є основним завданням навчального процесу.

Зростаючий інтерес і постійне впровадження сучасних інформаційних технологій, дистанційного навчання в навчальний процес майбутніх перекладачів вимагає дослідження рівня знань, умінь і навичок користування інформаційними засобами та стану сформованості їхньої комунікативної компетентності в процесі дистанційного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Проблемою комунікативної компетентності в діяльності займаються багато учених (Н.В.Бордовська, Л.М.Мітіна, А.К.Михальська, М.М.Обозов, А.А.Реан, Л.А.Шипіліна, О.А.Юніна, В.А.Якунін). Проблемі розробки та використання інтерактивних інформаційних систем у навчальному процесі присвячені роботи Р.С. Гуревича, І.Г. Захарової, Є.С. Полат [2; 4].

Проблеми упровадження дистанційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних учених: В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – ознайомитися з різними визначення поняття комунікативної компетентності в психолого – педагогічній літературі. Проаналізувати статистичні данні отримані методами бесіди, опитування, анкетування проведеними серед студентів і викладачів, щодо використання засобів інформаційних технологій в навчанні. Дослідити стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу... Г.Ю. Яценко під комунікативною компетентністю розуміє здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона включає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Досліджуючи стан сформованості комунікативної компетентності студентів у процесі дистанційного навчання, ми розглядали таку сформованість як готовність до професійної діяльності. На основі аналізу педагогічних досліджень (Л. Кравченко, В. Симонов, Н. Ходякова та ін.) і згідно з теорією С. Рубінштейна про особистість як єдність спонукального і виконавчого, ми виділили у його структурі три взаємопов'язані *компоненти*: мотиваційний, когнітивний, операційний [1].

На основі аналізу наукових праць Т. Крюкової, С. Соколової виділяємо три *рівні сформованості* комунікативної компетентності майбутніх перекладачів: низький, середній та достатній. Під рівнем сформованості ми розуміємо характеристику рівнів навчальних досягнень студентів [3;4].

У ході нашого дослідження нами аналізувались наступні питання:

1. Ставлення студентів і викладачів до дистанційного навчання з використанням засобів інформаційних технологій (ІТ) і можливостей використання ІТ в процесі вивчення іноземної мови.

2. Визначення рівня комп'ютеризації студентів і викладачів.

3. Використання мережі Інтернет.

4. Знання і використання дистанційного навчання в процесі фахової підготовки.

5. Бажання спілкуватися і вивчати іноземну мову за допомогою новітніх інформаційних технологій НІТ.

Емпіричні дослідження здійснювались на базі Хмельницького національного університету, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Національної академії державної прикордонної служби, Хмельницького університету управління персоналом, Хмельницького економічного університету. В експерименті брали участь студенти спеціальностей «Переклад», «Філологія англійської мови», «Міжнародна економіка», «Міжнародне право» всього 430 майбутніх спеціалістів та 30 викладачів спеціальностей «Переклад» і «Філологія англійської мови». Більшість отриманих результатів з різних вузів співпадають, тому надалі дані представлятимуться в загальному вигляді.

З метою діагностування були використані *методи анкетування, бесіди, спостереження* під час навчання.

Експеримент мав на меті визначити ставлення студентів до дистанційного навчання з використанням засобів ІТ і можливостей використання ІТ в процесі вивчення іноземної мови – мотиваційний компонент сформованості комунікативної компетентності, а також рівень знань, умінь та навичок студентів із застосування інформаційних технологій і комп'ютерної техніки, навичок та вмінь самостійної роботи в умовах віддаленості від вузу і викладача, сформованість інформаційної культури – когнітивний та операційний компоненти.

Аналіз результатів дозволяє говорити про наявність інтересу до дистанційного навчання, до комп'ютерних технологій, відповідної сформованості професійної комунікативної компетентності (ПКК) у більшості студентів. Однак, ті ж дані свідчать про те, що не всі студенти вірять в ефективність вивчення іноземної мови лише дистанційно. Про свій постійний інтерес до застосування НІТ у вивченні іноземної мови та ефективності поєднання очного та дистанційного навчання чи заочного і дистанційного засвідчили 90,5% опитаних.

Одним з головних факторів успішного дистанційного навчання є вільний доступ до комп'ютера і мережі Інтернет, однак як свідчать результати проведеного анкетування 21,6% студентів не мають вільного доступу до комп'ютера і мережі Інтернет. Більшість з опитаних, що висловились негативно по цьому питанню є студентами військового навчального закладу, що засвідчує недостатню матеріальну базу даного навчального закладу, але при правильному формуванню навчального графіку і використання комп'ютерних класів, цю проблему можна вирішити. Адже інші опитані 79,4% є студентами цивільних навчальних закладів і для них це не є великою проблемою, адже в домашніх умовах доступ до мережі і комп'ютерної техніки засвідчили майже 95,4%. Щодо викладачів то відсоток доступу і використання НІТ становить 87,5%.

Майже 46,7% опитаних отримують позитивні емоції від роботи з комп'ютером. На запитання, як впливає комп'ютер та засоби НІТ на процес навчання, 25,3% опитаних вказали на те, що комп'ютер збільшує навчальне навантаження й обсяг навчального матеріалу, 59% - економить час і дозволяє працювати більш ефективно, 66,1% - збільшує доступ до інформації. 84,1% опитаних до початку навчання у вищому навчальному закладі мали регулярний досвід роботи з комп'ютерною технікою, 12,2% студентів охарактеризували цей досвід як епізодичний, 4,8% - досвіду роботи з комп'ютером не мали, 62,5% опитаних мають регулярний доступ до Інтернет, 29,8% - при необхідності знайдуть таку можливість, 9,5%

студентів не впевнені, що зможуть знайти регулярний доступ до всесвітньої мережі. Розглядаючи більшість, яка має вільний доступ до комп'ютера можна стверджувати, про те, що в середньому студенти проводять 3-4 год. в мережі Інтернет. Викладачі 1-2 години, однак слід брати до уваги різницю у віці, адже молоді викладачі проводять часу в мережі Інтернет більше.

Як не дивно, серед опитаних, які мають вільний доступ до комп'ютера, друкованим навчальним матеріалам надають перевагу 48,8%. Це зумовлене багатьма факторами: легше читати, можливість ксерокопіювання, фактор здоров'я, не все можна знайти в електронному варіанті, звичка, необізнаність.

Ті ж 40,8%, що надають перевагу електронним мотивуються наступними чинниками: легкість і швидкість знаходження інформації, зручність пошуку, більша база даних, не має потреби витратити кошти на ксерокс і папір. Все одно відповіли – 10,4%. Серед викладачів друкованим надають перевагу – 50,2%, електронним – 37,5 %.

Ще однією проблемою впровадження дистанційного навчання є необізнаність студентства про існування даного виду навчання. Так частка тих хто володіє відповідною інформацією становить лише 43,4%. Крім того не всі викладача знають про неї – 16,6% не мають відповідних знань і навичок. Проте не все так погано, адже викладачі та студенти, що володіють відповідною інформацією і навичками вбачають багато позитивного у даній системі. Серед викладачів цей відсоток становить 84,7%, також вони вірять, що за допомогою ДН можна в достатній мірі вивчити іноземну мову.

90,8% опитаних студентів і 98,2% опитаних викладачів виразили бажання спілкуватись іноземною мовою за допомогою НІТ і вважають ефективним вивчення іноземної мови за допомогою комп'ютера.

Результати анкетування та опитування свідчать про те, що більшість студентів мають достатні навички володіння комп'ютером і засобами ІТ (67,4%). Лише 10,5% студентів зазначають, що недостатньо володіють цими навичками, але бажають їх вдосконалювати. 52,8% студентів вважають дистанційне навчання таким же ефективним як і традиційне; 26,3% вважають його більш ефективним, оскільки вони можуть приділити навчанню більше часу, наздогнати пропущене навчатись за власним темпом і графіком, і поєднувати навчання з роботою.

Результати експерименту також свідчать, що причиною утруднень у студентів під час навчання, зниження інтересу більшою мірою пояснюється невмінням організувати і здійснювати самостійне навчання, правильно планувати свій час, а також вибирати основне у матеріалі для вивчення і опрацьовувати великий обсяг інформації. Тому, 83,5% студентів хотіли б мати змогу отримувати допомогу викладача впродовж усього процесу навчання у разі виникнення труднощів. 11% така допомога чи роз'яснення потрібні на початку навчального процесу, і решті (6,7%) – у кінці навчання перед тестом, заліком, екзаменом.

На запитання, що на думку студентів могло б покращити навчальний процес, 68,2% відповіли, що бажали б мати можливість обмінюватись інформацією зі своїми колегами по навчанню і з викладачем, 72,1% хотіли б отримувати аналіз і роз'яснення їх помилок впродовж тижня після надсилання виконаної роботи, 55,4% - більше обговорень і дискусій із складних питань, 44,5% - більше взаємодій з колегами по навчанню.

Після урахування мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів умовно до «низького рівня сформованості комунікативної компетентності в процесі дистанційного навчання» ми віднесли 20,1% студентів, до «середнього рівня» 63,5% студентів і до «високого» – 16,4% студентів. Серед викладачів маємо такі дані до «низького рівня» ми віднесли 9,5% викладачів, до «середнього рівня» 71,3% і до «високого» – 19,2%.

Висновки та перспективи подальших досліджень... Результати експерименту свідчать про те, що у більшості студентів і викладачів сформоване позитивне ставлення до дистанційного навчання, вони вважають ІТ ефективним засобом у вивченні іноземної мови. Багато студентів вважають, що наявне навчально-методичне забезпечення не завжди є ефективним для самостійного вивчення матеріалу. Значна кількість студентів хоче мати можливість обмінюватись інформацією зі своїми колегами, викладачами, обговорювати дискусійні питання, наздоганяти пропущений матеріал, отримувати завдання і контрольні

заходи в електронному вигляді. Причинами неефективності дистанційного навчання, труднощі в організації самостійної роботи студентів спричинені незнанням ефективних прийомів засвоєння знань, невмінням самостійно використовувати здобуті знання для аналізу конкретних ситуацій. Завданням викладача в дистанційному процесі навчання є налагодити позитивну співпрацю зі студентами, ефективно і постійно спілкування, адже від цих факторів залежить якісне формування комунікативної компетентності майбутнього перекладача.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології формування комунікативної компетентності майбутнього перекладача в умовах дистанційного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гребенщикова А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гребенщикова Александра Вячеславовна Челябинск, 2005. - 179 с.
2. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р.С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязона, Н.Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 354–360.
3. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки // Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / З.Ф. Підручна; Нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2008. – 19 с.
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. // Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / [Под ред. Е. С. Полат]. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Євген Долинський – викладач кафедри перекладу Хмельницького національного університету.
Наукові інтереси : методика формування комунікативної компетенції у ... перекладачів.

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Олександра ЗІНОВАТНА (Черкаси, Україна)

У статті розглядаються особливості магістерських програм з іноземних мов в університетах США. Порівнюються програми підготовки магістрів академічного (дослідницького) та професійного спрямування, аналізуються варіанти кульмінаційної діяльності.

Ключові слова: магістерські програми, США, іноземні мови, іншомовні студії, кульмінаційна діяльність.

The paper explores master's programs in foreign languages in the US universities. It compares academic and professional master's degrees in foreign languages and analyzes the variations of capstone experience.

Key words: master's programs, USA, foreign languages, foreign language studies, capstone experience.

Приєднання України до Болонського процесу визначило новий напрямок реформ вищої освіти, зокрема реорганізацію освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра. У той час, як у вітчизняній магістратурі надається лише науково-педагогічна підготовка, у Європі чітко розрізняються три типи магістерських програм: 1) дослідницькі; 2) професійні; 3) кар'єрні [3:6-8]. Припускаємо, що Україні, як країні-учасниці Болонського процесу, також доведеться узгоджувати свою освітню практику із загальноєвропейськими зразками. Звісно, що особливості майбутніх вітчизняних типів програм підготовки магістрів будуть обумовлюватися специфікою конкретної спеціальності. Нині вирішення цієї проблеми на теоретичному рівні спонукає звернутися до досвіду магістерської освіти з іноземних мов в інших країнах, зокрема в США, оскільки загальноєвропейська система, яка перебуває на етапі становлення, у свою чергу, базується на англосаксонській моделі, яка протягом багатьох років існує у Великій Британії та США.

Проблеми підготовки магістрів розглядаються у низці публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів. Про необхідність диверсифікації бакалаврської та магістерської освіти як традиційного і новаційного рівнів відповідно обґрунтовано в статтях Г. Ключека та В. Моринця. Особливості вищої освіти США вивчали Л. Пуховська (педагогічна освіта, ступенева освіта педагогів), О. Романовський (підприємницька освіта). Дослідження освіти магістрів управління освітніми установами в США проводила С. Бурдіна, охарактеризувавши магістерську підготовку в Сполучених Штатах як м'яку (відкриту) модель навчання.

Серед американських учених авторитетною дослідницею виступає Дж. Глазер-Реймо (J. Glazer-Raymo), яка проводила ґрунтовне вивчення магістерської освіти на федеральному рівні у 1986 та 2005 роках. Інший аналіз магістерських програм, виконаний К. Конрадом (C. Conrad), Дж. Говорт (J. Haworth) та С. Міллар (S. Millar), підтвердив, що не дивлячись на постійну критику, магістратура у США користується попитом, виконуючи різноманітні освітні функції. Рада магістерських та докторських шкіл США також періодично оновлює інформацію про магістратури (1994, 2005, 2006, 2010).

Отже, ураховуючи вищезазначені тенденції розвитку освіти магістерського рівня, завдання даної статті полягає у порівнянні академічних (дослідницьких) та професійних програм підготовки магістрів з іноземних мов в університетах США.

За академічною традицією у США іноземні мови поділяються на сучасні (modern) та класичні (classical), тобто мови античності, грецьку та латину. Якщо мова та література вивчаються у ширшому культурному контексті, то такі програми носять назву мовних студій та античних (класичних) студій відповідно. Проте, ураховуючи рамки статті, ми розглянемо магістерські програми лише з сучасних іноземних мов, поділяючи їх на дві групи у залежності від широти підготовки: 1) сучасні іноземні мови; 2) студії з сучасних іноземних мов.

Вступні вимоги у магістратуру різняться від певного рівня володіння сучасною іноземною мовою [5] до ступені бакалавра з обраної спеціальності [9], також може вимагатися і твір-аналіз літературної, культурної або історичної проблеми [4]. Спільним для усіх програм підготовки магістрів з іноземних мов є використання індивідуального списку літератури, яку має прочитати магістрант. Він базується на загальному списку літератури і зазвичай має містити не менше п'ятнадцяти творів та затверджується у перший семестр навчання за програмою.

Так, першу групу утворюють спеціальності:

1. Магістр мистецтв з сучасної іноземної мови.
2. Магістр філософії з сучасної іноземної мови.
3. Магістр мистецтв з сучасної іноземної мови та літератури.

Їх можна охарактеризувати як академічно-спрямовані з наголосом на літературі, хоча деякі з них зазнали впливу професіоналізації: поряд з літературним профілем програм, можливі спеціалізації у кіномистецтві, лінгвістиці, прикладній лінгвістиці, театральних студіях [8]; психоаналізі, гендерних студіях, текстології [6]; викладанні мови як іноземної мови; іноземній мові професійного спрямування [4].

Кількість навчальних кредитів, які потрібно опанувати для отримання диплома, варіюється від тридцяти [8] до сімдесяти [6] у залежності від інтенсивності мовної підготовки.

Кульмінацією навчання за програмою може виступати: 1) три екзамени (з першої іноземної мови, з другої іноземної мови, з фаху); 2) комплексний екзамен з фаху (усна та письмова секції); 3) магістерська дисертація або дослідження; 4) разом і екзамени і дослідження; 5) упорядкування портфелю. Перший екзамен може бути з історії літератури з урахуванням індивідуального списку літератури, а другий – аналіз тексту у культурному та історичному контексті. Один з екзаменів відбувається іноземною мовою. Комплексний екзамен складається таким чином: спочатку відбувається письмова частина, коли студенту пропонуються низка питань з теорії та історії літератури. Студент розкриває питання, працюючи вдома найчастіше протягом двох діб, хоча у деяких університетах цей термін варіюється від восьми годин до тижня. Такий екзамен називається «домашній» (home-taken exam, take-home exam, дослівно «взятий до дому»). Усна частина екзамену відбувається за два тижні після письмової у формі бесіди за студентським есе письмового екзамену, матеріалами дисертації або портфелю, та індивідуальним списком літератури [4; 7]. Портфель або портфоліо як різновид кульмінаційного досвіду з мовно-літературних спеціальностей має містити докази професійних досягнень, виклад філософського бачення своєї професійної діяльності, яке базується на сучасних теоріях у галузі педагогіки, або аналітичне есе з анотованою бібліографією з теми спеціалізації.

Програма магістра мистецтв з сучасної іноземної мови та літератури відрізняється від програми магістра мистецтв з сучасної іноземної мови значно глибшим вивченням літератури. Так, у магістерській програмі з французької мови та французької і франкомовної літератури (літератури колишніх колоній Франції) в університеті Пітсбурга сім з восьми навчальних курсів мають бути з французької літератури та культури, хоча семінарська дослідницька робота, як варіант кульмінаційного досвіду, виконується французькою мовою [7].

Ступінь магістра філософії засвідчує поглиблено науково-педагогічну підготовку. Для його отримання передбачається опанування додаткових десяти курсів по отриманню магістра мистецтв (зазвичай ті курси, які не були обрані при попередньому навчанні) та стажування в університеті [1].

Програми підготовки з іншомовних студій характеризуються більшим рівнем професіоналізації завдяки міждисциплінарному характеру. Іноземна мова вивчається у контексті національної культури, історії, філософії тощо, та суміжних галузей на кшталт політології, економіки, археології. Отже, виділяються такі спеціальності, академічну і професійну відповідно:

1. Магістр мистецтв з сучасних мовних студій.
2. Професійний магістр з сучасних мовних студій.

Навіть спеціальність академічного спрямування зазнає впливу професіоналізації на кшталт можливістю навчання у країні, де розмовляють мовою [4] або паралельним навчанням за програмою MBA, коли у результаті отримується подвійний магістерський ступінь [2; 5]. На нашу думку, подвійні програми розраховані на осіб, які бажають займатися міжнародною економікою або вести власну підприємницьку діяльність в цих країнах, особливо азійських, тому потребують поглибленого знання культурних особливостей.

Порівняємо магістерську програму з азійських студій академічного спрямування у Корнельському університеті [2] та магістерську програму з французьких студій професійного спрямування в університеті штату Вісконсін у м. Медісон [10].

Тривалість навчання за програмою з азійських студій залежить від рівня володіння мовою, а навчальна траєкторія визначається інтересами та кар'єрними планами магістранта. Наприклад, це може бути курси з галузей літератури, історії, уряду, релігії для культурних контактів або курси з галузей економіки, уряду, історії для підприємницької діяльності в азійських країнах. Навчальні дисципліни поєднані у блоки: 1) азійські студії (освіта, література та лінгвістика, релігія, суспільство і культура); 2) азійська література в оригіналі (китайська, японська, корейська, санскрит, в'єтнамська); 3) азійські мови. Літературні дисципліни з блоку азійських студій викладаються англійською мовою. Кульмінаційним досвідом у більшості програм виступають екзамени, найчастіше три (з мови, з другої мови, комплексний екзамен з літератури за індивідуальним списком літератури) та дисертація за вибором.

Програма з французьких студій містить такі компоненти:

1) ядро з п'яти курсів: «Міждисциплінарний міжкультурний аналіз», «Усна комунікація поглибленого рівня», «Граматика поглибленого рівня», «Методи дослідження», двокредитне індивідуальне кероване дослідження;

2) три курси з однієї зі спеціалізацій: «Французька і підприємницька діяльність», «Французька і освіта», «Французька і міжнародна освіта», «Французька і Європейський союз», «Французька і міжнародний розвиток», «Французька і медіа/мистецтво/культурна продукція»;

3) професійна інтернатура у закордонній організації безпосередньо пов'язаній зі спеціалізацією, щонайменше вісім тижнів;

4) заходи по розвитку контактів і знайомств (networking events) та практичні семінари з інформаційних технологій.

Заходи по розвитку контактів і знайомств визначаються як зустрічі на території університету у формі практичних семінарів, конференцій або групових проєктів, тобто професійних заходів, що передбачають участь спеціалістів та професіоналів-практиків. Магістранти мають звітувати про свою участь у щонайменше десяти заходах, надаючи

інформацію про сам захід, його учасників, а також про релевантність події до його кар'єрних цілей. На чотирьох практичних семінарах з ІТ вивчається створення веб-сторінок, таблиць у редакторі Excel, мультимедійних презентацій та баз даних.

Кульмінаційною діяльністю виступає Портфель (французькою мовою), який складається з Підсумкового проекту з інтернатури (детальний опис досвіду інтернатури, аналітичну рефлексію з важливих аспектів організації, рекомендації щодо поліпшення її практики, бібліографію з літератури, яка дозволила студенту проаналізувати свій досвід), Короткого викладу проекту англійською мовою, два листів з рекомендаціями, візитки або її чернетки, Професійного профілю (опис умінь студента, досвіду та кар'єрних цілей) французькою та англійською мовами, резюме, звітів по заходам і семінарам, критичного коментаря за списком літератури, що використовувалась під час інтернатури, та інших релевантних документів. Відбувається усна презентація Портфелю.

Проведений нами аналіз дозволяє виокремити типові характеристики академічних та професійних програм з іноземних мов в університетах США, які придатні для використання при розробці національних магістерських програм з іноземних мов (табл. 1)

Таблиця 1

Академічні	Професійні
- наголос на вивченні літературних творів і критики;	- наголос на широку культурну підготовку;
- вивчення літератури за індивідуальним списком;	- професійна інтернатура згідно спеціалізації;
- кульмінаційна діяльність у вигляді екзаменів і/або дисертації;	- кульмінаційна діяльність у вигляді Портфелю;
	- формування загально професійних навичок.

Таким чином, найрозповсюдженішій вітчизняній спеціальності «мова і література (основна, друга)» відповідає щонайменше п'ять магістерських спеціальностей в університетах США, кожна з яких відрізняється типом програми та профілем підготовки, що забезпечує варіативність та багатопрофільність магістерської освіти. Ці характеристики також є ключовими рекомендаціями щодо програм підготовки магістрів європейського формату.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Columbia University: Department of French and Romance Philology [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://www.columbia.edu/cu/french/graduate/>
2. Cornell University: Department of Asian Studies [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://www.lrc.cornell.edu/asian/graduate/MA>
3. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – EUA, 2009. – 80 p.
4. San Francisco State University, MA in Japanese [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://www.sfsu.edu/~japanese/Program/Program.html>
5. University of Notre Dame: Romance Languages and Literatures [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://romancelanguages.nd.edu/graduate/french/>
6. University of Oregon : German Graduate Studies [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://darkwing.uoregon.edu/~gerscan/german/graduatestudies.htm>
7. University of Pittsburgh : French and Italian Languages and Literatures [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://www.frenchanditalian.pitt.edu/graduate/french/masters/>
8. University of Tennessee, Knoxville: Modern Foreign Languages and Literatures [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://web.utk.edu/~mfl/>
9. University of Washington, College of Arts and Sciences [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://www.artsci.washington.edu/>
10. UW-Madison Professional French Master's Program [Електронний ресурс] / Режим доступу до сайту : <http://pfmp.wisc.edu/program/index.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олександра Зіноватна – викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови, аспірант кафедри загальної психології та педагогіки Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Наукові інтереси: філологічна освіта магістерського рівня у США.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Оксана КОВАЛЬЧУК (Дрогобич, Україна)

У статті висвітлено та проаналізовано погляди відомих вітчизняних та зарубіжних науковців щодо особливостей діалогічного мовлення на початковому і середньому етапах навчання. На основі узагальнення досліджень розкрито основні завдання і правила, якими повинен керуватись вчитель в процесі навчання діалогічного мовлення.

Ключові слова: діалог, мовлення; психологічні, лінгвістичні особливості; навчання іноземних мов.

In the article the views of famous Ukrainian and foreign scholars on the psychological and linguistic features of dialogic speech at primary and secondary stage of learning French are described and analyzed. The main tasks and rules which the teacher should be guided in the process of teaching dialogical speech defined on the basis of summarizing research.

Key words: dialogue, speech, psychological and linguistic features teaching foreign languages.

Загальновідомо, що навчання іноземних мов в наших школах різних типів не є в достатній мірі ефективним. Відомо, що воно реалізується за діючими підручниками. Творчий підхід до навчання характеризується тим, що вчитель застосовує інші види і форми роботи ніж ті, що передбачені підручником. А це – рідкість. Тому можна вважати, що якість навчання іноземної мови визначається головним чином якістю шкільного підручника.

Однією із основних цілей практичного навчання іноземних мов у наших школах є розвиток діалогічного мовлення. Вважається, що діалогічне мовлення – складна форма спілкування, бо вона в більшій мірі реактивна ніж монологічна. Проте, не виникає сумнівів, що в реальному житті значно легше відповісти на запитання одним чи двома реченнями, ніж дати ґрунтовну відповідь, а необхідність запитати щось у незнайомому середовищі (наприклад, в країні, мову якої вивчили) виникає набагато частіше, ніж потреба про щось розповісти.

Не викликає також сумніву, що генетично діалогічне мовлення передує монологічному. Існують різні погляди в методиці навчання іноземних мов щодо проблеми розвитку діалогічного мовлення на початковому та середньому етапах навчання. Дана проблема розглядалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими-методистами, зокрема над нею працювали Пассов Є.І., Якубинський Л.П., Виготський Л.С., Міньяр-Белоручев Р.К., Андрієвська-Левенстерн А.С., Гез Н.І., Ляховицький М.В., Ніколаєва С.Ю. та ін.

Метою даної статті є дослідження особливостей розвитку діалогічного мовлення на основі нових шкільних підручників, виявлення їхніх позитивних і негативних якостей. Практичне значення дослідження полягає у виявленні недоліків вправ, запропонованих авторами діючого підручника і в методичних рекомендаціях, які повинні впливати з констатації їх недоліків. У цьому і полягає актуальність даної проблеми.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні задачі:

1. Проаналізувати методичну літературу з питань розвитку діалогічного мовлення іноземними мовами.

2. Проаналізувати діючі підручники і встановити відповідність вправ, що ними пропонуються, вимогам методичної теорії.

3. Проаналізувати мовний матеріал діалогів французькою мовою на підставі літературних джерел.

4. Порівняти їхню структуру і мовний матеріал із мовним матеріалом підручників.

Відмінною рисою діалогу є його двосторонній характер. Л.П.Якубинський вважає: „...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двухсторонним, «диалогическим» и избегает «монолога» [8: 29].

Діалогічне мовлення характеризується також скороченістю фраз. Скороченість проявляється на всіх рівнях мовлення, але це не заважає розумінню. Л.С.Виготський вважає: „В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников, понимание осуществляется

сполна с помощью максимально сокращённой речи с крайне упрощённым синтаксисом» [2: 138]. Діалог дає можливість скорочувати фрази і вдаватися до висловлювання натяком.

Іншою відмінною рисою діалогу є спонтанність. Вона проявляється у паузах, нерішучості, перебиваннях, перефразуваннях. Зміст та структура фраз залежить від реплік співрозмовника. Спонтанність вимагає використання різних типів кліше і розмовних формул.

Швидкий темп і еліптичність роблять синтаксис невнормалізованим. Речення в діалогах є часто незакінчені. Емоційність і експресивність властиві також діалогу. Найчастіше ці якості проявляються під час використання невербальних елементів, розмовних формул, кліше. Першоелементами діалогу є репліки різної довготи – від однієї до декількох фраз. Найбільш вживаною є однофразова репліка.

Діалог є елементом усного мовлення, котре в свою чергу є основним видом мовної діяльності у школі. Усне мовлення є не лише ціллю навчання, але й ефективним засобом оволодіння мовою [1: 84].

Р.К. Міньяр-Белоручев зазначив, що діалог є ситуативним і реактивним. Під мовною ситуацією розуміють сукупність обставин, відношень, це не просто сукупність об'єктів дійсності, зв'язаних один з одним, але і спонукання до спілкування. Він розрізняє два види ситуацій – реальні і навчальні. Навчальні ситуації використовуються більше. Серед реальних ситуацій він розрізняє – стандартні і вільні (проблемні). На основі стандартних будуються ролеві ситуації, які використовують в основному стандартні мовні засоби (розмовні і ситуативні кліше). Проблемні ситуації доцільно використовувати на заключному етапі навчання діалогічного мовлення. Їх ефективність залежить від забезпечення учнів необхідними засобами [5: 131].

Діалогічне мовлення характеризується реактивністю. Це означає, що в ньому слід використовувати готові фрази, і кількість реплік до тої чи іншої ситуації є обмеженою. У зв'язку з цим приділяється велика увага відбору розмовних і ситуативних кліше, які стають базовим матеріалом при навчанні діалогічного мовлення. При відборі матеріалу Р.К. Міньяр-Белоручев опирається на такі положення:

- потрібно мати оптимальну кількість реплік-реакцій для відповіді;
- необхідно дотримуватися загальноприйнятих правил поведінки (формули ввічливості);
- треба встановити контакт з партнером (репліка-спонукання);
- потрібно правильно виконувати свою соціальну роль в стандартних ситуаціях.

Репліки-спонукання становлять найбільшу групу. Більшість реплік-спонукань, реплік-реакцій, формул ввічливості не просто вивчаються, а заучуються до автоматизму використання у відповідній мовній ситуації. Отже, умовою успішної організації навчання діалогічному мовленню є встановлення тісних зв'язків:

- 1) репліка-спонукання – репліка-реакція;
- 2) мовний контакт – формула ввічливості;
- 3) комунікативне завдання – репліка-спонукання;
- 4) стандартна ситуація – ситуативне кліше.

Встановлення таких тісних зв'язків є важливим компонентом процесу формування навичок і вмінь діалогічного мовлення. Візьмемо, наприклад, вправу на відшліфування репліки-згоди. Вона вимагає відповіді на такі запитання:

- *Je compte sur toi pour demain, n'est-ce pas? ...*
- *Tu joueras dans le prochain match ? ...*
- *Tu es bien entraîné? ...*
- *Votre ?quipe est meilleure? ...*
- *Vous avez aisement battu l'?quipe de l'?cole voisine...*
- *A demain !...*

Одночасно відшліфовуються формули ввічливості. Вони вводяться в текст і заставляють учнів відповідати взаємністю. Отже, навчання діалогічному мовленню складається з початкового етапу, на якому формуються вимовні елементарні граматичні та лексичні навички. Подальший розвиток діалогічних навичок і вмінь, як вважає Р.К. Міньяр-

Белоручев, здійснюється у вправах типу дискусія, конференція, зустріч делегацій, які потребують уже вміння в галузі монологічного мовлення.

В методиці навчання діалогічного мовлення існує таке поняття як діалогічна єдність. Розрізняють різні діалогічні єдності. Н.І. Гез і М.В. Ляховицький виділяють такі діалогічні єдності:

- запитання-відповідь;
- запитання-запитання;
- повідомлення-запитання;
- повідомлення-повідомлення;
- повідомлення-підтримуюча репліка, яка щось додає або продовжує попереднє повідомлення;
- спонукання-повідомлення;
- спонукання-запитання [3: 68].

Найбільш поширеною діалогічною єдністю у школі є запитання-відповідь. Автори вказують три типи цієї діалогічності єдності:

1. Одна репліка доповнює іншу і навпаки, ці репліки створюють певне уявлення про предмет або подію.

Наприклад: - *Qu'est-ce que vous faites?*
- *Rien de special.*

2. Відповідь представляє заперечення або інше пояснення.

Наприклад: - *Est-ce que tu aimes regarder les films en noir et blanc?*
- *Non, je pr?f?re les films en couleurs.*

3. Запитання і відповідь пояснюють висхідне ствердження.

Наприклад: - *Sera-t-il longtemps? Je peux l'attendre seulement vingt minutes.*
- *Mais non, je pense qu'il viendra dans dix minutes.*

Л.С. Андрієвська-Левенстерн пише, що діалогічне мовлення є надзвичайно важким для засвоєння. Той, хто говорить, виконує водночас дві дії: він повинен розуміти свого співрозмовника і формулювати свою власну думку. Це означає, що репліки одного співрозмовника залежатимуть від поведінки іншого. За Л.С. Андрієвською-Левенстерн, характерними рисами діалогічного мовлення є необхідність швидко реагувати на вислови свого співрозмовника, а також його ситуативність. Ті, що розмовляють, знаходяться завжди у певних умовах, і їхні репліки є часто підпорядковані ситуації.

Діалог характеризується короткими реченнями. Ті, що спілкуються, знають ситуацію. Саме за рахунок цього репліки є скорочені. У діалозі є також багато кліше, штампів. Наприклад: *Voyons! Allons! Qui sait? Tenez! Quelle chance! Entendu. C'est bien ?a? C'est ? ne pas y croire. Bonne chance!*

Методика, як відомо, приділяє багато уваги лінгвістичним особливостям діалогічного мовлення, основні вправи для розвитку діалогічного мовлення повною мірою залежать від цих особливостей. С.Ю. Ніколаєва називає такі 4 лінгвістичні характеристики діалогу: 1) еліптичні конструкції; 2) готові мовленнєві одиниці; 3) слова-заповнювачі пауз; 4) стягнені форми. В діалогах, зазначає автор, часто можна зустріти скорочені репліки, але розуміння від цього не погіршується, так як є спільна ситуація, контакт між співрозмовниками, використання позамовних засобів (жести, міміка). Крім цього, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки [6: 94].

В діалозі часто вживаються „готові” мовленнєві одиниці. Їх називають формулами, шаблонами, кліше. Вони надають діалогу емоційності.

Наприклад: - *Pardon, pouvez-vous m'emmener rue de Gaulle?*
- *C'est assez loin, vous savez...*
- *Ce n'est rien, je vais rembourser.*

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають „заповнювачами мовчання”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз, коли мовець підшукує відповідну репліку: *et bien, vous savez, comprenez-vous, voyons, je dirais, bon.*

Діалогам французькою мовою притаманні стягнені форми, де замість пропущених частин слова ставиться на письмі значок ?.

Наприклад: - *Je n'sais pas.*
 - *J'pourrais pas!*
 - *T'as bien dormi?*

Мовні особливості діалогічного мовлення, вказують автори, мають бути враховані у процесі складання вправ для оволодіння учнями цією формою говоріння. Є.І. Пассов вважає, що відповіді у діалозі є короткими еліптичними конструкціями, а заповнювачі пауз не несуть жодної інформації. Кліше, штампи, формули служать для того, щоб почати розмову, привернути увагу, пом'якшити свої судження.

Є.І. Пассов підкреслює, що відмінною ознакою діалогу є те, що його не можна підготувати. Він є завжди спонтанним. У діалозі можна підготувати першу репліку, але всі інші репліки залежатимуть від відповідей співрозмовника [7: 112].

Р.К. Міньяр-Белоручев також відмічає, що діалогічне мовлення особливо характеризується зв'язком із ситуацією і своєю реактивністю. Діалог – це відтворення ситуації.

Перераховуючи найбільш характерні мовні особливості діалогічного мовлення майже всі методисти виділяють:

- еліптичну структуру речень;
- готові мовленнєві одиниці;
- слова-заповнювачі;
- стягнені форми.

Готові мовленнєві одиниці (кліше, штампи, стереотипи) вживаються у діалозі досить широко. Наприклад: *Veux-tu m'accompagner? Merci, Marie, avec plaisir. Mais o? les as-tu trouv?s? Heu... je ne sais pas... Comment vas-tu ?Je vais bien. Comment ?a va? Ca va bien. Bonjour. Marie, comment vas-tu? Merci, je vais tr?s bien.*

Готові фрази надають діалогу емоційності. Вони широко використовуються для висловлення вдячності, під час привітань, прощань. Учні повинні бути ознайомлені з цими фразами, адже вони є невід'ємною частиною діалога, вони роблять діалог справжнім діалогом. Тому вправи, які слід пропонувати учням, повинні містити такі репліки. Стягнені форми, слова-заповнювачі мовчання також досить часто вживаються у діалогічному мовленні.

Відомо, що вільне володіння іноземною мовою передбачає вміння спонтанно реагувати на різні ситуації існуючої реальності. Тому кінцевою метою навчання іноземної мови є оволодіння навичками непідготовленого мовлення, як монологічного так і діалогічного. Діалогічне мовлення учнів часто страждає через сукупність помилок інтонаційних, лексичних і граматичних. При відборі мовних одиниць для навчання діалогічного мовлення необхідно виходити із специфічних особливостей діалогу: це є різного роду мовні зразки, розмовні формули, шаблони, кліше, традиційні словосполучення, еліптичні конструкції.

Ф.С. Ісхакова пропонує на ранньому етапі: 1) тренувальні вправи, які включають в себе імітаційні вправи для подолання фонетичних і ритмічно-інтонаційних труднощів; 2) навчально-комунікативні вправи, які включають вправи на подолання лексичних і граматичних труднощів. Ці труднощі виділені в діалозі-зразку, але сама вправа полягає в побудові нових речень за допомогою підстановки. Правильне непідготовлене діалогічне мовлення, підкреслює автор, можливе лише після підготовчої роботи. Тренувальний етап є необхідним в загальній системі вправ. Але виконання навіть великої кількості тренувальних вправ не створює вміння спонтанної мови [4: 48-51].

Велике значення, вказує Ф.С. Ісхакова, має наступний етап. Учні повинні зачувати інтонацію речень і структурні моделі різних ситуацій. Тому потрібно пропонувати діалогі-шаблони. Така робота закладає базу для розвитку правильного непідготовленого діалогічного мовлення. Для цього також дуже корисно проводити бесіду-діалог за ключовими словами прочитаного чи прослуханого тексту, ставити запитання по вивчених темах. До мовленнєвих вправ автор відносить створення на уроці мовної ситуації, яка стимулює до діалогічного обміну думками. Ефективним, на її думку є вправи на ініціативне продовження діалога, початого вчителем. Учні повинні додавати від себе зустрічні запитання. Непідготовлений

діалог в своєму інтонаційно-правильному оформленні залежить від проведення специфічних вправ, послідовності і систематичності роботи над розвитком діалогічного мовлення.

Отже, можна констатувати, що шкільні навчальні діалоги не відповідають повною мірою всім особливостям реального французького діалогічного мовлення, тому мовний матеріал існуючих навчальних діалогів не може вважатися оптимальним. Діючі шкільні підручники сприяють швидше засвоєнню теоретичного матеріалу мови (лексики, граматики), ніж практичному оволодінню французькою мовою. Крім цього їх методична концепція полягає в тому, що вони розраховані на самостійну роботу учнів, тобто є самовчителами. Тому мовний матеріал цих підручників цілком визначає особливості діалогічного мовлення учнів. Вони не передбачають такого виду роботи, як діалог *вчитель – учень, учень – клас*. Крім того вони виключають такі основні риси реального діалогу, як ситуативність, його спонтанність – основні психологічні особливості діалогічного мовлення. Завдання цих підручників побудовані на відтворенні, репродукції речень відірваних від реальних, або наочних ситуацій.

Спостереження на уроках французької мови показали, що навчання іноземної мови головним чином визначається якістю шкільних підручників. З одного боку позитивним елементом цих уроків є проведення так званого організаційного моменту уроку: вчитель розпитує про погоду, відсутніх, про різні події. Це є реальні, спонтанні ситуації, в яких учні самостійно висловлюють свої думки. З іншого боку під час розмови по темі учні оперують книжковими фразами, які часто не відповідають дійсності. Учні і вчитель використовують повні речення навіть тоді, коли краще було б вжити еліптичні конструкції. На відміну від книжкового варіанту уроків на проаналізованих уроках розвитку діалогічного мовлення сприяли форми і види роботи, які не були спеціально скеровані на розвиток діалогічного мовлення. Їх значення важко переоцінити, так як вони є елементами справжньої комунікації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 356 с.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 248 с.
4. Исакова Ф.С. Обучение правил неподготовленной диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 4.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 275 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз., 1989. – 189 с.
8. Якубинский Л.П. О диалогической речи. – В сб.: Русская речь. Петроград, 1923. – 124 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Оксана Ковальчук – викладач кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: формування мовно-культурної компетенції філолога з іноземної мови в умовах педагогічного університету; застосування загально-дидактичних та методичних принципів в процесі викладання іноземної мови.

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Світлана КОНОВАЛЬЧУК (Тернопіль, Україна)

У статті висвітлено сутність, структуру та роль інтегрованого навчання у формуванні професійної іношомовної компетенції майбутнього спеціаліста. Обґрунтовано доцільність проведення інтегрованих занять у процесі підготовки майбутніх фахівців до іношомовного професійного спілкування. Визначено ряд особливостей, що характеризують інтегровані заняття.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, процес, структура, професійна іношомовна компетенція, інтегроване заняття, інтегровані предмети.

This article deals with the essentiality, structure and role of integrated education in shaping professional foreign language competence of the future specialists. The expediency of integrated lessons conducted in the process of specialists preparation for the professional foreign language communication has been analyzed. The number of features characterizing the integrated lessons has been determined.

Key words: integration, integrated education, process, structure, professional foreign language competence, integrated lesson, integrated subjects.

Постановка проблеми

На сучасному етапі входження України до світового співтовариства великого значення набуває питання підготовки молодих фахівців, здатних успішно та ефективно реалізувати процес міждержавного співробітництва. Однією з найважливіших умов розв'язання цього завдання є необхідність озброєння майбутніх спеціалістів професійними навичками та вміннями іншомовного мовлення. Процес підготовки фахівців до професійного спілкування іноземною мовою буде успішним лише в тому випадку, якщо буде врахований міжпредметний зв'язок, що лежить в основі інтегрованого підходу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій.

Питання інтеграції знань знайшли своє відображення в роботах як вітчизняних так і зарубіжних науковців, зокрема Г. Батуріної, С. Батишева, Є. Глінської, Н. Кузнєцової, В. Філіпова та ін.

Проте, незважаючи на велику кількість публікацій з даної проблеми, саме поняття «інтеграція» в системі освіти залишається предметом гострих дискусій.

На даний момент не існує єдиної думки щодо таких категорій як «інтеграція», «інтегрований курс», «інтегроване навчання».

Ще за часів Я. Коменського науковці приділяли належну увагу інтеграції знань та систематичне дослідження її почалося тільки в другій половині ХХ століття.

На думку Б. Ломова, інтеграція - це результат діяльності складових її елементів, яка характеризується узгодженістю, впорядкованістю і стабільністю як цілісної системи [4]. Г. Федорець розглядає інтеграцію в різноманітних зв'язках і залежностях між структурними компонентами педагогічної системи; О. Бугайов інтеграцію змісту освіти пояснює необхідністю встановлення міжпредметних зв'язків з метою формування в учнів цілісної картини світу; І. Зверев за основу інтеграції приймає всю цілісність системи навчання [2]. І. Козловська трактує інтеграцію як єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції [2]. М. Сердюкова вбачає в інтеграції процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання [5].

Отже, у зазначених джерелах та і в багатьох інших існує декілька підходів до розуміння інтеграції, виділяються ті або інші її аспекти й особливості.

Тому мета дослідження полягає в поясненні поняття та значенні інтегрованого навчання у процесі підготовки молодих спеціалістів до професійної іншомовної діяльності.

Виклад основного змісту дослідження.

У галузі освіти інтеграцію трактують як провідний принцип розвитку сучасних освітніх систем. М. Іванчук розглядає інтеграцію, як « принцип здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу і пізнання себе в ньому. В цьому розумінні вона виступає засобом універсальної освіти людини» [1].

У словниках поняття «інтеграція» визначається як об'єднання в одне ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків і відносин між ними [6]. На думку І. Козловської, інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, об'єднання знання, який проявляється через єдність з процесом диференціації, процес, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей [3]. Ми поділяємо думку В. Сидоренко, який розглядає інтеграцію як цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань і умінь, а також І. Козловської та Я. Собко, які у статті "Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання" зазначили, що центральна ідея концепції дидактичної інтеграції полягає в побудові моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів" [3].

Із зазначеного вище, можемо зробити висновки: до елементів, які частіше всього використовуються при визначенні дефініції «інтеграція» належать: «процес», «синтез», «злиття», «об'єднання», «єдність», «взаємодія», «процес зближення», «процес

взаємопроникнення», «механізм». Беручи до уваги ці ключові визначення, а також сутність процесу, інтеграцію можна визначити як організаційно-навчальний процес, злиття, взаємопроникнення навчальних дисциплін, який спрямований на досягнення загальних цілей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що інтеграція знань постає головним чинником у процесі підготовки спеціалістів до професійного іншомовного спілкування. Інтегроване навчання сприяє системно – цілісному сприйняттю предметів і явищ, одночасній активізації сприйняття знань та їх систематизації, поглибленню та розширенню знань, вихованню всебічно розвиненої особистості.

Формування системи інтегрованих професійних знань та вмінь є одним із способів паралельного та взаємопов'язаного навчання професійної іноземної мови. У процесі інтегрованого навчання молоді фахівці навчаються правильно та грамотно користуватися фаховою термінологією; здійснювати комунікацію, доречно використовуючи власне іншомовну лексику; вільно користуватися різними функціональними стилями та їх підстилями у професійному вжитку; орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування. Під час проведення інтегрованого заняття з іноземної мови доцільно враховувати специфіку кожної навчальної дисципліни; зміст та обсяг навчального матеріалу з цих дисциплін; прийоми реалізації навчального матеріалу; хронологічні зв'язки, які забезпечують узгоджене викладання предметів у часі відповідно до потреб кожного навчального предмета та інформаційні, що проявляються у єдності трактування понять, які розглядаються при вивченні різних предметів.

Як відомо, будь-який процес навчання має свою структуру. Вона характеризується цілями та принципами, на основі яких будуються методи навчання, взаємодія яких сприяє досягненню поставлених завдань. До основних цілей інтегрованого процесу навчання відносимо: практичну – сприяє формуванню умінь професійного мовлення, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; освітню – полягає в формуванні знань, умінь і навичок з різних дисциплін для поглибленого розуміння суті явищ; розвивальну – сприяє розвитку вміння аналізувати одержану інформацію, порівнювати факти з різних галузей знань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами; виховну – полягає в багатоаспектному вивченні предмета, що обумовлює багатогранність виховного процесу. У навчанні всі цілі реалізуються одночасно й успішність їх реалізації залежить від самих принципів процесу навчання. До специфічних принципів інтегрованого процесу навчання відносимо:

- принцип цілісності знань, який сприяє розвитку критичності, гнучкості, широти мислення в рамках кожної з досліджуваних проблем;

- принцип заглибленості знань, який полягає у глибокому проникненні в суть досліджуваного питання, що сприяє розвитку глибини мислення, тобто засвоєння не тільки самого предмета, а й причин його виникнення;

- принцип опори, що пов'язаний з вибором найбільш цінної інформації у кожній навчальній дисципліні. Він вимагає глибокого і цілісного розуміння всього змісту даної дисципліни;

- принцип альтернативності у прийнятті рішень полягає в можливості нестандартного вирішення питань шляхом самостійного вибору одного з попередньо прогнозованих рішень;

- принцип самостійного відбору інформації полягає у пошуку додаткової інформації з досліджуваної проблеми.

Говорячи про структуру інтегрованого заняття, слід зазначити, що вона суттєво відрізняється від структури проведення типових занять, оскільки до структури інтегрованих занять входять два або більше складових із різних розділів програми, на відміну від класичних занять, у структурі яких лежить зміст лише одного розділу програми.

Для інтегрованого навчання характерна така структура: чіткість, стислість матеріалу; продуманість і логічний взаємозв'язок досліджуваного матеріалу і розділів програми на кожному занятті; взаємообумовленість, взаємозалежність, переплетення основних складових

матеріалу інтегрованих дисциплін на кожному рівні занять; велика інформаційна насиченість навчального матеріалу, який використовується на занятті; систематичність і доступність викладу матеріалу.

Складові змісту інтегрованого заняття пов'язані певними способами інтеграції, що становлять об'єктивну характеристику структури інтегрованого заняття, яка відображає модель відносин між компонентами структури та визначає силу їх взаємодії. До основних типів відносин можна віднести: відносини рівності та нерівності. При чому нерівність може супроводжуватися домінуванням одного компонента над іншим.

На нашу думку, у процесі інтегрованого навчання слід враховувати п'ять основних видів інтеграції:

1. «З'єднання» – вид інтеграції, який полягає в поєднанні всіх компонентів змісту заняття за однією темою, реалізуються послідовно один за одним, без пріоритетів;

2. «Мутуалізм (співіснування)» – характеризується тісним і рівноправним співвідношенням компонентів змісту навчання;

3. «Дисперсія (розсіяння)» – вид інтеграції, що характеризує інтегровані заняття з найсильнішим взаємопроникненням компонентів змісту, коли межі між ними «розмиваються» і вони утворюють однорідний зміст;

4. «Підпорядкування» – вид інтеграції, який передбачає підпорядкування двох чи кількох компонентів єдиному головному. Причому таке заняття містить «інтегративне ядро», яке дозволяє вирішувати освітні, розвивальні та виховні завдання не на кожному компоненті змісту окремо, а на їх поєднанні;

5. «Ретрансляційна» – це вид інтеграції, при якому один із домінуючих компонентів реалізується засобами допоміжного. Даний вид інтеграції передбачає сильне взаємопроникнення компонентів змісту.

До ряду особливостей, що характеризують інтегровані заняття відносимо цілісність: змісту навчального матеріалу, теоретичного та практичного навчання; предметів освітнього циклу між собою; діяльності двох або більше педагогів.

З точки зору нашої проблеми, вважаємо що у процесі інтегрованого навчання доцільно проводити узагальнюючі заняття, на яких будуть розкриті питання, найбільш важливі для інтегрованих предметів.

Висновок

Підсумовуючи все сказане вище, ми можемо стверджувати, що запровадження інтегрованого навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної іншомовної діяльності дає можливість по новому підійти до побудови навчального процесу. Інтеграція навчальних дисциплін сприяє підвищенню мотивації навчання, підвищенню рівня знань з профільюючого предмету, який проявляється в глибині засвоєваних понять, систематизації, інтенсифікації, оптимізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення, розвитку професійних іншомовних комунікативних здібностей.

Подальші дослідження з цієї проблеми вбачаємо у проведенні аналізу методів навчання професійної іншомовної діяльності студентів немовних вузів засобами іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці, 2004.
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Монографія / За ред. С. У. Гончаренко / І. М. Козловська. - Львів: Світ, 1999. - 302 с.
3. Козловська І. М., Собко Я. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання / І. М. Козловська, Я. М. Собко // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 4. - ст. 48-51.
4. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / В кн. Проблема общения в психологии. / Б. Ф. Ломов.– М., 1981. – 524 с.
5. Сердюкова М. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / М. С. Сердюкова // Начальная школа.-1994.-№11. - с.45-49.
6. Современный словарь иностранных слов: Около 20000 слов / Ведущий ред. Л. Н. Комарова. – 3-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2000. – 742 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Коновальчук – аспірант кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Валерій ЛАШКУЛ (Київ, Україна)

У статті представлено аналіз ролі етики та екологічної етики у формуванні ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі розвитку освіти.

Ключові слова: екологічна компетенція, еколого-етична компетенція, етична поведінка людини, екологічна освіта, етичні концепції.

В статті представлено аналіз ролі етики та екологічної етики в процесі формування ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі розвитку освіти.

This paper presents the analysis of the role of the ethic and ecological ethic in formation of the students' valuable orientation at the modern stage of the education.

Key words: ecological competence, ecological-ethic competence, ethic behavior of the man, ecological education, ethic conception.

Постановка завдань та проблеми дослідження. Важливість етики для подальшого розвитку професійної освіти – це вже визнана аксіома. Цінності наукові, морально-етичні є внутрішнім стержнем і базою формування професійної освіти. А екологія, як інтегрована дисципліна, яка поєднує всі природничі, точні, гуманітарні і соціальні науки, стає лідером наук ХХІ століття. Тому дослідження екологічної етики як складової частини вищої професійної освіти перетворюється в загальну потребу сучасної освіти взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблем етики та екологічної етики присвячені роботи Г. Йонаса, В. Й Борейка, Г. Б. Марувського, О. М. Нагорнюк, С. К. Бондиревої та інших.

У 70-х. роках ХХ ст. у західноєвропейській етиці почав формуватися напрям – екологічна етика, основне завдання якої полягало в осмисленні причин і наслідків екологічної кризи, а також шляхів її подолання. Набуття світового масштабу екологічної кризи змусило людину переглянути власні цінності, що спонукало до формування екологічної (екоцентричної) свідомості, яка ґрунтується на новій "інвайроментальній" парадигмі та характеризується: визнанням за вищу цінність, гармонійний розвиток людини та природи; усвідомленням додаткових обов'язків щодо природи з огляду на людську розумність; зважання на можливості природи при використанні її ресурсів; прагненням зберегти природну рівновагу; поширенням етичних норм і цінностей на взаємодію з природою [8].

Особливо екологічна етика мала набути актуальності з 22 серпня 2010 р. Міжнародна організація "Global Footprint Network" підрахувала, що 21 серпня 2010 р. на Землі закінчуються природні ресурси, якими людство могло користуватися безболісно для планети. Уже з 22 серпня людство почне поступово знищувати планету, забираючи в неї останнє. Згідно з дослідженням, до цього дня люди витратять воду, яка спонтанно відтворювалася у водоймах, траву, що росте на пасовищах, рибу з морів, рік та озер, урожай з родючих ґрунтів і дари лісів. Планета буде вже неспроможна самотужки відтворювати те, що ми в неї заберемо. Втім учені та експерти-екологи не вважають це "виробіток природного ліміту" апокаліпсисом. Вони зазначають, що людина за бажанням зуміє допомогти Землі відновити природні ресурси [9]. Отже, необхідне бажання, а бажання, на нашу думку, може бути сформоване завдяки формуванню еколого-етичної компетенції.

Метою даної розвідки є аналіз ролі екологічної етики у формуванні ціннісних орієнтацій студентів вищих навчальних закладів України на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Екологічна етика є однією з передумов формування неосферного світогляду (тобто поширення етичних принципів не лише на відносини "людина – людина", а й на ставлення до тварин, рослин, всієї природи для збереження біорізноманіття як умови виживання людини). Поважати різноманіття в природі і суспільстві, проявляти толерантність до всього інакшого – це і є реалізація одного із принципів етичних норм. Суспільна свідомість переконана в необхідності перенесення етичного гуманістичного відношення на всю оточуючу природу, яка сприймається як жива, наділена суб'єктивністю та близька до людини і заслуговує "людського" відношення.

Згідно Болонського процесу, серед пріоритетів освітянської моделі цього сторіччя має бути:

- гуманізація навчання, формування нового типу особистості, що своєю діяльністю створить новий тип культури;

- другим пріоритетом моделі освіти має стати екологізація навчання.

Отже, в навчальному процесі кардинально посилюється гуманітарно – духовна складова і пріоритетність засад моральності та духовності поруч з професіоналізмом. Необхідна відповідна підготовка та міждисциплінарний підхід, коли в центрі освіти стоїть загально-філософський напрям – культура [10].

За твердженням Г. Йонас [3], не тільки інтереси людини можуть претендувати на моральну цінність, а й позиція захисту природи задля самої природи. Тобто природа входить у нормативну мораль і в прикладну етику.

Етична поведінка людини – це, передусім, турбота про іншу живу істоту, і не тільки тварину, а й рослину. Моральне відношення до світу живого є відбиттям духовних та інтелектуальних потенцій людини. Вищим даром, що набуло людство в ході еволюції є емпатія – спроможність співчувати (емпатія – це синтез любові та співчуття, розуміння проблем інших живих істот і вона є, та повинна бути самою суттю людини і суспільства). Ця спроможність вимагає розвитку таких якостей особи, як милосердя та доброта. Відомо, що антропоцентризм, як вчення про роль людини у світі і природі, про її центральне панівне значення, був домінуючим світоглядом людства протягом сторіч. У нинішній час антропоцентризм розглядається як негативна форма світогляду, що не відповідає вимогам істинної етики [6].

Природа, як предмет відповідальності, є новим для етичної теорії. Як вважає В. С. Борейко [2], природа, крім екологічної цінності, має й інші цінності для людини, зокрема:

- етична цінність, яка дає можливість транслювати на природу своє прив'язне ставлення та турботу, відчуваючи таким чином, етичну відповідальність за благополуччя природи;

- наукова цінність, що дає відповіді на питання, які людина ще не зуміла сформулювати;

- виховна цінність, сприяє формуванню почуття відповідальності;

- образотворча цінність, надає інформацію людині про її місце у світі та її роль у цьому світі.

Отже, екологічна етика, як прикладна етика, поставила до центру уваги моральні відносини людини та природи. Вона розширює межі людської моралі, яка тепер охоплює не тільки відносини між людьми, але й ставлення людини до інших живих істот, до неживої природи загалом і повинна еволюціонувати від ідеї домінування людини над природою до ідеї гармонійної взаємодії людини і природи. Як вважає Г. Б. Марушевський [5], головними шляхами впровадження екологічної етики в життя є екологічна освіта як довготривалий засіб досягнення еколого-етичного ідеалу. Розгляд екологічної етики як складової частини екологічної освіти значно розширює межі останньої. А користуючись принципами етики, сучасна екологія сприяє формуванню не тільки гармонійної, але й етично, зокрема еколого-етично освіченої людини, формуючи мислячу людину, орієнтовану на збереження цілісної системи "людина – природа", а отже, неосферну людину.

Слід зазначити, що базовими принципами екологічної етики є принцип збереження в різних формах, принцип єдності людини і природи, принцип відповідальності, принцип достатності, що тісно пов'язані з такими загальнолюдськими етичними принципами, як принцип ненасильства, принцип гуманізму, принцип творчості.

Етичні концепції [7] дозволяють зробити відповідні висновки, суттєві для розуміння статусу екологічної етики і у сфері ветеринарії.

По-перше, очевидно, що основні положення екоетики повинні бути орієнтовані на специфіку екологічної науки в даній сфері.

По-друге, ці положення потребують ретельної конкретизації.

По-третє, екоетика поза міждисциплінарних зв'язків суттєво втрачає в силі.

По-четверте, екологічна етика керується принципом відповідальності.

Слід зазначити, що принцип відповідальності є одним із найбільш головних у фахового спеціаліста. Цей принцип вимагає орієнтації на далеку перспективу із тих, які доступні науковому передбаченню.

Важливо усвідомлювати, що складовою частиною загальної національної безпеки є екологічна стабільність біосфери, тобто екологічна безпека середовища. До основних критеріїв екобезпеки слід віднести біологічні – покликані зберегти біорізноманіття видів (наприклад у Нідерландах не допускається зменшення видового різноманіття понад 5%); інші критерії – моральні й правові показники покликані формувати нові моральні категорії і цінності. Етична сторона взаємовідношень людини з тваринами в сучасній промисловій цивілізації дуже ущерблена і характеризується відсутністю поваги до життя взагалі. Тому в екологічній етиці розроблені спеціальні принципи і правила, що регламентують наші стосунки і, зокрема, етичної поведінки до тваринного світу [7]. При цьому тваринний світ як компонент екосистеми біосфери, займає одне із ведучих місць, виконуючи функцію інтегратора і регулятора гомеостазу екологічних угруповань. Програми професійної підготовки у сфері *ветеринарії* передбачають практичні роботи з тваринами. Відомо що компроміс між інтересами освіти і вимог захисників тварин можливий, якщо керуватися запропонованого правила трьох R; правило включає три принципи [4]:

- перший принцип: необхідно визначити, чи існує альтернатив?
- другий: необхідно зробити все можливе, щоб використати мінімальну кількість тварин;
- третій: експериментальні роботи повинні бути забезпечені самими сучасними технологіями, які дають можливість використовувати якісну анестезію і малотравмуючі способи оперативного (операційного) втручання.

На наш погляд, вищевказаним принципам можуть відповідати експериментальні роботи з використанням віртуальних органів і структур, які представлені в інформаційних системах.

Висновки. Отже, у сферу духовної регуляції діяльності фахівця, в тому числі і ветеринара, повинна входити діяльність у відношенні як до інших людей (перший рівень моралі), так і значущих для людини і суспільства об'єктів природи (другий рівень моралі). Як зазначає С. К. Бондирева [1], всі поняття моралі і духовності – це особлива сукупність, система оцінок – оцінок індивідуальних наслідків взаємодії з оточуючим середовищем. Вищій аграрній освіті належить найголовніша функція у відборі змісту екологічної освіти і перевиховання свідомості майбутніх фахівців (втому числі й ветеринарів) із метою повернення їх до проблем природи й оточуючого середовища, привертання уваги до необхідності збереження життя в цілому й розумному господарюванні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондирева С. К. Нравственность / С. К. Бондирева, Д. В. Колесов. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2008. – 336 с.
2. Борейко В. Е. Экологическая этика / В. Е. Борейко. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2002. – 112 с.
3. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технічної цивілізації / Ганс Йонас. – К.: Лібра, 2004. – 400 с.
4. Лукьянов А. С. Этика и качества результатов экспериментов на животных. Успехи современной биологии / А. С. Лукьянов. – 2010. – Т. 130. – № 2. – С. 216–221.
5. Марушевський Г. Б. Базові принципи екологічної етики і методологічний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.07 "Етика" / Г. Б. Марушевський. – К., 2001. – 20 с.
6. Мягченко О. П. Основи екології. Підручник / О. П. Мягченко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 312 с.
7. Нагорнюк О. М. Виховання екологічно-свідомої особистості – запорука збалансованого розвитку суспільства. Матеріали Всеукраїнсько науково-практичної конференції (Київ, 19.04.2007 р.) / Оксана Миколаївна Нагорнюк. – К.: Чайка – Всесвіт, 2007. – С. 151–157.
8. Прибутко П. С. Етика: Посібник для підготовки до іспитів / П. С. Прибутко, М. Л. Дубчак. – [2-ге вид., стереотип.]. – К.: Вид. Паливода А. В., 2008. – 180 с.
9. Сільські Вісті 20.08.10. – № 97 (18534). – С. 1.
10. Шморгун Л. Г. Основні пріоритети моделі освіти вищої школи в світлі концепції сталого розвитку. Проблеми освіти в суспільстві неосферної епохи (освіта сталого розвитку): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 19.04.2007 р.) / Л. Г. Шморгун. – К.: Чайка–Всесвіт, 2007. – С. 81–86.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валерій Лашкул — викладач кафедри української, англійської та латинської мов імені Драй-Хмари Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, педагогіка вищої школи.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

Марія МИТНИК (Тернопіль, Україна)

У статті розглядаються критерії щодо класифікації типів вправ для розробки комплексної методики навчання презентації іноземною мовою. Відповідно до трьох етапів формування франкомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» пропонуються групи вправ.

Ключові слова: система вправ, продуктивний, репродуктивно-продуктивний, рецептивно-репродуктивний етапи, франкомовні презентаційні уміння.

The article deals with the criteria of classification of types of exercise for development of complex foreign language teaching methodology of presentation. Some groups of exercises have been offered according to the three stages of French-speaking presentation skills formation for Tourism students.

Key words: system of exercises, productive, reproductive-productive, receptive-reproductive stages, French-speaking presentation skills.

На сучасному етапі становлення України у світовій спільноті особливої ваги набуває міжкультурна комунікація, яка передбачає оновлення науково обґрунтованої методики викладання іноземної мови у ВНЗ з удосконаленням інноваційних технологій навчання молоді, спрямованої на підвищення рівня освіченості комунікативно розвиненої особистості. Тому одним із пріоритетних завдань сьогодення стає формування іншомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм».

Незважаючи на те, що вищезазначені уміння є невід'ємним компонентом ділового спілкування, лише невелика кількість дослідників звертаються до цієї проблеми (Н.Л.Драб, О.Ю.Попова, О.О.Гордіна), тому розробка системи вправ, яка б сприяла розвитку презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм», не були об'єктом спеціального дослідження, що й спонукало нас порушити дане питання.

Метою статті є спроба обґрунтувати і розробити комплекс вправ для формування франкомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм».

При розробці вправ для формування франкомовних презентаційних умінь ми спиралися на сучасні вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок і вмінь, сформульованих Н.К.Скляренко, а саме наявність у вправі обов'язкових компонентів:

- 1) завдання до вправи, яке має бути комунікативно спрямованим, повинне створювати навчально-комунікативну ситуацію (якщо це завдання до вправи з продуктивних видів мовлення), що передбачає елемент новизни і культурологічну та професійну спрямованість;
- 2) виконання завдання, під час якого слід враховувати ступінь керованості мовленнєвими діями тих, хто навчається; форма організації вправи; опори, потрібні для її виконання; місце виконання;
- 3) контроль за виконанням завдання, основним об'єктом якого має бути рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь студентів [6].

Після проведеного нами аналізу науково-методичної літератури, присвяченої проблемі класифікації типів вправ, пропонуємо виділити такі критерії:

- 1) спрямованість вправи на прийом або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні);
- 2) комунікативність (комунікативні або мовленнєві, умовно-комунікативні або умовно-мовленнєві, не комунікативні або мовні);
- 3) характер виконання (усні, письмові);
- 4) участь рідної мови (одномовні, двомовні або перекладні);
- 5) функція у навчальному процесі (тренувальні, контрольні);
- 6) місце виконання (класні, домашні, лабораторні).

На нашу думку, для розробки системи вправ для навчання франкомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» найбільш доцільно зупинити свою увагу на детальному вивченні типів вправ за першими двома критеріями. У системі будемо застосовувати такі вправи відповідно до спрямованості на прийом або видачу інформації –

рецептивні, репродуктивні і продуктивні. При виконанні рецептивних вправ студент сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє, розуміє усне чи писемне мовлення. Репродуктивні вправи передбачають відтворення (повне або часткове) слова, речення, тексту. Всі репродуктивні вправи фактично є рецептивно-репродуктивними, бо студент спочатку сприймає, а потім репродукує інформацію. Продуктивні вправи характеризуються самостійним висловлюванням різних рівнів (усно чи письмово) [3: 112].

За критерієм “комунікативність” всі вправи поділяються на некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) та комунікативні (мовленнєві). У пропонованій нами системі передбачені всі три вищезазначені види.

Виконання некомунікативних вправ нами передбачене на рецептивно-репродуктивному і репродуктивно-продуктивному етапах, мається на увазі дії з мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією: на першому етапі - сприйняття, впізнання і розрізнення лексичної одиниці чи граматичної структури; а на другому – заучування напам'ять, повторення, переклад, складання речень, переказ відомого тексту. При виконанні умовно-комунікативних вправ студенти виконують мовленнєві дії за ситуативних умов. Саме їх ми будемо застосовувати на всіх трьох етапах формування іншомовних презентаційних умінь: на першому етапі – аудіювання, читання; на другому – імітація зразка мовлення, його підстановка, трансформація, розширення і завершення, відповіді на запитання, переказ тексту; на третьому етапі – об'єднання зразка мовлення у понад фразову єдність, діалогічну єдність. Комунікативні вправи розглядаються в методиці як спеціально організована форма спілкування, коли студент реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою [4: 9]. Вправи даного типу в основному будуть застосовуватися на двох останніх етапах: на другому – переказ невідомого тексту і на третьому – самостійне продукування тексту презентації, ведення бесіди.

Таким чином, враховуючи те, що модель процесу навчання іншомовного спілкування є багатокомпонентною за структурою, а постійне ускладнення і розширення навчального мовного матеріалу є необхідністю, в слід за Н.Л.Драб, ми хочемо запропонувати три етапи формування іншомовних презентаційних умінь з умовно поділеними групами вправ [2].

1. Рецептивно-репродуктивний етап передбачає ознайомлення із зразками презентацій, їх лінгвістичними, стилістичними і структурними особливостями, визначення їх за стилем написання, вивчення їх структури і формул-кліше ділового спілкування. Відбувається ознайомлення студентів за допомогою демонстрації зразків монологічних висловлювань. Поетапне виконання вправ є, на нашу думку, важливим аспектом, адже рецептивні вправи ознайомлюють студентів із зразками презентацій і їх складовими, а репродуктивні вправи передбачають виконання мовленнєвих завдань. Перша група вправ готує студентів до самостійного висловлювання шляхом заучування формули-кліше ділового спілкування, для подальшого формування навичок структуризації презентацій. Друга група вправ спрямована на відпрацювання лексичного та граматичного матеріалу, де особливу увагу слід приділити формуванню вміння визначити презентації за стилем написання (офіційний чи неофіційний) [1]. Оскільки на цьому етапі висловлювання студентів повністю або частково детерміновані й обмежені за обсягом та мовленнєвими засобами, то пропонуємо використовувати переважно некомунікативні й умовно-комунікативні вправи.

2. Репродуктивно-продуктивний етап характеризується активізацією лексичного та граматичного матеріалу, необхідного для проведення іншомовної презентації з опорами. Студенти вчаться застосовувати допоміжні матеріали (таблиці, графіки, буклети), правильно їх інтерпретувати, коментувати, використовувати стилістичні прийоми і мовні засоби для привернення уваги аудиторії. Вправи третьої групи призначені для відпрацювання стилістичних засобів, для привернення уваги аудиторії під час виступу і для досягнення переконливості у висловлюванні. Четверта група вправ формує вміння інтерпретувати й коментувати наочні засоби (графіки, діаграми, таблиці). Саме на цьому етапі розвитку і вдосконалення навичок студенти стають більш самостійними у виборі мовленнєвих засобів, частково детермінованих, а обсяг висловлювання збільшується. Основними вправами є

умовно-комунікативні. Основним видом навчальної діяльності є відтворення частини або цілого тексту презентації з посиланнями на вербальні чи вербально-зображальні опори.

3. Продуктивний етап – це не лише етап закріплення знань, умінь і навичок, але й розвитку уміння коректного ведення обговорення, що виникає після подання основної інформації, а також уміння ставити і відповідати на запитання та аргументувати свою точку зору. Запропоновані вправи є продуктивними, а саме комунікативними, під час виконання яких використовуються візуальні опори, спрямовані на формування вмінь реалізації тактики публічного мовлення, вмінь самостійного продукування презентації. П'ята група вправ сприяє розвитку вмінь коректно вести постпрезентаційне обговорення. Шоста група складається із завдань, спрямованих на закріплення набутих умінь і навичок, необхідних при проведенні іншомовних презентацій. Крім того, на даному етапі студенти навчаться аналізувати презентації з урахуванням наступних характеристик: зміст і структура, мова, спосіб і стиль виступу, наочні посібники та техніка постпрезентаційного обговорення. На цьому етапі висловлювання студентів недетерміновані і основними є комунікативні і продуктивні вправи, спрямовані на подальше самостійне створення усної презентації.

Варто зазначити, що студенти повинні бути проінформовані щодо того, яких навичок потрібно набути впродовж навчання публічних виступів, і яким чином будуть оцінюватися їх презентації. Ми повністю згодні з О.Ю.Поповою, що при навчанні франкомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» на третьому заключному етапі, потрібно аналізувати доповіді студентів згідно наступних критеріїв:

- 1) зміст;
- 2) структура;
- 3) техніка виголошення промови;
- 4) мова;
- 5) використання наочності;
- 6) демонстраційна техніка;
- 7) відповіді на запитання.

Висновки. Використання запропонованої системи вправ забезпечить, на нашу думку, розвиток іншомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» у створенні реклами туристичного продукту, що стане передумовою подальшої успішної професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації.

Перспективою даного дослідження буде розробка комплексу вправ для формування франкомовних презентаційних умінь студентів спеціальності «Туризм» відповідно до етапів навчальної діяльності з урахуванням відбору навчального матеріалу і визначення критеріїв відбору мовленнєвого матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гордина Е.А. Презентация как средство межкультурной деловой коммуникации / Е.А.Гордина – Режим доступу: http://old.nsaem.ru/Science/Publications/Science_notes/Archive/2008/2/464.pdf.
2. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) / Н.Л.Драб. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 201 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков / Е.И.Пассов. – М.: Провсещение, 1978. – 128 с.
5. Попова О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) / О.Ю.Попова. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2005. – 199 с.
6. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. С.3–7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марія Митник– аспірантка кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Наукові інтереси: франкомовні презентації професійного спрямування.

ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ірина МІРОШНИК (Київ, Україна)

У статті подано детальний аналіз вимог до вправ з навчання граматики учнів початкової загальноосвітньої школи з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей.

Ключові слова: вправа, вимоги до вправ, англomовна граматична компетенція, учні початкової загальноосвітньої школи, психофізіологічні особливості молодших школярів.

The article deals with the detailed analysis of the requirements to the exercises in teaching grammar to Primary Comprehensive School children taking into consideration their psychophysiological characteristics.

Key words: an exercise, requirements to the exercises, grammatical competence in English, Primary Comprehensive School children, psychophysiological characteristics of young learners.

Як зазначає Г.О. Китайгородська, зміст навчального предмета “Іноземна мова” (ІМ) розкривається у певній методичній організації мовного матеріалу, у співвіднесенні одиниць матеріалу з конкретними діями, і це співвіднесення здійснюється за допомогою вправ [6: 108].

Загальноприйнятим є визначення *вправи*: це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [12: 64-65]. Кожна вправа незалежно від її характеру має три- або чотирифазову структуру. *Перша фаза* – завдання, *друга фаза* – зразок виконання, *третьа фаза* – виконання завдання, *четверта фаза* – контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль з боку учнів). Під час формування англomовної граматичної компетенції (АГК) в учнів початкової загальноосвітньої школи (ПЗШ) всі чотири фази вправи є дуже важливими, але обов'язковим елементом у цьому випадку виступає зразок виконання вправи. Це зумовлено психофізіологічними особливостями молодших школярів.

На думку Ю.І.Пассова, істинними засобами навчання є вправи [16: 67], а тому кожна вправа, як і підсистема вправ в цілому, має відповідати певним вимогам. Слід зазначити, що проблема вимог до вправ для формування АГК в учнів саме ПЗШ вченими детально не розглядалася. Тому *метою* цієї статті є аналіз вимог до вправ для формування АГК в учнів ПЗШ.

Розглянемо вимоги до вправ з формування АГК в учнів ПЗШ. У нашій статті ми не розмежовуватимемо вимоги до вправ на обов'язкові й факультативні, а розташуємо їх у порядку їхньої ієрархічної значущості.

Відомо, що передумовою будь-якої діяльності людини, в тому числі і мовленнєвої, є потреба, яка стає мотивом діяльності, що її спонукає [8]. Мотиваційно-спонукальна фаза входить до внутрішньої структури діяльності, визначає і направляє її. Регулярне ж задоволення потреби формує стійке позитивне ставлення (зацікавленість) особистості до об'єкта або самої діяльності, яка задовольняє цю потребу. Як зазначають психологи (О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, Л.І.Божович, Е.Аpeltauер, Т.В.Branzelton, S.J.Greinspan та ін.) головними потребами молодших школярів виступають потреби у враженнях, емоціях, активній діяльності, визнанні, підтримці, рухах, грі, спілкуванні з дорослими й дітьми, самореалізації, успішному виконанні обов'язків. На цьому етапі у дітей набувають розвитку пізнавальні інтереси, розвивається мотивація щодо досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності, зростає їхня зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, з'являється усвідомлення необхідності виконання навчальних завдань, почуття обов'язку, відповідальності перед вчителем та батьками. Але окрім типових для дітей цього віку потреб, необхідно враховувати і потреби, пов'язані зі специфікою предмета ІМ. Вивчення ІМ передбачає навчальну діяльність учнів з оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, яка обумовлена комунікативно-пізнавальною потребою висловити свою думку ІМ або прийняти повідомлення ІМ. Тому першочерговим завданням навчання ІМ у ПЗШ має

статі завдання формування мотивації іншомовно-мовленнєвої діяльності, створення у молодших школярів потреби спілкування ІМ та пізнання дійсності за допомогою ІМ. Психологи (П.Я.Гальперін, І.О.Зимня, О.М.Леонтьєв та ін.) розглядають мотивацію як «пусковий механізм» будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної, як процес формування мотивів, які визначають поведінку людини, а тому мотиваційно-орієнтована фаза визнана у психології невід'ємним компонентом структури діяльності. Мотив (від лат. *movere* – надавати руху, підштовхувати) являє собою складне психологічне утворення, що спонукає до усвідомлення дій і є основою для них. На думку психологів і педагогів [5: 99; 17: 140], в ролі мотивів у складному взаємозв'язку виступають різноманітні спонукання: потреби, інтереси, прагнення, емоції, установки та ідеали.

У психології мотиви підрозділяються на дві великі категорії: мотиви, пов'язані зі змістом діяльності та процесом її здійснення, – внутрішні (інтринсивні) або пізнавальні, і ті, які обумовлені впливом зовнішнього середовища, – зовнішні (екстринсивні), або соціальні мотиви. На думку І.О.Зимньої [5: 66], на успішність виконання дій головним чином впливають внутрішні мотиви, оскільки вони входять до структурного складу самої діяльності. Отже, чим більше в людини виражений інтерес до справи (пізнавальний мотив), тим успішніше вона її виконує. Тому, ми слідом за О.О.Паршиковою [15: 83], важливою передумовою успішного вивчення ІМ учнями ПЗШ вважаємо розвиток пізнавальної (внутрішньої) мотивації: процесуальної – за рахунок удосконалення процесу навчання ІМ, та змістової – за рахунок відповідності навчального матеріалу інтересам і потребам учнів, його доступності, а також поступового формування потреб учнів в іншомовному спілкуванні, як показників соціальних (зовнішніх) мотивів. Але аналіз даних наукових досліджень Л.І.Божович, Н.В.Єлфімової, М.В.Матюхіної, О.К.Дусавицького свідчать про те, що пізнавальні мотиви навчання відіграють для молодших школярів значно меншу роль, ніж соціальні. Оскільки внутрішня мотивація у процесі навчання і одержанні знань у молодших школярів часто зникає, то тоді особливу цінність для учнів початкових класів становлять різні соціальні мотиви учіння. Так, зокрема перше місце посідають мотиви самовизначення і самовдосконалення / саморозвитку, друге – мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів – перед учителем і батьками, а у третьокласників – перед однокласниками). Значне місце в мотивації учіння молодших школярів займають мотиви отримання високої оцінки. Щодо динаміки розвитку пізнавальної мотивації у молодших школярів, то спочатку в них розвивається інтерес до процесу навчання ІМ через бажання отримати успіх, до змісту навчання ІМ, потім – до способів одержання знань [15: 87]. Внутрішня мотивація навчання, яка з'являється в результаті задоволення від виконання навчальної діяльності [10: 166], розвивається у молодших школярів у напрямку від ігрової до пізнавальної [9: 27]. Так, як зазначає Н.В.Єлфімова [4: 30], якщо у перших класах особистісно значущою для 30% учнів є ігрова діяльність, а пізнавальна – для 21%, то у третіх класах ігрова діяльність уже не реєструється як особистісно значуща. Одночасно більшість учнів третіх класів виражає бажання займатися у першу чергу позашкільними видами діяльності, що підкреслює цінність і значущість так званих дошкільних видів діяльності для мотиваційного забезпечення навчального процесу з ІМ у ПЗШ. Результати досліджень внутрішньої мотивації навчання молодших школярів свідчать про те, що в учнів 1-2-х класів домінує інтерес до процесу навчальної діяльності, а в учнів 3-4-х класів – до її змісту [4; 11], що, у свою чергу, є вагомим аргументом для застосування концепції комунікативно-ігрового навчання ІМ учнів ПЗШ. А тому на першій (дограматичній) стадії навчання ІМ учнів ПЗШ [13] необхідно розвивати в учнів соціальну вузьку і пізнавальну процесуальну мотивацію за рахунок створення ситуацій успіху, інтересу до процесу комунікативно-ігрової діяльності та задоволення від неї, а також стимулювати змістову пізнавальну та різноманітну соціальну мотивацію на другій (граматичній) стадії навчання ІМ молодших школярів. Отже, беручи до уваги те, що мотивація є невід'ємним компонентом навчальної діяльності, є її «відправною точкою» та детермінантою поведінки учня, ми, слідом за Н.К.Скляренко [18: 3-7], головною вимогою до вправ висуваємо **вмотивованість** і ставимо її на перше місце.

Оскільки для формування автоматизованих, стійких і гнучких мовленнєвих граматичних навичок необхідні умови, максимально наближені до реальних, тому

навчальний процес доцільно організувати таким чином, щоб була забезпечена вмотивованість, яка реалізується у грі, тому що ігрова діяльність серед молодших школярів не втрачає свого потенціалу і, за своєю природою, є завжди вмотивованою. Завдяки бажанню молодших школярів взяти участь у грі та вмотивованості мовленнєвих дій, в ігровій діяльності домінує функція, а форма засвоюється у тісному зв'язку з нею [3: 26]. До того ж, учні поступово залучаються до своєрідної форми діяльності – рольової гри, яка підсилюється наявністю у них пізнавальної активності. Як підкреслює Л.І.Божович, у рольовій грі реалізуються всі необхідні для психологічного розвитку особистості потреби: пізнавальна, потреба у спілкуванні і потреба у практичній дії [2: 171]. Отже, наступною, не менш важливою вимогою до вправ з формування АГК у молодших школярів є **наявність ігрового компонента**.

Наступним важливим критерієм до всіх вправ ми висуваємо наявність **комунікативності** (Ю.І.Пассов, Н.К.Скляренко та ін.), оскільки без неї неможлива реалізація усного і писемного спілкування. У підсистемі граматичних вправ в нашому дослідженні використовуються комунікативні, умовно-комунікативні, і деякі некомунікативні, які мають ігровий характер.

Детально дослідивши психофізіологічні особливості молодших школярів [13], наступною важливою вимогою до вправ з навчання їх граматики англійської мови (АМ) ми висуваємо **способи організації вправ: хорові** (використовуються на етапі ознайомлення з новим матеріалом), **парні** (у ПЗШ будуть ще обмежені), **командно-групові** (використовуються на етапі тренування у спілкуванні) та **індивідуальні**. Але у початковій школі найбільш ефективними є командно-групові форми організації вправ, оскільки вони передбачають колективну взаємодію всіх учасників навчального процесу. У період початкової ж (дограматичної) стадії засвоєння учнями ПЗШ ІМ переважає рецепція і хорове повторення за вчителем, хоча і на імітативному рівні: учні слідом за вчителем звертаються по черзі до першого, другого, третього і т.д. учня з метою представити когось, запросити інформацію / запитати про когось / щось, описати когось / щось, повідомити / розповісти про щось тощо. При цьому зберігаються такі риси спілкування, як зверненість та наявність адресата мовлення.

Навчаючи іншомовного мовленнєвого спілкування, необхідно вміти керувати цим процесом. Тому, важливою, на наш погляд, типологічною ознакою буде **ступінь керування**. Слідом за Г.О.Китайгородською [7: 45-84], ми розрізняємо три ступені керування: **повне** керування, яке передбачає точне відтворення запропонованого граматичного матеріалу і має місце на етапі ознайомлення з новим матеріалом і на початковому етапі тренування у спілкуванні; **часткове** керування, коли учні мають вибір і можуть варіювати навчальний матеріал, що має місце на етапі тренування і на початковому етапі практики у спілкуванні, і **мінімальне** керування, коли учні самі обирають як МЗ, так і способи їх використання. У межах нашого дослідження актуальності набувають перші дві ознаки до вправ, оскільки йдеться про формування граматичних навичок АМ у учнів ПЗШ.

Наступною вимогою актуальною у нашому дослідженні виступає **взаємопов'язаність навчання говоріння і письма**. Перед вчителем постає питання узгодження співвідношення усних і письмових вправ в межах одного уроку. На нашу думку, кількість письмових і усних вправ залежить в першу чергу від цілей і змісту кожного конкретного уроку і всього циклу в цілому, але без сумніву на уроці АМ у початковій школі будуть переважати усні вправи. Це викликано, в першу чергу, психофізіологічними особливостями молодших школярів, а по-друге, усні вправи вдома їм буде виконати надзвичайно важко.

Під час визначення вимог, які висуваються до вправ з формування іншомовної граматичної компетенції, в тому числі англомовної, ми вважаємо за доцільне визначити також роль і місце рідної мови у цих вправах, оскільки учні користуються рідною мовою як фундаментом, на якому вони будують нову мовну будівлю. Результати проведеного нами розвідувального експерименту [14] свідчать про те, що **урахування рідної мови** справляє позитивне враження посиленості, доступності мови, що вивчається. До того ж, не можна не враховувати і розвиваючий характер такої роботи: учні мимоволі відмічають ті випадки, які

складають специфіку обох мов. Вчитель має враховувати, чи є подібні граматичні структури у рідній мові, чи знайоме учням певне граматичне явище у рідній мові.

Необхідним засобом навчання ІМ є використання різноманітних опор, особливо у початковій школі. Це сприяє більш ефективному засвоєнню ІМ, в тому числі англійської, оскільки покликане безпосередньо й опосередковано допомогти породженню мовленнєвого висловлювання за рахунок виклику асоціацій із життєвим і мовленнєвим досвідом мовця [16: 180]. Психологи і методисти пропонують різноманітні класифікації опор: природні і штучно створені; вербальні і невербальні; слухові, зорові і слухо-зорові; повні і часткові; змістові та смислові. У свою чергу, змістові та смислові опори розмежовують на вербальні та зображальні. Для нашого дослідження доцільними можуть бути: *штучно створені* (вербальні, письмові, усні опори, фрагмент дитячого навчального відеофільму, таблиці, схеми тощо) і *природні* (такі, що мають місце в реальній комунікації: малюнок або серія малюнків, фото тощо). Використання опор залежить від етапу навчання, конкретних цілей та завдань, які ставить вчитель, і має постійно й поступово обмежуватись. Так, використання штучно створених опор необхідне під час ознайомлення молодших школярів з новим іншомовним матеріалом і на етапі тренування у спілкуванні, а на етапі практики у спілкуванні залишаються, як правило, лише природні опори для розвитку їхньої мовленнєвої самостійності. Тому наступною вимогою до вправ з навчання граматики учнів ПЗШ є **раціональне використання опор**.

Навчаючи молодших школярів граматики АМ, необхідно з самого початку її вивчення акцентувати увагу учнів на необхідності автентичності контексту, оскільки саме на прикладі реального спілкування (усного або писемного) учні можуть побачити, як функціонують у мовленні ті чи інші граматичні або лексичні явища. Оскільки автентичний контекст характеризується природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів і відображає національні особливості, традиції побудови і функціонування тексту [2: 34], у процесі формування АГК у молодших школярів слід використовувати автентичні тексти з художньої літератури (пісні, вірші, казки), фрагменти дитячих навчальних відеофільмів тощо. До відбору автентичного контексту вчителіві необхідно ставитися з особливою пильністю, автентичний матеріал, що використовується, має відповідати рівню розвитку учнів, їхнім психофізіологічним особливостям. Тому наступною вимогою до вправ є **автентичність навчального матеріалу та його відповідність психофізіологічним особливостям молодших школярів**.

Отже, на нашу думку, вправи під час формування АГК в учнів ПЗШ повинні відповідати таким вимогам: вмотивованість; наявність ігрового компонента; комунікативність; способи організації вправ; відповідність ступеня керування етапам навчання; взаємопов'язаність навчання говоріння і письма; урахування рідної мови на етапі ознайомлення з новим граматичним матеріалом; раціональне використання опор; автентичність навчального матеріалу та його відповідність психофізіологічним особливостям молодших школярів.

Перспективою наших досліджень є укладання підсистеми вправ для формування АГК в учнів ПЗШ на комунікативно-ігровій основі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.
2. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребёнка // Психология личности: Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 166-271.
3. Бориско Н.Ф., Красовська Н.О. Ігрові вправи для вивчення німецької мови // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 26-33.
4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации у дошкольников и младших школьников / Н.В.Елфимова. – М.: Изд.-во Моск. ун.-та, 1991. – 109 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.
7. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения // Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А.Бухбиндера, Г.А.Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – С. 45-84.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
9. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.

10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
11. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
12. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
13. Мірошник І.В. Психофізіологічні передумови формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2010. – Вип. 17. – С. 36–45.
14. Мірошник І.В. Особливості етапу ознайомлення учнів початкової загальноосвітньої школи з новим англомовним граматичним матеріалом // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ. – 2010. – Вип. 18. – С. 41–54.
15. Паршикова О.О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): монографія / О.О.Паршикова, Макіївський економіко-гуманітарний інститут – Донецьк: Видавництво «Вебер» (Донецька філія), 2009. – 296 с.
16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
17. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И.П.Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
18. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Мірошник – аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методика формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи.

РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ОВОЛОДІННІ ІНШОМОВНИМ АУДІЮВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ

Лариса ПЕТРЕНКО (Київ, Україна)

У статті досліджується сутність понять "стратегічна компетенція" та "стратегії". Надається визначення поняття "стратегії в аудіюванні". Визначається зміст стратегічної компетенції та розглядається роль стратегічної компетенції в оволодінні майбутніми філологами іншомовним аудіюванням.

Ключові слова: іншомовне аудіювання, зміст стратегічної компетенції, комунікативна компетенція, комунікативні стратегії, навчальні стратегії, стратегічна компетенція, майбутні філологи.

The essence of the notions "Strategic Competence" and "Strategies" is being studied. The notion "Strategies in Listening" is determined. The article also specifies the content of strategic competence and considers the role of strategic competence in the course of teaching future philologists listening in foreign language.

Key words: listening comprehension, content of strategic competence, communicative competence, communicative strategies, learning strategies, strategic competence, future philologists.

У зв'язку з інтеграційними процесами, що відбуваються останнім часом в Україні, знання іноземних мов (ІМ) та їх викладання визначаються одним з пріоритетних напрямків освітньої діяльності. Як наслідок, у системі освіти України відбулися певні зміни. Ці зміни, у контексті Болонського процесу, зорієнтовані на розвиток у студентів творчої ініціативи та самостійності і саме ця орієнтація відображена у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких окреслені складові іншомовної комунікативної компетенції, Зміст навчання аудіювання повинен забезпечити досягнення головної мети навчання – формування іншомовної комунікативної компетенції (КК). Слідом за А.М. Щукіним, під компетенцію ми розуміємо сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здібність виконувати певну діяльність на основі цих знань, навичок та вмінь [4: 118]. Компонентами іншомовної КК є лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна, дискурсивна та стратегічна компетенції (СтК) [3: 6].

Аналіз стану вивчення проблеми формування СтК дозволяє стверджувати, що у вітчизняній методиці він є недостатнім, оскільки знайомство з даним поняттям відбулося лише нещодавно. Проте, по даній проблемі вже є деякі здобутки. Ця проблема привернула увагу таких дослідників як А.І. Анісімова, Н.Д. Гальськова, Л.В. Ягеніч, А.Е. Міхіна, Т.І. Тимофєєва, М. Canale, M. Swain, R. Oxford, S. Savignon, J.A. van Ek, A.U. Chamot та ін.

Зокрема, були розроблені класифікації навчальних та комунікативних стратегій (Oxford R., Rubin J., O'Malley J.), виділені стратегії для навчання аудіювання молодших школярів (Ягеніч Л.В.), розглянута проблема формування стратегій аудіювання у немовному вузі (Міхіна А.Е.). Але слід зазначити, що питання формування СтК аудіювання у мовному вузі залишається ще недостатньо вивченим. Саме це, та невисокий рівень розвитку вмінь аудіювання (як показує практика), причиною чого є невміння студентів користуватися стратегіями, і зумовлюють актуальність цієї проблеми. З огляду на це, метою нашої статті є дослідження змісту СтК та її ролі в оволодінні іншомовним аудіюванням майбутніми філологами.

Сприймання, тобто аудіювання, що являється об'єктом нашого дослідження, є пріоритетним видом іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх філологів, оскільки в реальних умовах спілкування сприймання мовлення на слух займає досить багато часу (45% часу у спілкуванні) [2: 162]. Тому немає сумніву в тому, що оволодіти іноземною мовою (ІМ) неможливо без уміння слухати та розуміти мовлення.

Будь хто, хто вивчає іноземну мову, часто опиняється в ситуації, коли використовуючи її, вимушений імпровізувати для того, щоб "донести" до співрозмовника повідомлення або самому зрозуміти розмову. Саме така імпровізація говорить про сформованість одного з компонентів КК – стратегічної компетенції, що є предметом нашого дослідження.

Власне, саме поняття СтК є відносно новим у методиці як вітчизняній так і зарубіжній. Термін "стратегічна компетенція" з'явився в 1980 році. Його авторами були М. Кенел і М. Свейн (Canale M. and Swain M.), які займалися проблемами викладання та оволодіння ІМ, і, створивши модель комунікативної компетенції, включили СтК до її складу. На їх думку, СтК – це досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю співрозмовників в одній або декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування [7: 13]. А.І. Анісімова розглядає СтК як маніпуляції мовою з метою досягнення практичної мети і зазначає, що її формування забезпечується оволодінням вміннями вчитися [6: 176-177]. Дж.С. Річардс та Р.В. Шмідт визначають СтК як компенсування паузи у процесі комунікації чи недостатню компетенцію в одному чи декількох аспектах комунікативної компетенції [5: 38]. Лінгводидактичний словник подає СтК як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знань мови, а також мовленнєвого та соціального досвіду спілкування іноземною мовою [4: 326]. Враховуючи вищесказане та розглядаючи СтК через призму оволодіння іншомовним аудіюванням, ми вважаємо, що *СтК у процесі навчання іноземною мовою аудіювання* – це оволодіння студентами рецептивними стратегіями для розуміння сприйнятого на слух іншомовного мовлення з метою підвищити ефективність процесу спілкування в рамках тематики курсу тощо.

Аналізуючи сутність поняття "стратегія", слід зазначити, що воно виникло завдяки дослідженням когнітивної психології, яка зосередилась на вивченні глибинних розумових процесів, що не піддаються зовнішньому спостереженню. Представники когнітивної психології встановили, що когнітивні стилі, які характеризують поведінку людини в його пізнанні, породжують певні стратегії навчання.

У ЗЕР з мовної освіти стратегії розглядаються як мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій або найбільш економний можливий спосіб залежно від його/її конкретної мети [1: 57]. Стратегія як спосіб діяльності виступає одним з ключових понять у прийнятому у ЗЕР діяльнісно-орієнтованому підході до вивчення мови, оскільки саме вона пов'язує завдання, які користувачеві мови слід виконати у специфічному контексті та конкретних умовах, з тим, яким чином він усвідомлює чи уявляє певну ситуацію, і тим, які свої компетенції і як він використовує для виконання цього завдання. Іншими словами, стратегії діють як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити (види мовленнєвої діяльності) [1:

25]. Для оволодіння конкретним видом мовленнєвої діяльності слід широко застосовувати стратегії, що властиві безпосередньо йому, тобто, з огляду на об'єкт нашого дослідження, потрібно формувати стратегії в іншомовній аудитивній діяльності. Таким чином, під *стратегіями* студента в *аудіюванні* ми розуміємо мовленнєві засоби, які студент використовує для мобілізації та активізації аудитивних умінь, з метою правильно зрозуміти аудіоінформацію, інтерпретувати її та комунікативно відреагувати на почуте, що демонструє рівень сформованості мовленнєвої компетенції в аудіюванні.

Досліджуючи СтК, вченими були зроблені спроби класифікувати стратегії. Але оскільки дослідження в галузі стратегій розпочалися за кордоном, тому до найбільш відомих класифікацій стратегій належать класифікації J. Rubin, A. Wenden (1981), J. O'Malley, A. Chamot (1990), R. Oxford (1990), P. Bimmel, U. Rampillon (1996, 2000), W. Edmondson, J. House (2000).

Проаналізувавши класифікації, запропоновані вищезгаданими вченими, слід зазначити, що всі вони включають стратегії, що забезпечують аудитивну діяльність, оскільки в процесі сприймання мовлення на слух, студент ставить мету, планує діяльність, приділяє увагу специфічним аспектам подачі інформації (вербальним та невербальним), здійснює контроль розуміння в ході аудіювання та проводить самооцінку після завершення аудіювання. Таким чином, узагальнюючи точки зору різних науковців на класифікацію стратегій, можна зробити висновок, що для успішного оволодіння іншомовним аудіюванням майбутні філологи повинні навчитися використовувати *навчальні* та *комунікативні стратегії*. У нашому дослідженні під навчальними стратегіями ми розуміємо, слідом за R.L.Oxford, організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність певних дій, які виконуються студентами у процесі навчальної діяльності і обираються з числа можливих для того, щоб зробити своє навчання легшим, швидшим та ефективнішим. Під комунікативними стратегіями мається на увазі спосіб виконання комунікативних завдань. Якщо студент може виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність та оперувати комунікативними стратегіями, прогрес у вивченні мови виявляється з більшою очевидністю [1: 57].

Отже, спираючись на дослідження різних методистів та враховуючи вміння аудіювання, які повинні бути сформовані у студентів на кінець II курсу, ми виділяємо дві основні групи навчальних стратегій: прямі та непрямі. До прямих ми відносимо стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні; до непрямих – метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії.

Застосування комунікативних стратегій рецепції може розглядатися як реалізація чотирьох когнітивних принципів: *Планування, Виконання, Контроль та Корекція*, що зазначені у ЗСР [1: 57]. Адже, на нашу думку, робота з текстом для аудіювання побудована також за цими принципами і складається з декількох етапів, на кожному з яких передбачається реалізація певного когнітивного принципу. Так, принцип планування реалізується на *дотекстовому етапі*, на якому викладач вводить студентів в контекст повідомлення та формулює комунікативну установку на аудіювання тексту; принцип виконання реалізується на *притекстовому етапі*, на якому студенти слухають сам текст; принципи контролю та корекції реалізуються на *післятекстовому етапі*, на якому відбувається контроль розуміння прослуханого тексту та обговорення його змісту. Вибір комунікативних стратегій залежить від вищезгаданих етапів, за якими буде здійснюватися будь-яка діяльність, в тому числі і аудіювання.

Кількість стратегій, які можна застосовувати при вивченні іноземних мов, невизначена. Вона варіюється в основному залежно від особистості тих, хто навчається та їхніх індивідуальних звичок вивчення, їхнього стилю, досвіду навчання та власної уяви. Здійснення аудитивної діяльності також значною мірою залежить від особистості самого студента, а оскільки у студента є як слабкі так і сильні сторони, то оволодіння стратегіями, які складають зміст СтК, допоможе йому у процесі аудіювання підсилити вплив сильних сторін та зменшити вплив слабких. З огляду на це, завдання викладача полягає у допомозі студентам оволодіти певними навчальними і комунікативними стратегіями, які б дозволили їм успішно здійснювати аудіювання.

Враховуючи той факт, що цілі та зміст навчання визначаються з точки зору можливого виходу на реальне спілкування з носіями мови та аутентичними джерелами інформації, можна сказати, що студенти мовного ВНЗ повинні вміти використовувати стратегії – засоби, що допомагають мобілізувати всі їхні ресурси, активізуючи їх навички та уміння, для успішного вирішення комунікативного завдання за оптимальний час. Отже, у процесі іншомовної аудитивної діяльності студент повинен використовувати як навчальні, так і комунікативні стратегії, що складають зміст СтК. Здатність студента використовувати стратегії, зокрема в рецепції, сприяє успішному оволодінню іншомовним спілкуванням. Але при цьому слід пам'ятати, що стратегії не замінюють практики слухання, а лише роблять процес аудіювання більш ефективним, тобто, стратегії студента в аудіюванні сприяють ефективності процесу оволодіння ним іншомовним аудіюванням. Вибір стратегій – це справа особиста. Проте, важливо ознайомити студентів на практиці з їх різноманіттям для того, щоб вони могли вибрати для себе найбільш прийнятні.

Перспективою нашого подальшого дослідження є розробка системи вправ для формування у майбутніх філологів СтК в аудіюванні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) / З.А. Кочкина // Вопросы психологии. – 1963. – №3. – С. 161-167.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Соловова Е.Н. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь; более 2000 единиц / Щукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 [6] с., [150] фот.
5. Ягенич Л.В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Л.В. Ягенич // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 38-44.
6. Anisimova A.I. The Problem of Strategic Competence in the Context of Cultural Awareness / A.I. Anisimova // Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ: Науковий вісник кафедри КНЛУ Linguae – VIII. Філологія. Психологія. Педагогіка. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2000. – №1-А. – С.176-177.
7. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canale // In J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds), Language and Communication. – London & New York: Longman, 1983. – P.2-27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лариса Петренко – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: стратегічна компетенція у процесі навчання іншомовного аудіювання майбутніх філологів.

НАВЧАННЯ ПРИЙОМІВ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Наталія РОЖКОВА (Кіровоград, Україна)

У статті йдеться про основні прийоми перекладу та труднощі навчання перекладу на немовних факультетах.

Ключові слова: фаховий текст, лексична заміна, конкретизація, генералізація, антонімічний переклад, компенсація, смисловий розвиток, цілісне переосмислення, контекст.

The article deals with the basic methods of translation and difficulties of teaching translation on non-linguistic faculties.

Key words: professional text, lexical substitution, concretization, generalization, antonymic translation, compensation, sense development, integral reinterpretation, context.

Іноземна мова – один з найуніверсальніших предметів, здатних збагачувати зміст навчання. Об'єднання іноземної мови з іншими предметами має на меті вирішувати проблеми, з якими не можна впоратися не лише в межах однієї дисципліни, а й цілого циклу, оскільки необхідно застосовувати знання різних наук. Одним із способів організації викладання за проблемною ознакою є інтегровані курси іноземної мови з суспільствознавчими, художньо-естетичними, історичними та іншими предметами для немовних факультетів. Створення таких комплексних дисциплін певною мірою вирішує завдання розробки та впровадження методів прискореної освіти, що є важливим у сучасних

умовах, коли зростають вимоги до підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах.

Рада Європи, а точніше ті її структури, що відповідають за мовну політику на рівні країн-членів Європейського Союзу, випустило в 2003 р. документ, який має назву "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" [3] – в скороченому варіанті РРЕ. Україна, як відомо, планує згодом увійти в Європейський Союз, і тому РРЕ сприймаються як своєчасний і цінний документ, на який орієнтується вся відповідна галузь вітчизняної освіти і відповідно до якого намагається оцінити свій сучасний стан і перспективні можливості розвитку.

Розглянута в новому європейському контексті, докорінно змінюється актуальна мета навчання у процесі викладання іноземних мов. Зараз вона полягає в тому, щоб розвивати лінгвістичний репертуар, в якому будуть присутні всі мовні здібності особистості. Розвиток сучасних засобів комунікації та інформаційних технологій призводить до того, що молода людина, яка не володіє іноземною мовою, а також технологіями опанування інших мов, виглядає в колі своїх друзів як людина несучасна і безперспективна. З боку ж вищої школи метою є озброєння усіх членів процесу навчання мов засобами для запровадження плюролінгвізму, що в наших умовах не є легкою задачею.

Один з висновків, який випливає звідси, полягає в тому, що на заняттях з іноземних мов неабияку увагу потрібно надавати розвитку різноманітних міжмовних та міжкультурних, в тому числі і перекладацьких вмінь та навичок, що раніше стосувалося лише спеціальних навчальних закладів або факультетів іноземних мов.

Іноземна мова, зокрема англійська, сприяє розвитку особистості та її професійному становленню, закладаючи студентіві уміння й навички іншомовного спілкування та орієнтуючи його у певній галузі знань. Інтегровані заняття "Переклад + іноземна мова" створюють умови для мотивованого практичного застосування набутих навичок та вмінь і дають можливість студентам бачити результати своєї праці, відчувати радість та задоволення від неї. Основною метою таких інтегрованих занять є удосконалення комунікативно-когнітивних умінь, спрямованих на систематизацію та поглиблення знань щодо перекладацьких принципів та прийомів, а їх змістом – навчання перекладу як самостійного виду мовленнєвої діяльності поряд з традиційно засвоюваними на уроках англійської мови говорінням, читанням, письмом аудіюванням.

У ході інтегрованого навчання іноземної мови переклад, з одного боку, використовується у різних видах діяльності: у навчанні граматики, лексики, монологічного та діалогічного мовлення і т.д. З іншого боку, володіння згаданими аспектами іноземної мови дає змогу правильно інтерпретувати текст-джерело, для адекватного розуміння якого необхідно знати шляхи подолання труднощів мовного та мовленнєвого характеру при відтворенні одиниць цільовою мовою [1: 17]. Труднощі англо-українського та українсько-англійського перекладу зумовлені як особливостями граматичної будови, лексики, семантики та прагматики двох мов, так і жанровими особливостями текстів, а також різною частотністю вживання мовних елементів і системних відповідників у мовленні. Адекватний переклад ґрунтується на автоматизованих навичках іншомовного говоріння, аудіювання, читання, письма. Вимоги до перекладу виражаються у конкретних вміннях: відшукувати потрібне значення слова; орієнтуватись у формальних ознаках лексичних та граматичних одиниць; застосовувати мовну та контекстуальну здогадку; передавати зміст еквівалентними засобами мови перекладу, відтворюючи смислове навантаження та стилістичні особливості оригіналу.

Дані дисципліни використовують подібні види роботи. Матеріалом для занять можуть бути, окрім фахових текстів, журнальні та газетні статті, рекламні оголошення, інструкції, каталоги, довідники і т. ін. У процесі їх перекладу студенти опановують лексичні, граматичні та фразеологічні явища, характерні для певного дискурсу, способи їх перекладу з англійської мови на українську та навпаки, навчаються використовувати довідкову літературу, засвоюють еквіваленти основних термінів, скорочення, прийняті, наприклад, у науково-технічній, юридичній літературі. Їх опрацювання вимагає дотримання основних етапів засвоєння лексичного матеріалу [2: 99-109], виконання системи вправ рецептивного та

комунікативного характеру. Неопрацьовані на практиці англійської мови тексти використовують для реферування та перекладу.

Відпрацювання окремих аспектів перекладу (передача контекстуальних значень означеного та неозначеного артиклів, української граматичної категорії роду, фразеологічних одиниць, реалій і т.д.) знаходить подальше втілення у комунікативних вправах мовного блоку. Частина комплексних завдань доцільно виносити на самостійну роботу. Інтегрованого характеру можуть набувати і заняття перевірки знань студентів: різні види робіт, які складаються з одного чи кількох етапів і містять завдання для контролю мовних, мовленнєвих і перекладацьких навичок

Навчання прийомам перекладу фахових текстів студентів I-II курсів немовних факультетів, що закладено у робочі програми до курсу, дещо ускладнюється такими чинниками як недостатній рівень знань з граматики (цим пояснюється неспроможність дібрання відповідних варіантів перекладу різноманітних граматичних структур англійських текстів, часових форм, значення артиклів тощо), обмежений словниковий запас (це, звичайно, відбивається на великих витратах часу в процесі роботи з текстом, неправильний підбір значень слів та, особливо стійких словосполучень). Тому переклад на немовних факультетах повинен іти в комплексі із такими видами діяльності як вивчення граматики, читання, вивчення лексичного матеріалу. Беручи до уваги важливість навичок та вмінь читання при роботі з перекладом, доцільно визначити його основні техніки та характеристики.

Читання, як його визначає Р.П. Мільруд, це візуальний і когнітивний процес, спрямований на визначення основної ідеї, поданої у письмовому викладенні, здобуття корисної інформації та збагачення таким чином власного досвіду [4]. Читання може бути сфокусовано на самому тексті та на поданій у ньому інформації –“text-driven” (за умови, якщо текст цікавий для читача), іноді читання тексту відбувається внаслідок отриманого завдання –“task-driven” і цілеспрямованим – “purpose-driven” (коли текст виступає щаблем для досягнення мети, що знаходиться поза межами читання). Для нашого випадку читання фахових текстів характерним є останній тип читання: студентам пропонується прочитати і перекласти текст (певний або на вибір), безпосередньо пов’язаний із їхньою спеціальністю із подальшим виконанням лексико-граматичних вправ.

При виборі тексту для читання і перекладу на немовних факультетах увага звертається на те, щоб матеріал був автентичним або, принаймні, автентичноподібним, і, водночас, не занадто важким для сприймання читачами. Текст повинен відповідати запланованому циклу матеріалів для вивчення, поставленій меті та цілям навчання, бути корисним у плані виконання вправ та інформативності.

Процес читання може розглядатись з точки зору мети, стратегії та результативності. Мета або ціль читання полягає в тому, що саме робить читання необхідним для читача. У відповідності до цього обираються стратегії читання: швидке читання, сканування тексту та критичне читання. Швидке читання спрямоване на вихоплення з тексту його основної мети. В процесі читання-сканування відбувається сприйняття деталей тексту. Критичне читання супроводжується критичним аналізом прочитаного та встановленням достовірності поданої інформації. Результатом використання вищезазначених стратегій виступатимуть загальне розуміння тексту, детальна інформація та власна думка щодо прочитаного.

Як вже зазначалося вище, однією зі складностей перекладу з англійської на українську для студентів немовних факультетів є частина неможливість прямого перекладу деяких лексичних одиниць, що пов’язано із особливостями їхнього вживання в англійській та рідній мовах. В таких випадках використовуються прийоми контекстуальних заміन у процесі перекладу.

В ході лексичних заміин відбувається заміна окремих конкретних слів або словосполучень ісходної мови словами або словосполученнями мови перекладу, які не є їхніми словарними відповідниками, тобто мають інше лексичне значення. Особливості контексту можуть змусити студента відмовитись у перекладі від застосування навіть варіативного відповідника, не говорячи вже про еквівалентну відповідність. У подібному

випадку студент відшукує такий варіант перекладу, що підходить лише для цього конкретного випадку. Такий варіант перекладу має назву контекстуальної заміни.

Характер контекстуальної заміни цілком залежить від індивідуальних особливостей контексту, і в кожному конкретному випадку студент має шукати особливі варіанти перекладу. Це завдання вимагає творчого підходу до свого рішення, і в більшості випадків перекладач може керуватись лише загальними принципами перекладу. Тим не менш, існує низка прийомів, що використовуються у процесі перекладу для створення контекстуальних замін:

1. прийом конкретизації;
2. прийом генералізації;
3. прийом антонімічного перекладу;
4. прийом компенсації;
5. прийом смислового розвитку;
6. прийом цілісного переосмислення.

Конкретизація являє собою заміну слова іноземної мови із більш широким значенням словом іншої мови із більш вузьким значенням. В англійській мові чимало слів із загальним широким значенням, які у ході перекладу завжди в тій чи іншій мірі конкретизуються: *come, go, have, leave; thing, matter* і т.д. В українській мові подібне використання із загальним широким значенням зустрічається вкрай рідко. Тому в перекладі використовуються слова із більш конкретним значенням. Дієслово *come*, наприклад, перекладається в різних контекстах по-різному: прибувати, приїжджати, приходити, підходити, прилітати тощо. Дієслово *go* можна перекласти як: йти, ходити, пливати (про корабель), літати, їхати, вирушати тощо.

Слід підкреслити роль контексту у перекладі десемантизованих слів, тобто таких, що набули занадто широке значення через те, що вживаються в дуже різних лексичних сполученнях. Наприклад, слово *thing* у різних контекстах у процесі перекладу завжди конкретизується:

I want to look into the thing myself. (справа)

How are things? (успіху)

Генералізація – це заміна слова, що має більш вузьке значення на слово із ширшим значенням. Цей прийом прямо протилежний прийому конкретизації. Наприклад:

Some 40,000 mourners from all over the US marched through the streets of Memphis in tribute to memory of Martin Luther King, shot down in the city last Thursday.

Дієслово *shoot* має значення «вбивати з вогнепальної зброї», але у перекладі такий варіант навряд чи буде доречним. Перекладачеві слід зробити заміну за допомогою принципу генералізації: «вбитого у цьому місті».

Для англійської мови характерним є вживання числівників, особливо для визначення мір та ваг, але для української збереження у перекладі дюймів та унцій порушало б стилістичні норми мови. Тому і в цьому випадку слід користуватись прийомом генералізації.

Сутність прийому **антонімічного перекладу** полягає в тому, що стверджувальна конструкція замінюється на заперечну, що супроводжується відповідною лексичною заміною одиниці ісходної мови її антонімом у мові перекладу:

I did not believe it until I saw it with my own eyes.

Я повірив у це тільки тоді, як побачив це на власні очі.

Заперечне за формою речення зі сполучником *until* перекладене як стверджувальне. Переклад у заперечній формі виявився більш громіздким: *Я не вірив цьому доти, поки не побачив це на власні очі.*

Прийом **компенсації** вживається у тому випадку, коли певне мовне явище не може саме по собі бути передане мовою перекладу. У цьому випадку, компенсуючи подібну втрату в процесі перекладу, та ж сама інформація передається будь-яким іншим засобом. Компенсація зазвичай використовується там, де необхідно передати суто мовні особливості оригіналу (діалектизми, індивідуальні особливості мовлення тощо). Прикладом може бути передача неправильного вживання виду дієслова. Так часто іноземці помилково заміняють синтетичну форму майбутнього часу на аналітичну: замість «*Я скажу*» вони кажуть «*Я буду говорити*».

Смисловий розвиток у процесі перекладу полягає у тому, що у перекладі застосовується слово або словосполучення, значення якого є логічним розвитком значення одиниці, що перекладається:

And noticed with sour disfavour that June had left her wine-glass full of wine.

Із розоратуванням він помітив, що Джун і не торкнулася вина.

У перекладі знайдено контекстуальну заміну, оскільки дослівний переклад «залишила свій келих вина повним» є порушенням стилістичних норм і взагалі є недоречним, тому відбувається заміна наслідку причиною.

Прийом **цілісного переосмислення** найчастіше вживається у перекладах фразеологічних зворотів, які відображають специфіку живої розмовної мови. Наприклад, англійський вислів *Help yourself, please* перекладається «*Пригощайтесь, будь-ласка!*», а не «*Допоможіть собі*».

У прийомі цілісного переосмислення можна виокремити дві стадії. Спочатку відбувається осмислення значення англійського речення, а відтак знаходиться його український образний еквівалент.

Як видно з вищезазначеного, вивчення прийомів перекладу потребує чимало часу та зусиль, але його сформовані вміння та навички складатимуть важливу частину професійної компетенції майбутнього спеціаліста, його мовної культури та загального розвитку. На нашу думку доцільним буде ознайомлення із вищезазначеними прийомами перекладу студентів немовних факультетів, оскільки велику частину часу вони витрачають саме на читання і переклад фахових текстів. Надалі необхідно урізноманітнити підбір текстів для розширення можливостей застосування прийомів перекладу та вдосконалювати завдання до фахових текстів. Крім того необхідно звертати увагу на інші види діяльності, що пов'язані із перекладом, як-то читання, вивчення лексики, граматики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранова С.В. Переклад як складова лінгвістичної підготовки юристів // Вісник Сумського державного університету. – 2004. – № 3(62). – С. 15-20.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1989. – 224 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Рада Європи з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. Страсбург). – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253, [3] с.
5. [http:// www.monax.ru](http://www.monax.ru)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Рожкова – асистент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: виховання моральних якостей майбутніх учителів.

APPROACHES TO VOCABULARY TEACHING AND LEARNING TO EFL STUDENTS

Olga ROMANOVA (Riga, Latvia)

Успішне засвоєння нової лексики може бути гарантоване трьома взаємозв'язаними етапами – її виявленням, подальшим виокремленням з контексту і самостійним використанням вивчених слів. Пропонований підхід надає можливість переходу від системи завдань, розроблених у відповідності до потреб студентів, до можливості самостійного засвоєння цільового мовного матеріалу.

Ключові слова: лексика, системне навчання, самостійне засвоєння лексики, пам'ять, контекстне застосування, самостійне використання лексики.

The importance of vocabulary teaching is a widely recognised issue. Successful vocabulary learning involves the necessity to expose students to the target vocabulary via three overlapping stages of noticing, retrieval and generative use. The offered procedure provides an opportunity of transition from explicit vocabulary teaching to the possibility of incidental learning of the target material. This should help transfer the newly studied word-stock to the students' long-term memory.

Key words: vocabulary, incidental learning, explicit vocabulary teaching; memory, noticing, retrieval, generative use.

Vocabulary teaching and learning is one of the core targets in foreign language learning for both general and professional purposes as no communication is possible without words. As vocabulary by its nature is not a developmental skill which can be ever fully mastered, the process of expanding, deepening and elaborating one's word-stock is a process which extends across one's life-time. Therefore, the development of students' vocabulary should be put into effect simultaneously with the improvement of their language skills and development of their language competences.

One of the most important issues to be taken into consideration when preparing to teach vocabulary is the role of memory in vocabulary acquisition, as understanding how memory works might help teachers create more effective ways of teaching vocabulary.

Waring [18] argues that the nature of human memory is organised in such a manner that vocabulary, the same as all item and system learning, will probably be forgotten after being exposed to students once only. The loss of vocabulary occurs since at the initial stage of word learning the knowledge is highly fragile. Thus, new words and phrases have to be recycled to consolidate them in one's memory. Therefore, introducing a word and neither recycling nor revising it leads to high probability of its loss. According to Schmitt, "most of the forgetting occurs with words that are only known receptively; productive words are much less prone to forgetting" [11: 129]. Thus, by studying the nature of forgetting, teachers can organise a more efficient recycling programme.

Atkinson and Shiffrin [2] claim that memory comes in two basic types: short-term (working) memory and long-term memory. They state that long-term memory stores information for use in anything but the immediate future. Short-term memory holds information only for a few seconds; however, a constant repetition of words (rehearsal) can help extend it. Schmitt [11], Moras [7] and Thornsbury [16] indicate that learning new items involves storing them first in our short-term memory (while they are being processed) and afterwards in long-term memory. Schmitt points out that "short-term memory is fast and adaptive, but it has a small storage capacity, but long-term memory vice versa has an almost unlimited storage capacity but it is relatively slow" [11: 131]. In order to succeed, the scholar offers to find "some pre-existing information in long-term memory to 'attach' the new information to" [11: 132]. He claims that in the case of vocabulary, it means "finding some element already in the mental lexicon to relate the new lexical information to" [11: 132] and offers two ways of doing so. One way is through imaging techniques (e.g. the Keyword Approach), the other is adding the new vocabulary items to the groups of already acquired words with similar meaning. The algorithm of the techniques is as follows: "the old words are already fixed in the mind, relating the new words to them provides a 'hook' to remember them by so they will not be forgotten. New words that do not have this connection are much more prone to forgetting" [11: 132]. Thus, one of the goals of vocabulary teaching is to help students transfer the newly studied words, phrases and information about them from their short-term memory to the more permanent long-term memory.

Moras [7] indicates that people do not control this process consciously and suggests paying attention to the fact that "retention in short-term memory is not effective if the number of information chunks exceeds seven" [7]. Therefore, the teacher should not aim at teaching a larger number of items within one class.

In some cases, "the act of learning a new list does impair memory for a previous one, and strengthening a competing association is often associated with impaired recall of related traces" [1: 442]. Thus, our inability to cope with the competition created by the changing contents of our memory leads to consequent loss of information. In cases of inappropriate storage, the new information may substitute the earlier acquired one and cause forgetting [1: 416]. In terms of teaching/learning vocabulary it can provide the explanation of the situation when the newly studied word stock substitutes the previously studied vocabulary.

Schmitt argues that there exist two fundamental approaches which help students retain the already acquired lexis in their long-term memory. These are "explicit learning through the focused study of words and incidental learning through exposure when one's attention is focused on the use of language, rather than the learning itself" [11: 116].

Implicit learning is the "acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious

operation” [10: 25] in contrast to explicit learning characterised as “a conscious operation wherein the learner makes and tests hypotheses about the target language” [17: 90]. This approach focuses attention directly on the information to be learned, thus enhancing its acquisition. However, explicit learning tends to be time-consuming, and thus the task to learn an adequately sized lexicon appears to be too arduous for an average student. Conversely, incidental learning occurs when students start using the target language for communication purposes. However, in comparison to explicit learning, this process tends to be slower, more gradual and lacking the focus of attention to the new material [11: 120]. This happens due to the students’ learning goals: as soon as they become aware of the meaning of the newly studied words, they attempt to use them in the flow of speech concentrating on the main idea which is being expressed.

Rieder argues that incidental vocabulary acquisition involves both implicit and explicit learning mechanisms. “While the acquisition of a word’s form, collocations and grammatical class information are said to involve implicit processes, acquiring a word’s semantic properties and mapping word form to meaning are claimed to result from explicit learning processes” [10: 29]. This idea is supported by Schmitt, who adds that both explicit and incidental learning should be seen as complementary. He states that “certain important words make excellent targets for explicit attention, [e. g.], the most frequent words and technical vocabulary” and supposes that vocabulary teaching should be considered “in terms of costs/benefits, with the value of learning such words well worth the time required to teach them explicitly” [11: 121].

At tertiary level, incidental learning has to become a part of the language course structure as every new context of use enhances the students’ awareness of new words, thus improving their vocabulary and helping transfer the new items into long-term memory. Schmitt [11: 146] points at the limited nature of explicit approaches to vocabulary learning, as those provide only partial lexical knowledge. Therefore, in order to provide students with the opportunity to practise a variety of creative uses of the newly studied words in different contexts, the teacher needs to design a number of tasks which ensure incidental learning.

The basic principles of explicit vocabulary teaching include: “building a large sight vocabulary, integrating new words with old, providing a number of encounters with a word, promoting a deep level processing, facilitating imaging, making new words ‘real’ by connecting them to the student’s world in some way, using a variety of techniques, encouraging independent learning strategies” [11: 146]. These give an opportunity to concentrate on the form and minor contexts of the use of the words and to develop students’ receptive vocabulary.

The goal of incidental learning approach to vocabulary teaching is to provide students with maximum exposure to the language. The most successful way of doing so within the borders of the students’ native country or educational institution is to expose them to reading.

There are also other opportunities for incidental vocabulary learning. Firstly, the other receptive skill – listening – provides students with examples of English intonation, pronunciation and help them retrieve the words from a spoken context with or without the script provided. Secondly, vocabulary items cannot be claimed to be acquired until students have started using them when speaking and writing. Therefore, incidental learning cannot be based on developing receptive skills solely, but should also give the opportunity to use the new vocabulary productively. Thus, the four skills appear to be interdependent components of learning.

McCarthy [6] states that the purpose of vocabulary learning should include both remembering words (the knowledge aspect) and the ability to use them automatically in a wide range of language contexts (the skill aspect). According to Ellis [3], the aspect of word knowledge requires conscious and explicit techniques, but the skill aspect involves mostly implicit learning and memory. Another way of vocabulary teaching is providing students with an opportunity to learn vocabulary via a system of related sub-tasks. This technique should take into account the psychological conditions enhancing vocabulary learning.

Nation suggests organising the process of teaching around four aspects to be kept in mind when designing any teaching/learning activity, i.e. the goal of the activity, the psychological conditions the activity uses to help reach the goal, the observable signs that learning might occur, and the design features of the activity which set up the conditions for learning [9: 60]. The goals of vocabulary activities may range from the most general goal (a vocabulary learning goal) to the more

specific ones (e.g. learning the spelling and pronunciation, recognising a word form, linking a word to its meaning, etc.) [9: 62]. In order to reach the set goal successfully, it is advisable to consider only one learning goal at a time; however, the activities which provide opportunities of incidental learning can achieve several learning goals.

Nation [9: 63] states that there are three important general processes which lead to a word being remembered. These comprise *noticing*, *retrieval* and *generative (creative) use* [9: 63] and constitute three consecutive and/or overlapping steps to be taken into consideration in order to help students enlarge their vocabulary. That means that in order to improve teaching, teachers need to be aware of the ways and means by which their students are learning.

The process of learning a word starts with *noticing*, i.e. paying attention to the word and becoming aware of it as a useful language item. Noticing occurs when students realise that the word complements their language knowledge, check its meaning in a dictionary, find it out from the teacher, study the word deliberately, and /or guess its meaning from context [9:63; 8:27-30]. Thus, the teacher should encourage the students' motivation by choosing the content which would stimulate their interest in the topic and the target word.

Dictionary strategies deserve being paid rapt attention. Gu argues that "making use of a dictionary should not be seen as a straightforward technical and passive activity [as] it is rather a complex process of hypothesis testing that involves the active participation of a learner" [4: 8]. Summers [15: 123] states that in order to achieve a deeper understanding of the studied language use, leading eventually to accurate production, students should make full use of the dictionary as a tool for active production of the language studied.

When students pay attention to the word as a language item rather than a part of a message conveyed through the text or audio record, they become involved in the process of *decontextualisation*, which can occur in various ways:

1. Students pay attention to the word while reading / listening and recognise it as an unknown item;
2. The word is written on the board and highlighted by the teacher;
3. The meaning of the word is negotiated in class;
4. The meaning of a word is explained by the teacher (a definition, synonym, antonym or L1 translation is provided) [adapted from 9: 64].

Decontextualisation is a crucial process, as while learning vocabulary, students need to concentrate on vocabulary items as parts of the language system rather than only as messages. It is the teacher's task to decide whether the focus on the target words should be short-term (i.e. a brief explanation is provided) or long-term (i.e. students concentrate on them for longer time looking for the dictionary definition / translation), how much attention should be given to the words, and when exactly the right time to concentrate on the words is.

Nation distinguishes *negotiation* and *defining* as the two types of decontextualisation and points out that "vocabulary items that are negotiated are more likely to be learned than words that are not negotiated" [9: 64]. He also indicates that although negotiation helps learn the target vocabulary, it is more time-consuming than the elaborated input tasks which do not involve negotiation. Negotiation really helps vocabulary learning, however it is not the means by which most vocabulary is learned [9: 65]. Therefore, the teacher should estimate the limit of the time devoted to it and help activate other processes enhancing remembering the words studied.

The second type of decontextualisation is defining a word while doing the task [9; 16]. However, it is advisable to use simple and short word definitions including only a few defining characteristics as complicated and elaborate definitions tend to be confusing rather than helpful. In order to diversify a brief presentation of the new vocabulary, the teacher can use a range of other ways, e.g. illustration (for concrete words), mime (for action verbs) and synonyms/antonyms (for gradable items).

Another way of introducing new vocabulary is to provide students with its L1 translation. This is sometimes seen as a wrong strategy for vocabulary teaching [5], as it is said to be taking time away from the target language. It is also claimed that using L1 translation while presenting new vocabulary "encourages the idea that there is an exact equivalence between words in the first and second language" [9: 85]. However, this strategy is quick, simple and easily understood. Nation

points out that pictures and demonstrations occupy as much time as using the first language to communicate word-meaning [9: 86]. The major disadvantage of using L1 translation is that it may encourage students to use their first language for other purposes (e.g. for communication in class).

Ellis [3] states that much vocabulary learning is not affected by developmental sequences; therefore, explicit teaching has the potential to contribute to implicit knowledge directly. This can be reached by the teachers' direct influence "on noticing in speaking and writing tasks by giving thought to where wanted vocabulary items are placed in the written input and by some form of pre-teaching or 'consciousness-raising' of wanted items before the activity" [9: 66]. Thus, decontextualisation requires the teacher's close monitoring of the ways students understand the new vocabulary in order to ensure a precise use of the new words in the appropriate contexts.

The second major process enhancing remembering a word is *retrieval*. Noticing ensures that the word has been noticed, and its meaning has been apprehended. In order to strengthen the memory of that word, Nation [9: 67] suggests retrieving it during the task and distinguishes two basic types of retrieval. *Receptive* retrieval occurs when students have to retrieve the meaning of the word when reading or listening. *Productive* retrieval involves retrieving the spoken or written form of the word when communicating its meaning in speaking or writing.

It is commonly recognised that repetition is essential for vocabulary learning. Being an integral part of retrieval, it serves as an important factor of incidental vocabulary learning. When students "hear or see the form of the word, they need to retrieve what they know of its meaning" [9: 67], they simultaneously recognise its form, revise its meaning and recall the contexts in which they previously met it. The process of repetition is effective only in case students recognise it to be a repetition [9: 67], i.e. being exposed to a vocabulary item a student should recognise that s/he has met the word earlier. Segler, Pain and Sorace [13] distinguish five stages for students to distribute the retrieved vocabulary according to the Vocabulary Knowledge Scale (VKS):

1. I don't remember having seen this word before.
2. I have seen this word before, but I think I don't know what it means.
3. I have seen this word before, and I think it means _____ (synonyms or translation).
4. I *know* this word. It means _____ (synonyms or translation).
5. I can use this word in a sentence: _____ (a sentence) [13: 6].

The scale suggests that in case of proper retrieval and appropriate storage of the acquired and new information, each retrieval of the word will make every subsequent retrieval easier and reduce the possibility of forgetting it.

Researchers [9; 10; 12; 13] unanimously agree that students should be provided with multiple exposures to the target words via listening and reading as "the chances of learning the meaning of a particular word after encountering it once in context are relatively low, somewhere around 15%" [10: 29]. "Spaced repetition results in more secure learning than massed repetition [as it] involves spreading the repetitions across a long period of time, but not spending more time in total on the study of the words" [9: 76]. Therefore, in order to master the new vocabulary, students need to be exposed to its multiple repetitions.

One of the most useful means of teaching vocabulary is the exposure to rich language, which is especially needed for less able readers with limited vocabularies and ESP students of educational institutions, as their knowledge of vocabulary used in the target industry is either limited or does not exist. Nagy argues that although "increasing such students' ability and motivation to read is essential, teachers must also find ways to use oral language as a means of increasing their vocabularies" [10: 29]. This must be taken into account when designing language course syllabi and developing lesson plans. Those should be organised so that every task improving the students' receptive skills and vocabulary would consolidate it productively.

The third major process which leads to word acquisition is *generation*. Nagy defines generative word knowledge as "vocabulary knowledge that can transfer to the learning of new words" [10: 29]. The researcher states that "effective word learners possess knowledge about what constitutes a possible word meaning, which helps them distinguish between relevant and irrelevant information in the context" [10: 30]. Generative processing begins when students start subsequently meeting or using previously met words in ways that differ from the previous exposures to the words.

Generative processing can exist in receptive (when the target word is met being used in a new meaning in reading/listening tasks) and productive (involving new ways of using the target vocabulary in new contexts) form [9: 69]. In order to develop generative use of the learnt vocabulary, students should be taught to use a variety of vocabulary learning strategies (e.g. the use of context to guess the meaning of a word, awareness of the use of word parts, etc.).

Thus, effective vocabulary teaching should involve all the three major processes of vocabulary memorisation: noticing (teaching individual words), retrieval (exposure to rich language) and generation (generative word knowledge).

Conclusions

Vocabulary teaching/learning is only one sub-goal in a range of goals that are important in the language classroom. When preparing to teach vocabulary, the teacher should take into account the role of memory in vocabulary acquisition, the mechanisms which lead to forgetting new information, and the ways of transferring the newly studied words from short-term into long-term memory. This may be succeeded by explicit teaching of the new words and focusing students' attention on their use in a variety of contexts, thus providing a possibility of incidental learning.

Vocabulary teaching techniques should be based on the overall and specific goals of the activity and provide students with the opportunity to notice, retrieve and generatively (creatively) use the new vocabulary. In order to increase incidental vocabulary learning while reading and listening, the teacher can use a range of techniques, e.g. write the target words on the board as they occur, attract students' attention to them as they recur, translate them, give short and simple definitions, and encourage learners to negotiate their meaning with the teacher.

Vocabulary teaching cannot be seen as a linear mechanism, as during the production stage, there may occur the need in incorporating the elements of explicit teaching which would enhance the use of the newly studied vocabulary when communicating ideas. New words should also be presented as they are used in the real-life contexts. This will help students develop a complete picture of how the word is used in the language. They also need to be demonstrated the relationship between the components of separate words and the systematic relationship between the words in a sentence. This will give students the opportunity to systematise and classify the newly studied and earlier acquired vocabulary and thus expand their productive word-stock.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Anderson M.C. Rethinking Interference Theory: Executive Control and the Mechanisms of Forgetting. // *Journal of Memory and Language*. – 2003. – No 49 – P. 415-445.
2. Atkinson R. C., Shiffrin, R.M. Human memory: A Proposed System and Its Control Processes. // K.W. Spence & J.T. Spence (Eds.). *The Psychology of Learning and Motivation*, 2. – London: Academic Press, 1968. – P. 89-195.
3. Ellis N.C. Vocabulary Acquisition: The Implicit Ins and Outs of Explicit Cognitive Mediation. // Ellis N.C. (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. – London: Academic Press, 1994. – P. 211-282.
4. Gu P.Y. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. [Online] // *TESL-EJ – Teaching English as a Second or Foreign Language*. – 2003. – No 7(2). – P. 1-25. Available from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a4.html>.
5. Kourilova M. Teaching English for Specific Purposes. // *British Medical Journal*. – 1979. – No 2 – P. 431-433.
6. McCarthy M. *Vocabulary*. – Oxford: Oxford University Press. – 1990. – 173p.
7. Moras S. Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach [Online] – 2001. – Available from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/teachingvocabulary.html>.
8. Nagy W. Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive // Hiebert E.H., Kamil M.L. (Eds.). *Teaching and Learning Vocabulary; Bringing Research To Practice*. – Mahwah, New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers. – 2005. – P. 27-44.
9. Nation. I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. – 477 p.
10. Rieder A. Implicit and Explicit Learning in Incidental Vocabulary acquisition [Online]. – 2003. – Available from http://www.univie.ac.at/Anglistik/ang_new/online_papers/views/03_2/RIE_SGLE.PDF.
11. Schmitt N. *Vocabulary in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2000. – 224p.
12. Scott, J.A. Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text // Hiebert, E.H., Kamil, M.L. (Eds.). *Teaching and Learning Vocabulary; Bringing Research To Practice*. – Mahwah, New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers. – 2005. – P. 69-91.
13. Segler P., Pain H., Sorace A. Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments [Online] – 2002. – Available from <http://homepages.inf.ed.ac.uk/s9808690/finalpaper2.pdf>
14. Stahl S.A. 'Four Problems with Teaching Word Meanings' // Hiebert, E.H., Kamil, M.L. (Eds.). *Teaching and Learning Vocabulary; Bringing Research To Practice*. – Mahwah, New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers. – 2005. – Pp.95-114.
15. Summers D. The role of Dictionaries in Language Learning // Carter, R., McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman. – 1988. – 250 p.
16. Thornsbury S. *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited. – 2002. – 185 p.

17. Van Benthuisen R. Explicit Vocabulary Instruction: Using a Word List to Focus Attention [Online] – 2006. – Available from <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/89-96.pdf>.

18. Waring R. How Should Teachers Incorporate Vocabulary Teaching into Their Classes? – Notre Dame Seishin University. – [Online] – 2001. – Available from <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/eltnews.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Olga Romanova (Mg. Philol. (Russian Philology), MA (English Philology)) is a lecturer of Baltic International Academy. *Наукові інтереси:* EFL/ESP methodology, English and Russian philology, translation teaching methodology.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ (АНГЛІЙСЬКА МОВА)

Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)

У статті досліджено методи і прийоми навчання діалогічного мовлення студентів другого курсу. Автор розглядає особливості навчання, пропонує види вправ, які можуть сприяти його ефективності, та визначає послідовність їх застосування з урахуванням рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь студентів.

Ключові слова: уміння говоріння, комунікативна компетенція, комунікативні вправи, мовленнєві навички.

The article introduces methods and approaches of teaching second-year students dialogical speech. The author considers the characteristics of the process and the activities that can help improve students' speaking skills.

Key words: speaking skills, communicative activities, communicative competence, language use.

Згідно з вимогами й потребами сучасного суспільства в програмі з англійської мови для університетів / інститутів іноземних мов (далі – програма) визначена головна мета навчання – набуття студентами іншомовної комунікативної компетенції, компонентами якої є мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції. Мовленнєва компетенція передбачає набуття студентами мовленнєвих умінь говоріння в монологічній та діалогічній формах, аудіювання, читання та письма.

Сучасна методика приділяє достатньо уваги проблемам розвитку мовленнєвих умінь. Проблеми навчання діалогічного мовлення, типології вправ для розвитку діалогічного мовлення школярів та студентів, відбору завдань розглянуто в дослідженнях Ю. І. Пассова, В. Л. Скалкіна, Н. К. Складенко та інших методистів. Проте процес навчання діалогічного мовлення потребує подальшого вдосконалення, тому дослідження в цій галузі не втрачають актуальності.

Процес навчання студентів другого курсу мовного факультету спрямований на подальший розвиток нормативності мовлення та на формування й розвиток мовленнєвих умінь. У кінці другого курсу студенти повинні опанувати вмінням достатньо вільно та впевнено спілкуватися в найбільш типових комунікативних ситуаціях у межах виучуваних тем та демонструвати вміння самостійно долати труднощі, що виникають у процесі сприймання та передачі інформації. Навчальний процес на другому курсі також спрямований на формування соціокультурної компетенції студентів, а саме: на здобуття країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань та розуміння особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки народів англослов'янських країн [1: 41; 5: 48].

Реалізація визначених програмою цілей навчання потребує застосування ретельно відібраних і послідовно зорганізованих вправ. Саме тому завданнями цього дослідження є такі:

- *відібрати типи й види вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення в ситуаціях відповідно до виучуваних розмовних тем;*
- *визначити послідовність застосування вправ у навчанні діалогічного мовлення;*
- *описати схеми-опори для навчання діалогічного мовлення.*

Коло виучуваних на другому курсі розмовних тем досить різноманітне, а це вимагає формування міцних мовленнєвих навичок. Саме тому, на нашу думку, доцільним буде застосування в навчанні переважно **некомунікативних** або **умовно-комунікативних** вправ, які сприяють формуванню й розвитку основи говоріння – мовленнєвих навичок.

При виконанні некомунікативних вправ студенти здійснюють дії з мовним матеріалом, зосереджуючи увагу на формі, що дає можливість досягнути автоматизму мовленнєвих операцій і дій. Умовно-комунікативні вправи передбачають виконання мовленнєвих дій у ситуативних умовах. Основні характеристики цього типу вправ: наявність мовленнєвого завдання, котре подається у вигляді ситуації. При виконанні умовно-комунікативних вправ формуються такі якості навичок, як гнучкість і стійкість, що означає здатність студентів уживати лексичні одиниці, граматичні структури та інтонаційні моделі поряд з іншими у варіабельних умовах спілкування. Удосконалення набутих навичок і вмінь відбувається при виконанні комунікативних вправ, коли акт мовленнєвої діяльності реалізується в спеціально організованих формах спілкування, котрі визначаються як навчально-комунікативні ситуації (НКС).

Усі вправи мають відповідати певним вимогам, серед яких є обов'язкові компоненти: **завдання, виконання завдання, контроль виконання**. [2: 4]

Завдання до вправи, або інструкція, характеризуються такими ознаками, як комунікативність та вмотивованість. Вправа може містити зразок виконання, що є важливим компонентом на початковому етапі навчання й стає факультативним, коли студенти набули досвіду виконання таких завдань і не потребують детального пояснення та демонстрації виконання завдання.

Іншими компонентами вправи визначаються такі, як **культурологічна спрямованість**, оскільки навчання націлене на здобуття соціокультурної компетенції, та **професійна спрямованість** [2, 3-4], що є особливо важливим для навчання майбутніх учителів.

Розглянемо методику навчання таких типів діалогу, як **діалог-домовленість** і **діалог-обмін думками**. Ці типи діалогу нами обрані тому, що поряд з діалогом етикетного характеру та діалогом-розпитуванням вони визначені для оволодіння учнями середньої школи Державним освітнім стандартом з іноземної мови [3]. Вибір комунікативного типу діалогу шкільної програми зумовлений необхідністю формування професійної компетенції студентів педагогічного університету.

У зазначених типах діалогу студенти повинні вміти правильно вживати лексику та граматичні структури для вираження **згоди/незгоди, розчарування, задоволення/незадоволення**, студенти навчаються **порівнювати, пояснювати та обґрунтовувати думки, оцінити, запропонувати, встановити умови, описати** тощо [1].

Наведемо приклади некомунікативних вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння.

Приклад 1

Прочитайте наведені нижче слова й словосполучення та заповніть ними таблицю відповідно зі значеннями (в аудиторії завдання подається англійською мовою).

it's obvious that Why don't you...? Wasn't it extraordinary that...?
 after all That's incredible! How about ...
 Shall we ... ? I'll... if you... I'm sorry/afraid I can't

Making and cancelling plans and arrangements	Persuading	Showing surprise
I'm sorry/afraid I can't	it's obvious that	Wasn't it extraordinary that...?

Наведений приклад визначається як некомунікативна рецептивно-репродуктивна вправа, метою якої є формування лексичних і граматичних мовленнєвих навичок. Вправа містить завдання і зразок виконання. Пропонуються такі форми контролю: індивідуальний з боку викладача, самоконтроль (за наявності ключа) та взаємоконтроль (у парах за наявності ключа).

Приклад 2

Прочитайте (прослухайте) діалог і визначте, про що йдеться: про домовленість або обмін думками. Поясніть свою думку.

A: What do you think we should do this weekend? What about doing the sights?

B: Why not? Good idea. I've been so busy these days slaving at the books, so I'd like to enjoy myself a little. I'll go if you suggest something really incredible.

A: Why not go to the Mall and see the individual memorials to the presidents?

B: Fantastic! We could also visit the National Museum of Natural History. The Dinosaurs section has always been my favourite.

A: I don't mind it, though I'd rather go to the Air and Space Museum. How about Saturday afternoon?

B: Great. Let's agree about the time after I get free. See you later, then.

A: See you.

Це рецептивно-продуктивна вправа. Продуктивною ми розцінюємо її тому, що після прослуховування/читання діалогу студенти самостійно визначають тип діалогу й пояснюють свою думку англійською мовою. Формою контролю в цьому разі пропонується індивідуальний контроль з боку викладача.

Приклад 3

Прочитайте діалог і заповніть пропуски необхідними за змістом фразами, що наведені нижче. Виберіть кілька варіантів або запропонуйте власні.

A: Did you really like that exhibition in the museum?

B: _____ call it boring. _____ it's rather funny.

A: _____ the guide was so dull. _____ I would enjoy myself. _____ I wasted time.

B: _____ it is so. Would you _____ staying at home _____ seeing a new film?

A: _____ of this film. I don't like love stories. I'm more interested in actions. They are so exciting!

B: _____ that you won't go next time?

A: Never. I'm sorry, _____ some other guy who will accompany you.

The list of the phrases to use:

I wouldn't; prefer... rather than; You don't say so! You mean to say...; I had hoped that; you'll have to find; I'm not sure; In fact; I don't think much; In my opinion.

Наведена вправа є умовно-комунікативною рецептивно-репродуктивною. Окрім вираження певних значень, при її виконанні приділяється увага стилю розмови. У цьому випадку це неформальна бесіда. Зміст вправи відповідає вимогам програми з погляду розмовної тематики, оскільки це діалог з теми „Місто. Визначні місця”. Щодо форми контролю, то доцільним у цій вправі буде самоконтроль при прослуховуванні діалогу в запису або при його читанні.

Навчання діалогічного мовлення в сучасній методиці пропонується в такій послідовності: навчання реплікування, формування вміння поєднувати репліки в діалогічну єдність, оволодіння мікродіалогом і, нарешті, навчання вести діалоги різних функціональних типів.

Розглянемо вправи для навчання **реплікування**.

Приклад 4

Прочитайте репліки, подані в першому стовпчику таблиці, і підберіть репліку-відповідь з другого. Визначте, частинами якого типу діалогу можуть бути ці діалогічні єдності.

За типом це рецептивно-репродуктивна умовно-мовленнева вправа. Форма контролю – взаємоконтроль у парах за допомогою ключів.

Приклад 5

Прослухайте (прочитайте) репліки й дайте на них відповіді, висловлюючи згоду/незгоду, інший погляд тощо.

	ініціативна репліка	очікувана реактивна репліка
1.	We'll have to stay in town for the weekend if the weather doesn't change to better.	It's quite probable that it won't stop raining soon.

Виконання цієї вправи має відбуватися в достатньо швидкому темпі. За формою це може бути робота в парах зі зміною партнерів. У разі оволодіння студентами лексикою в достатньому обсязі, вправа виконується без будь-якої опори.

Умови виконання вправ такого типу можуть бути варіабельними. Завдання може націлювати студентів на доповнення ініціативної репліки. А реактивна в такому разі подається в таблиці.

Ще одним варіантом наведеної вище вправи може бути доповнення мікродіалогу, коли в діалозі бракує деяких реплік, і студенти мають додати їх, орієнтуючись на зміст наявних.

Приклад 6

Olga: I say, Ann, *why not go to the gym to shout for the faculty basketball team?* They are expected to place first in the tournament.

Ann: I don't mind. *What about going there right now?* The game is starting in a few minutes. If we are to be there we should make a move.

Olga: *That's a good idea.* If we don't hurry we will miss the beginning.

Ann: *Let's go then.*

Виділені фрази й речення в тексті, що отримують студенти, відсутні. У наведеному діалозі подаються можливі варіанти.

Метою виконання вправи такого типу є формування вміння реплікування та поєднання реплік у діалогічну єдність. Вид вправи – доповнення зразка мовлення. Це рецептивно-продуктивна умовно-комунікативна вправа. Виконується студентами в парах і контролюється викладачем.

На наступному етапі навчання діалогічному мовленню, тобто при навчанні побудови мікродіалогу, за зразок можна взяти попередній приклад, проте завдання має бути іншим.

Приклад 7

Прочитайте діалог у парах, складіть подібний.

Перший варіант виконання завдання – студенти складають мікродіалог у парах. Другий варіант – зміна партнерів спілкування. Такий прийом допоможе зміцнити набуті мовленнєві навички й уміння.

Ефективними для формування й розвитку вміння діалогічного мовлення можуть бути спеціально розроблені схеми для розвитку вміння будувати діалоги певного комунікативного типу. Розглянемо кілька вправ, які виконуються студентами за допомогою схем-опор.

Приклад 8

Домовтесь один з одним про те, як краще відпочити у вихідні. У розмові дотримуйтеся схеми побудови діалогу.

A – Висловлює пропозицію → B – Підтримує пропозицію, уточнює → A – Дає пояснення → B – Висловлює сумнів → A – намагається переконати → B – погоджується.

За допомогою наведеної схеми студенти складають мікродіалог-домовленість. При виконанні цієї вправи увагу студентів слід звернути на те, що репліки можуть складатися з 1-3 речень, різних за комунікативним типом, і виражати особистісне ставлення комунікантів до предмету розмови.

Наведемо приклад схеми для навчання діалогу-обміну думками.

Приклад 9

Ви щойно повернулися з подорожі до Києва. Обговоріть способи подорожування та ваші враження.

A – Інформує, висловлює задоволення → B – Висловлює негативне ставлення → A – Дивується, запитує про причини → B – Пояснює, висловлює прикрість → A – Намагається переконати, виражає надію → B – погоджується, змінює тему.

Схеми можуть націлювати студентів на вираження різних значень і застосовуються на заняттях до того часу, коли рівень сформованості мовленнєвих навичок студентів дозволяє їм висловлюватися самостійно.

Іншим видом умовно-мовленнєвих вправ для навчання діалогічного мовлення можуть бути НКС із заданою ініціативною реплікою.

Приклад 10

Ви зустрілися з подругою, яка навчається в Американському університеті. Домовтеся з нею про час, коли вона зможе прийти до вас у групу й розповісти про своє навчання.

ІНІЦІАТИВНА РЕПЛІКА:

I wanted to ask you to come to my group and tell about your studies at the University.

За необхідністю при виконанні цієї вправи студенти також можуть використовувати як опору картки з фразами. Форма контролю – взаємоконтроль та контроль правильності мовлення студентів з боку викладача.

Наступним етапом навчання є розвиток уміння будувати розгорнуті діалоги різного комунікативного типу. На цьому етапі застосовуються умовно-комунікативні та комунікативні вправи й пропонуються різні прийоми роботи.

По-перше, це діалогічне мовлення в парах, по-друге – полілог. Щодо парної роботи, то мовлення студентів відбувається в звичайному режимі при взаємоконтролі та контролі з боку викладача. Виконання завдання в групах відбувається кількома етапами. Розглянемо приклад такого завдання.

Приклад 11

Обміняйтеся враженнями щодо життя студентів у США (Великій Британії). Визначте ті особливості, які, на вашу думку, є позитивними, і ті, що вам не подобаються.

Завдання ґрунтується на опорному тексті, який студенти читають або слухають для отримання інформації, на основі якої відбувається обговорення. Ситуація вимагає вживання лексики для вираження різних значень: вподобання/невподобання, згода/незгода, перепитування, уточнення тощо.

На етапі навчання побудови розгорнутого діалогу за певною темою та запропонованою ситуацією завдання містить умови, які студенти повинні обговорити. Наприклад, при вивченні розмовної теми «Спорт та спортивні ігри» можна запропонувати таке завдання:

Speak about your favourite sports or games. Exchange your opinions as for advantages and disadvantages of doing sports professionally or being an amateur. In your conversation disclose the following points:

- Say which sports or games you prefer and disclose the reasons for your preferences.
- Speak about the necessity of playing sports.
- Speak about advantages and disadvantages of being a professional.
- Share your opinions as for professional and amateur sports.

При виконанні такого завдання студенти мають зосередитися на змістовному аспекті. Передбачається, що на цьому етапі лексичні та граматичні навички автоматизовані, тому студенти не відчують труднощів у висловленні власних думок. Це комунікативна вправа, націлена на розвиток вміння побудови діалогу обміну думками.

Слід зазначити, що зміст кожної з вправ для навчання діалогічного мовлення повинен варіюватися відповідно до розмовних тем, що вивчаються на кожному конкретному етапі навчання, відповідно до рівня розвитку мовленнєвих навичок і вмінь студентів та соціального досвіду спілкування з певних проблем. Урахування цих аспектів допоможе викладачеві правильно організувати навчальний процес, а саме:

- визначити типи вправ, які будуть найбільш ефективними;
- визначити кількість вправ кожного виду та їхню послідовність;
- визначити форми контролю;
- корегувати власну навчальну діяльність;
- керувати навчальною діяльністю студентів.

Отже, навчання діалогічного мовлення студентів другого курсу потребує особливих прийомів, оскільки досвід діалогічного мовлення ще недостатній і мовленнєві навички та вміння потребують подальшого розвитку та вдосконалення. Системний підхід у навчанні діалогічного мовлення та комплекс спеціально розроблених вправ, який ми пропонуємо, може сприяти покращенню рівня нормативності мовлення студентів та полегшити набуття студентами вмінь діалогічного мовлення. Подальші дослідження проблеми уможливають

розробку загальної системи вправ для навчання студентів другого курсу діалогічного мовлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проєкт. / Кол. авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.
2. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
3. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи / керів. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1998. – 32 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 142–177.
5. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Савенко – старший викладач кафедри практики германських мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: навчання говоріння студентів мовного факультету на початковому етапі; комунікативно-орієнтоване навчання граматики англійської мови.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕГЛЯДУ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

Олена САВІЦЬКА (Київ, Україна)

У статті розглянуто проблему актуальності формування перекладацької компетенції на основі перегляду автентичних відеоматеріалів, обґрунтовано важливість використання автентичних відеоматеріалів, проаналізовано принципи відбору фрагментів відеофільмів, а також запропоновано критерії створення вправ для формування перекладацької компетенції.

Ключові слова: компетенція, аудіовізуальні засоби інформації, наочність навчання, автентичні матеріали.

The article considers the problems of translator's competence formation on the basis of using authentic video materials. It also confirms the importance of such authentic materials, analyses the main principles of choosing the video films fragments for the educational purposes and the author offers the criteria for the exercises needed to form the translator's competence.

Key words: competence, audiovisual means of information, use of visual methods, authentic materials.

Швидкий ріст комп'ютеризації та стрімкого розповсюдження найновітніших інформаційних засобів змінили зміст сучасної професійної перекладацької праці. В умовах сьогодення необхідними стають такі професійні якості перекладача як здатність працювати в стресових умовах; аналізувати, переформулювати, компресувати, редагувати текст, дотримуючись обмеженості часу; відчувати мову, характерну для засобів відеоінформації; швидко приймати рішення і брати на себе відповідальність за якість перекладів перед замовниками, телевізійними компаніями, розповсюджувачами відеофільмів, виробниками CD-дисків; здатність працювати в команді, співпрацювати з спеціалістами інших галузей і різним рівнем авторитарності; юридична грамотність та ін.

Збільшення обсягу і вимог до перекладу як професійної діяльності призвели до зміни ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, з'являються нові перекладацькі спеціальності: переклад супровід (гід-перекладач), переклад фільмів, відеоконференції, перекладач-укладач технічної документації, субтитрів, перекладач реклами тощо [4].

Успіх процесу навчання студентів-перекладачів іншомовної мовленнєвої діяльності значною мірою залежить від раціонального та ефективного використання допоміжних засобів як одного з найважливіших компонентів навчального процесу при оволодінні іноземною мовою. В сучасних умовах підвищеного обсягу інформації та бурхливого розвитку техніки перед викладачами постають завдання презентації нового матеріалу при максимальній кількості інформації за одиницю часу, ефективної організації навчального процесу та забезпечення об'єктивного контролю його результатів. Ці завдання можна

вирішити шляхом використання сучасних технічних засобів навчання, які виконують інформаційну, керуючу, контролюючу та виховну функції у навчальному процесі з іноземної мови у вищому закладі освіти.

Останнім часом у наукових працях приділяється багато уваги аудіо-візуальним засобам інформації. Відомі нам дослідження дають підстави говорити про переваги використання засобів аудіовізуальної наочності в навчальному процесі (М.В.Антипін, Н.Ф.Бориско, М.Ф.Васильєв, В.М.Кузнецов, Г.Г.Левченко, О.О.Пильцин, Р.М.Путиліна, Л.Д. Цесарський, S.P.Corder, J.P. Cranston, T.M.Mannon, I.McWilliam та ін.) [3: 34].

Наочність навчання – це спеціально організований, цілеспрямований показ навчального матеріалу з метою підказати учням закони досліджуваного явища (у конкретному випадку – іноземної мови), що дозволяють побачити загальне через часткове, мовний закон через мовну дію. Наочність використовується для того, щоб “перекрити” канал рідної мови і спонукати учня слухати і говорити іноземною мовою. Відеофільми, кінофрагменти, кінокільцівки використовуються з метою інтенсифікації навчального процесу і надання йому максимальної комунікативної спрямованості. Вони створюють додаткове мовне середовище і відтворюють мовну ситуацію звуковими і зоровими засобами. За короткий проміжок часу, відведений на перегляд відеосюжету або відеофрагменту, учень одержує великий обсяг інформації одразу по двох каналах: зоровому і слуховому. Зоровий ряд допомагає краще запам'ятати мовні структури, розширити вокабуляр і стимулює розвиток мовленнєвих навичок і навичок аудіювання [2: 8].

Недостатня розробленість перекладацького підходу до використання автентичних відеофільмів у навчальному процесі з іноземної мови, відсутність наукових досліджень, де була б обґрунтована концепція формування перекладацьких вмінь та навичок в процесі перегляду відеоматеріалів, та методичних вказівок щодо ефективності використання останніх для формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції перекладача у навчальному процесі зумовили актуальність вибору даної теми дослідження.

Специфічні можливості відеоматеріалів дозволяють передавати таку інформацію та в такому обсязі, якого не можна досягти жодними іншими засобами природного мовлення. Знання, які отримує студент-перекладач за допомогою аудіо-візуальних засобів, мають здатність швидко і міцно вступати в зв'язок із свіжою навчальною інформацією, стимулювати її пошуки, а також ефективно відтворюватись безпосередньо у професійній діяльності перекладача.

Використання відео формує не тільки зорову, але й мовну наочність. Реалізація останньої стимулює виникнення та закріплення в свідомості майбутніх перекладачів певних зразків-еталонів. Мова в автентичних відеофільмах, функціонуючи в певних екстралінгвістичних умовах, організується у відповідні мовленнєві жанри та мовленнєві форми. Відео зорово показує, як функціонують мовленнєві жанри та форми, що значно полегшує процес аудіювання, в той же час пропонуючи основу для висловлювання. Саме такий функціональний підхід і є оптимальним у процесі формування перекладацької компетенції.

Автентичні відеоматеріали як єдність усіх елементів мовленнєвого матеріалу - лінгвістичного, паралінгвістичного, кінетичного (зображення одночасно з реальним мовленням) створюють подібність до природного мовного середовища й впливають на глядача динамікою та емоціями шляхом поєднання звука і зображення. Беручи до уваги вищезазначене, ми дійшли висновку, що використання такого виду технічних засобів навчання, як автентичні відеофільми в навчальному процесі дає такі переваги: моделювання іншомовного середовища, наближення до реального буття; проведення навчання на основі природного звукового мовлення із зображенням екстралінгвістичних рис і способів реалізації; встановлення асоціативних зв'язків за допомогою полісенсорного сприймання; навчання перекладу на основі використання емоційно-мотиваційного фактору у процесі навчання іноземної мови [1: 53].

У працях методистів відеофільм розглядається як могутній засіб навчання насамперед лексичного аспекту мовлення. За допомогою зорових образів слова можна досягти повного та глибокого розуміння його значення. Лексико-орієнтовані принципи відбору фрагментів

відеофільмів є ефективною опорою при формуванні перекладацької компетенції а на основі відеофільмів майбутніх фахівців.

Принцип соціокультурної орієнтованості інформації дозволяє поєднати процес вивчення мови зі свідомим оволодінням студентами соціокультурними знаннями про країну виучуваної мови, поєднати елементи країнознавства з мовними явищами, як засобами комунікації та ознайомлення з новою дійсністю.

Принцип тематичної різноманітності змісту фрагментів враховує перелік тем, наданий Проектом програми з іноземної мови для університетів та інститутів (1999 р.), основні положення концепції міжкультурного спілкування. Цей принцип відбору дає можливість забезпечити навчальний процес необмеженою кількістю моделей життєвих ситуацій спілкування, які демонструють функціонування всіх соціальних факторів мови, які належать до матеріальної та духовної культури і наявні в усіх сферах людської діяльності.

Принцип стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого оформлення змісту фрагментів був виділений з метою навчання студентів адекватного сприймання словесного наповнення текстів фрагментів, правильного вибору стилю мовлення при перекладі з використанням відповідних мовних засобів в залежності від умов комунікації.

Виділення принципу естетичної цінності фрагментів зумовлено насамперед естетичною потребою, яка є центром уваги студентів-глядачів та належить до ідеальних потреб пізнання і розвитку [5: 9].

Обґрунтувавши кожний принцип відбору відеоматеріалів, доведено, що такі фрагменти відповідають пізнавальним та емоційним потребам майбутніх перекладачів і забезпечують їх мотиваційну готовність до засвоєння соціокультурного лексичного матеріалу.

Проаналізувавши актуальність теми формування перекладацької компетенції в процесі перегляду відеоматеріалів звернемося до вже існуючих в методиці підходів до проблеми створення системи вправ, спрямованих на формування перекладацької компетенції. Під комплексом вправ ми розуміємо “оптимальний підбір необхідних вправ, які є засобом здійснення дій та операцій, виконання яких у достатній кількості та певній послідовності забезпечує максимальне ослаблення інтерференції” (Л.І.Іванова 1997).

Для створення ефективних вправ на формування та розвиток перекладацьких вмінь потрібно прийняти до уваги наступні критерії побудови комплексу вправ:

- 1) урахування мети при визначенні обов’язкового набору вправ;
- 2) урахування співвідношення вправ на переклад з використанням відео та без опори на відео на різних етапах засвоєння лексичного матеріалу;
- 3) характер вправ у залежності від особливостей лексичних одиниць з точки зору перекладу;
- 4) послідовність вправ у залежності від ступеня оволодіння матеріалом;
- 5) урахування поступового наростання труднощів;
- 6) урахування рідної мови;
- 7) забезпечення зворотного зв’язку через інструкції та ключі [6].

Особливе місце у структурі підготовки перекладачів займає базова лінгвістична підготовка, яка закладає фундамент для професійної перекладацької освіти, головною метою якої повинно стати формування професійної мовної особистості перекладача. В процесі перегляду відеофільмів запропоновано виконання наступних лексично-перекладацьких циклів завдань, які сприятимуть формуванню лінгвістичної готовності до професійної діяльності майбутніх перекладачів:

- 1) вправи на розвиток навичку контекстуальної здогадки;
- 2) вправи завдання на розвиток навичку компресії;
- 3) вправи на трансформацію граматичної структури висловлювання;
- 4) вправи на переформулювання і перефразування змісту;
- 5) вправи на оперування синонімічними та антонімічними засобами;
- 6) вправи на здатність спрогнозувати ситуацію (тобто завершити незакінчене висловлювання);
- 7) вправи на вилучення і утримання в пам’яті основної отриманої візуально інформації;
- 8) інтелектуальні ігри на ерудицію, на визначення понять [3: 35].

Автентичні відеоматеріали, які використовуються у комплексі вправ, уможливають поєднання процесу вдосконалення і розвитку мовних та мовленнєвих навичок та вмій майбутнього перекладача із смисловою обробкою отриманої інформації. Формування перекладацької компетенції в навчальному процесі є одним з головних педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності. Отже, перспективи подальших наукових досліджень вбачаються у розробці комунікативних вправ на основі автентичних відеофільмів для навчання усного фахового перекладу.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Бичкова Н.І. «Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов», Частина I. Методика використання відеофонограми. – К.:Віпол, 1999 –107с.
2. Палій О.А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02: — К., 2002. — 20 с.
3. Поршнева Е.Р. Стратегия профессиональной контекстуализации языковой подготовки переводчиков на младшем этапе обучения // Язык и методика его преподавания. III республиканская научно-практическая конференция: Сборник статей. Н. Новгород, 2001.
4. Селіванова О.І. Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленнєвої підготовки перекладача // Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки. – 2004.– №4(63).– С.161-162.
5. Яхнюк Т.О., Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02: — К., 2002. — 20 с.
6. Яхнюк Т.О. Комплекс вправ для навчання іншомовної активної лексики з соціокультурним компонентом/Т.О.Яхнюк// Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія:Педагогіка та психологія. – К., 2000. – №2. – С. 47-53.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Савицька – здобувач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київського Політехнічного Інституту».

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови для технічних спеціальностей.

PEDAGOGIC GRAMMAR: THE BASICS OF THE THEORY

Irina TIMOFEYeva (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

У статті розглянуто зв'язок педагогічної граматики з психологією, лінгвістикою та навчальним процесом. Досліджена можливість наявності так званого "критичного віку" для здатності оволодіти іноземними мовами.

Ключові слова: навчальний процес, педагогічна граматика, лінгвістична граматика, граматичні навички.

The article considers the relationship between pedagogical grammar and psychology, linguistics and teaching process. The possibility of the presence of the so-called "critical age" for the ability to learn foreign languages is investigated in the paper.

Keywords: learning process, teaching grammar, linguistic grammar, grammar.

Linguistics is the scientific study of human languages which is characterized by the systemic approach to the object of its investigation. The factological and taxonomic approach of the past cannot satisfy the requirements of the modern linguistic analysis of the essential characteristics in the organization of human language and its functioning. Human languages are regarded as complex objects of reality. The complexity of the object under consideration and its specificity predetermine the cooperation of linguistic disciplines each of which outlines its sphere of analysis and pursues its own goals in the complete and thorough investigation of linguistic objects.

Grammar is one of the main linguistic disciplines which study the grammatical structure of language. The principles and methods of General grammar which are in full accord with the systematic methods of modern science provide foundations for the theory and practice of the grammar of concrete languages. That is why Modern English grammar is based in its theoretical assumptions on the fundamental principles of the scientifically consistent theories of General grammar.

Grammar is a branching discipline. It means that this discipline is represented by a number of concrete grammatical studies which have particular grammatical facts in view, proceed from the assumptions of concrete linguistic theories and implement appropriate methods in their practical analysis of grammatical facts.

There are evidently two opposite directions in approaching to language: external and internal. These orientations of linguistic analysis are crucial for distinguishing the two different types of grammars. On the one hand, there are grammatical studies which resort to the principles of the external linguistic analysis and therefore focus their attention of the investigation of the functional peculiarities of human languages. On the other hand, the language structure oriented grammars are based on the fundamental assumptions of the internal analysis. The given subdivision of grammars in accordance with their orientation seems conventional because both the foundations are essential for the adequate grammatical expositions of linguistic facts. Nevertheless it is reasonable to consider pedagogic grammar either.

The concept of pedagogic grammar (PG) has been discussed for over thirty years, and there have been several attempts [1: 59-92; 2: 1-18; 4: 287-364] to summarize the data in the field and to outline the perspectives. However the area seems to lack a framework to guideline the research to develop the theory of pedagogic grammar. This paper attempts to suggest the basics of such theory.

The theory of PG may include the following components:

- 1) pedagogic grammar itself;
- 2) the psychological grammar – pedagogic grammar relationship;
- 3) the linguistic grammar – pedagogic grammar relationship;
- 4) the teaching material – pedagogic grammar relationship;
- 5) the implementation of pedagogic grammar in actual teaching (see Fig.1).

As it follows from Fig. 1, pedagogic grammar plays the role of filter between psychological grammar and linguistic grammar, on the one hand, and the Teaching progress, on the other. Below it is attempted to summarize the findings in each of the theory four components. Both the data from the original [5: 1-245; 6: 1-198] and other authors' research have been used.

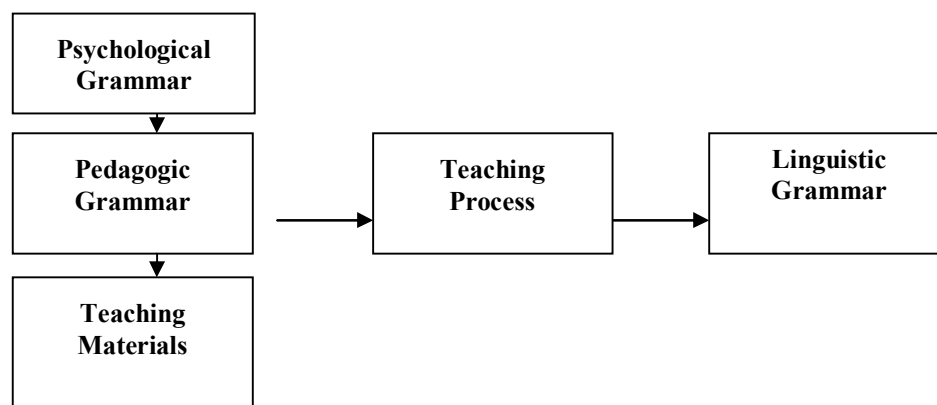


Fig. 1. The structure of the Pedagogic Grammar Theory

Pedagogic Grammar. PG is a pedagogic description of a language aimed to improve the control of the acquisition/process. PG incorporates all grammar actions to be acquired (with the description of constituent operations) as well as the pedagogic information concerning these actions. The pedagogic information may be presented to the students with a varying degree of explicitness and falls into three types accordingly: a speech pattern – an implicit type, a model (a schematic representation of the grammar phenomenon structure) – a half implicit/explicit type, and a rule (which may have the form of an algorithm) – an explicit type. PG has a concentric structure which provides for a minimum but sufficient amount of material to enable communication even within the initial centres. The sequence of PG rules presentation within each centre is governed by the general teaching principles and data from language acquisition research as well as the composition of the students' intuitive grammar at each specific stage. PG may be based on structural, notional or combined principles. The notional principle is preferable. However it produces a number of problems at the initial stages involving structures of different levels within the same teaching unit.

The Psychological Grammar – Pedagogic Grammar Relationship.

Efficient PG should be based on an adequate psychological grammar (language acquisition) model. The comparative analysis of the native language acquisition and foreign languages acquisition data gives enough ground to believe that in both cases similar strategies, procedures and processes are used by the learners, irrespective of the teaching methods used in foreign languages acquisition. Some dissimilarities in the sequence of morphology acquisition in native language acquisition and foreign languages acquisition may be accounted for by frequency factors. Analogy plays a more important role in foreign languages acquisition find is one of the reasons why at the initial stages adults progress faster than children in native language acquisition. Both in native language acquisition and foreign languages acquisition the acquirers / learners go through identical stages in syntax acquisition which can be explained by the deeper structure of syntax as compared to morphology and the influence of language universals. Imitation is used by learners in foreign languages acquisition much in the same way as in native language acquisition. The boundaries between the stages in foreign languages acquisition are much blurred than in native language acquisition which can be explained by the faster progress of adults. Though the material of both the native and the foreign languages is stored in the brain according to the semantic and functional principles, other principles (including the most primitive ones) may coexist in the learner's brain at the beginning stages of foreign languages acquisition. The overwhelming majority of students' errors have to be classified as "natural" and not "interlingual", irrespective of the way the students were taught in the classroom. This and the other reasons given above can be regarded as the proof that the mechanism of native language acquisition ("acquisition" in S. Krashen's [4: 128] dichotomy) is still functioning in foreign languages acquisition.

Following this statement and the available experimental data it is safe to conclude that there is no "critical age" after which adults are not able to learn a foreign language. Adults have an alternative mechanism ("learning in S. Krashen's [3: 97]" terminology) based on the application of the conscious analysis to learn a language. Grammar actions interiorized through "acquisition" and "learning" may both be integrated into the learner's intuitive grammar. Therefore both strategies should be used in foreign languages acquisition.

Affective factors play a major role in foreign languages acquisition.

The Linguistic Grammar – Pedagogic Grammar Relationship. Pedagogic Grammar may use any information from any linguistic theory to process them into types of pedagogic information for there subsequent use in the classroom. Because of the state of modern linguistics, Pedagogic Grammar would probably stay eclectic for a while and continue the extensive use of the traditional grammar data. However new grammar models should be thoroughly analyzed in the search for new insights. Pedagogic grammarians may also conduct their own research provided the required data in absent or does not satisfy the current needs.

The Implementation of Pedagogic Grammar in the Teaching Process. The best results are achieved on the basis of a maximum parallel use of both "acquisition" and "learning". The efficiency of "acquisition" depends on:

- 1) the amount of input;
- 2) affective characteristics in the classroom;
- 3) the amount of intake;
- 4) students' motivation, initiative and intensity of training in real-life situations;
- 5) speech patterns as the only type of pedagogic information should meet the following requirements:

a) provide orientation about the topic of communication;
 b) provide for the visual perception of the object of communication;
 c) model the corresponding speech acts; d) control the environment at the *L+1* level (where *L* is the actual level of the students).

The efficiency of "learning" is highest when: a) grammar subskills are developed along the materialized-to-mental-forms guidelines;

- b) the students' complete orientation has been provided for;
- c) the students use the materialized type of pedagogic information;
- d) exercises start immediately after the orientation;

e) involuntary memorization.

The correlation between the types of pedagogic information is dynamic. In principle the preference should be given to more implicit types. However this should be done only as far as the students' adequate orientation has been provided for. As soon as any unfavourable factor arises, the degree of explicitness may unfold, and additional types of pedagogic information (the models and rules) should be used. The unfavourable factor list includes inter- and intralanguage interference, the level of the students' language command, their general intellectual level, the degree of the particular student's anxiety in the classroom, operational and conceptual complexity of the grammar actions to be acquired, the students' individual psychological characteristics, the prevailing type of orientation, the learning conditions and some others. All these factors may deteriorate the students' orientations and cons of pedagogic information.

Pedagogic Grammar and Teaching Materials – availability of more explicit types of pedagogic information for the classroom and home use, availability of additional components (compatible home-reading materials, songs, role-plays, games, etc.) to provide for the *L+I* language environment and positive affective factors.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Allan J. Pedagogic Grammar // The Edinburgh Course of Applied Linguistics. Vol. 3. – London: Oxford Univ. Press, 1979. – P. 59-92.
2. Dirven R. Pedagogical Grammar // Language Teaching. – Vol. 23. – 1. – London: Oxford Univ. Press, 1990. – P. 1-18.
3. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982. – 202 p.
4. Odlin T. (ed.). Perspectives on Pedagogical Grammar. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994. – 340 p.
5. Черноватый Л.Н. Психолінгвістическіе основи теорії педагогіческої граматики. – Харьков: Основа, 1992. – 245 с.
6. Черноватый Л.Н. Психологіческіе и лінгводидактическіе основи теорії педагогіческої граматики. – Харьков: Основа, 1998. – 198 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Тимофєєва – старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Наукові інтереси: функціональна граматика англійської мови.

ПОНЯТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анастасія ФЕДОРОВА (Кіровоград, Україна)

У статті подано теоретичний огляд поняття “відповідальність” як одного з основних чинників формування професіограми майбутнього вчителя іноземних мов. Розглянуто декілька аспектів поняття “відповідальність”. Виокремлено класифікацію відповідальності вчителя іноземних мов.

Ключові слова: відповідальність, професіограма вчителя, аспекти відповідальності, структура професіограми вчителя іноземних мов

Theoretical issues of the notion “responsibility” as one of the main factors of the professional craft of the EFL prospective teachers. Various aspects of the notion “responsibility” are explored. The classification of the notion “responsibility” is worked out.

Key words: responsibility, professional craft of an EFL teacher, aspects of the responsibility, the structure of the EFL teacher professional craft.

В останні роки в науковому просторі значно підвищився інтерес до проблеми *відповідальності* як необхідної умови виховання вільної особистості, здатної до реалізації цінностей демократичного суспільства [9: 1]. На часі спостерігається помітне збільшення досліджень, присвячених вивченню різних аспектів комплексного феномену відповідальності в професійній діяльності фахівців різних галузей. І вітчизняні, і зарубіжні автори активно звертаються до цієї теми (Г. Балл, О. Бондаренко, Ф. Василюк, Г. Васянович, Н. Гврйтишвілі, Є. Носенко, В. Панок, В. Рибалко, А. Реан, В. Семиченко, В. Татенко, Н. Чепелева). Предметом спеціального дослідження був феномен морально-етичної відповідальності особистості (М. Боришевський, О. Бондаренко, К. Муздибаєв); морально-правову відповідальність розглянуто у працях Г. Васянович; самоконтроль, самоактивність учнів досліджено М. Боришевським; відповідальність як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності описано у працях В. Агєєва, Л. Сухінської; вивченню історико-

педагогічних аспектів відповідальності приділяли увагу Я. Коменський, Ж. Руссо, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Горбачова, З. Борисова. Попри різноманіття наукових студій цього поняття, *відповідальність* як складова професійної підготовки вчителя іноземних мов ще не була предметом спеціального дослідження, що і зумовило **актуальність** нашого дослідження.

Об'єктом цієї статті є професійна відповідальність вчителя іноземних мов, а **предметом** виступає її зміст та структура.

Метою статті є обґрунтування відповідальності як складової професійної підготовки вчителя іноземних мов шляхом аналізу загального розуміння її змісту та структури, описаних у теоретичній літературі. Для успішного досягнення мети, поставленої нами, необхідно розв'язати такі **завдання**: уточнити визначення поняття “відповідальності”, узагальнити його типологію, з'ясувати й описати зміст “відповідальності” у професійній підготовці вчителя іноземної мови.

Аналіз теоретичних джерел, проведений нами, засвідчив відсутність єдиного підходу до визначення поняття “відповідальності”. Найпоширенішим є тлумачення відповідальності особистості як усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та настановами [1: 106-107]. Відповідальність особистості стосується різних аспектів життєдіяльності людини та виявляється у свідомості, характері, почуттях, рівні освіти й культури [там само].

Соціолого-педагогічний словник подає таке визначення поняття: відповідальність є філософсько-соціологічним поняттям, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення взаємних вимог, що ставляться до них [7: 36]. В індивіда відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог, які до нього застосовує суспільство, клас, колектив. Сприйняті індивідом, вони стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулювальником якої слугує совість. Формування особистості передбачає виховання у неї почуття відповідальності, яка стає її властивістю [7: 36].

Поняття “відповідальності” включає в себе різноманітні характеристики, що вивчаються багатьма науками. Це поняття є певним “словам” теоретичних обґрунтувань, які описують надскладний феномен людини з позицій філософії, психології, юриспруденції, моралі, педагогіці тощо.

Філософський аспект відповідальності описано у працях Платона, Аристотеля, Канта, Г. Сковороди, С. Аксімова, Р. Косолапова, О. Плахотного, В. Сперанського, О. Спіркіна та інш. Філософське розуміння відповідальності стосується співвідношення об'єктивної необхідності та реальної свободи. Ще один напрям розгляду відповідальності у філософському контексті полягає в поєднанні її із поняттям обов'язку.

У психологічній науці виокремлюються декілька напрямів вивчення відповідальності, між якими існує чимало суперечностей. Відповідальність розглядається як якість особистості (І. Бех, Т. Гаєва, А. Лопуховська, як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості (М. Савчин), як ставлення особистості (Т. Морозкіна, А. Растігаєв). У результаті психологічного аналізу відповідальності у праці К. Муздибаєва визначено її суттєві характеристики: відповідальність пов'язана з суб'єктом, який несе відповідальність, об'єктом – те, за що суб'єкт несе відповідальність, та іншим суб'єктом – перед ким несе особа відповідальність. Ми вважаємо, що у психологічному аспекті відповідальність є характеристикою особистості, за допомогою якої людина вирішує для себе, яким чином діяти в тій чи іншій ситуації, як поводити себе в своїй сфері діяльності, у стосунках з іншими людьми. Бути відповідальним означає відповідати за свої дії. Якщо людина робить щось неправильно, вона повинна усвідомлювати невідворотність негативних наслідків для неї, і навпаки, якщо особа – відповідальна, і виконує свої обов'язки належним чином, то отримує схвальну оцінку.

Моральний аспект відповідальності досліджував В. Ф. Сафін, який зазначає, що: “Вищий рівень відповідальності, як головна моральна властивість, це поняття, що беспосередньо пов'язане із світоглядом особистості. Вона має зв'язок з такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість,

чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження” [6: 115]. Відомо, що у процесі виховання зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом, але процес адекватного усвідомлення особистістю своєї відповідальності визначається багатьма факторами: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, середовищними та іншими, унаслідок чого суб'єктивна відповідальність інколи має розходження з об'єктивністю.

Особливим різновидом соціальної відповідальності є юридична відповідальність. Саме її належність до соціальних категорій визначає наявність у юридичної відповідальності всіх ознак соціальної, адже вона здійснюється у суспільстві, забезпечує суспільний порядок, гарантує захист суспільних інтересів та передбачає наявність суспільних суб'єктів [8]. Юридична відповідальність є застосуванням в особливому процесуальному порядку до особи, яка вчинила правопорушення, засобів державного примусу, передбачених санкцією правової норми. Юридична відповідальність спирається на державний примус та пов'язується із досягненням певної мети – перевиховання, покарання правопорушника та поновлення порушених прав [8]. У юридичній літературі виокремлюють такі види відповідальності, як ретроспективна чи негативна (відповідальність за вчинене у минулому діяння) та позитивна правова відповідальність (усвідомлення особою власного правового обов'язку перед суспільством та виконання індивідом правових вимог дотримуватися існуючих правових нормативів) [8].

Отже, аналіз поняття “відповідальності” з позицій різних галузей знань доводить, що це поняття є складним феноменом, який має різні аспекти. Для нашого дослідження важливими є соціальний та фаховий аспект відповідальності вчителя іноземних мов.

Соціальна відповідальність є показником розвитку соціальної зрілості особистості. Студенти вищих навчальних закладів є вже соціально зрілими особистостями, адже вибираючи певну спеціальність для себе, конкретна особа бере на себе відповідальність за своє життя, за свою майбутню професію. Формування соціальної відповідальності продовжується під час процесу навчання у вищому навчальному закладі. В.В. Радул зазначає, що “Формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу” [4: 28-29]. Соціальна відповідальність виникає на основі внутрішньої відповідальності завдяки певним психологічним, фізіологічним, соціальним властивостям особистості.

Формування соціальної відповідальності як однієї із найважливіших професійних якостей молодого вчителя потребує цілеспрямованої, диференційованої роботи з учнями педвузу. Знання, які одержав молодий вчитель, мають особисту значущість, перетворюються на переконання, стають мотивами поведінки, знаходячи своє виявлення в практичній діяльності [4: 28-29].

Як соціальну якість відповідальність особистості розкривають педагоги А. Макаренко (як таку, що формується шляхом включення особистості до системи відповідальних залежностей), В. Сухомлинський (як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль шляхом включення в суспільно-корисну, пізнавальну і трудову діяльність, через які набувається морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості слова і прикладу. Як якість особистості, що розкривається у контексті із самостійністю, ініціативністю, старанністю, пунктуальністю, цілеспрямованістю, і як психологічний стан, установку, що супроводжується емоційними переживаннями неспокою, тривоги, турботи, відповідальність особистості розкриває М. Левківський. Як смислове утворення особистості, та її цілісну якість, в якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта відповідальної поведінки, який реалізує необхідне, тлумачить відповідальність особистості М. Савчин. [1: 106-107].

І. Г. Тимошук наголошує на тому, що “бути відповідальними означає розумне вміння керувати особистою поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям, а нести відповідальність означає приймати на себе всі наслідки своїх вчинків” [9: 1]. Згідно з цим міркуванням, “поняття відповідальності характеризує суб'єкта з точки зору виконання ним

певного завдання, обов'язку. Якою мірою людина виконує свій обов'язок або ж якою мірою вона винна в його невиконанні — це і є питання про її моральну відповідальність.” С. О. Заїка виокремлює додатковий внутрішній механізм контролю як центральну тенденцію становлення відповідальності [2]. З механізмом контролю пов'язане уявлення про інстанцію, перед якою суб'єкт відповідальності звітує; ця інстанція може бути як зовнішня, так і внутрішня. Залежно від того, де знаходиться інстанція, перед якою суб'єкт відповідає, йдеться про інтернальний (внутрішній) та екстернальний (зовнішній) фокус контролю. Це є суттєвим фактором, що визначає характер відповідальності особистості. Відповідальна особистість характеризується самостійністю мислення, умінням приймати рішення та відповідати за свої дії. А отже, поняття відповідальності взаємопов'язане з поняттям самоконтролю.

Фаховий аспект відповідальності особистості у тлумаченні вітчизняних методистів (проф. С. Ю. Ніколаєва та інш.) [3 :12-14] ґрунтується на сучасних вимогах до кваліфікації вчителя іноземної мови, кваліфікаційна характеристика якого, охоплює перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання ним професійних обов'язків. Вчитель іноземної мови повинен знати і розуміти: 1) основні етапи розвитку методики навчання іноземних мов; 2) основи теорії формування комунікативної компетенції учнів (мовленнєвої компетенції, мовної (лінгвістичної) компетенції, соціокультурної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, країнознавчої компетенції, навчальної компетенції, стратегічної компетенції, дискурсивної компетенції). Вчитель іноземної мови повинен уміти реалізовувати: 1) комунікативно-навчальну функцію (кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування); 2) виховну функцію (вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови); 3) розвиваючу функцію (прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням; 4) освітню функцію (допомагати учням в оволодінні уміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища; 5) гностичну функцію (аналізувати свою професійну діяльність і навчальну діяльність учнів, добирати підручники та посібники, прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу, вивчати та узагальнювати досвід інших вчителів у галузі навчання іноземних мов; 6) конструктивно-плануючу (планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес у цілому; 7) організаторську функцію (реалізовувати плани (поурочні, серії уроків, позакласних заходів, вносити до планів методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату).

Ш. Даніельсон, автор однієї з професіограм американських вчителів, виокремлює чотири аспекти професійної відповідальності вчителя: 1) планування та підготовка; 2) середовище в класі; 3) володіння фахом; 4) організаційні вміння [10]. На базі цієї класифікації ми визначили аспекти поняття відповідальності вчителя іноземних мов: 1) відповідальність у плануванні та підготовці уроків (планування навчальних дій, знання матеріалу та вміння оперувати ним); 2) відповідальність перед учнями та батьками у створенні сприятливого навчального середовища в класі, спілкування з учнями та батьками; 3) відповідальність за виконання професійних обов'язків (розвиток професійних якостей вчителя); 4) відповідальність у виконанні професійних інструкцій. Ця класифікація аспектів відповідальності потребує подальшого поглибленого аналізу.

Подальше дослідження ми також вбачаємо в обґрунтуванні закономірностей формування і розвитку відповідальності вчителя іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.:Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Заїка С. О. Формування в учнів старшої школи відповідального ставлення до результатів праці [Електронний ресурс] / <http://vuzlib.com/content/view/251/84/>
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. Авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.:Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [Монографія]. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.

5. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с.
6. Сафін В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1986. – 142 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
8. Теорія держави і права. Академічний курс: Підручник / За ред. О. В. Зайчука, Н. М. Онщенко. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 688 с. [Електронний ресурс] / http://ebk.net.ua/Book/law/zaychuk_tdp/part3/2404.htm
9. Тимошук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. ... кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Центральный институт післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.]
10. Danielson C. The Framework for Teaching [Електронний ресурс] / Charlotte Danielson. – Режим доступу: <http://www.danielsongroup.org/theframeteach.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анастасія Федорова – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми професійної освіти сучасного вчителя іноземних мов.

АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС АУДІЮВАННЯ

Ольга ШАВА, Наталія ЧАГРАК (Івано-Франківськ, Україна)

У статті розглянуто автентичний текст, як один з основних засобів формування комунікативної компетенції учнів старших класів. Визначено умови автентичного застосування іноземної мови в навчальних ситуаціях, що необхідні для розвитку особистості учня і мають бути забезпечені саме в процесі навчання аудіювання. Запропоновано структуру побудови уроку, методи ведення заняття та зразки завдань. Визначено основні складові успішного засвоєння матеріалу під час аудіювання.

Ключові слова: автентичний текст, навчання аудіювання, мовленнєва компетенція, розвиток слухання.

The article describes the authentic text, as one of the important parts of material usage when forming one's communicative competence. The conditions of English language authentic usage are determined. It's proved that they are necessary for pupil's development and should be provided during the studying. A lesson structure is offered as well as the methods of teaching and examples of the tasks. Main components of successful material learning while listening are also determined.

Key words: authentic text, listening learning, communication competence, development of listening skills.

Головною метою будь-якої системи освіти є розвиток особистості учня чи студента. Навчання вважається основою та засобом психічного і в цілому особистісного розвитку людини. Однак, як вважав І. С. Виготський, навчання не плентається у хвості розвитку, а веде його за собою. Стосовно предмету “іноземна мова” саме таким є комунікативно орієнтоване навчання, концепція якого розробляється в зарубіжній і вітчизняній методиці.

Сьогодні метою оволодіння іноземною мовою є набуття необхідного рівня іншомовної компетенції, що уможливить участь тих, хто вивчає іноземну мову в діалозі культур. З шести рекомендованих Радою Європи рівнів володіння мовою, прийнятним для середніх навчальних закладів освіти є рівень B1-Threshold (рубіжний рівень/незалежний користувач). Досягнення цього рівня означає здатність підтримувати інтеракцію іноземною мовою, висловлюючи свої наміри у ситуаціях повсякденного життя. Він забезпечує досягнення функціональної грамотності в оволодінні мовою, тобто реальне робоче володіння нею, що дійсно дає можливість мовленнєвої взаємодії з носіями мови як з особистою метою, так і з метою міжнародної співпраці [3: 58-62].

Аксіомою сучасної методики викладання іноземних мов є використання автентичного матеріалу для формування комунікативної компетенції, зокрема – мовленнєвої компетенції в аудіюванні. Це особливо актуально для старшої школи. У початковій та основній школі доцільним є використання адаптованих матеріалів відповідно до віку учнів та рівня володіння іноземною мовою. Цю проблему розглядали такі методисти як І. Л Бім, З. І. Боровко, С. В. Гапонова, О. С. Коцьона, Т. В. Краснопера, Н. В. Кржемінська, С. Ф. Шатілов, та ін.

Переваги автентичних текстів у цьому плані очевидні. Автентичний текст містить інформацію про культуру країни, де говорять певною іноземною мовою, він відображає

національну специфіку, без знання якої неможливо спілкуватися з іноземцями впевнено й повноцінно.

Автентичний текст несе у собі нову інформацію, яка є значущою і цікавою для учня за умови, якщо зміст тексту відповідає їхнім потребам та інтересам. Такий текст викликає в учнів певну реакцію, стимулює розумову діяльність. Текст, як правило, є типовим для певного жанру усного чи писемного спілкування. Жанрова різноманітність дозволяє вчити учнів сприймати інформацію з різних сфер життя, тобто сприймати і розуміти інші дискурси.

Автентичний текст відтворює природні обставини, характерні для реального життя носіїв мови. Якщо в такому тексті діють реальні персонажі, то він набуває більшої емоційності та виразності [8: 31-34].

На завершальному етапі навчання іноземної мови, при систематизації соціокультурних знань, а також комунікативно-мовленнєвого досвіду, поглиблюється знання і вдосконалюються навички учнів на текстах, що призначені для спілкування в соціально-побутовій, культурній, соціокультурній та навчально-трудої сферах.

Автентичності застосування іншомовного навчального матеріалу можна досягти реалізацією в умовах, що моделюють ситуації природного спілкування (ситуаціях наближених до життєвих), типу "role-play". Дослідники комунікативно орієнтованого навчання визначають також такі умови автентичного застосування іноземної мови в навчальних ситуаціях:

1. Використання завдань мовленнєвої взаємодії (inter-active activities). Завдання виконуються в парах або малих групах, поступово переростаючи у завдання для всього класу. Широко відомими є три різновиди мовленнєвої взаємодії учнів: співробітництво учасників у виробленні єдиної ідеї; комбінування інформації, відомої різним учасникам; передача інформації від одного учасника до іншого.

2. Використання завдань з "інформаційною прогалиною" (information gap). Особливо цінними для особистісного розвитку є завдання типу "opinion gap", коли різні докази необхідно зіставити.

3. Використання проблемних мовленнєво-мисленнєвих завдань. Такі завдання базуються на припущенні, здогадці, класифікації, знаходженні подібностей чи розбіжностей, ранжуванні, відкритті, інтерпретації, умовиводі, судженні, виключенні зайвого, послідовності дій, причинно-наслідкових розміркуваннях, критичному мисленні тощо.

4. Використання ситуацій спонтанного спілкування, коли навчальна ситуація переходить у природну [5].

Описані умови, необхідні для розвитку особистості учня, мають бути забезпечені саме в процесі навчання такого виду мовленнєвої діяльності як аудіювання. Мовленнєва компетенція учнів старших класів в аудіюванні включає вміння розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які містять незначну кількість незнайомих слів, на теми, передбачені програмою. Розуміння основного змісту почутого базується на вміннях вибирати потрібну інформацію, узагальнювати і зіставляти її з власним досвідом, виділяти головну думку, ідею, оцінювати її корисність та вірогідність, прогнозувати розвиток сюжету.

Формування зазначених умінь вимагає поєднання діяльності сприймання та осмислення аудіотекстів з діяльністю продукування мовлення в усній чи письмовій формі, що є природним для двостороннього процесу мовленнєвого спілкування, механізмами якого є прийом та видача інформації.

За методикою формування аудіотивних умінь старшокласників, що базується на тексті, є доцільною трифазова робота з аудіотекстом на уроці: підготовча, виконавча, завершальна.

Варто зауважити, що завершальна (післятекстова) фаза включає мовленнєву практику на основі змісту тексту (practice) і продукування висловлювань, які виходять за межі змісту тексту (production). Мовленнєва практика охоплює завдання на ідентифікацію, осмислення та реорганізацію (компресію) змісту тексту. Продукування пов'язане зі створенням учнями власних висловлювань з метою прийняття смислового рішення і може носити спонтанний характер.

Як дотекстова, так і передтекстова робота повинна передбачати автентичне використання інформації тексту в навчальних умовах переважно із застосуванням

інтерактивних режимів [7]. Відповідно, можна виокремити такі ознаки аудіювання як виду мовленнєвої діяльності:

- безпосереднє спілкування;
- форма сприйняття процесу аудіювання, як внутрішня і невиражена; сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, як основа внутрішнього механізму в аудіюванні;

- продуктом аудіювання є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого тексту.

Одним зі складних аспектів при сприйнятті є діалогічне мовлення. Значною проблемою виступає незнання предмету даного мовлення. Тому необхідно спеціально підбирати такі аудіо тексти, в яких передбачається знання учнями предмета загалом, але при цьому включаються елементи новизни. Потрібно навчати учнів долати труднощі, використовуючи здогадку знання та мовний досвід.

Кількість пред'явленого тексту та тривалість звучання залежать від мети. Якщо необхідно запам'ятати форму мовного повідомлення, доцільним є повторення одного й того ж тексту. Якщо ж метою є запам'ятовування змісту, то для повторного пред'явлення слід давати адаптований текст з мовними замінами й новими завданнями для сприйняття. Дворазове пред'явлення тексту є доцільним, у разі коли виникають певні труднощі (складна мова, завищений обсяг інформації, відсутність досвіду сприйняття за певних умов) або ставляться завдання переказати текст. Наводимо деякі види вправ, призначених для розвитку вміння аудіювання на старшому етапі навчання:

- 1) вправи для передбачення тексту й розвитку уяви:
 - прослухати початок жарту та запропонувати власний варіант його закінчення;
 - прослухати початок оповідання й здогадатися про те, що відбувається далі;
 - оглянути малюнок, прослухати його опис та запропонувати власний варіант розвитку подій;
- 2) вправи на визначення логічної послідовності подій:
 - прослухати текст та розповісти у логічній послідовності дії головного героя;
 - прослухати оповідання та передати його зміст чотирма-п'ятьма реченнями;
 - прослухати оповідання та розташувати малюнки відповідно до подій в оповіданні;
- 3) вправи на розуміння тексту без здогадок:
 - прослухати текст, та виявити в ньому наявність певного речення;
 - прослухати два оповідання та визначити їх відмінність;
 - оглянути малюнок, прослухати оповідання та знайти невідповідності;
- 4) вправи на розуміння основної думки:
 - прослухати текст та вибрати з кількох малюнків один, що найбільш відповідає тексту;
 - прослухати текст та схематично відобразити персонаж і місце дії;
 - визначити якому з двох прослуханих оповідань відповідає зміст малюнка;
 - прослухати текст та придумати для нього назву.

У процесі навчання аудіювання також необхідно передбачити три етапи роботи: інструкцію, презентацію аудіо матеріалу та контроль розуміння прослуханого. Кожен урок з елементами аудіювання має пов'язуватися безпосередньо з реакцією на прослухане, а тому завершуватись дискусією [1].

Навчаючи учнів аудіюванню, ми стикаємося з проблемою потреби формування навичок у цьому виді діяльності. У методичній літературі існує чимало спроб створити системи відповідних вправ. Теоретично вони видаються доцільними, особливо якщо аудіювання розглядати ізольовано від навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Проте на практиці ці вправи не знаходять широкого застосування. Справа в тому, що на уроці все, що вимовляється одночасно і аудіюється. Через це функцію підготовчих вправ з аудіювання значною мірою бере на себе навчання говоріння. Ось чому ми можемо говорити про інтегрований підхід до аудіювання та усного мовлення. Чітких вказівок стосовно завдань немає, але варто вказати три етапи навчального аудіювання як основу вдало спланованого уроку:

- підготовчий етап – введення учнів у ситуацію;
- процес слухання та виконання завдання;
- підсумкова робота.

Під час підготовчого етапу учні повинні сконцентрувати увагу на тому, що вони збираються слухати. Такі види роботи пропонуються на цьому етапі:

- looking at the list of items before listening;
- reading the text before listening;
- answering the questions to the text;
- labeling a picture
- predicting/speculating
- informal teacher talk the class discussion [2].

Неможливо розглядати підготовчий етап ізольовано від інших, так як всі види роботи мають своє продовження на наступному, *while listening*, етапі. На підготовчому етапі може проводитись робота з читання, мовлення, письма або з усіх аспектів разом. Тому можна впевнено обговорювати інтегрований підхід до навчання аудіювання. Наведемо деякі види роботи на етапі слухання і виконання завдань:

- marking items in the pictures;
- storyline picture sets ;
- picture drawing;
- carrying out actions;
- making models in patterns;
- completing grids;
- form completion;
- using lists;
- multiple-choice questions;
- text completion;
- spotting mistakes;
- seeking specific items or information.

Етап роботи відомий як *post-listening stage* може бути значно довшим, ніж попередні, так як на цьому етапі учні мають час подумати, обговорити та виконати письмову роботу. На цьому етапі виконуються такі види завдань:

- problem solving and decision making;
- interpreting;
- role-play;
- written work;
- using information from the text for problem-solving and decision-making activities;
- jig-saw listening [6].

Останнім часом великої популярності набуває так звана методика викладання іноземної мови “*information transfer activities*”, яка прийшла до нас з Канади. Це навчання комунікативних навичок за допомогою таблиць, діаграм, бланків, схем, контурних карт тощо. Ці вправи ефективні тим, що поточна інформація завжди надходить до нас в різних видах. Більша частина суспільної інформації надходить візуально, символічно або схематично, і це, відповідно, полегшує наше сприйняття. В деяких випадках інформація, що подається, супроводжується усним поясненням, що доповнює загальну картину. Обидва засоби покращують комунікативні методи володіння мовою через трансформацію інформації від суто схематичних форм до вербальних та навпаки.

Перевага схематичних та символічних записів також в економії часу, оскільки це зручно в реальному житті та природно на уроці. Завдяки таким умінням відбувається розвиток усіх чотирьох навичок володіння мовою – слухання, читання, говоріння та письмо. Карти та плани – це помітки у відповідності з завданнями після слухання або читання тексту. Таблиці або так звані “*решітки*” – це залізничні розклади, *preyscurants* чи інформація, що подається в таблицях. Діаграми та схеми використовуються для відображення або читання схематичної інформації. Щоденники та календарі можуть бути зачитані, як листи чи нотатки,

отримані поштою. Різноманітні списки, формуляри чи талони можуть бути складені як завдання до аналізу тексту, виходячи з розмови [4].

Вважаємо, що зазначені вище вправи є досить ефективними, адже вони економлять час на уроці, полегшують розуміння та систематизують роботу, що позитивно впливає на засвоєння матеріалу. Учням таким чином вдається сконцентрувати увагу на важливих деталях, фактах і датах. Але такий тип завдань може й обмежувати можливості розвивати розмовні навички, а тому має поєднуватися з дискусією, діалогом та аналізом.

Отже, зробимо висновок, що урок аудіювання в цілому розвиває не лише навички аудіювання, але й говоріння, критичного усвідомлення інформації та творчого підходу до її інтерпретації, сприяє загальному розвитку індивіда, його логіки та вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки. Процес оволодіння аудіюванням проходить з першого пред'явлення мовного матеріалу в усній формі при повному осмисленні змісту аудіюваного матеріалу. Аудіотекст має стимулювати мовленнєво-мисленнєву діяльність учнів старших класів: його зміст повинен розкривати певні аспекти і надавати інформацію, необхідну для вирішення проблеми. Післятекстові завдання мають зумовлювати дослідницькі дії учнів, в яких формується їх готовність до мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Мовленнєва компетенція учнів старших класів в аудіюванні включає вміння розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, з певною кількістю незнайомого матеріалу на теми, передбачені програмою. Розуміння основного змісту почутого базується на вміннях усвідомлювати головну інформацію, узагальнювати, аналізувати, виділяти основну думку, ідею, оцінювати її корисність та вірогідність, прогнозувати розвиток сюжету. Формування зазначених умінь вимагає поєднання, сприйняття та осмислення матеріалу з діяльністю продукування мовлення в усній чи письмовій формі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боровко З.І. Взаимосвязь видов деятельности при аудировании. – Новосибирск: «Наука». – 1975р.
2. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіо текстів учнів старших класів середньої школи//Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.9–17.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Розділ 4.4. 1 // Продуктивні види діяльності і стратегії. – К.: Ленвіт, 2003. – С.58–62.
4. Карпинська Л.О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та викладачів педагогічних і гуманітарних дисциплін вищих та середніх закладів освіти. – Одеса: „Друк”, 2005. – 123с.
5. Кржемінська Н.В. Використання автентичних текстів з метою розвитку вміння аудіювання в учнів старших класів // Англійська мова і література – К., 2004. – №1. – С.8–13.
6. Круківська І.А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання // Іноземні мови. – №1. – 1998.
7. Лисовець І.П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення // Англійська мова і література. – №30. – 2004.
8. Топтигіна Н. М. Принцип активності у процесі навчання дискусії на матеріалі художніх текстів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 19. – С. 31–34.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Ольга Шава** – студентка Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
Наукові інтереси: дослідження методів формування комунікативної компетенції студентів туристської спеціальності.
- Наталія Чаграк** – доцент Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.
Наукові інтереси: формування міжкультурної комунікації студентів.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Віталія ШМІДТ (Миколаїв, Україна)

Стаття присвячена проблемі застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання професійної англійської мови студентів. Автор пропонує огляд наукових досліджень з питання доцільності використання методу проблемного навчання у межах даної концепції, його вплив на розвиток мовленнєвої і професійної компетенції, а також загальних навичок.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, особистісно-орієнтований підхід, проблемне навчання, індивідуалізація навчання, мовленнєва компетенція, виховна взаємодія, 'ситуація завдання'.

The article is devoted to the problem of usage of person-oriented approach in the process of teaching English in the university. The author submits a review of methodological researches concerning the question of the necessity of 'problem'-solving method usage in the formation of language and professional competence, and general skills.

Key words: ESP (English for Specific Purposes), person-oriented approach, problem-solving learning, individualization of learning, language competence, educational interaction, 'task situation'.

Стрімкі економічні, політичні і соціальні зрушення в Україні і світі призвели до логічної потреби змін та реформування у різних сферах. Новітні тенденції розвитку освіти у свою чергу спричинили пошук нових форм і методів навчання майбутніх фахівців для подальшої роботи у вищих навчальних закладах. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті підкреслює важливість впровадження сучасних технічних набутків, засобів Інтернет у навчальний процес, але не менш вагомою є вимога гуманізації процесу взаємодії викладача із колективом і окремим студентом. Кінцевою метою освітнього процесу стало одночасне формування різнобічного обізнаного фахівця і гармонійної особистості. Сьогодні потрібні не лише вправні спеціалісти, а інтелектуально розвинені творчі особистості, які легко орієнтуються у проблемному полі і можуть швидко пристосовуватися до змін.

Завдання поліпшення підготовки майбутніх фахівців зумовило потребу у розробці сучасної концепції професійної освіти і новітніх підходів до системи професійного навчання. Серед багатьох принципів професійної підготовки одне з найвизначніших місць на даному етапі посідає особистісний підхід до студентів, що означає врахування індивідуальних особливостей особистості. В „Українському педагогічному словнику” особистісний підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії [1]. Це базова ціннісна орієнтація викладача, яка визначає його позицію у інтеракції зі студентством.

Аналіз наукових розвідок з питання особистісно-орієнтованого підходу свідчить, що в даній сфері досліджень існує декілька напрямків: розкриття „парадигмальної формули” сучасного гуманістичного підходу (С.І.Подмазін, А.Маслоу); виокремлення засобів особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, В.І.Євдокімова, О.С. Падалка та ін.); формування творчої особистості майбутнього вчителя (В.І.Андрєєва, Д.Б.Богоявленська, Н.В.Кічук, В.О. Моляко) [4: 98].

Стратегією особистісно-орієнтованого навчання є поєднання виховання та освіти в єдиний процес соціально-педагогічного захисту, підтримки та розвитку студентів, підготовки їх до самостійної професійної самореалізації. Модерний навчальний процес спрямований на здобуття знань, а повинен бути, за О. Леонтьєвим, спрямований на розуміння та усвідомлення навчального матеріалу [5].

Метою статті є визначення доцільності використання проблемного навчання як методу впровадження особистісного підходу, а саме його аспекту індивідуалізації навчання на сучасному рівні розвитку освіти.

Основою теоретичної концепції індивідуалізації навчальної діяльності вважають (за А.А.Кірсановим) три основні категорії: особистість, діяльність та розвиток [3]. Індивідуалізація розвитку базується на природних характеристиках особистості, які відображаються в розумовій працездатності, увазі, пам’яті, мисленні, однак вони не визначають напрямку і змісту формування особистісних якостей. Саме цілеспрямована організація діяльності тих, хто навчається, та процесу навчання, у тому числі з урахуванням їх індивідуальних відмінностей, є вирішальним фактором формування потреб, мотивацій, системи знань, умінь і навичок, творчої активності та креативної самостійності. "Індивідуалізація навчання — це не пристосування до рівня навченості учня шляхом зниження об’єктивних умов, а послідовний цілеспрямований розвиток школяра на основі знання його індивідуально-психологічних особливостей в умовах колективної діяльності" [3]. Підхід такого зразку забезпечує формування особистості у цілому, а не лише її навчального потенціалу без урахування професійної спрямованості, суспільної активності, уміння приймати рішення та інших особистісних характеристик. Це у свою чергу після закінчення навчання призводить до повної готовності випускників до функціонування у робочому середовищі на високому рівні, а також до професійної комунікації.

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми індивідуалізації навчання зробив Л.С.Виготський, який висунув концепцію суспільно-історичного походження психічних функцій, за якою формування знань, умінь та психічних процесів відбувається в ході засвоєння індивідом досвіду. Ця концепція ще раз підкреслює провідну роль навчання у загальному розвитку людини [9: 1]. Отже, наголошуючи на принципі індивідуалізації навчання, викладач не тільки сприятиме кращому засвоєнню початкового матеріалу з певної дисципліни, але й сприятиме удосконаленню особистих якостей студентів.

Зазначимо, що під *індивідуальним підходом до навчання* ми розуміємо знання типологічних особливостей студентів, які описуються психолого-педагогічними характеристиками, уміння їх діагностувати, урахувувати і формувати, прогнозувати їх вплив на продуктивність самостійної навчальної діяльності. Такий підхід і досі є актуальним, зважаючи на те, що одним з принципів реалізації Державної національної програми "Освіта" (Україна – XXI ст.) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [7]. Згідно з цим принципом на сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до такого навчання, метою якого є створення максимально сприятливих умов для виявлення та активного використання індивідуальних особливостей студента у навчальній діяльності.

Логічним є твердження про використання методу проблемного навчання як дієвого засобу раціональної організації навчальної та пізнавальної діяльності студентів та оптимізації процесу навчання. Оскільки будь-які знання є продуктом власної дії того, хто навчається, то, відповідно, психолого-педагогічне керування процесом засвоєння знань має відбуватися через формування адекватної пізнавальної дії в «ситуації завдання». Один із авторів концепції проблемного навчання В.Оконь визначає її таким чином: «Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та умінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій» [6].

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, в тому числі досліджень С.Л.Рубінштейна, І.А.Менчинської, Д.Н.Богоявленського, П.Пономарьова, А.М.Матюшкіна [8: 32], ми прийшли до висновку, що в основі *проблемного навчання* лежить проблемна ситуація, яка визначається як особливий вид мисленнєвої взаємодії об'єкта і суб'єкта, характеризується своєрідним станом, який виникає у студентів в результаті усвідомлення інформаційно-пізнавальної суперечності і зумовлює необхідність знайти, відкрити раніше невідомі їм знання, закономірності, способи дії з метою узгодження, пояснення суперечності. В основу проблемного навчання покладено систему питань (проблемних завдань), на які ті, що навчаються, не мають готової відповіді. Сутність процесу навчання зводиться до створення ситуації, яка вимагає самостійно шукати рішення (проблемна ситуація). Систематичне вирішення проблемних завдань, пошук правильних відповідей на проблемні запитання, власне мисленнєва активність тих, що навчаються, є характерними ознаками проблемного навчання.

Ідеї проблемного навчання реалізуються, по-перше, у змісті навчального предмету – це досягається розробкою системи проблем, що відображають основний зміст фахових дисциплін (методично-освітніх проблем при навчанні майбутніх учителів); по-друге, через побудову проблемного навчання за діалогічним типом, у якому і викладач, і студент проявляють інтелектуальну активність, ініціативу, вони зацікавлені в обміні судженнями, обговорюють альтернативні варіанти вирішень проблемних завдань.

Саме у курсі англійської мови проблемне викладання питань складається з таких етапів діяльності:

- 1) організації проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми;
- 3) індивідуального або групового вирішення проблеми суб'єктами навчання;
- 4) верифікації (перевірка, тлумачення і систематизація) отриманої інформації;

5) використання засвоєних знань у мовній та мовленнєвій діяльності [10].

У відповідності до загальної теорії проблемності навчання іноземної мови повинно будуватися таким чином, щоб студенти отримували знання не в готовому вигляді, а в результаті власних розумових зусиль. Створення проблемної ситуації на заняттях з іноземної мови підпорядковується певним правилам: визначальною є та умова, що проблемне завдання, яке пропонується, за ступенем складності має відповідати рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів. Ще однією обов'язковою умовою вважається участь у вирішенні завдання усієї групи студентів. По-третє, мисленнєва діяльність студентів, максимально активізується при урахуванні фактору часу (обов'язкова фіксація та обмеження часу, який відводиться на вирішення будь-якого проблемного питання). Необхідно зауважити, що використання проблемного методу дозволяє значно збільшити час індивідуальної мовленнєвої діяльності студентів, що у свою чергу дозволяє одночасно застосовувати завдання, які максимально відповідають комунікативній спрямованості навчання.

Укладання проблемних завдань з іноземної мови вимагає великої підготовчої роботи, пов'язаної із аналізом навчального матеріалу і виокремленням у ньому тих моментів, які можуть бути сформульовані у вигляді проблемних завдань. Важливо також погоджувати суперечливі поняття із суб'єктивним досвідом студента. За традиційної системи навчання досвід студента сприймається як такий, що не відповідає вимогам навчання, тоді як в умовах гуманізованої освіти він розглядається як контекст навчального процесу. Наприклад, повинні заохочуватись ініціативність, фантазія, вираження почуттів, життєвих уявлень, набутих поза межами навчального закладу.

Отже, вищий навчальний заклад повинен вчити мислити. Ця ідея вже давно домінує в дослідженнях вчених різних країн і набуває все більшої популярності в українському освітньому процесі. Студент, який вільно, активно і критично мислить, може об'єктивно оцінити події, зробити правильні висновки, досягти успіхів у різноманітних сферах діяльності. Особливо сприяє розвитку особистісних якостей і творчому вияву застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні усіх дисциплін, зокрема англійської мови. Одним із способів втілення принципів індивідуального підходу є метод проблемного навчання, в основі якого лежить певне суперечливе питання або ситуація, які вимагають розв'язання шляхом, обраним самим студентом. Наявність проблеми або конфлікту професійних інтересів заохочує студентів до висловлювання суперечливих або нестандартних думок, сприяє формуванню критичного ставлення до прочитаного чи почутого. Альтернативні підходи до вирішення неоднозначних питань підвищують інтерес до теми обговорення, роблять її значущою у плані професійної орієнтації студентів. Важливо, щоб такі проблеми відбивали реальні ситуації, тоді їх вирішення носитиме практичний характер і сприятиме професіоналізації майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.
2. Гришкова Р.О. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземної мови// Вересень. – МОІППО. – Миколаїв, 2003. – №2. – С.51–57.
3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2001. – 224 с.
4. Кордюк А. С. Педагогічні умови організації навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі особистісно-орієнтованого підходу// Вісник Черкаського університету. –Черкаси, 2009. - Випуск 136. Серія Педагогічні науки. – С. 98–102.
5. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательного учения. – М.-Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. – Вып. 7.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – 222 с.
7. Родигіна І.В. Гуманізація та гуманітаризація освіти. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01.– Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000.
8. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза.- К.:Вища школа, 1989. – 160с.
9. Федоров М.П. Индивидуально орієнтований підхід як основа організації самостійної роботи // Матеріали I Міжнародної Інтернет-конференції „Нові виміри сучасного світу”. Том 1. Часть 1 – Мелітополь, 2005. С. 121–123.
10. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віталія Шмідт– викладач кафедри англійської мови Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ірина ЯРОЩУК (Тернопіль, Україна)

У статті обґрунтовано доцільність оптимізації міжпредметних зв'язків як передумови формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця. Визначено суть комунікативної компетенції економіста. З'ясовано роль міжпредметних зв'язків у професійній підготовці фахівців.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, майбутній економіст, компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетенція, спецкурс, інтеграція.

The expedience of optimization of intersubject connections as the pre-condition of forming communicative competence of future specialist is grounded. The essence of communicative competence of economist is determined. The role of intersubject connections in professional preparation of specialists is found out.

Key words: intersubject connections, future economist, competence, professional competence, communicative competence, special course, integration.

На сучасному етапі взаємної координації гуманітарних дисциплін та дисциплін професійного циклу особливого значення набуває системність формування змісту навчального предмета. В основі такої інтеграції покладено комплексність знань, які отримує студент по закінченню вивчення дисциплін вищеназваних циклів, необхідних для здійснення професійної діяльності. Тому формування міжпредметних зв'язків як єдності цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін та механізми їх реалізації є актуальною проблемою сучасної науки.

Міжпредметні зв'язки, які забезпечують узгодження навчальних програм, відображають комплексний підхід до виховання і навчання майбутніх фахівців. Це дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу та детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів [4: 210].

Актуалізація міжпредметних зв'язків між професійними дисциплінами та дисциплінами гуманітарного циклу зумовить підвищення результативності підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, здатних ефективно виконувати завдання професійно-комунікативної діяльності. Така ситуація передбачає трансформацію набутих у процесі навчання у ВНЗ професійних і комунікативних знань у професійну та комунікативну компетентності. Сучасний економіст – це такий фахівець, який не лише здатний проаналізувати фінансово-господарську діяльність підприємства чи установи, але й уміє вести професійний діалог на належному рівні.

Особливо зросла потреба в спілкуванні серед економістів як необхідності обміну інформацією під час економічної кризи в Україні. Сучасний фахівець економічного профілю витрачає на спілкування (переговори, наради, службові телефонні розмови тощо) більшу частину свого робочого часу. Дж. Коттер, проаналізувавши результати щоденної праці 15 успішних генеральних менеджерів із 9 корпорацій, зробив висновок, що спілкування займає в них від 70 % до 90 % робочого часу. Цю думку поділяє і Д. Хант з тією лише різницею, що перший дослідник схильний вважати, що менеджери приймають важливі рішення в процесі певних обговорень, а другий – стверджує, що спілкування менеджера полягає в тому, що він слухає, збирає інформацію та приймає рішення [8: 32 – 35].

Значна зацікавленість роботодавців у потенційних працівниках їхнього підприємства, які готові до конструктивного ведення професійного діалогу, зумовлена застосуванням новітніх форм співробітництва, прямими зв'язками підприємств із закордонними партнерами та розвитком глобальних комп'ютерних мереж. Отож, рівень комунікативних умінь і навичок свідчить не лише про загальний культурний розвиток фахівця, а й про його професійну придатність. Тому підвищення ефективності підготовки кваліфікованих фахівців із високим

рівнем сформованості комунікативної компетентності є одним із найважливіших завдань вищої освіти України. Очевидною стає необхідність реорганізації системи освіти таким чином, щоб одержані майбутнім економістом у ВНЗ знання забезпечили можливість орієнтуватись у галопуючих тенденціях науково-технічного прогресу та в новітніх досягненнях у галузі інформаційно-комунікативних технологій. Розв'язання цієї проблеми є можливим за умови використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці фахівців.

Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає «досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей» [5: 4]. Зміст компетентності охоплює не лише рівень базової та спеціальної освіти, професійний досвід чи стаж роботи, але й життєвий досвід, комунікативну майстерність тощо.

Існують вагомні напрацювання у створенні технологій дослідження комунікативної компетентності педагогів, керівників тощо, тоді як питання формування комунікативної компетентності економіста вивчене недостатньо.

Отже, метою наукового пошуку є обґрунтування необхідності оптимізації міжпредметних зв'язків як передумови формування комунікативної компетентності майбутніх економістів. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання важливого завдання, яке передбачає з'ясування сутності та змісту комунікативної компетентності майбутнього фахівця економічного профілю.

Для реалізації своїх комунікативних намірів майбутній економіст у процесі навчання повинен оволодіти навичками комунікативної компетентності, яка є ситуативною адаптивністю і вільним володінням вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки [9: 92]. Необхідно зазначити, що комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності, якій характерна певна специфіка в кожному окремому виді діяльності.

Зазвичай, професійну компетентність характеризують як інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає відповідний рівень знань, умінь та навичок, який забезпечить виконання певного виду діяльності. О. Белкін визначає професійну компетентність як «сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [2: 56]. В свою чергу, І. Зязюн вважає компетентність першоосновою професійності. Комплексність знань (уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії) за твердженням науковця, посідає чільне місце у професійній компетентності [6]. Професійна компетентність майбутнього економіста, окрім його особистісних і ділових якостей, містить також уміння та навички, що забезпечують функціонування процесу спілкування.

Під професійною компетентністю економіста О. Ануфрієва розуміє сукупність економічних знань і практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності. Серед основних складових професійної компетентності особистості фахівця економічного профілю науковець виділяє: мотиваційно-вольовий (мотиви, завдання, потреби, стимули до формування економічної компетентності; вміння домагатись успіху та результативності; сила волі, цілеспрямованість), функціональний (знання, уміння, досвід практичної діяльності, освіченість; синтез знань гуманітарних, економічних, природничих, технічних та інших наук; оволодіння способами пізнання та практичної діяльності; самоосвіта та самовиховання), комунікативний (вміння зрозуміло й чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати; встановлювати міжособистісні зв'язки, організувати та підтримувати діалог; володіти діловим етикетом і культурою мови), рефлексивний (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень особистого розвитку, особистісних досягнень; формування креативності, ініціативності, націленості на співпрацю, упевненість у собі; самооцінка, самореалізація, розуміння своєї значущості й відповідальності за результати своєї діяльності) компоненти [1].

Професійна компетентність економіста синтезує в собі ґрунтовні знання з загальноосвітніх та фахових дисциплін; володіння уміннями та професійною технологією;

здатність мобілізувати в професійній діяльності знання та вміння; можливість використовувати узагальнені засоби виконання дій у вирішенні професійних завдань. З метою формування професійної компетентності в умовах університетської освіти ВНЗ повинен подбати про:

- наявність відповідної матеріально-технічної бази;
- якісний склад професорсько-викладацького колективу;
- вивчення, узагальнення і систематизацію передового досвіду викладання економічних дисциплін країн-учасниць Болонського процесу та, на основі цього, подальшу розробку та впровадження національних програм із економічних дисциплін;
- комп'ютеризацію економічної освіти;
- використання ефективних форм і методів навчання;
- забезпечення зв'язку між економічними та гуманітарними дисциплінами.

Отже, професійна компетентність економіста є сукупністю його знань, умінь, навичок, професійних та особистісних якостей, які свідчать про рівень оволодіння фахівцем сучасними технологіями та методами вирішення професійних завдань. Таке поєднання знань і навичок сприяє їх високій продуктивності, а необхідною умовою ефективності діяльності фахівця є комунікативна компетентність, оскільки успішність виконання завдань професійної діяльності фахівця економічного профілю визначається не лише його здатністю аналізувати та контролювати хід і результати функціонування економічних процесів певної установи чи підприємства, а й умінням налагоджувати комунікативну взаємодію.

Зазначимо також, що комунікативна компетентність майбутнього економіста є показником психологічної готовності фахівця до організаційно-комунікативної діяльності та значною мірою залежить від його особистості, від внутрішньої установки на співпрацю з людьми, від прагнення підтримувати та розвивати ефективне спілкування із замовниками та колегами.

Проаналізувавши сутність комунікативної компетентності, вчені дійшли висновку про її чотири основні джерела – життєвий досвід (досвід міжособистісного спілкування), загальна ерудиція, мистецтво та спеціальні методи навчання. Провідну позицію, звичайно ж, відведено досвіду міжособистісного спілкування, «оскільки він враховує норми та цінності конкретного середовища, та, водночас, базується на індивідуальних особливостях і психологічних подіях особистого життя. Ці якості проявляються лише у комунікативній взаємодії» [5: 5]. Адже комунікативна компетентність розглядається як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [7]. Отже, значення комунікативної компетентності економіста найбільшою мірою відображається в ситуаціях, коли міжособистісне спілкування стає основною формою організації взаємодії, професійної зокрема.

Щодо складових комунікативної компетентності, то Т. Гончар виокремлює такі:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка ґрунтується на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших за умови постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна внутрішня орієнтація людини у власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і вміння будувати контакти з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [3].

Визначення змісту, джерел і складових комунікативної компетентності економіста дали змогу розробити її структуру (рис. 1).

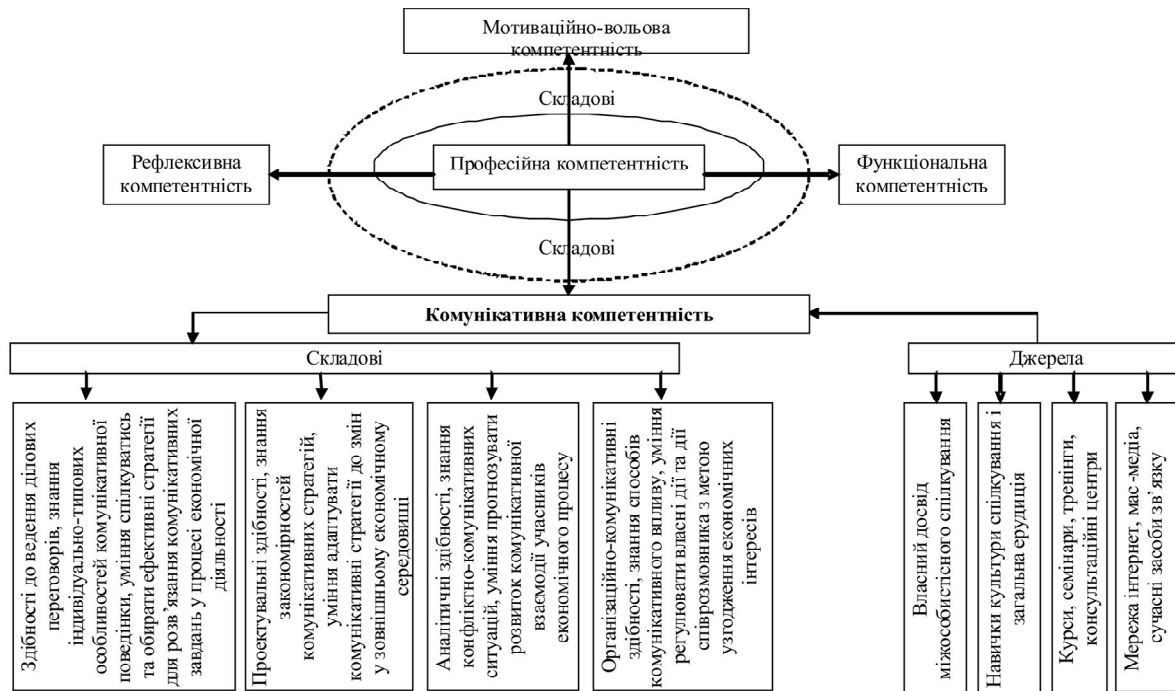


Рис. 1. Структура комунікативної компетентності економіста

Результати аналізу наукової літератури дали змогу визначити основні складові, серед яких: здібності (здібності до ведення ділових переговорів; проектувальні, аналітичні, організаційно-комунікативні здібності); знання (знання індивідуально-типових особливостей комунікативної поведінки, закономірностей комунікативних стратегій, конфліктно-комунікативних ситуацій, способів комунікативного впливу); уміння (уміння спілкуватись та обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань у процесі економічної діяльності, адаптувати комунікативні стратегії до змін у зовнішньому економічному середовищі, прогнозувати розвиток комунікативної взаємодії учасників економічного процесу, регулювати власні комунікативні дії з метою узгодження економічних інтересів); і джерела комунікативної компетентності економіста (власний досвід міжособистісного спілкування, навички культури спілкування і загальна ерудиція, курси, семінари, тренінги, консультаційні центри, мережа інтернет, мас-медіа, сучасні засоби зв'язку). Комунікативна компетентність сприяє успішному перебігу процесу спілкування суб'єктів навчального та виробничого процесу, оскільки є сукупністю здібностей, умінь і знань, що допомагають у досягненні поставленої комунікативної мети у контексті діалогічної взаємодії людей.

Отже, *комунікативна компетентність економіста* – це здатність здійснювати завдання професійно-комунікативної діяльності, орієнтир у виборі тих засобів спілкування, які є найбільш ефективними для розв'язання певної професійної ситуації, та основа результативної комунікативної взаємодії.

Одним із варіантів розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків як передумови формування комунікативної компетентності фахівця є розробка інтегрованих спецкурсів, зміст яких був би зумовлений оновленням підходів до формування мовної особистості студента ВНЗ економічного профілю як майбутнього активного учасника внутрішньодержавних та міжнародних проектів у бізнес-середовищі. Зважаючи на те, що сучасний фахівець зі студентських років бере активну участь як у національних, так і в міжнародних конференціях, форумах, проєктах та стажуваннях, то навчання майбутніх економістів професійно спрямованого спілкування рідною та іноземною мовами повинно стати одним із стратегічних завдань його професійної підготовки в процесі здобування університетської освіти. Особлива увага в процесі підбору завдань для інтегрованих спецкурсів повинна бути приділена можливості перетворення майбутнього економіста з імітатора комунікативних моделей в активного учасника комунікативної взаємодії.

Таким чином, проблема використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх фахівців економічного профілю зумовлена, насамперед, необхідністю усвідомлення ролі професійної та гуманітарної освіти у розвитку і формуванні майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці навчально-методичного забезпечення професійно-комунікативної підготовки майбутнього економіста на основі міжпредметних зв'язків, а саме у розробці інтегрованого спецкурсу дисциплін професійного та гуманітарного циклів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ануфрієва О. Л. Компетентнісний підхід до економічної освіти / О. Л. Ануфрієва // Розвиток післядипломної освіти України в умовах інтеграції : матеріали щорічної звітної всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 15-річчю АПН України, 11-12 квітня 2007 р. – Донецьк, 2007. – С. 51–55.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : Книга для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Гончар Т. І. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток / Т. І. Гончар // Вісник КНУКіМ. Педагогіка. – 2001. – № 5. – С. 9–17.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / За ред. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 87 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, Т. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
9. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг : Навч.-метод. посіб. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Ярошук – аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, граматики, проблеми мов для спеціальних цілей, наукової та професійної комунікації.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВЖИВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕР "Г", "Г" ТА "Х" У СУЧАСНИХ ЗАПОЗИЧЕННЯХ

Максим ВАКУЛЕНКО (Київ, Україна)

У статті розглянуто доцільність уживання літер „г”, „з” і „х” у запозиченнях на основі етимологічних, семантичних і фонетичних міркувань.

Ключові слова: звук, фонема, літера, запозичення, правопис.

In this work, expediency of use of letters „g”, „z” and „x” in the borrowed words, is studied on the basis of etymological, semantic and phonetic reasonings.

Key words: sound, phoneme, letter, loaning, spelling.

Актуальність дослідження визначається тим, що в сучасному українському правописі правила вживання відповідних графем сформульовані недостатньо чітко, тому написання таких запозичень зазнає великого впливу суб'єктивних чинників. Метою цієї праці є з'ясування фонетичних, етимологічних і семантичних закономірностей уживання „г”, „г” і „х”.

О. О. Потебня [16: 156] розрізняв у слові зовнішню форму (тобто звучання), об'єктивований звуком зміст і внутрішню форму (або найближче етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст), підкреслюючи при цьому, що зовнішня форма нероздільна з внутрішньою. Отже, вживання тієї чи іншої літери впливає не лише на звучання слова, а й на його семантику.

Українські букви „г” і „г” походять із грецької гами γ: перша з'явилася в X столітті разом із кириличним письмом (за деякими даними – зокрема, [2: 15] – вона існувала ще раніше в протокирилиці), а другу ввів Мелетій Смотрицький у 1619 році ([12: 5]). Фонема /г/ має словорозрізнявальну функцію зовсім у небагатьох парах: *гніт – тніт, грати – трати*. І ця функція не є принципово важливою, оскільки після заміни г на з значення наведених слів

можна легко відновити з контексту. У працях [4: 89; 5: 12; 6: 14–15] було підмічено, що /г/ змінюється за тріадою фонем /г/, тобто маємо $g (r) - ж - z'$: *Vinnipeg - Вінніпезький*, а не *Vinnipedзький*. Зауважимо, що глухі їх відповідники мають окремі тріади: $x - ш - c'$ (*рух - рушити - в русі*), $k - ч - ц'$ (*рука - ручний - у руці*). Отже, фонема /г/ виступає як варіант /г/ – подібно до відповідних графем. І це не дивно – адже, як переконливо показав відомий слов'яніст А. Мейє [13: 15] (див. також [11: 82]), у процесі становлення української мови проривний звук [г] перетворився на щілинний [г]. Ця тенденція, як свідчить [12], спостерігається і в еволюції українського правопису: запозичені слова (переважно грецького походження), які початково (скажімо, за желяхівкою) було писано з „г”, у пізніших правописах (наприклад, 1928 року) – коли засвоєння вже завершилося – вживалися з „г”. Саме тому в словнику української мови Б. Грінченка [10] – який відображає українську лексику, що складалася протягом століть – переважна більшість слів із літерою "г" мають паралельні форми з „г”. А відомий мовознавець Іван Огієнко зазначає в „Українському стилістичному словнику” [14: 97–98]: „Чуже, малоприродне нам *g* нарід наш оминає... Вимова [г] єсть наша характерна споконвічна ознака, руйнувати яку було б непотрібним нехтуванням своєї старої культури”. В іншій своїй праці – „Історія української літературної мови” [15: 372–373] – він справедливо критикує Правопис 1928 року за невиправдано надмірне вживання літери „г”, що спричинило тоді масове невдоволення вчительської інтелігенції.

Зауважмо, що вибуховий [g] нестійкий і в інших мовах: перед голосними переднього ряду *i, e* в англійській та італійській мовах він перетворюється в [дж] (*George, Genova*), у французькій – у [ж] (*Gerard*), в іспанській – у [х] (*Gijon*).

Отже, ця нехарактерна для української мови фонема спрямована в минуле і є лише варіантом /г/. Тому вживати відповідну букву доцільно лише в небагатьох усталених словах та хіба що, за зразком грецької мови, після *n* (де першотвірний двознак "γγ" читається як [(н)г]): *ангел, ангіна* тощо.

У зв'язку з цим розширення сфери вживання літери „г” сприймається як неприродне явище. Тим більше, що деякі з тих слів, у яких нам пропонують замінити „г” на „г”, навіть в оригіналі не мають проривного звука [g]. Такі слова, як *геній, геніальний, генератор, нітроген, оксиген* походять від грецького слова *γενος* (укр. *рід*); *генерал* – від спорідненого слова *γενικός* (укр. *загальний, генеральний, головний, капітальний*); *газон* – від *γαζώνω* (укр. *строчу; шию на машинці*); *гарнір* – від *γαρνίρω* (укр. *прикрашаю; гарнірую*); *гірлянда* – від *γυρλάντα*; *глісер* – від *γλιστήριον* (укр. *ковзання*); *грип* – від *γρίπη*; *дегустація* – від грецького *γούστο* (укр. *смак*); *егоїзм, егоїст* – від *εγω* (укр. *я*); *ігнорувати* – від *γνωρίζω* (укр. *знаю*); *ставлю до відома; знаю*; *плагіат* – від *πλάγιάζω* (укр. *вкладаю в ліжку*); *португалець* – від *Porto + Γαλλία* (укр. *Франція*); *пропаганда* – від *προπαγάντα*. Літера „γ” читається як український звук [г].

Прагнення створити таку просту й однозначну відповідність *g - r* неодмінно тягне за собою таке ж просте співвідношення *h - g*: *гомонім, газарт, гісторія, Гельсінкі, Сагара, Ганой, нов-гав, гав ду ю ду, генде гох, Голмс, Гартфорд, Гельмут, Гичкок, стала Гола, голокост, Рагіль, Загар, Паргом, Мигайло, тьгу та й годі, не пгикайте, гай* гірше, аби інше...

Кажуть, що це нібито віддаляє українську мову від російської – але насправді відбувається віддалення не від російської мови, а від болгарської. Наприклад, назва міста *Hamburg* і в російській, і в українській мовах записується однаково: *Гамбург*. А в болгарській – *Хамбург*. Це стосується більшості слів, які запозичувалися через письмо (це насамперед топоніми).

Представники заокеанської діаспори власне український звук [г] сприймають зовсім не так, як ми, і вимовляють його ближче до нашого [х]: „хосподь”, „бахато” тощо. Це дуже близько до звучання англійської фонем /h/.

Латинська *h* у грецизмах позначає давній еллінський придих, який пізніше зник, і в сучасних романських мовах вона здебільшого не вимовляється: *ώρα - ora* (італ.), *hora* (ісп.), *heure* (фр.). Самі ж елліни англійську *h* транскрибують як χ („хі”), яку англійці прочитують „hai”: *Hamilton - Χάμιλτον, Hilton - Χίλτον, Χάνια - Hania*.

В іспанській, італійській і французькій мовах ця літера не читається. Сербохорватська мова дає відповідність *h* – *x*: *Hrvatska* – *Хрватска*. Та й болгари пишуть: „Хамбург” (*Hamburg*). У румунській мові *h* звучить як [x]: *Mihai* (Міхай), *Hagi* (Хаджі). В угорській – [x]: *Mihály Csikszentmihályi* (Міхай Чіксентміхайі), *Szombathely* (Сомбатхей), у фінській – [x]: *Lahti* (Ляхті), *Lehtonen* (Лехтонен), в арабській – [x]: *Mahmoud al-Zahar* (Махмуд аль-Захар), *Rahil* (Рахіль). У сучасній польській мові *h* звучить як [x]. У чеській мові *h* прочитується близько до української [г] тільки в своїх словах, а в запозичених тут звучить [x] ([19: 138]). Англійці, в свою чергу, сприймають чеський звук [h] як близький до свого [g], а не до [h]: *Praha* – *Prague*.

Згідно з дослідженнями [23; 20: 519–520], праслов'янському „*h*” відповідає німецька „*h*”: *хліб* – *hleinb* (давньонім.), *hleifs* (гот.), *хижина* – *hūs* (давньонім.). Німецький же [ch] часто звучить близько до [шь]. У відомій праці [13: 37] зазначено, що слов'янський звук [x] менш напружений, ніж німецький *ch*, і легко редукується в придихання чи зникає зовсім.

Етимологічно англійській *h* відповідає *x*: *house* – *хата*.

У стихійних запозиченнях, де носії мови орієнтуються здебільшого на слух, при відтворенні англійських слів явно переважає відповідність „*h*” – „*x*”: *холдинг* (*holding*), *хеджування* (*hedging*) – див. [17]; *хOVER* (*hover*), *хin-твіст* (*hip twist*) – див. [18]; *хіндж* (*hinge*), *хип-хоп* (*hip hop*), *хаб* (*hub*), *хакер* (*hacker*), *хелпер* (*helper*), *хілер* (*healer*), *хот-дог* (*hot dog*), *Хаммер* (*Hummer*), *холідей* (*holiday*) – див. [8].

В англійській мові (а також у романських, германських та багатьох інших мовах) фонема /h/ завжди передуює голосній фонемі – що вказує на її етимологічний і функціональний зв'язок із придиханням. Тому під час вимови звука [h] конфігурація мовленнєвого тракту подібна до конфігурації для вимови голосного, але зі значно ширшим розкритом голосових зв'язок ([22: 34]). Українські фонемі /x/ та /г/ не мають таких обмежень у сполучуваності, а звуки [x] і [г], взагалі кажучи, відрізняються від [h] за своєю артикуляцією. Отже, можна говорити не про тотожність відповідного англійського та українського звука, а лише про їх певну акустичну подібність. В українській мові основні алофони цих фонем розрізняються насамперед за ознакою „дзвінкий” – „глухий”.

Акустична та функціональна спорідненість звука [x] із придиханням відзначається в ряді досліджень. Так, відомий слов'яніст А. Мейє [13: 37] зазначає, що слов'янський звук [x] менш напружений, ніж німецький *ch*, і легко редукується в придихання чи зникає зовсім. Нестійкість звука [x] та його уподібнювання до наступного голосного підтверджується експериментальними даними [1: 103]. Українська мова також відтворює придихання буквою *x*: *ха-ха*, *хи-хи*, *хе-хе*, *хо-хо*, *хан*, *хекати* (а не “загеканий”), *тьху* (а не “тьгу”), *кахикати* (а не “кагикати”), *чхати* (а не “чгати”), *пхикати* (а не “пгикати”).

Акустичні характеристики англійського [h], наведені в працях відомих фонетистів П. Ладефогедта [21: 182] та К. Стівенса [22: 448], свідчать про близькість цього звука – у переважній більшості випадків – до українського [x]. Порівняльні дослідження акустичних характеристик відповідних звуків [7: 290–295] також переконують, що англійський звук [h] фонетично значно ближчий до українського [x], ніж до [г].

Без урахування цих фонетичних особливостей української мови освоєння нею запозичень із фонемою /h/ так і залишатиметься, за словами К. Г. Городенської [9: 4], „найскладнішою проблемою”.

Отже, практика відтворювання англійської (німецької, шведської, фінської, румунської, угорської, хорватської і т. д.) *h* українською *x* має вагомий історичний, логічний та акустичний підстави. Відповідність „*h*” – „*x*” виправдана для запозичень із чеської та словацької мов. Але змінювати написання тих слів, які вже давно вкоренилися в українській мові, недоцільно.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка / Л. В. Бондарко. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.
2. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності / Михайло Брайчевський. – К. : Вид. дім „Киево-Могилянська академія”, 2009. – 154 с.
3. Вакулєнко М. Про переклад та запозичення чужомовних слів // Вісник НАН України. – 1995. – № 11-12. – С. 78-81.
4. Вакулєнко М. О. До правопису чужомовних географічних власних назв // Вісник геодезії та картографії. – 1996. – № 1 (5). – С. 86–92.

5. Вакуленко М. О. Російсько-український словник фізичної термінології / М. О. Вакуленко ; за ред. проф. О. В. Вакуленка. – К. : Поліграф. центр Київського ун-ту ім. Тараса Шевченка, 1996. – 236 с.
6. Вакуленко М. Про “складні” проблеми українського правопису (українська латиниця, запозичені слова та ін.) / Максим Вакуленко. – К. : Курс, 1997. – 32 с.
7. Вакуленко М. Акустичний підхід до проблеми відтворення англійського звуку [h] в українській мові / М. Вакуленко // Наукові записки. – Випуск 89 (4). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 364 с. – С. 290-295.
8. Вакуленко М. О. Розвиток терміносистем і термінотворення / Максим Олегович Вакуленко // Українська мова. – 2010. – № 1. – С. 88-93.
9. Городенська К. Нові запозичення і новотвори на тлі фонетичної та словотвірної підсистем української літературної мови / Катерина Городенська // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – Вип. VIII / відп. ред. Л. О. Симоненко. – К. : КНЕУ, 2009. – 316, [4] с. – С. 3-9.
10. Грінченко Б. Словарь української мови : [надрук. з вид. 1907-1909 рр. фотомеханічним способом] / упор., з дод. власного матеріалу Борис Грінченко. – К. : Вид-во АН УРСР, 1958-1959. – Т. I-IV.
11. Історична граматики української мови / О. П. Безпалько, М. К. Бойчук, М. А. Жовтобрюх та ін. – К. : Радянська школа, 1957. – 475 с.
12. Історія українського правопису XVI-XX : [Хрестоматія] / [В. Німчук, Л. Зизаний, М. Смотрицький та ін.]; упор. В. В. Німчук, Н. В. Пуряєва ; передне слово В. В. Німчука. – К. : Наукова думка, 2004. – 583 с.
13. Мейе А. Общеславянский язык. – М. : Иностр. лит-ра, 1951. – 491 с.
14. Огієнко І. Український стилістичний словник / Іван Огієнко. – 2-ге вид. – Вінніпег : Т-во „Волинь”, 1978. – 497 с.
15. Огієнко І. Історія української літературної мови. – К. : Наша культура і наука, 2001. – 440 с.
16. Потебня А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня // [Подготовка текста Ю. С. Рассказова и О. А. Сычёва. Комментарии Ю. С. Рассказова.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
17. Шимків А. Англо-український тлумачний словник економічної лексики / А. Шимків. – К. : ВД „Києво-Могилянська академія”, 2004. – 429 с.
18. УРТ – Українська рада танцю : положення. – Львів, 1999. – 18 с.
19. Чешско-русский словарь / под ред. К. Горалека, Б. Илка, Л. Копецкого. – Прага : Гос. пед. изд-во, 1958. – 1302 с.
20. Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – К. : Радянська школа, 1970. – 599 с.
21. Ladefoged P. A Course in Phonetics. – Orlando: Harcourt Brace. – University of California, 1975. – 196 p.
22. Stevens K. N. Acoustic Phonetics. – Cambridge : MIT Press, 1998. – 607 p.
23. Vasmer M. Russisches etymologisches Woerterbuch / M. Vasmer. – Heidelberg, 1953-1958. – Bd. I-III.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Максим Вакуленко – канд. фіз.-мат. наук, старший науковий співробітник (спец. „Українська мова”) Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: акустична фонетика, транслітерація, термінологія.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)

Гульнара ЗАКИРОВА (Алматы, Республика Казахстан)

Статья посвящена методическим проблемам обеспечения качества высшего профессионального образования, когда на смену развития знаний-умений-навыков приходит востребованный на рынке труда компетентностный подход. В связи с вхождением Республики Казахстан в Болонский процесс и проведением реформ в сфере высшего образования проблема качества, естественно, является центральной: целесообразность реформы сомнительна, если в конечном итоге не повышется качество образования, и абсолютно бесполезна та реформа, в результате которой качество образования снижается. Введение компетентностного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование, качество образования,

The article is devoted to the issues of Quality assurance of higher education in Kazakhstan now when the republic signed the Bologna Declaration. The problem is that the new aims demand the new approach to educational programs based on competency methodology. Basic competencies are different in many countries but the necessity to train future specialists to the labor market makes all educational institutions to introduce the competency methods in all programs.

Key words: the Bologna Declaration, higher education, the quality of education

В связи с вхождением Казахстана в Болонский процесс, изменениями в области целей высшего образования, возникла необходимость такого качества учебного процесса, при котором возможна действительная интеграция казахстанской высшей школы в мировую образовательную систему. Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве высшего образования, дало мощный импульс для расширения дискуссии по этому вопросу, включая определение понятия.

Понятие «качество» имеет многогранный, постоянно развивающийся характер и требует пересмотра сложившихся подходов к его определению и оценке. Качество образования – как мера достижения цели образования; условный, количественно не измеряемый показатель, который характеризует степень удовлетворения образовательных потребностей личности, общества, государства, зависит от следующих групп факторов: задатков (способностей) обучающегося, компетенции преподавательского состава, образовательной среды, созданной учебным заведением и определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения.

Европейское понятие Quality assurance – можно перевести и как «обеспечение», и как «гарантия». Уместно предположить, что словосочетание «обеспечение качества образования» должно означать процесс создания условий, способствующих качеству образования: обеспечение учебными ресурсами, инфраструктурой, учебными планами и программой.

Английский методолог образования Р. Барнетт считает, что в самой задаче разработки концепции качества образования есть несводимая к сумме технологий качества величина: точно определить качество образования, если понимать его как универсальное развитие человеческих возможностей, практически невозможно. Поэтому любой набор критериев будет включать в себя собственную ограниченность, выступая одновременно проводником как самого оценивания, так и границ этого процесса. По сути, речь идет о двух разных стратегических ориентациях: 1) на норму, 2) на позитивное, индивидуализирующее образовательного субъекта преодоление нормы. Решение в этом случае остается за тем, кто хочет выбирать, за потребителем, который хочет получить образование для своих нужд и задач (1)

Сегодня уже никого не надо убеждать в том, что качественное высшее образование – залог успешного, обеспеченного будущего. Причем залог успешного будущего и выпускников вузов и самих вузов, в условиях увеличивающейся конкуренции.

Проблема качества, естественно, является центральной в любой реформе: целесообразность реформы сомнительна, если в конечном итоге не повышается качество образования, и абсолютно бесполезна та реформа, в результате которой качество образования снижается. Совместные образовательные программы, высокий уровень академической мобильности как основные прогрессивные составляющие Болонской реформы предполагают достаточно высокий уровень качества подготовки специалистов с высшим образованием.

Если перевести различие в концепциях к определению качества подготовки специалистов в практическую область оценки качества, возникает определенный разрыв в трактовке этого понятия. Главная причина заключается в «неполном соответствии планируемых характеристик подготовки специалиста с высшим образованием, норм и стандартов, задаваемых самой системой высшего образования, с реальными потребностями практики профессиональной деятельности» (2). Однако, отказаться от первого подхода и сформировать требования к качеству подготовки специалистов, основываясь лишь на профессиональных запросах потребителей, хотя и очень привлекательно, но невозможно. Применительно к различным специальностям и направлениям подготовки эти требования крайне многомерны и многоаспектны. Это обстоятельство значительно снижает возможности второго подхода, когда дело доходит до оценки качества подготовки специалистов, и вынуждает искать не «альтернативное, а компромиссное решение при выборе приоритетов в трактовке качества высшего образования».(2)

В этой ситуации некоторые авторы предлагают развивать эффективные методы оценки качества подготовки специалистов, позволяющие сочетать целевые ориентиры и запросы потребителей. Отличительной чертой подобных методов должна быть их высокая прогностичность, позволяющая с достаточной достоверностью ответить на вопрос о том, существует ли прямая связь между оценками качества подготовки выпускников вузов и критериями успешности дальнейшей их профессиональной деятельности. Позволяют ли получаемые в вузе оценки качества подготовки прогнозировать успехи в профессиональной деятельности с высокой вероятностью. (3) Для реализации инновационных методов оценки качества подготовки специалистов, отличающихся высокой прогностичностью, необходимо

выполнение ряда условий. Необходимо изменение характера оценки, придание ей динамичности путем выявления тех изменений в подготовке специалистов, которые идентифицируются как улучшение знаний, умений, компетенций. Динамичность достигается путем отказа от единовременного измерения и перехода к портфолио, приобретающего в последние годы за рубежом многих сторонников из числа педагогов и учащихся в практике контрольно-оценочных процессов. Важны нововведения и в сфере разработки измерителей, отличающихся от традиционных структурой, содержанием, формами используемых заданий, высокой прогностической валидностью и другими статистическими характеристиками качества тестов.

Большинство Российских исследователей под качеством высшего образования понимают интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. «Реально достигаемые образовательные результаты», которые традиционно включали знания, умения и навыки, в настоящее время преобразуются в формулу «знания-умения-навыки-компетенции» (ЗУНК). Компетенция выпускника вуза понимается как соответствие его знаний, умений и навыков, личностных качеств требованиям профессиональной деятельности, которую ему предстоит выполнять, как соответствие ЗУНК требованиям рынка труда, работодателей». (4)

Именно поэтому в последнее время при составлении образовательных программ развиваются тенденции к повышению ориентации результатов образования на требования работодателей, прозрачности процедур аттестации и аккредитации в условиях сопоставимости результатов образования.

Из-за несоответствия результатов образования современным запросам общества и потребностям рынка труда возник компетентностный подход к «трактовке качества, отражающий стремления участников образовательного процесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма без ущерба для фундаментальности результатов образования.» Таким образом, в настоящее время наиболее плодотворным можно считать то понимание качества образования, в котором идут по пути соединения *компетентностного и динамического подходов*, позволяющих сформировать совокупность требований к качеству, адекватную современным тенденциям в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, применять «аппарат педагогических измерений и получать надежные и валидные оценки тех позитивных изменений в процессах и результатах образования, которые можно соотнести с принятой инновационной трактовкой показателей качества образования». (5)

Во многих публикациях утверждается, что компетентностный подход к трактовке качества учебных достижений возник в конце 90-х гг. XX в. в связи с несоответствием подготовки выпускников учебных заведений современным запросам общества и потребностям рынка труда. «На самом деле это не вполне верно, так как отдельные идеи компетентностного подхода, связанные с ориентацией обучения на формирование обобщенных способов учебной деятельности и с теорией развивающего обучения, были намечены в трудах советских педагогов еще в 60–70-е гг. XX в. Также неправильно полагать, что компетентности пришли на смену знаниям, если последние соотносить не с выученной информацией, а с возможностью использования полученных знаний в процессе работы» (5) В целом понятие компетентности шире суммарного представления об усвоенных знаниях, умениях, навыках, поскольку не только включает их в себя, но и предполагает их эффективное использование для решения определенного круга проблем.

При внедрении компетентностного подхода в образовательный процесс при подготовке профессиональных кадров возникает ряд сложностей.

Во-первых, необходимо полное понимание различий между умениями, навыками и компетенциями будущих специалистов. Естественно, это порождает необходимость переосмысления не только содержания образовательных программ, но и методологии и технологии ее внедрения в образовательный процесс.

Во-вторых, трудности возникают при внедрении компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения, поскольку «совокупность компетенций должна

задаваться профессиональными стандартами и потребностями рынка труда. Однако сегодня основная часть сообщества работодателей в нашей стране не имеет профессиональных стандартов. В основной своей массе работодатели, топ-менеджеры и собственники бизнес-организаций не испытывают особого интереса к взаимодействию с вузами, полагая, что приняв на работу молодых специалистов с хорошей фундаментальной подготовкой, они смогут самостоятельно их доучить, обеспечив нужную профилизацию». (6)

В нашей стране (КазУМОиМЯ имени Абылай хана) образовательные программы в настоящее время в основном ориентируются на формирование следующих компетенций

- а) знание – понимание материала; (Knowledge and understanding)
- б) когнитивно-интеллектуальные;
- в) профессиональные
- г) компетенции, с правом использования в различные сферах (transferable).

В странах Европы (Франция, Великобритании) в компетентностном подходе характерно стремление к большей целостности и функциональности путем интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. Таким образом, компетенции знание-понимание совмещено с когнитивными так как предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что), подкрепленная пониманием (знают – почему), отличается от компетенций. Ориентир делается также на:

- «Функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области;

- личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения и причинно связанные причинно с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности;

- этические компетенции, предназначенные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

- метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать неуверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег». (5)

В Германии и Франции компетентностный подход обрел более целостную структуру, где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли как составные элементы общей кластерной структуры компетенций.

В США кластеры компетенций нацелены исключительно на поведенческие характеристики результатов обучения, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения.

Таким образом, характеризуя компетентностный подход к оцениванию качества результатов образования в целом, можно говорить о расширительной трактовке понятия «компетенция», кардинально отличающейся от трактовки «знания – умения - навыки», а соответственно и системы оценки их качества. Однако уже сейчас понятно, что введение компетентностного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем.

БИБЛИОГРАФИЯ

- 1) Barnett R (1992) What effects? What outcomes? In: R Barnett, ed. Learning to Effect, Buckingham, с 21
- 2) Barnett R (1994) The Limits of Competence: knowledge higher education and society. Buckingham: SRHE and Open University Press, с 16
- 3) Звонников В.И. Прогнозирование качества подготовки специалистов. М. 2006, с 9
- 4) Болотов В.А. Оценка знаний: основные подходы к созданию общероссийской систем оценки качества образования // Экономика и образование сегодня, 2005, № 3, с.24-25).

5) В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, «Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход», Университетская книга, Логос 2009, с 7

6) Пермяков Олег Евгеньевич, «Развитие систем оценки качества подготовки специалистов», Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Санкт-Петербург – 2009, с 11

ГЛОССАРИЙ:

1) **Болонский процесс** - «Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), основные цели которого должны быть достигнуты к 2010 г. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Основные идеи Болонской декларации исходят из Великой хартии университетов — Magna Charta Universitatum (Болонья, 1988 г.) и Сорбоннской декларации (Париж, 1998 г.).

В настоящее время (2006 г.) Болонский процесс (БП) объединяет 45 стран. Российская Федерация (РФ) присоединилась к БП в 2003 г. на Берлинской Конференции министров образования

2) **Качество высшего образования** –

а) интегральная характеристика системы высшего образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

б) соответствие требованиям потребителя, запросы которого определяются конкретным заказом со стороны потребителя на профессиональные характеристики подготовки специалиста с высшим образованием.

3) **Компетентностный подход** - это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества). Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом.

4) **Знание** - в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (правила, законы, выводы)

5) **Умение** – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике.

6) **Навык** - рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. *Копнин Я. В. Диалектика, логика, наука. М., 1973. С. 194.

GLOSSARY:

1) **Bologna Process** is the process to create the European Higher Education Area by making academic degree standards and quality assurance standards more comparable and compatible throughout Europe, in particular under the Lisbon Recognition Convention. It is named after the place it was proposed, the University of Bologna in the Italian city of Bologna, with the signing in 1999 of the Bologna declaration by Ministers of Education from 29 European countries.

2) **Quality in Higher Education** is a multi-dimensional, multi level, and dynamic concept that relates to the contextual settings of an educational model, to the institutional mission and objectives, as well as to specific standards within a given system, institution, programme or discipline.

3) **Knowledge** - is defined by the Oxford English Dictionary as expertise, and skills acquired by a person through experience or education; the theoretical or practical understanding of a subject; what is known in a particular field or in total; facts and information; or be absolutely certain or sure about something.

4) **Skill**—A task or group of tasks performed to a specific level of competency or proficiency which often use motor functions and typically require the manipulation of instruments and equipment. Some skills, however, such as counseling, are knowledge- and attitude-based.

5) **Competency**—A skill performed to a specific standard under specific conditions.

6) **Competency-based training** for reproductive health professionals then is training based upon the participant’s ability to demonstrate attainment or mastery of clinical skills performed under certain conditions to specific standards (the skills then become competencies).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гульнара Закірова – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з питань міжнародного співробітництва Казахського університету міжнародних відносин та мов світу імені Абилай хана.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ	3
<i>ШИНКРУК Василь</i> . КАТЕГОРІЯ МОДАЛЬНОСТІ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ВПЕВНЕНОСТІ – НЕВПЕВНЕНОСТІ.....	3
<i>МАКСИМЧУК Богдан</i> . ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ ЛЕКСИКИ, МОРФОЛОГІЇ І СИНТАКСИСУ БІФУНКЦІОНАЛЬНИХ КВАЛІФІКАТИВНИХ СЛІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	7
<i>АНДРЕЄВА Тетяна</i> . ДО ПИТАННЯ СЕМАНТИЧНОЇ НЕОДНОРІДНОСТІ ТРИВАЛЕНТНИХ ПРЕДИКАТИВ ТОТИВНОСТІ.....	13
<i>БІЛИХ Олександр</i> . ВІДМІНКОВІ ФОРМИ МНОЖИНИ ІМЕННИКІВ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ В ЦЕРКОВНОСЛОВ’ЯНСЬКІЙ МОВІ УКРАЇНСЬКОЇ РЕДАКЦІЇ ДР. ПОЛ. XVI – XVII СТ.	16
<i>ДИШЛЕВА СВІТЛАНА</i> . ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИКИ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ БУТТЄВИХ РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	24
<i>ДОЛГОПОЛОВА Лілія</i> . КОНСТРУКЦІЯ «WERDEN + INFINITIV» В НЕМЕЦЬКОМУ ЯЗЫКЕ (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	27
<i>ІВАНИЦЬКА Наталія</i> . МІЖМОВНИЙ АНАЛІЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ПАРАДИГМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ ДІЄСЛІВНИХ СИСТЕМ У ПРОЕКЦІЇ НА МІКРОКАТЕГОРІЮ „СТАН – ОПТИЧНА ОЗНАКА”.....	32
<i>ІКАЛЮК Леся</i> . СИНТАКСИЧНІ ФУНКЦІЇ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	38
<i>KARAMYSHEVA Ірина</i> . MODELLING OF THE PROPOSITIONAL STRUCTURE OF COMPLEX SYNTACTIC UNITS.....	43
<i>КОВТЮХ Світлана</i> . ВПЛИВ ПЕРЕНОСНИХ ЗНАЧЕННЯ ТА ВЖИВАННЯ НА МОРФОЛОГІЧНУ ПАРАДИГМАТИКУ ІМЕННИКІВ.....	48
<i>КРИЖАНІВСЬКА Ольга</i> . ДО ПРОБЛЕМИ ВНОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ДОКУМЕНТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (СИНТАКСИЧНИЙ РІВЕНЬ).....	54
<i>МЕРІНОВ Вячеслав</i> . ВИЯВИ ГРАМАТИЧНОЇ СИНОНІМІЇ ЧИСЛОВИХ ФОРМ ІСТОТ-ОСІБ (НА МАТЕРІАЛІ НАЗВ ПРОФЕСІЙНИХ СВЯТ І ПАМ’ЯТНИХ ДНІВ).....	57
<i>LALAJAN Natalija, PODWOJSKA Oksana</i> . BESONDERHEITEN DES AUFBAUS DES ZUSAMMENGESETZTEN SATZES IM DEUTSCHEN UND IM UKRAINISCHEN.....	63
<i>СНІСАРЕНКО Ірина</i> . РЕЧЕННЯ З ЕКСПЛЕТИВНИМ “IT”, УСКЛАДНЕНІ ІНФІНІТИВОМ З “FOR” (НА МАТЕРІАЛІ ПАМ’ЯТОК СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ПЕРІОДУ).....	67
<i>ПЯНКОВСЬКА Ірина</i> . ПОНЯТТЯ МОДАЛЬНОСТІ ТА ЗАСОБИ ЇЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	71
<i>САФОНОВА Наталія</i> . ОБІРВАНІ РЕЧЕННЯ У ФУНКЦІЇ СТИЛІСТИЧНИХ ФІГУР.....	75
<i>СТРІЛЬЧУК Антоніна</i> . ЕВОЛЮЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНТАКСИСУ ПОЕТИЧНОГО ТЕКСТУ У СВІТЛІ РІЗНИХ ПОЕТИК.....	79
<i>СТУПАК Інна</i> . КРИТЕРІЇ ВИДІЛЕННЯ ПОХІДНИХ КАУЗАТИВНИХ ДІЄСЛІВ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ).....	84
<i>ЧУБАНЬ Тетяна</i> . ПРЕФІКС ЯК ВИДОТВОРЧИЙ ЗАСІБ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКИХ ДІЄСЛІВ... ..	89
<i>БЕРНАЦЬКА Світлана</i> . КАТЕГОРІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ МОЖЛИВОСТІ У РЕЧЕННСВІЙ СТРУКТУРІ.....	93
<i>БІЛОУСОВА Ольга</i> . ПАСИВНІ КОНСТРУКЦІЇ В СИСТЕМІ МОВИ ЗАКОНОДАВСТВА.....	97
<i>ІГОНІНА Інна, КОЛОС Лілія</i> . ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВАЛЕНТНОСТІ ДІЄСЛІВНИХ ПРЕДИКАТИВ РУХУ.....	101
<i>ОЖОГАН Андрій</i> . ДІЄСЛІВНІ ПРЕДИКАТИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ “ПОШКОДЖЕННЯ” У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	104
<i>ОКСАНИЧ Маргарита</i> . СИНТАКСИЧНІ СИНОНІМИ СПОЛУЧНИКА DAZ У СЕРЕДНОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	108
<i>ПІНЬКОВСЬКА Олена</i> . ПРОБЛЕМИ ПАСИВНОГО СТАНУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ГРАМАТИЦІ.....	111
<i>ПЛОТКІНА Марина</i> . РОЛЬ ІНВЕРСІЇ В СТРУКТУРНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У РОМАНАХ ДЖ. ОСТІН.....	116
<i>ФЕДУРКО Оксана</i> . КВАНТИТАТИВИ НА -O (-E) // LY У СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ РЕЧЕНЬ.....	121

<i>ШУНДЕЛЬ Тетяна.</i> НЕОДНОЗНАЧНІСТЬ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРОСТИХ ТА СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ.....	126
<i>АРЦЕБАШЕВА Ольга.</i> УКРАЇНСЬКЕ ДІЄСЛОВО В ПРАЦЯХ МОВОЗНАВЦІВ 70-х – 80-х рр. ХХ СТ.....	129
<i>БЛИН Любов.</i> ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ ОЗНАЧЕНОСТІ – НЕОЗНАЧЕНОСТІ В ГЕРМАНСЬКОМУ АРЕАЛІ.....	133
<i>БОГОВИК Оксана.</i> МЕТОДИКИ ЗІСТАВЛЕННЯ ПРЕДИКАТІВ ЗНАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ.....	137
<i>ГАВРИЛЕНКО Віталіна.</i> ДІЄСЛОВО ЯК ГОЛОВНИЙ НОСІЙ СИНТАКСИЧНОЇ ВАЛЕНТНОСТІ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	142
<i>ГРИГОРЕНКО Валентина.</i> ЗАХІДНІ ТРАДИЦІЇ У ПОГЛЯДАХ НА ПРИРОДУ GERUNDIA.....	147
<i>ЄГОРОВА Олеся.</i> МОРФЕМНІ МАРКЕРИ КІЛЬКІСНОГО ІНДЕФІНІТИЗМУ У КОРПУСІ ЯКІСНИХ СЛІВ.....	152
<i>КІНАХ Ліліана.</i> КОГНІТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБСТАНТИВОВАНОГО ПРИКМЕТНИКА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА МІКРОТЕКСТОВОМУ РІВНІ.....	157
<i>КИРИЛЮК Дарина.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНВЕРСІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ ХІХ СТ.....	162
<i>КОВБАНЮК Мар'яна.</i> УКРАЇНСЬКИЙ ДІЄПРИСЛІВНИК І ФРАНЦУЗЬКИЙ GERUNDIЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРИЧИНОВО-НАСЛІДКОВИХ ВІДНОШЕНЬ.....	166
<i>КОВБАСКО Юрій.</i> ПРАГМАСЕМАНТИЧНІ ФУНКЦІЇ РОЗДІЛОВОГО ЗАПИТАННЯ.....	172
<i>ЛЕОНІДОВ Олександр.</i> АНГЛІЙСЬКИЙ ТА НІМЕЦЬКИЙ ІНФІНІТИВИ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ.....	177
<i>МОЙСЕЙ Ліліана.</i> КОНТЕКСТУАЛЬНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РОДУ ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКОГО ІМЕННИКА.....	181
<i>ОРОБІНСЬКА Руслана.</i> СТРУКТУРА ПРОСТИХ РОЗПОВІДНИХ РЕЧЕНЬ У МОВЛЕННІ ПЕРСОНАЖІВ СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКИХ ФІЛЬМІВ.....	185
<i>ПАНЬКОВА Тетяна.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНА ПЕРСПЕКТИВА СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ З ОБ'ЄКТНО-З'ЯСУВАЛЬНОЮ КЛАУЗОЮ.....	190
<i>ТЕСЛІЦЬКА Галина.</i> СПЕЦИФІКА ОРУДНОГО ВІДМІНКА ЯК ВАЛЕНТНО ПРОГНОЗОВАНОГО КОМПОНЕНТА НАПІВПРЕДИКАТИВНОЇ АД'ЄКТИВНОЇ КОНСТРУКЦІЇ.....	194
<i>ТИЩЕНКО Оксана.</i> ДІЄСЛІВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ НЕГАТИВНИХ АФЕКТИВНИХ СТАНІВ.....	199
<i>ЮРЧИШИН Наталя.</i> ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ У ВИРАЖЕННІ ОБ'ЄКТНО-ПРЕДИКАТНИХ ВІДНОШЕНЬ.....	203

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ, ФОНОЛОГІЧНОЇ, ГРАФІЧНОЇ СИСТЕМ МОВ..... 207

<i>ВАЛІГУРА Ольга.</i> ІНТОНАЦІЙНІ ПАРАМЕТРИ ІНТЕРФЕРОВАНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ УКРАЇНЦІВ.....	207
<i>КАЛИТА Алла, ТАРАНЕНКО Лариса.</i> СИНЕРГЕТИЗМ ПОРОЖДЕННЯ І АКТУАЛІЗАЦІЇ ФОНОКОНЦЕПТА.....	213
<i>STERIOROLO Elena.</i> ANMERKUNGEN ZUR GEGENWÄRTIGEN DEUTSCHEN AUSSPRACHE: KODIFIZIERTE NORM UND SPRECHREALITÄT.....	220
<i>ШТАКІНА Людмила.</i> ТОНАЛЬНІ КОНФІГУРАЦІЇ ЛОГІКО-СМИСЛОВОЇ ДИНАМІКИ ДИСКУРСУ.....	223
<i>BUSA Maria Grazia.</i> TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION: NEW TOOLS AND METHODS.....	228
<i>БИШУК Галина.</i> ПРОСОДИЧНИЙ АСПЕКТ КАТЕГОРІЇ ОЦІНКИ В РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ.....	233
<i>ВАКУЛЕНКО Максим.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КИРИЛИЧНО-ЛАТИНИЧНОЇ ТРАНСЛІТЕРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТЕКСТІВ І ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛАТИНИЦІ.....	236
<i>ГАВРИШ Олена.</i> МОДИФІКАЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ У РОЗМОВНІЙ МОВІ.....	242
<i>ЗОЗ Елена.</i> ПРОСОДИЯ КАК ФАКТОР СОЗДАНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА.....	246
<i>КОВАЛЬЧУК Валентина.</i> РИТМ ЯК ПРОСОДИЧНИЙ БАЗИС МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ).....	250
<i>КОЧУБЕЙ Вікторія.</i> ПАУЗА КОЛИВАННЯ В АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ УКРАЇНЦІВ.....	253

МАНЬКОВСЬКА Тетяна. ДОСЛІДЖЕННЯ АКЦЕНТОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. В “АРХІВІ СЛОВ’ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ” В. ЯГІЧА	258
ПОЛИЩУК Ганна. ВІЛЬНЕ ФОНЕМНЕ ВАРІЮВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ДИФТОНГІВ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ	264
СИДЕЛЬНИКОВА Лариса. СУЧАСНІ ТЕОРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ГРАФЕМИ І ГРАФЕМІКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	268
ХОМЕНКО Тетяна. СТАНОВЛЕННЯ ТА ПРИНЦИПИ КОДИФІКАЦІЇ ОРФОЕПІЧНОЇ НОРМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	272
ЮЩЕНКО Ганна. ДИНАМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОГО ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО ДІАЛОГУ	276
БОНДАРЕНКО Юлія, САУЛЯК Альона. THE PHONEMIC VARIETY OF ESTUARY ENGLISH	281
БОР Людмила. ВЛИЯНИЕ ПОЛЬСКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В РУРСКОМ ПРОМЫШЛЕННОМ РЕГИОНЕ	285
ВЛАСІК Наталія. ПАУЗАЛЬНА ДИНАМІКА КВАНТУВАННЯ МАСМЕДІАЛЬНОГО ДИСКУРСУ	289
ВОЛЬФОВСЬКА Ольга. АКЦЕНТНО-РИТМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ РАДІОДИКТОРІВ	293
ГУМЕНЮК Інна. СПЕЦИФІКА ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ	298
ДЕГТЯРЬОВ Денис. СИНТАГМАТИКА СКЛАДУ ТА СКЛАДОВИЙ СТЕРЕОТИП АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	303
ЛОЗОВИЙ Дмитро. ПАУЗАЦІЯ ЯК МАРКЕР ГЕНДЕРНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ БІЗНЕСОВОГО ДИСКУРСУ	307
СЕТТАРОВА Майє. СЛОГ КАК ЕДИНИЦА ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	311
ТАНЧИНЕЦЬ Марія. ПОНЯТТЯ НОРМИ У СВІТЛІ ТЕОРІЇ ВАРІЮВАННЯ	314
URBANI Martina. PROSODIC DIFFERENCES IN ITALIAN AND ENGLISH UTTERANCES	317
ХОМЕНКО Наталія. ФОНОСИМВОЛІЗМ У ЛІНГВІСТИЦІ ТА ЙОГО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ	323
ХОМИЦЬКА Ірина. ЗАЛЕЖНІСТЬ СЕРЕДНІХ ЧАСТОТ ВЖИВАННЯ ГРУП ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ ВІД ТИПІВ МОВЛЕННСВИХ ЖАНРІВ У ДРАМІ Б.ШОУ «ДРУГИЙ ОСТРІВ ДЖОНА БУЛЯ»	326
ШАРОВАРОВА Станіслава. ЗАСОБИ ВАРІЮВАННЯ АКЦЕНТНИХ СТРУКТУР СЛІВ У КАНАДСЬКІЙ ТА АВСТРАЛІЙСЬКІЙ ВИМОВНИХ НОРМАХ (У ЗІСТАВНОМУ АСПЕКТІ З БРИТАНСЬКОЮ НОРМОЮ)	330
ШНУРОВСЬКА Любов. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОСОДИЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В УСНОМУ ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ БІЛІНГВА	334

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА**

339

ГРИШКОВА Раїса. ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	339
КНЯЗЯН Маріанна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	344
PASLAWSKA Alla. DER DAF-UNTERRICHT: AUF DER SUCHE NACH DER IDENTITÄT	347
ШУНЕВИЧ Богдан. ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	350
БАЖАНОВСЬКА Олена. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ	354
БЕРЕСТЕНЬ Елена. АУДИРОВАНИЕ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	359
ВАСИЛЬСВА Ельза. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРІВ-МІЖНАРОДНИКІВ	362
ДАЦЬКА Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ WEB 2.0 У НАВЧАННІ КРАЇНОЗНАВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА США	365
ЗАДОРЖНА Ніна. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ	370

КАНИБОЛОЦЬКА Ольга. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У РАМКАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	376
КОТНЮК Людмила, ОНОПРИСНКО Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНИХ ФІЛЬМІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	380
ЛАБЕНКО Олександр. ПРОБЛЕМА ЗМІНИ НАУКОВОЇ ПАРАДИГМИ В МЕТОДИЦІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ УКРАЇНИ ДО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	385
LYASHUK Anna. PRACTISING RECRUITMENT AND ADMISSION IN A CHANGING WORLD	389
НАУМОВА Наталя. ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	395
НИКІТИНА Наталя. МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДИЧНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	398
PARASHCHUK Valentyna. ENGLISH “CONVERSATIONAL ROUTINES”: SPEECH ACT KNOWLEDGE AS PART OF AN EFL TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCE	402
ПОСЛАВСЬКА Наталя. ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННСВОГО ЕТИКЕТУ СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	407
РІЖНЯК Оксана, РІЖНЯК Ренат. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТУВАННЯ В КУРСІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ РІЗНОГО ТИПУ	413
СЕМЕНЮК Оксана. ВИВЧЕННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” СТУДЕНТАМИ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ	416
СМІРНОВА Ліна. ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ	421
СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса. СПОСОБИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	426
ТЕПЛА Оксана. ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ	430
ТКАЧЕНКО Ірина. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ РЕДАКТОРІВ ПЕРЕКЛАДНИХ ВИДАНЬ	433
ТРУХАНОВА Тетяна. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	436
ЧЕРНЬОНКОВ Ярослав. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ	441
ШЕХАВЦОВА Світлана. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	446
АЛЕКСЕЄНКО Лілія, ЛУКАНСЬКА Галина. MOTIVATIONAL ORIENTATION IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	450
ASKERLEY Katherine. INTRODUCING CORPORA IN THE UNIVERSITY LANGUAGE CLASSROOM	454
АФНАСЬЄВА Ольга. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (ЛІТЕРАТУРНИЙ АСПЕКТ)	460
БОЖКО Наталя. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	465
БОНДАР Галина, РУДІЧ Тетяна. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ПОРІВНЯННЯ КАТЕГОРІЇ УМОВНОГО СПОСОБУ)	470
ВОЛОДЬКО Анна. ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	473
ГАЛАС Анна. ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ДРАМІ	476

ГЕРАСИМЕНКО Марина. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	482
ГОРДІЄНКО Юлія. ГРУПОВОЙ МЕТОД ОБУЧЕННЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	485
ДЕЙКУН Петро. НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ	488
ДОЛИНСЬКИЙ Євген. СТАН СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	492
ЗІНОВАТНА Олександра. ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	495
КОВАЛЬЧУК Оксана. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ТА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	499
КОНОВАЛЬЧУК Світлана. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	503
ЛАШКУЛ Валерій. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЕТИКИ ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	507
МИТНИК Марія. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»	510
МІРОШНИК Ірина. ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	513
ПЕТРЕНКО Лариса. РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ОВОЛОДІННІ ІНШОМОВНИМ АУДІОВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ.....	517
РОЖКОВА Наталя. НАВЧАННЯ ПРИЙОМАМ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	520
ROMANOVA Olga. APPROACHES TO VOCABULARY TEACHING AND LEARNING TO EFL STUDENTS.....	524
САВЕНКО Тетяна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ (АНГЛІЙСЬКА МОВА).....	530
САВИЦЬКА Олена. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕГЛЯДУ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ	535
ТИМОФЕЄВА Ірина. PEDAGOGIC GRAMMAR: THE BASICS OF THE THEORY	538
ФЕДОРОВА Анастасія. ПОНЯТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	541
ШАВА Ольга, ЧАГРАК Наталя. АВТЕНТИЧНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПІД ЧАС АУДІОВАННЯ	545
ШМІДТ Віталія. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	549
ЯРОЩУК Ірина. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	553
ВАКУЛЕНКО Максим. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВЖИВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕР "Г", "Г" ТА "Х" У СУЧАСНИХ ЗАПОЗИЧЕННЯХ.....	557
ЗАКИРОВА Гульнара. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН).....	560

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Філологічні науки
(мовознавство)
ВИПУСК 96 (2)**

*«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» внесені до списку видань,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних досліджень
(постанова Президії ВАК України від 10.03.2010 р. № 1-05/2)*

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525–4097Р від 22.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 31.01.2011. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 57,12. Наклад 300. Зам. № 6228_2.

*РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*

