

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ



КАРАЗІНСЬКІ ЧИТАННЯ: ЛЮДИНА. МОВА. КОМУНІКАЦІЯ

Тези доповідей
XVII наукової конференції
з міжнародною участю

2 лютого 2018 року



Харків 2018

УДК 81 (082)

ББК 81я43

К 22

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 1 від 19 січня 2018 р.)

Організаційний комітет конференції:

В.Г. Пасинок, доктор педагогічних наук, професор (голова)

Н.А. Оніщенко, кандидат філологічних наук, доцент (заступник голови)

І.С. Шевченко, доктор філологічних наук, професор

В.О. Самохіна, доктор філологічних наук, професор

В.П. Кривенко, кандидат філологічних наук, доцент

О.В. Ребрій, доктор філологічних наук, доцент

С.К. Криворучко, доктор філологічних наук, професор

О.О. Чорновол-Ткаченко, кандидат філологічних наук, доцент

С.А. Віротченко, кандидат філологічних наук, доцент

П.Т. Гусєва, кандидат філологічних наук, доцент

С.Г. Мащенко, доцент

В.С. Барило, А.С. Медведенко, А.О. Пірог (секретарі)

Адреса оргкомітету:

61022, м. Харків-22, майдан Свободи, 4,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

факультет іноземних мов, тел. (057) 707-53-43

Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація. : Тези доповідей
К 22 XVII наукової конференції з міжнародною участю. – Х. : ХНУ імені
В.Н. Каразіна, 2018. – 197 с.

До збірника увійшли тези доповідей, присвячені проблемам іноземної філології, методики викладання іноземних мов, перекладу, міжкультурної комунікації, літературознавства.

Розраховано на наукових працівників, викладачів, аспірантів, студентів філологічних спеціальностей.

УДК 81 (082)

ББК 81я43

ISBN 978-966-285-458-9

© Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна, 2018

© І.М. Дончик, макет обкладинки, 2018

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Андрущенко А.О. (Харків)

У сучасній парадигмі, де до традиційного навчання іноземних мов додається ще й навчання відповідних культур, його практична мета визначається як формування іншомовної комунікативної компетентності, тобто накопичення відповідних знань, навичок та умінь для їх подальшого використання в іншомовному спілкуванні [4, с. 91]. Така інтерпретація практичної мети навчання добре узгоджується із дослідженнями у галузі психології викладання іноземних мов, де згадана мета тлумачиться [2, с. 74] як формування здатності здійснювати відповідну мовленнєву діяльність, що розглядається як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою й обумовленого ситуацією сприймання або породження мовленнєвого висловлювання під час взаємодії людей між собою.

У свою чергу психологічна структура мовленнєвої діяльності включає низку компонентів [3; 4, с. 67], які варто враховувати при розробці вправ для формування іншомовних навичок. До згаданих складових відносяться мотиви (комунікативно-пізнавальні потреби); цілі (конкретний очікуваний результат); предмет (форма відображення зв'язків предметів та явищ реальної дійсності); засоби і способи (знання, навички і вміння формування і формулювання думки), де засобом є мова, а способом – мовлення, яке може здійснюватися у внутрішній або зовнішній (усній чи письмовій) формах; продукт (висловлювання або текст) та результат (вербальна чи невербальна реакція інших людей на згаданий продукт).

Мовленнєва дія, що є складовою мовленнєвої діяльності, визначається [3] як акт, мотив якого не збігається з його предметом, а знаходиться в межах тієї діяльності, куди включена дана дія. Мовленнєві дії, що складаються з певних компонентів (операцій), поділяють [3] на зовнішні (активність органів мовлення) і внутрішні (планування мовленнєвого висловлювання), а передумовами їх здійснення є знання, навички та вміння.

Як відомо [2], в основі навички лежить динамічний стереотип – складна та стійка система тимчасових нервових зв'язків, що забезпечує мовленнєву діяльність людини. Згаданий стереотип утворюється завдяки властивості головного мозку об'єднувати нервові процеси, що виникають внаслідок збудження, якщо вони багаторазово повторюються в одних і тих самих умовах. Ця система є динамічною, тому що вона може удосконалюватися, руйнуватися і знову утворюватися [5, с. 62]. Оперування стереотипами, в яких закріплені способи вживання відповідних мовних засобів, формують мовленнєвий механізм – сукупність певних автоматизмів, що забезпечують тимчасову, зовнішню реалізацію внутрішніх утворень, тобто перехід з рівня

мовного правила на рівень мовленнєвої дії. Будь-яка мовленнєва дія як реалізація певної мовленнєвої програми мозку, що зумовлена ситуацією спілкування, за правилом може змінювати його залежно від результатів дій, шляхом зворотного зв'язку (аферентації) дії з програмою, за правилами якої ця дія виконується [1]. Наочність мовленнєвих дій [там само], репрезентація іншомовного матеріалу, що конкретизує правила мови під час спілкування, сприяє оволодінню мовленням, засвоєнню системи його правил.

Література

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511с.
4. Методика навчання іноземних мов та культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. – К. : Высш. школа, 1984. – 255 с.

ІМПЛІКАТУРИ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Ануріна І.С. (Кременчук)

Будь-який художній твір має на меті донесення до читачів певних смислів, думок, ідей автора, багато з яких бувають вираженими непрямо (імпліцитно) або зашифровано. Саме в розумінні чи розшифруванні таких смислів полягає естетична й інтелектуальна насолода, яку отримує читач.

Частотне використання в мовленні імплікатур підвищує статус адресанта в очах адресата, адже адресант виглядає розумним, таким, що розуміється на тонкощах спілкування, а адресат, у свою чергу, розуміє, що комунікативний партнер довіряє його здогадливості.

Г.П. Грайс, вирізняючи чотири основні максими, які лежать в основі принципу кооперації, вказує на неможливість їх дотримання у ситуації реального мовлення, що може бути зроблено свідомо й несвідомо [4]. Іноді демонстративне порушення тої чи іншої максими несе додаткову інформацію й виявляється одним з можливих комунікативних прийомів. Комунікація на рівні імплікатур – це більш престижний тип вербального спілкування, тому він широко використовується освіченою частиною населення, оскільки для

розуміння багатьох імплікатур реципієнт повинен володіти відповідним рівнем інтелектуального розвитку [2, с. 21].

Важливою ознакою інтендованих прихованих смислів у художній літературі є їх подвійна когнітивна завантаженість, вони декодуються двічі: з одного боку, всередині відповідної комунікативної ситуації, з іншого – читачем-інтерпретатором, для якого відповідний комунікативний акт є частиною художнього твору [3].

Таким чином, кожна імплікатура належить одному з двох рівнів комунікації, які виокремлюються в художньому тексті: а) вертикальному – комунікація між автором і читачем, б) горизонтальному – комунікація між персонажами тексту [1].

Імплікатури зазвичай реалізуються за допомогою синтаксичних одиниць, які посідають центральне місце в системі імпліцитних мовних засобів. Пояснюється це тим, що саме завдяки їм здійснюється безпосереднє спілкування і співвідноситься те, що повідомляється, з реальною дійсністю.

Досліджуючи закономірності відтворення імплікатур при перекладі поетичних текстів Л.Р. Безугла [1] встановлює два випадки їх відтворення у вихідному тексті – збереження і втрата. При збереженні імплікатури в перекладі можливі варіації, зокрема: перекладач відтворює імплікатуру такими ж засобами, як і в оригіналі; граматичне оформлення тексту перекладу відрізняється від оригінального висловлення; для передачі імплікатури використовуються інші засоби. Виявлено, що втрата імплікатури в перекладі відбувається завдяки її експлікації, заміні іншою імплікатурою або повній втраті.

Отже, вивчення втілення прихованих смислів мовлення при перекладі є актуальним і важливим завданням сучасної транслятології, що дозволить зробити вагомий внесок в теорію та практику перекладу художніх творів.

Література

1. Безуглая Л.Р. Импликатуры поэтического текста в аспекте перевода / Л.Р. Безуглая // Когниция, коммуникация, дискурс. – № 14. – Харьков : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2017. – С. 8–18.
2. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В.В. Богданов. – СПб. : Ленинград. ун-т, 1990. – 88 с.
3. Кузнецова І. Засоби передачі прихованого смислу в англomовному художньому дискурсі: прагмакогнітивний аспект / І. Кузнецова, Г. Кузнецова // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. – № 5 (282). – Луцьк, 2014. – С. 133–138.
4. Grice H.P. Studies in the Way of Word / H.P. Grice. – Cambridge (Mass.), L. : Harvard Univ. Press, 1991. – 406 p.

FORMATIVE ASSESSMENT IN ONLINE AND BLENDED LEARNING CLASSROOM ENVIRONMENT

Babenko M. (Kharkiv)

The number of students who take online and blended learning classes is increasing tremendously all over the world. These new opportunities to learn and interact with their instructor(s) via synchronous or asynchronous communication have proved to be beneficial for both students and teachers. As online and blended learning are becoming an important component and an integral part of higher education, a marked movement towards the transformation of learning and teaching in the direction of technology-enhanced learning environments is seen.

Although nobody nowadays doubts that online and blended learning environments create various opportunities for education, it is still open to question whether and towards what extend these contemporary modes can provide instructors and students with qualitative formative and summative assessments. Bergquist and Holbeck (2014) emphasized that “traditionally, online courses have been designed with only summative assessments in place, such as graded discussion questions, participation, weekly assignments, quizzes, and exams. However, formative assessments are also necessary to check for student understanding in the online classroom prior to the summative assessment” [3, p. 3].

Formative embedded assessment is mainly focused on the assessment *for* learning, it is an ongoing process which is provided with the aim to *improve* student learning. In online and blended environment it is becoming more evident that all students are different according to their abilities, prior learning, cultural and academic background, competing commitments. Therefore, Cheng et al. (2013) insist on a thorough reconsideration of assessment online “given that the online learning environment is distinctly different from the traditional face-to-face classroom and brings new challenges to assessment” [4, p. 52].

Another point is that, according to Goldstaine & Behuniak (2012), one has to bear in mind that «what worked as valid means of assessment in face-to-face settings does not necessarily work in online and blended learning environments» [5]. Therefore, it becomes obvious and vital that instructors should adapt their traditional assessment methods to new activities that occur in their new virtual classroom. Teachers have to learn how to design effective online assessments and establish criteria that can be used in order to help their students learn better.

Beebe et al. (2010) accentuate that effective assessment techniques “can improve an instructor’s understanding of student needs and provide the

development of a learner-centered classroom” [2, p. 6]. Bangert (2006) labors the point that as more and more instructors participate in delivering online courses and creating online formative assessment, some more and newer instruments and assessments need to be developed in order to give teachers accurate feedback about their teaching methods [1].

Only under the condition that online formative assessment is done correctly, it can provide students and instructors with richer, more immediate and relevant feedback. Meaningful feedback – on how to perform tasks more effectively, how to improve students’ work – proves to be a fundamental determiner in the process of creating a new cooperative learning, mutually beneficial virtual classroom environment, in which the emphasis is placed on the co-reflection on the evidence of learning.

References

1. Bangert A.W. The development of an instrument for assessing online teaching effectiveness / A.W. Bangert // Journal of Educational Computing Research. – 2006 – № 35(3). – P. 227–224.
2. Beebe R. Emerging Patterns in Transferring Assessment Practices from Face-to-face to Online Environments / Beebe R., Vonderwell S., Boboc M. // Electronic Journal of E-Learning. – 2010 – № (8)1.
3. Bergquist E. Classroom Assessment Techniques: A Conceptual Model for CATs in the Online Classroom / E. Bergquist, R. Holbeck // Journal of Instructional Research. – 2014. – № 3(1). – P. 3–7.
4. Cheng A-C. Reconsidering Assessment in Online/Hybrid Courses: Knowing versus Learning / Cheng A-C., Jordan M.E., Schallert D.L. // Computers & Education. – 2013. – № 68.
5. Goldstein J. Can Assessment Drive Instruction?: Understanding the Impact of One State’s Alternative Assessment/ Goldstein J., Behuniak P. // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2012. – 37(3).

ARE WORDS ALWAYS ENOUGH? NONVERBAL DISCOURSE, ITS FUNCTIONS AND MEANS

Байбакова І.М., Гасько О.Л. (Львів)

Interestingly enough, not everyone is aware of the fact that non-verbal communication is widely presented in everyday life in today’s world and that its usage has a great impact on one’s success or failure in all spheres of life. As italicizing is a marker of the written language, non-verbal behavior may emphasize the elements of a verbal discourse. J. Burgoon has identified seven different nonverbal dimensions: (1) kinesics; (2) vocalics; (3) personal appearance; (4) our physical environment; (5) proxemics; (6) haptics; and (7) chronemics. To this list we would add signs or emblems [1].

From a multimodal point of view, the functions which have generally been attributed to linguistic elements of discourse can also be fulfilled by prosody and nonverbal units. These types of discourse functions, called interactive conversational signals, can be analyzed from a multimodal perspective i.e. after identifying the different units of analysis – i.e. linguistic, non-linguistic, prosodic and nonverbal – a few minutes of a recorded face-to-face interaction can be micro-analysed.

Psychologists P. Ekman and W. Friesen, in discussing the interdependence that exists between nonverbal and verbal messages, identified six important ways via which nonverbal discourse directly affects our verbal discourse: «First, we can use non-verbal signals to emphasize our words. All good speakers know how to do this with forceful gestures, changes in vocal volume or speech rate, deliberate pauses, and so forth. Second, our nonverbal behavior can repeat what we say. Third, nonverbal signals can substitute for words. Often, there isn't much need to put things in words. Fourth, we can use nonverbal signals to regulate speech. Called turn-taking signals, these gestures and vocalizations make it possible for us to alternate the conversational roles of speaking and listening. Fifth, we can use nonverbal signals to complement the verbal content of our message. Nonverbal signals can help to clarify the words we use and reveal the true nature of our feelings.» [3, p. 56]. Nonverbal discourse can not only emphasize communication, but it is capable of contradicting verbal language. Nonverbal signals may be used both consciously and subconsciously. The most important functions of nonverbal communication are (1) speech complementing and (2) speech substituting ones. The former carries additional information in the process of communication by nonverbal means while the latter takes place when verbal communication is impossible.

According to some anthropologists, nonverbal language consists of “artifacts (objects), haptics (touching), chronemics (time), kinesics (body language) and proxemics (spatial distance)” [2]. Other types of nonverbal communication include visual means such as posture, gait, clothes, head-dress, etc; acoustic means i. e. speech tempo, voice pitch, intonation and pauses; as well as olfactics taking into account natural body smell, cosmetic odour etc. Haptics concerns tactual means such as touching, handshaking, kissing. Chronemics and proxemics means regard distance between interlocutors, contact duration, degree of time punctuality. Kinesics or body language means incorporate gestures, facial expression, eye-contact etc.

Nonverbal functions and means mentioned above are highly important in decoding silent signals and latent information transferred in the course of communication. They may serve as reliable factors for mutual understanding and at the same time perform the part of specific markers of non-uttered issues. Practical aspects of nonverbal communication can be applied not only in everyday

socializing, they should also be paid much attention to, both directly and indirectly, in educational process for teacher-students' beneficial cooperation resulting in creating comfortable, friendly and, consequently, effective classroom atmosphere.

References

1. Cross-Cultural Communication. Nonverbal Communication within the Culture. – [Electronic Resource]. – Available at : <http://www.chinateachingnet.com/nonverbal/shtml>
2. Ekman P. Facial Sign of Emotional Experience / P. Ekman, W. Friesen // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – Vol. 39. – No. 6.
3. Burgoon J. Non-verbal communication / J. Burgoon. – Routledge, 1994.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Байбекова Л.О., Колтунова О.І. (Харків)

Євроінтеграція України засвідчує нагальну потребу в адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності. Зміна змісту освіти пов'язана зі зміною державних освітніх стандартів вищої професійної освіти. Удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців до професійного й компетентного входження в сучасний ринок праці пов'язане з міцно сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті і саморозвитку.

Як засвідчує аналіз навчально-виховного процесу вищого навчального закладу (ВНЗ), сьогодні спостерігається великий розрив між тим, що і як робить студент під час навчання, і тим, що і як він буде робити під час професійної діяльності. На практиці це призводить до того, що випускник ВНЗ, маючи певні знання, виявляється нездатним реалізувати їх на практиці. Таким чином, виникає протиріччя між теоретичною вимогою включення студента в професійну діяльність і існуючим характером навчання, що змістовно і структурно відрізняється від його майбутньої професійної діяльності. Це призводить до того, що не всі випускники вищих навчальних закладів, навіть опанувавши професійні компетентності, здатні працювати за спеціальністю [1, с. 38].

Надзвичайно важливу роль в адаптації до професійної діяльності виконує саме ВНЗ, адже роки навчання мають надзвичайно важливий вплив на подальший розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості тощо під час професійної діяльності. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до процесу навчання майбутніх фахівців у ВНЗ, відбувається модернізація, постійні зміни навчально-виховного процесу.

Вкрай важливим є питання створення у навчально-виховному процесі ВНЗ певних педагогічних умов, які б сприяли ефективній адаптації майбутніх фахівців, зокрема філологів, до професійної діяльності.

Визначаємо адаптацію майбутніх філологів до професійної діяльності як процес пристосування під час навчання до умов майбутньої професійної діяльності з подальшим набуттям досвіду такої діяльності, це обумовлює її особливості: прийняття й засвоєння майбутніми філологами змісту професійної філологічної діяльності, розуміння професійної спрямованості, оволодіння фаховими філологічними компетенціями [2, с.18].

На нашу думку, педагогічні умови адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності включають в себе:

- удосконалення системи домінуючих мотивів майбутніх філологів щодо професійної діяльності;
- формування комунікативної компетентності майбутніх філологів;
- використання інтерактивних технологій для набуття досвіду професійної діяльності майбутніми філологами.

Отже, необхідними складовими успішної підготовки майбутніх філологів та їх легкої адаптації у професійній діяльності є гармонійний взаємозв'язок і оптимальне співвідношення підсистем на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, формування позитивної мотивації, методологічна та професійна культура фахівців, сприяння ВНЗ оволодінню ними необхідним об'ємом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійних умінь та навичок.

Література

1. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна. – К., 2005. – 291 с. 2. Baybekova L.O. Adaptation of students in classical universities / L.O. Baybekova // Nauka I Studia: Pedagogiczne nauki psychologia i socjologia. – Praga (Czech Republic), 2016. – № 24–4 (158). – P. 15–21.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Балацька Л.П., Морська Н.О., Олексів Г.Д. (Львів)

Великою проблемою, з якою зустрічається викладач іноземної мови за професійним спрямуванням у ВНЗ технічного профілю є велика нерівномірність підготовки з іноземної мови студентів першого курсу (від рівня – не читаю, мінімальний словниковий запас) до рівня випускників лінгвістичних гімназій. Це обумовлено з одного боку різним рівнем

викладання іноземної мови, а з іншого – відсутністю інформації у викладачів про «стартовий» рівень знань (тестування з іноземної мови відсутнє як непрофільюючого предмету), а також програмою викладання іноземної мови на першому курсі, яка передбачає відповідний рівень володіння іноземною мовою.

Якщо врахувати, що основне завдання викладання іноземної мови у ВНЗ є навчити студентів володіти мовою для професійного спілкування, то актуальним є заповнення прогалин у знанні іноземної мови, що вимагає індивідуалізації навчання. Сучасні технології і методики вивчення іноземної мови дозволяють зробити це самостійно, враховуючи, що викладачі можуть допомогти в цьому процесі методично і консультаціями. Можливості аудіовізуальних технологій, дозволяють вивчати іноземну мову на основі новітніх технологій, які базуються на залученні одночасного використання різних органів чуттів, можливості студента вибирати вигідний для нього темп навчання, вигідний час навчання, вигідний об'єм матеріалу, який потрібно засвоїти, потрібну тему. Англomовні країни розробили великий об'єм навчальних матеріалів для індивідуального навчання англійської мови, враховуючи рівень знань від початкового до завансованого, а також для підготовки до тестів IESL та TOEFL.

Серед сучасних технологій навчання іноземних мов і культур важливе місце займає подкаст-технологія (або подкастинг); приклади англійською та іспанською подані на Інтернет-сторінках [2; 3]. Вона задіює одночасно слухові та візуальні канали сприйняття інформації та дозволяє знаходження, прослуховування, перегляд подкастів, в тому числі і на мобільних пристроях. Відповідні фільмові ситуації з субтитрами, додатковими рисунками тощо сприяють інтенсивному включенню студентів в іншомовне культурне середовище, що сприяє зростанню іншомовної мовленнєвої компетентності. Такий підхід з можливістю повторення дозволяє включати різні механізми пам'яті, а отже прискорити вивчення іноземної мови.

Такий підхід може бути надзвичайно корисним для осіб зі слабкою підготовкою з іноземної мови, оскільки дає можливість підвищувати знання іноземної мови з акцентом на отримання навиків аудіювання та мовленнєвої діяльності. Слід однак зазначити, що будь-який підхід до індивідуалізації не буде ефективний без мотивації до навчання іноземної мови. Це залежить, в основному, від зовнішніх чинників, таких як престиж вищої освіти, працевлаштування, міжпредметні зв'язки, потреба у використанні іноземної мови у своїй професійній діяльності тощо. Останнє вимагає спільної дії всього викладацького складу. Зрозуміло також, що серед можливих методів індивідуалізації основну роль відіграватимуть методи позааудиторної індивідуалізації, а отже диференціації навчання.

У цьому плані було б корисним для людей зі слабкими знаннями використання контрактної та автономної системи індивідуалізації навчання [1], які застосовуються у навчальних закладах Об'єднаного Королівства і поєднують у собі обов'язковість та автономію з приміненням всіх психологічних та індивідуальних особливостей індивідуалізованого навчання.

Література

1. Коваленко О.М. Індивідуалізація у вивченні іноземних мов в університетах Великої Британії (теоретичний аспект) / О.М. Коваленко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(31), Issue 61. – Р. 39–41.
2. VOA Learning English. – Режим доступу : <https://learningenglish.voanews.com/a/lets-learn-english-lesson-one/3111026.html>
3. ProfeDeELE. – Режим доступу : <https://www.profedelee.es/categoria/nivel/a1/>

ІМПЛІКАТУРИ У ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ «НОВОЇ ДІЛОВИТОСТІ»

Бандурко З.В. (Херсон)

У дослідженні поетичного дискурсу «Нової діловитості» у прагматичному аспекті доцільним вбачаємо встановлення властивостей імплікатур як імпліцитних смислів, які навмисне вкладаються адресантом у висловлення поетичного тексту та виводяться адресатом при його інтерпретації [1, с. 10]. На ґрунті аналізу поезії М. Калеко, Е. Кестнера та Й. Рінгельнатца встановлюємо прагматичні властивості імплікатур з огляду на їхні типи та співвідношення з рівнями комунікації у поетичному дискурсі.

У поетичному дискурсі «Нової діловитості» виділяємо два рівні комунікації: вертикальну (комунікацію автора та читача) та горизонтальну (комунікацію між персонажами). За Л.Р. Безуглою, співвідношення імплікатури і висловлення має три типи: 1) і імплікатура, і висловлення стосуються вертикальної комунікації; 2) і імплікатура, і висловлення стосуються горизонтальної комунікації; 3) висловлення стосується горизонтальної комунікації, а імплікатура – вертикальної [1, с. 12].

У дискурсі «Нової діловитості» переважає вертикальна комунікація, адже для автора найважливішим є зміст висловлюваної думки та її зрозумілість читачеві. У такий спосіб автор намагається не лише донести читачеві свою думку, але й справити певний прагматичний вплив завдяки актуалізації різноманітних імплікатур, реалізації іллокутивних типів мовленнєвих актів, використанню художніх та композиційних засобів, в основі яких, у свою чергу, лежать евфонічні, лексичні, морфологічні та синтаксичні одиниці.

Найчастотнішим різновидом зазначеного співвідношення є перший тип. Окремі поетичні тексти спрямовані на конкретного адресата (наприклад, вірші, написані М. Калеко для свого сина), але вони одночасно можуть бути прочитані стороннім читачем. Такі вірші є відображенням вертикальної комунікації, хоча вона, у свою чергу, також має два відповідних рівні.

Поетичний дискурс «Нової діловитості» демонструє актуалізацію імплікатур на ґрунті різноманітних жанрів поетичних текстів та їх версифікаційних форм, як от ліричних віршів, що складаються із різної кількості та якості строф, а також мініатюр, сонетів, білих віршів тощо.

Найбільш частотними є конвенційні імплікатури [2, с. 221], які виводяться на ґрунті значень мовних одиниць. Їхніми тригерами виступають лексичні, морфологічні та синтаксичні одиниці. Саме їх зрозумілість дозволяє читачеві вивести імплікатуру та одночасно слугує відображенням естетичної інтенції автора, а також основних лінгвістичних характеристик поезії «Нової діловитості», якими є: стримана, неприкрашена мова, яка зрозуміла кожному читачеві; наближеність поетичного мовлення до розмовного; точне відображення актуального стану суспільства та оточуючої дійсності. Знання цієї дійсності входять у дискурсивний контекст, який є основою для виводу другого типу імплікатур – комунікативних (конверзаційних). Вони актуалізуються з опертям на Принцип Кооперації та максим спілкування [2, с. 222].

Таким чином, для поетичного дискурсу «Нової діловитості» характерним є переважання конвенційних імплікатур, які актуалізуються завдяки лексичним, морфологічним та синтаксичним тригерам. Імплікатури мають місце переважно у вертикальній комунікації, є відбитком естетичної інтенції автора та одночасно відображають основні характерні риси цього напрямку.

Перспективним вважаємо поглиблення аналізу семантичних властивостей імплікатур, а також інших прагматичних аспектів поетичного дискурсу «Нової діловитості».

Література

1. Безуглая Л.Р. Импликатуры поэтического текста в аспекте перевода / Л. Р. Безуглая // Когниция, коммуникация, дискурс. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2017. – № 14. – С. 8–18.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 217–237.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Бараник Е.П. (Харьков)

Исследование пословиц и поговорок имеет долгую историю. Существует множество подходов к определению сущности данных языковых единиц. Пословицы и поговорки рассматриваются в рамках фольклористики, лингвистики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Каждый из этих подходов направлен на объяснение того или иного феномена функционирования паремий и предполагает наличие различных методов их изучения и описания. Данное исследование выполнено в русле когнитивного и лингвокультурологического подхода, поскольку именно комбинация методов и приемов позволяет достигнуть поставленной цели – выявление причин и результатов заимствования образных выражений иным лингвокультурным сообществом. Так, когнитивный подход позволяет объяснить процесс понимания информации, заложенной в пословице, в то время как лингвокультурологический подход выявляет особенности отражения национальной культуры посредством языка, так как пословицы и поговорки передают национально-детерминированные способы концептуализации окружающей действительности.

Для описания когнитивных механизмов реализации смысла пословиц и поговорок вводятся понятия “когнитема” и “провербиальный код”. Такой подход позволяет увидеть этнокультурную специфику паремий даже в тех случаях, когда пословично-поговорочные изречения близкородственных языков кажутся идентичными. “При тождественности их когнитивной структуры открываются их скрытые лингвокультурологические особенности и, наоборот, культурологическая идентичность может порождаться разными когнитивными процессами” [1, с. 326].

Когнитема представляет собой набор когнитивных признаков, реализующих смысловую модель пословицы. По словам Ивановой Е.В., “когнитема – это единица плана содержания, она не равна семантике всей языковой единицы, в данном случае пословицы, по объему она меньше и вычленяется на различных семантических (когнитивных) уровнях пословицы” [3, с. 121].

Так, в китайском языке существует целый ряд пословиц, которые объединяются общей когнитемой “обучение – это бесконечная дорога”: 读不尽的书, 走不完的路 (досл. “нет предела книгам для чтения, как и нет предела для путешествий”), 活到老学到老还有三分学不到 (досл. “живи до старости, учи до старости, но всегда будет 30% того, чего ты никогда не

постигнешь”), 学不厌老 (учиться никогда не поздно), 白尺竿头更进一步 (досл. “даже стометровый бамбук может вырасти еще выше”). Таким образом, когнитивная тема представляет собой основу значения поговорки. Провербиальный код является порождающим механизмом языка, состоящим из “информационного компонента (системы единиц) и процедурного компонента (системы структурно-семантических моделей, по которым строятся провербиальные единицы)” [4, с. 8]. Будучи генеративным механизмом, провербиальный код порождает неограниченное количество трансформированных вариантов пословиц и поговорок. Это становится особенно заметно при заимствовании иноязычных поговорок иным лингвокультурным сообществом, когда под воздействием принимающей культуры трансформируются доминантные концепты “чужой” культуры.

Переносу китайских поговорок в английское и русское коммуникативные пространства содействуют многочисленные языковые контакты между представителями разных национальностей, что объясняется возросшей позицией Китая на международной арене. Подобные процессы приводят к взаимодействию и взаимопроникновению языковых картин мира.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Когнитивно-прагматический дискурс русских пословиц: постановка проблемы / Н.Ф. Алефиренко // Оломоуцкие дни русистов : труды XIX междунар. науч. конф. (Оломоуц, 30 авг. – 1 сент. 2007 г.) – Оломоуц, 2008. – Vol. XLVI, № 2. – С. 325–329.
2. Гавриленко О.В. Интеграция китайских поговорок в российское коммуникативное пространство / О.В. Гавриленко, О.В. Николаева // Вестник Московского государственного областного университета : Изд-во Московского государственного областного университета. – М., 2013. – № 2. – С. 1–11.
3. Иванова Е.В. Пословичная концептуализация мира: на материале английских и русских пословиц : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.04; 10.02.20 / Е.В. Иванова. – СПб., 2003. – 415 с.
4. Кюрегян А.Л. Структурно-семантические и прагматические характеристики английского провербиального кода : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / А.Л. Кюрегян. – Самара, 2008. – 221 с.

L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE ET L'ACTIVITÉ DES TRADUCTEURS

Bezvesilna N. (Kharkiv)

La formation des traducteurs est une des plus importantes tâches sociales qui correspond aux besoins actuels de la société contemporaine. Le processus des relations attend l'échange des idées à coup de la langue.

La connaissance de la langue des participants de la communication suppose l'emploi des moyens de la langue en conformité de l'objet et de la situation du contact.

Mais les jeunes traducteurs de la langue étrangère doivent savoir clairement qu'il n'est pas assez de connaître profondément cette langue pour traduire correctement une information. Il est indispensable de s'orienter nettement aux pratiques du pays, comprendre sa culture et connaître son histoire et sa littérature. Le respect de la langue, de la religion et de la culture soulage de mieux comprendre l'information pour la traduction.

Les expressions figées ne paraissent pas de nulle part. Leur apparence contribue à certains événements, une coutume ou tout fait important dans l'histoire de la vie du pays. C'est pourquoi le traducteur a besoin de ces connaissances profondes pour comprendre en détail sans déformer le sens du texte à traduire et pour ne pas faire des altérations. La traduction de n'importe quel texte c'est toujours un processus compliqué, elle nécessite une assimilation immédiate de l'information à un niveau profond, l'adaptation au nouveau milieu de culture et l'automatisation des connaissances de l'interprète

L'activité du traducteur a toujours en vue de l'érudition de culture générale. Le professionnel de la haute qualité enrichit continuellement ses connaissances dans les branches spéciales pour comprendre correctement les textes de médecine, d'économie, de droit, d'agriculture, d'industrie, d'instruction, de science etc.

En ce cas le traducteur, qui doit traduire des textes dans un domaine spécifique de la littérature, comme par exemple, à la branche de l'économie, a besoin d'être familiarisé avec la littérature économique, pour apprendre les singularités de son exposé, de ses conformités à la loi, de sa terminologie, pour comprendre le texte à traduire et le formuler juste en langue maternelle sans perdre le degré de l'équivalence du texte original et du celui de la traduction puisque pour la traduction du texte en économie il y a des modèles certains.

L'importance du travail des traducteurs s'accroît chaque année. Leur rôle devient fondamentalement plus grave à l'époque des événements politiques contemporains. De l'emplacement de l'auxiliaire employé le traducteur passe à la position d'une des figures plus actives dans le domaine de la communication internationale et la compréhension mutuelle car la société internationale a de plus en plus besoin des spécialistes compétents de ce genre.

Aujourd'hui l'Union européenne est le plus grand exportateur et importateur des marchandises et des services, le plus grand partenaire de tels pays que la Chine, l'Inde, les États-Unis. Ainsi la création de l'Union européenne, dont le but est de créer une union économique, la circulation libre des biens et des services, l'appui mutuel de la politique commune dans le commerce et l'agriculture est la plus grande cause du renforcement de l'importance de l'activité des traducteurs. La politique économique générale, le marché commun des services, du capital et du travail, une monnaie commune ainsi que l'introduction d'une nationalité commune tout cela exige du travail de l'interprète.

МОВЛЕННЄВОАКТОВИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПОЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Безугла Л.Р. (Харків)

У доповіді пропонується концепція мовленнєвоактового аналізу поетичного дискурсу, яка ґрунтується на розмежуванні двох видів авторської інтенції – референтивної і естетичної. Остання розуміється як спрямованість свідомості автора художнього твору на створювану словесну форму з позитивним емоційно-оцінним ставленням до неї.

У поетичному висловленні автор виражає: 1) певний зміст, здійснюючи відповідну співвіднесеність слів із предметами, явищами й особами зовнішнього світу (референцію); 2) своє ставлення (*attitude, Einstellung*) до цього змісту, тобто референтивну (змістову) інтенцію; 3) своє ставлення до словесної форми, за допомогою якої виражений цей зміст, здійснюючи співвіднесеність слів один з одним (авто-референцію), – це ставлення і є естетичною інтенцією.

Відповідно, за допомогою поетичного висловлення автор реалізує одночасно два мовленнєвих акти (далі – МА): 1) МА у традиційному розумінні – референтивний, тобто такий, що ґрунтується на референції і змістовій інтенції, яка передбачає певну іллокуцію і перлокуцію; 2) поетичний МА, що ґрунтується на авто-референції і естетичній інтенції.

Поетичний МА є підтипом експресиву і передбачає естетичну іллокутивну ціль автора – виразити позитивне емоційно-оцінне ставлення до створюваного висловлення, і перлокутивну ціль – вплинути на естетичні почуття читача.

Референтивний МА є фікціональним (тобто щирість автора є умовною, його змістові інтенції можуть бути фальсифіковані) та належить так званій вертикальній комунікації («автор – читач»), яка є первинною відносно горизонтальної («персонаж 1 – персонаж 2»).

Загалом у поетичному дискурсі виокремлюється ієрархія з п'яти видів комунікації:

1) «автор – текст» (авто-комунікація) – зосередженість автора на словах як таких; є основною; знаходить найяскравіший прояв у таких віршах, де автор максимально концентрується на поетичній формі;

2) «автор – читач» (вертикальна, зовнішня) – полягає у намаганні автора донести читачеві певні смисли, найбільш відчутна у віршах, які мають безпосереднє звернення до читача; може виступати або у чистому вигляді, або у вигляді двох наступних різновидів (3 і 4);

3) «автор – протагоніст» (вертикальна, зовнішня) – становить розмову автора з протагоністом, що виступає посередником між автором і множинним читачем, який і є реальним адресатом;

4) «протагоніст – читач» (вертикальна, зовнішня) – полягає у рольовій грі автора: він звертається до читачів від імені протагоніста, ототожнюючи себе з ним (симпатизуючи йому) або протиставляючи себе йому (іронізуючи);

5) «персонаж 1 – персонаж 2» (горизонтальна, внутрішня) – комунікація третіх осіб, яку автор використовує відповідно до своєї змістової інтенції задля впливу на читача; створюючи художній текст, автор керується своєю референтною інтенцією, підпорядковуючи їй усі засоби, у тому числі мовлення персонажів.

Авто-комунікація ґрунтується на авто-референції і естетичній інтенції автора, вертикальна і горизонтальна комунікація – на звичайній референції і змістовій інтенції автора. Звідси – і два МА – поетичний (авто-референтивний) і звичайний (референтивний).

Два види МА, як і два види авторської інтенції, в поетичному тексті взаємопов’язані й взаємно зумовлені та проявляються і на рівні висловлення, і на рівні усього тексту.

Мовленнєвоактовий аналіз поетичного дискурсу є перспективним з точки зору встановлення прагматичних характеристик лірико-поетичного дискурсу окремих авторів, а також літературних напрямів і жанрів.

ANDEUTUNG ALS UMGEHUNGSSTRATEGIE FÜR TABUS

Белозьорова О.М. (Харків)

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Andeutung, einem höchst relevanten Phänomen der indirekten Kommunikation, das sich als eine wirksame Strategie zum Umgehen von verbalen Tabus erwiesen hat. Unter Andeutung versteht man im alltäglichen Sprachgebrauch das, was *zwischen den Zeilen* steht oder *durch die Blume gesagt* wird, während moderne Sprachforschung Andeutung als einen impliziten Sprechakt definiert, bei dem die implizite Proposition (Implikatur im Sinne von Herbert Paul Grice [2]) aus der expliziten Proposition logisch abgeleitet wird. Andeutung manifestiert sich somit als diskursiv-sprachliches Zusammenwirken von Sprecher und Hörer, die als gleichberechtigte Partner am Prozess der Sinnbildung teilnehmen, indem sie gemeinsam die implizite Proposition konstruieren [1].

Andeutungen stellen über das Gesagte hinausgehende Inhalte dar und können Indikatoren für die Existenz von bestimmten Tabus sein, die den Sprecher zum „Verschleiern“ und „Verhüllen“ von konkreten Inhalten motivieren. Analyse der Andeutung als einer sprachlichen Umgehungsstrategie für Tabus bietet somit eine gute Grundlage für eine interkulturelle Forschung, denn „jede Kultur

hat sogenannte ›sichere Themen‹, die problemlos jederzeit angesprochen werden können, sowie Tabuthemen“ [2, c. 65].

Der Beitrag gibt Antwort auf die Frage, welche tabuisierten Bereiche beim Sprecher ein Verhüllungs- bzw. Verschleierungsbedürfnis erwecken, und setzt sich zum Ziel, den Begriff des verbalen Tabus zu konkretisieren, den Kreis der tabuisierten Inhalte zu skizzieren und die Spezifik ihrer Aktualisierung durch Andeutungen im Rahmen der Euphemisierungsstrategie im indirekten Diskurs zu klären. Zum Objekt der Analyse werden Sprechakte der Andeutung, die sich im modernen deutschsprachigen Diskurs realisieren, zum Gegenstand der Forschung gehören implizite Propositionen dieser Sprechakte, die sich auf tabubeladene Sachverhalte beziehen. Den Stoff für die Analyse bieten Werke moderner deutschsprachiger AutorInnen, die kommunikative Situationen der Andeutung illustrieren (insgesamt über 700 diskursive Fragmente).

Bekanntlich schafft „Sprache immer neue ›Bewältigungsformen‹ bzw. ›Umgehungsstrategien‹ und ermöglicht damit die Kommunikation über das, worüber eigentlich nicht gesprochen werden sollte“ [5, c. 477]. Gerade das Tabu sorgt dafür, dass alternative Ausdrücke geschaffen werden. Andeutung als Euphemisierungsstrategie zielt vor allem darauf, unangenehme Reaktionen wie Scham, Peinlichkeit, Verlegenheit, Ekel, Entsetzen oder Betroffenheit seitens der Hörer, aber auch der Sprecher zu vermeiden. Dabei lassen sich eine verhüllende und eine verschleiernde Euphemisierungsstrategien unterscheiden. Bei der verschleiernden Euphemisierungsstrategie geht es eher um Manipulation, wenn man das Ziel hat, den Hörer von Wahrheit abzulehnen. Im Falle der verhüllenden Euphemisierungsstrategie geht es darum, dass dadurch ein Gesichtverlust des Sprechers, Hörers oder einer dritten Person vermieden werden soll [3, c. 19–24].

Literaturverzeichnis

1. Byelozyorova O. Sprechakte des Andeutens im deutschsprachigen Diskurs: pragmatische und kognitive Analysen (an Beispielen aus den Werken moderner deutscher und österreichischer Autoren) / Olena Byelozyorova // Lopuschanskyj J., Daschko N. (Hg.), Komparatistische Forschungen zu österreichisch-ukrainischen Literatur-, Sprach- und Kulturbeziehungen. – Drohobytsch : Poswit, 2014. – S. 138–142.
2. Casper-Hehne H. Interkulturelle Differenzen zwischen Deutschen und Amerikanern und mögliche Auswirkungen auf Gespräche / Hiltraud Casper-Henne // Börner W./Vogel K. (Hg.), Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. – Bochum, 1997. – S. 59–78.
3. Fallwickl M. Der Witz als Tabubruch. Eine linguistische Untersuchung zum Witz im Sinnbezirk der Sexualität / Mareike Fallwickl. – Saarbrücken : VDM Verlag Dr. Müller, 2009. – 146 S.
4. Grice H.P. Logik und Konversation / Herbert-Paul Grice // Meggle G. (Hg.), Handlung, Kommunikation, Bedeutung. – Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1993. – S. 243–265.
5. Liu Y. Tabuforschung in der interkulturellen Kommunikation / Yuelian Liu // Zhu J., Fluck H.-R., Hoberg R. (Hg.). Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch. – Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2006. – S. 473–482.

ТОЧКИ ВІДЛІКУ ХУДОЖНЬОГО ЧАСУ В ПІСЕННО-ДРАМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Беляєва О.Ю. (Харків)

Мислителі давно намагалися пізнати категорію часу. Французький філософ Анрі Бергсон визначав час як форму тривалості [1, с. 100]. Думки вчених про існування суб'єктивно сприймаючого людиною часу дозволили лінгвістам пізніше звернутися до цієї проблеми і сприяли формуванню ідей про психологічний час, які розробляються сучасними мовознавцями [3; 5; 6]. А.Ф. Папіна вважає, що художній час можна представити реальним об'єктивним і циклічним часом, суб'єктивним, а також ірреальним часом [4, с. 163]. Розглянемо точки відліку художнього часу в пісенно-драматичному дискурсі (далі – ПДД), який є об'єктом дослідження. Зазвичай виділяють три точки відліку художнього часу: просторову, часову і вектор особистого виміру. Точкою орієнтації для просторового вимірювання служить місце вимови висловлювання, для часового – час вимови, для особистого – мовець [2, с. 34–35]. У ПДД здебільшого представлені точки відліку часового та особистого виміру.

Найчастіше точка відліку часу в ПДД знаходиться в теперішньому часі і умовно збігається з моментом актуалізації тексту драматичної пісні, тобто з дією, процесом або станом в теперішньому: *I spend these waking hours looking for the Sandman* [*Sandman, EXILE 2013, HURTS*]; *I'm just dreaming* [*I'm Just Dreaming, RUBETTES 1975, THE RUBETTES*]; *I'm not strong enough* [*Weight of the world, SURRENDER 2015, HURTS*]. Або ж точка відліку в минулому збігається не з моментом мовлення виконавця, а з часом здійснення події в минулому: *You crossed this line* [*Wasting My Young Years, IF YOU WAIT 2013, LONDON GRAMMAR*]; дії, що триває в минулому: *I was trying to hide* [*Shine, COMMUNION 2015, YEARS AND YEARS*]. Точка відліку в майбутньому збігається зі станом або дією в майбутньому: *Tonight won't be like any night. Tonight we'll climb the highest height* [*Tonight, WEAR IT'S 'AT 1974, THE RUBETTES*].

Точка відліку в теперішньому може збігатися з дією або станом в теперішньому: *But I know I'm right* [*Silver Lining, HAPPINESS 2010, HURTS*]. Автор при цьому подумки може звертатися до минулого: *I remember the lies that you told me baby* [*That's what you told me, FIVE 1998, FIVE*]. Предикативна основа *I remember* є точкою відліку часу в теперішньому і точкою відліку особистого виміру *I*. Предикат *remember* є ментальним дієсловом з точкою відліку часу, що збігається з моментом мовлення. Точка відліку в теперішньому може бути пов'язаною з майбутнім: *But I know spring will bring hope renewed baby* [*One Kiss Don't Make a Summer, THE GREAT UNWANTED 2007, LUCKY SOUL*]. Предикативна основа *I know* є

точкою відліку часу в теперішньому і точкою відліку особистого виміру *I*. Ментальне дієслово *know* є точкою відліку часу, що збігається з моментом мовлення і вказує на дії в майбутньому. Точка відліку в минулому найчастіше збігається зі станом або дією у минулому: *I had days when I got raged* [*Never More Than Now, UP 1989, ABC*].

Різноманітність точок відліку художнього часу в ПДД підтверджує взаємозв'язок часу і особистості автора драматичної пісні. На суб'єктивізм його сприйняття впливає психічний стан виконавця драматичної пісні і слухача.

Література

1. Бергсон А. Собрание сочинений в 4-х т. / А. Бергсон. – М. : Моск. клуб, 1992. – Т. 1. – С. 37–114.
2. Иоанесян Е.Р. Противоречивость и точка отсчета / Е.Р. Иоанесян // Логический анализ языка: противоречивость и аномальность текста / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1980. – С. 33–45.
3. Нестерик Э.В. Художественное время как литературная и текстовая категория / Э.В. Нестерик, А.А. Мухатаева // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1391–1393.
4. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории : учебн. для студентов-журналистов и филологов / А.Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
5. Рябенская И.В. Ценностная составляющая концепта *вечность* в англоязычном песенном дискурсе / И.В. Рябенская // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер.: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2013. – Вип. 73, № 1051. – С. 71–76.
6. Яркова Е.Н. Время-пространство актера / Е.Н. Яркова // Омский научный вестник. – 2015. – Вып. № 2 (136). – С. 257–260.

Джерела ілюстративного матеріалу:

Тексти драматичних пісень поп-груп *The Rubettes, ABC, Sive, Lucky Soul, Hurts, London Grammar, Years and Years*. – Режим доступу : [http://lyrics.wikia.com/wiki/Special: Search](http://lyrics.wikia.com/wiki/Special:Search).

СТАН МУЛЬТИМЕДІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Варенко Т.К., Пантукіна Н.І. (Харків)

Сучасне суспільство характеризується інтенсивним упровадженням комп'ютерних технологій і масовим використанням мультимедійних й інтернет-технологій у задоволенні інформаційних потреб його членів. Це ставить перед системою освіти завдання готувати студентів до використання зазначених технологій у їхній подальшій професійній діяльності та обумовлює актуальність пропонованого дослідження, покликано

визначити сучасний стан мультимедізації навчального процесу під час викладання іноземної мови в закладах вищої освіти. Крім того, актуальність цього дослідження посилюється необхідністю дотримання основних документів України, що регламентують навчальний процес. Про впровадження інноваційних засобів навчання в освітній процес йдеться зокрема в указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [2] і законі України «Про вищу освіту» [1].

Мета дослідження – визначити сучасний стан мультимедізації процесу викладання іноземної мови в закладах вищої освіти.

Теоретичні основи мультимедізації викладання іноземної мови висвітлені в дослідженнях вітчизняних (І.Ю. Шахіної, Р.С. Гуревича, А.М. Карнака, А.С. Нісімчука та ін.) й іноземних вчених (В. Буш, Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонассен, М. Кирмайєр, У. Рош, К. Сандлер та ін.).

У контексті нашого дослідження «мультимедіація» розуміється як *упровадження в навчальний процес різноманітних мультимедійних засобів і технологій.*

Для визначення стану мультимедізації навчального процесу у жовтні 2017 року було проведено опитування студентів I–VI курсів факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. В опитування взяли участь 103 респонденти, яким було запропоновано відповісти на низку запитань щодо використання ними мультимедіа під час навчання.

Результати аналізу відповідей на запитання «*Як часто на заняттях з іноземної мови Ви використовуєте мультимедійні засоби?*» демонструють, що лише близько 13% студентів використовують мультимедійні засоби на кожному занятті, причому майже половина опитаних (близько 40 %) такі засоби не використовуює взагалі (14 %) або використовуює їх лише кілька разів на семестр (14 %) чи на рік (11 %), у той час як решта (41 %) вдається до них лише кілька разів на місяць.

Такі результати не задовольняють реальних потреб студентів, про що свідчать відповіді на запитання «*Як часто Ви хотіли б використовувати мультимедійні засоби на заняттях з іноземної мови, у тому числі в межах домашніх завдань?*», де за використання мультимедіа на кожному занятті висловилися 48 % респондентів, а 42 % – за те, щоб таку практику запроваджувати кілька разів на місяць. Більше того, відповідаючи на запитання «*Наскільки важливим для ефективного вивчення іноземної мови, на Вашу думку, є використання мультимедійних засобів?*», 93% опитаних відзначили важливість такої практики.

Отже, як бачимо, стан мультимедізації викладання іноземної мови в університеті на сьогодні не є достатнім і потребує подальшого розвитку.

Така потреба обумовлюється не лише необхідністю запровадження в навчальний процес сучасних технологій, обумовленою відповідними законодавчими й нормативними документами, але й наявністю акценту й попиту на таку практику серед студентів і розумінням ними позитивного впливу використання відповідних мультимедійних засобів на ефективність вивчення ними іноземної мови.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 05.09.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Указ президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

INVARIANCE IN METAPHORICAL MAPPINGS

Vakhovska O.V. (Kyiv)

Conceptual metaphor is understanding and experiencing one concept, the target, in terms of another concept, the source. Systematic correspondences between these form the mapping mechanism of metaphor. In using particular components of the source, metaphorical mappings obey certain conceptual constraints. There are metaphorical mappings that do not use all of their potential and possible entailments. The CAUSATION OF AN EXPERIENCE *is* TRANSFER OF AN OBJECT metaphor, for example, produces the metaphorical expressions *She gave him a headache* and *She gave him a kiss* that are interpretable against the literal expression *She gave him a book*. The metaphorical entailment of having an object after it has been transferred is used in *She gave him a headache, and he still has it* but is prohibited in **She gave him a kiss, and he still has it*. In such cases, entailments are blocked by the invariance principle that ‘consists of two parts: (1) the part that says what can be mapped from the source, and (2) the part that says what cannot and why’ [2, p. 103]. A headache is a state lasting in time, while a kiss is a momentary event. States and events have different generic-level image-schematic structures, and the image-schematic structure of an event blocks the entailment of having an object that was transferred because having is a long-term state.

The invariance principle is originally formulated in [3, 4]. It, however, is not universal. Although the principle ‘correctly handles metaphorical cases like giving someone a kiss or idea (as opposed to the literal case of giving someone a book), it cannot handle many other metaphorical cases. As Grady and his

colleagues point out, there is no logical contradiction between a building having a window and a theory having a window; theories could have a window, just as much as they have a framework. But while the latter is metaphorically acceptable, the former is not' [2, p. 104].

The invariance can not be a satisfactory explanation of legitimate and illegitimate metaphorical mappings, if there is a notion of illegitimacy with respect to metaphor at all. There are no boundaries on human imagination, and the mind is free to construe an infinite number of metaphorical associations between entities of whatever kind, cf. [1, p. 97]. Lakoff [4, p. 233 and further] observes, for example, that personification of death in English poetry employs the images of 'drivers, coachmen, footmen; reapers, devourers and destroyers; or opponents in a struggle or game (say, a knight or a chess opponent). <...> Why these? Why isn't death personified as a teacher or a carpenter or an ice cream salesman? Somehow, the ones that occur repeatedly seem appropriate <...>. The preservation of generic-level structure explained why death is not metaphorized in terms of teaching, or filling the bathtub, or sitting on the sofa'. But I can well imagine death filling and overflowing a bathtub in *Purple streams of his death were draining onto the expensive marble floor*, or teaching, sitting on the sofa and doing whatever else as long as my imagination reaches thus far. Or, for me, there is nothing that prevents the recipient from metaphorically having a kiss for hours or days after it has been given, and a theory from having a window and a windowsill. The mind can metaphorically conceptualize literally anything in terms of literally anything, and all the invariance principle explains is certain tendencies in these conceptualizations.

In light of human metaphorical productivity, the range and scope of metaphor are infinite sets. Metaphorical concepts can not be exhaustively catalogued, and a linguistic analysis exposes metaphors with their ranges and scopes in a particular piece of discourse only.

References

1. Grady, J. (1999) 'A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation vs Resemblance'. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins: 79–101.
2. Kövecses, Z. (2002) *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
3. Lakoff, G. (1990) 'The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image Schemas?'. *Cognitive Linguistics* 1: 39–74.
4. Lakoff, G. (1993) 'The Contemporary Theory of Metaphor', *Metaphor and Thought*; ed. A. Ortony. New York: Cambridge University Press: 202–51.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Вислободська І.М. (Львів)

Фразові дієслова є мовним феноменом суто англійської мови і тому є складними у вивченні та розумінні для іншомовних користувачів. Коректне вживання ФД робить мовлення природнішим, а правильне розуміння та відтворення їх мовою перекладу є ознакою високого рівня опанування іноземною мовою [1, с. 118]. Серед факторів, які впливають на “небажання” студентів застосовувати їх у мовленні науковці називають зокрема їх особливу семантичну структуру та ідіоматичний характер [2, с. 488]. Саме тому проблема методики вивчення семантики ФД є актуальною.

Під ФД розуміємо сполучення дієслова та частки, які становлять синтаксичну та семантичну єдність. Розуміння значення дієслівного компонента є важливим, але не завжди достатнім для розуміння цілісного значення ФД. На нашу думку, у багатьох випадках проблема полягає в необхідності розуміння значень частки, які долучаються до значення дієслівного компонента. Ми проаналізували корпус із 48 часток, що зареєстровані у словнику [CCDPhVs] та сформувавши три підгрупи (низькочастотні, середньо частотні та високочастотні) відповідно до здатності поєднуватись з дієсловом з метою створення ФД. Високочастотними виявились 14 часток у такій послідовності: *up* → 482 ФД, *out* → 410 ФД, *off* → 233 ФД, *in* → 209 ФД, *on* → 199 ФД, *down* → 191 ФД, *away* → 134 ФД, *into* → 112 ФД, *over* → 111 ФД, *around* → 104 ФД, *about* → 88 ФД, *back* → 83 ФД, *upon* → 83 ФД, *for* → 63 ФД. Вивчення студентами значень найчастотніших часток та їх активізація у мовленні полегшить процес “декодування” цілісних значень значного корпусу ФД. Продемонструємо методику на прикладі ФД “go up”. Частка “up” має такі 12 значень у словнику [CCDPhVs]: 1) рух та розташування; 2) збільшення та покращення; 3) підготовка та початок; 4) прикріплення та обмеження; 5) наближення; 6) переривання та пошкодження; 7) завершення та закінчення; 8) відхилення та відмовлення; 9) діяння та створення; 10) колекціонування та збір; 11) виявлення та відкриття; 12) відокремлення. Вона зустрічається у 482 ФД у словнику [CCDPhVs] та належить до найпоширенішої частки у складі ФД. Продемонструємо які значення частки “up” долучаються до ФД “go up”.

Значення “рух та розташування” долучається до утворення 5-ох значень ФД “go up” а саме : go up₁ – e.g. *When I tried to go up the stairs he pushed me aside*; go up₂ – e. g. *We can go up in the elevator*; go up₄ – e.g. *We all went up to the pub*; go up₅ – e.g. *One road goes up north to Durness* [3, p.148–149]; go up₉ – e.g. *There was a burst of applause as the curtain went up* [3, p. 149].

Значення “збільшення та покращення” виявляємо у семантичній структурі ФД *go up*₆, *go up*₇, та *go up*₁₃: *go up*₆ – *e.g. The price of petrol and oil related products will go up steadily*; *go up*₇ – *e.g. I'll go up as high as fifteen pounds*; *go up*₁₃ – *e.g. I think stroke will go up this season* [3, p. 149]. Значення “підготовка та початок” виявлено у значенні лише одного ФД: *go up*₁₂ – *e.g. Before going up to Oxford, I started a diary* [3, p. 149].

Частка “up” долучає лише 6 із 12 значень, що зареєстровані у словнику до формування значення ФД “go up”. Отже, не всі значення часток використовуються одночасно. Серед цих значень одне значення є прямим, а саме ”рух та розташування”, а решта п’ять переносні, а саме “збільшення та покращення, ”підготовка та початок”, “наближення, “переривання та пошкодження, ”діяння та створення”. Дана методика може слугувати моделлю для вивчення семантики як і існуючих, так і новоутворених ФД в англійській мові.

Література

1. Дідо Н.Д. До проблеми викладання фразових дієслів в англійській мові / Н.Д. Дідо // Науковий вісник Ужгород. ун-ту. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Вип. 1(38). – С. 116–118.
2. Chévez H.R. Phrasal Verbs: Their Teaching and Acquisition / Roxana Chévez Herra // Revista de Lenguas Modernas. – 2013. – № 19. – P. 487–509.
3. CCDPhVs – Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs. – The University of Birmingham : Harper Collins Publishers Ltd, 1997. – 492 p.

CONCEPTUALIZATION OF MOTION IN COMMUNICATIVE SPACE

Virotschenko S.A. (Kharkiv)

The study of space has been of great interest since ancient times, and it remains a matter of interest of today’s linguistic research. Scholars apply different approaches to the study of space and ways of conceptualizing space relations. Much attention is given to meaningful changes of the communicant’s personal space: implementing communicative interaction, communicants create a certain communicative space where they are located relative to each other. Their communicative space consists of personal spaces of discursive personalities, that is, the ones of the addresser and the addressee, which have the center and periphery with moveable boundaries.

The image schematic structure of motion is actualized by verbal constructions of motion in space (VCMS), which consist of a verb and a preposition, or a verb and a noun, which can be modified by an adjective or a postpositional preposition.

The VCMS under consideration actualize the SOURCE / PATH / GOAL SCHEMA as their structure contains all the constituents of the image schema. Within this schema, we distinguish binary oppositions of the direction of the communicant's motion – forward and back. The direction of motion is described only by the postpositions: the verb expresses just the beginning of motion, whereas the postposition constitutes the direction of motion in the communicative space. The VCMS actualize an optional constituent of the SOURCE / PATH / GOAL SCHEMA – the obstacle, a part of the PATH which the communicant covers moving towards the interlocutor. The VCMS that describe the obstacle are not numerous; they always contain such postpositions as *across*, *over*, and the obstacle itself is mostly an item of furniture. The VCMS actualize the MANNER of motion. The communicant's motion can take the form of an immediate and quick motion when the GOAL is close. Such motion happens within a moment that is impossible to decompose. The VCMS that actualize the immediate motion function as predicates modified by adjectives and adverbs which specify the speed of the motion. Non-immediate and slow motion happens within a time span, which can be decomposed. The verbs these VCMS consist of are used in the form of Participle I and are accompanied by adverbial modifiers of the duration of an action.

The VCMS actualize the PART / WHOLE SCHEMA by describing the whole-body or the part-body movement of the communicant. Whole-body motion is verbalized by the integral VCMS, whereas part-body motion (motion of the upper part of the body) is actualized by the partitive VCMS. The partitive VCMS are not as numerous as integral ones because in English the set of lexical units, which describe motion of the upper part of the body, is rather limited. The diversity of ways of actualizing whole-body motion in space is explained by various types of motion depending on the speed and manner of motion.

The CENTER / PERIPHERY SCHEMA conceptualizes motion in space depending upon how far the communicant moves: whether he moves within the minimal radius of his personal space (the center), or he moves into the periphery of his personal space. Motion in the CENTER of the communicative space is actualized by the VCMS, which describe the immediate motion and the communicant's partitive movement. Motion in the PERIPHERY of the communicative space is actualized by the VCMS, which describe non-immediate and whole-part body movement and do not contain the syntactically expressed GOAL of motion.

Thus, the cognitive approach to the analysis of English verbalization of motion in communicative space contributes to the development of the general theory of space. The cognitive oriented theory elaborated in the present research throws more light on the image schematic structure of motion in space and its actualization in English discourse.

К ВОПРОСУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Воробьева И.Н., Левдик С.В. (Харьков)

Известно, что цвет составляет важнейшую часть зрительной информации. Цветовые прилагательные появились не потому, что наш глаз способен различать оттенки спектра. Цветовые прилагательные передают не только тот или иной абсолютные признаки, они также содержат пресуппозиционные и экстралингвистические сведения.

Цветообразование представляет собой весьма многочисленную, разветвленную и вместе с тем структурно и семантически четко организованную группу слов. Наряду с непрерывным возрастанием числа обозначений цвета наблюдается расширение семантики уже существующих цветообразований (колоронимов), приобретение ими переносных образных значений. Поэтому актуальным представляется исследование активных процессов употребления, переосмысления и преобразования фразеологизмов с компонентом цветового прилагательного в современном английском языке.

Цветообразования входят в основной словарный состав языка и, являясь универсальной категорией, присутствует во всех языках, однако они имеют отличия и по-разному воспринимаются в различных языках.

Исследования процессов возникновения и развития цветоименований, выполненные Берлиным и Кеем, позволили сделать вывод, что они являются языковой универсалией и что существует единый набор из 11 базовых цветов для всех выбранных языков – *white, black, red, blue, green, yellow, brown, grey, pink, orange, purple* [3, с. 135].

Проанализировав 98 языков, они разделили их на 6 групп в зависимости от стадии развития. Все эти цвета нашли свое отражение в словарном составе языков всего мира, в том числе и в фразеологических сочетаниях языковых единиц, имеющих национальную окраску и представляющих особую трудность для представителей иноязычной культуры.

Анализ фразеологических единиц с прилагательным цвета, полученных методом сплошной выборки из англо-русского словаря Кунина А.В. показал, что доминирующим цветом является *black* (21 %), далее в порядке уменьшения частотности *blue* (15 %), *white* (14 %), *red* (13 %), *gold* (10 %), *green* (8 %), *yellow* (5 %), а также *silver* (6 %) and *brown* (1 %), остальные 7 % составляют цвета, не входящие в основную группу (*pink, purple* и т.д.) [2].

Практика общения носителей разных языков обычно начинается с установления соответствий между обозначаемыми предметами и их названиями. возможность перевода с одного языка на другой заложена в возможности выражения одних понятий при помощи других внутри

языка – они иногда могут быть переданы фразеологизмами, которые являются эквивалентами данных идиом, иногда – свободными словосочетаниями [1, с. 125]. Например, в следующих словосочетаниях прилагательное *black* еще более усиливает негативный смысл слов *hatred and rage*, e.g. *black with hatred, black rage*.

Кроме того, возможно объединение фразеологических единиц с компонентом цветообозначения по тематическому признаку, что отражает объективно существующие группировки предметов и явлений предметного мира. Подобное множество фразеологизмов является тематической группой.

В тематических классификациях фразеологизмы группируются вокруг определенного концепта, в котором они семантически связаны и смысл которого в какой-то степени они раскрывают. Тематические характеристики лексики и фразеологии являются важным принципом исследования и классификации фразеологизмов.

Литература

1. Верещагин Е.Н. Лингвострановедческая теория слова / Е.Н. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русс. яз., 1986. – 320 с.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – [6-е изд., стереотип.]. – М. : Живой язык, 2005. – 944 с.
3. Berlin B. Basic Color Terms: their Universality and Evolution / B. Berlin, P. Keey. – California, Berkley : University of California Press, 1969. – 237 p.

ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНОМОВНОГО ВІДТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ ІМЕН (на матеріалі казки Р. Дала «BFG»)

Вороніна К.В. (Харків)

Особливості перекладу власних імен не перестають викликати жваву зацікавленість з боку перекладознавців та перекладачів-практиків. Поступовий зсув дослідницької уваги на особистість перекладача та здійснення перекладацької діяльності здатен прояснити ряд теоретичних питань, пов'язаних, насамперед, з інтерпретацією оригіналу та вибором та/або утворенням перекладацького відповідника. Переклад власних імен – це своєрідне випробування для перекладачів-практиків, яке потребує високого рівня володіння мовою оригіналу, майстерності в оперуванні ресурсами мови перекладу, а також залучення творчого підходу як під час інтерпретації, так і на етапі утворення остаточного відповідника в мові перекладу.

Дослідження особливостей відтворення власних імен виконано на матеріалі казки Р. Дала “BFG” та її перекладу українською, здійсненим В. Морозовим. Вибір матеріалу дослідження обумовлений наявністю у казці власних імен, які ми відносимо до категорії лексичного нонсенсу –

інноваційних креативних одиниць, які характеризуються структурною неконвенційністю, референційно-сигніфікативною невизначеністю та семантичною неоднозначністю. Здійснення перекладацької діяльності у випадку з вигаданими лексичними одиницями значно ускладнене. Насамперед, такі їх властивості, як референційно-сигніфікативна невизначеність та семантична неоднозначність повністю виключають можливість однозначної інтерпретації. Крім того, лексичний нонсенс належить до безеквівалентної лексики, тобто у мові перекладу не існує та не може існувати готових відповідників будь-якій нонсенсній одиниці. Отже, перекладач має докладати зусиль та застосувати творчий підхід на обох етапах перекладацького процесу – на етапі інтерпретації та утворення перекладацького відповідника.

Звернемо увагу на особливості формування власних імен у казці. Р. Дал утворив неконвенційні складні слова на позначення імен восьми огидних велетнів, маючи на меті надати читачам підказку стосовно їх характеристик: *Flealumpeater*, *Bonecruncher*, *Manhugger*, *Childchewer*, *Meatdripper*, *Gizzardgulper*, *Maidmasher*, *Bloodbottler*.

Під час утворення власного відповідника перекладач має врахувати прагматичний потенціал, закладений автором оригіналу, а також зробити одиницю зрозумілою та привабливою для читацької аудиторії – дітей. Незважаючи на те, що найбільш широко вживаним способом перекладу власних імен є транскодування, перекладач схиляється до іншого способу – до калькування. Так, одне з імен *Bonecruncher* в українському перекладі стає *Костохруст*, де українські одиниці *кість* та *хруст* є прямим відповідниками англomовним *bone* та *crunch*, відповідно.

Приклад нижче демонструє аналогічний підхід до створення відповідника, але у наведеному прикладі бачимо використання калькування з трансформаціями. Для відтворення імені іншого велетня на ім'я *Flealumpeater* В. Морозов утворив відповідник *Тілогриз*. До складу неконвенційної лексеми оригіналу *Flealumpeater* належать три узуальні одиниці: *Flesh+lump+eater*; в той час як в українському відповіднику *Тілогриз* маємо узуальну *тіло* та фрагмент *гриз* узуальної *гризти*. При чому, іменник *тіло* є прямим відповідником *flesh*, а семантика дієслова *гризти* відрізняється від англomовного *eat*, прямим відповідником якого є *їсти*. Уведення до складу відповідника фрагменту *гриз* робить лексему більш виразною для україномовних читачів, що цілком відображає прагматичну інтенцію автора оригіналу. Щодо елементу *lump* – *грудка*, *брила*; *великий шматок*; *купа*; *цїле*; *маса*, він взагалі вилучений; вірогідно, перекладач знайшов двокомпонентне *Тілогриз* найбільш вдалим рішенням.

Отже, завдяки застосуванню калькування – з трансформаціями чи без – у мові перекладу зберігається структура утворення неконвенційної одиниці

оригіналу. А створення перекладацького відповідника шляхом наслідування авторської словотвірної моделі здатне якомога краще відтворити в мові перекладу прагматичний потенціал лексичної одиниці мови оригіналу.

РЕПЛИКАЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ФЕНОМЕНА «JUDAS» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Гаврилова І.М. (Харків)

Одним из интенсивно развивающихся направлений в языкознании является в последнее время лингвокультурология. Важное место в ее проблематике занимают так называемые «прецедентные феномены» (ПФ).

Наиболее интенсивно ПФ разрабатывались в Московской лингвокультурологической школе и ее последователями (В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Е.А. Нахимова, Г.Г. Слышкин и др.), при этом под данной категорией объединялись столь разноплановые феномены, как прецедентные: тексты, высказывания, имена и ситуации [Захаренко и др., Красных 1997: 63-65].

С целью снять противоречия существующей теории ПФ, П.Н. Донец предложил т.н. репликативную модель возникновения и функционирования ПФ в дискурсе, разграничив, во-первых, уровни: а) прецедентности, б) прототипичности и в) репликации, а также выделив, наряду с Ситуацией, прецедентные События и Действия, включающие в себя, среди прочего, факторы Агенс (Субъект Действия) и Пациенс (Объект действия), Место Действия и др. [Донец 2014: 433-434].

В данной работе рассматривается дискурсивная репликация одного из самых известных ПФ в христианском мире – эпизода предательства Иисуса Христа Иудой Искаротом в Гефсиманском саду в политическом дискурсе ФРГ.

В свете упомянутой выше модели этот евангельский эпизод может быть описан как прецедентное Макродействие («предательство», с элементами Место Действия (Гефсиманский сад), Агенс Действия (Иуда Искарот), Пациенс Действия (Христос), Вознаграждение за Действие («тридцать серебрянников»), а также Инструмент Действия («поцелуй»).

Имя «Иуда» стало широко употребительным символом акта предательства, который активно используется для репликации в немецкой, русской и других христианских лингвокультурах.

Материалом исследования послужили 58 примеров репликации элементов ПФ «Judas» Агенс/Пациенс в немецкоязычном политическом

дискуссе, отобранных методом поиска по ключевому слову в больших массивах информации в электронных архивах еженедельников «Die Zeit» и «Der Spiegel». В результате его анализа было выявлено, что в качестве Агенса Действия выступают политики и общественные деятели.

Литература

1. Донец П.Н. Прецедентные или прототипические феномены? К вопросу об одном лингвокультурологическом понятии // П.Н. Донец // Субъект познания и коммуникация: языковые и межкультурные аспекты : сб. науч. тр., посвященный юбилею Л.И. Гришаевой / Воронежский гос. университет, Воронеж: Наука-Юнипресс, 2014. – С. 429-439. 2. Захаренко И.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / И.В.Захаренко, В.В.Красных, Д.Б. Гудков, Д.Б. Багаева // Вестник МГУ. Сер. 9: Филология. – 1997. – №3. – С. 62-75. 3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н.Караулов. Изд. 7-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

THE ROLE OF EMOTIONS IN MOTIVATING FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Galstyan A.G. (Kharkiv)

“You cannot push anyone up the ladder unless he is willing to climb himself.”

Robert Schuller

Motivation plays an important role in learning process in general and in foreign language learning in particular. Gardner R.C. [1] states: “motivation is a combination of effort plus desire to achieve a goal plus favorable attitudes towards the goal to be accomplished”.

According to psychological researches of motivation in studying foreign languages teacher’s efforts should be directed to the development of inner motivation (intrinsic motivation) of a student. A student is said to be intrinsically motivated when motivation comes from within. Intrinsically motivated students are enthusiastically involved to attain their academic and own learning outcomes.

But in language learning motivation cannot be developed in isolation; in fact certain conditions and factors influence and enhance motivation. One of the most important factors that influence the inner motivation of a student is “Emotion”. Many scholars have acknowledged that foreign language learning motivation is emotionally driven.

Accordingly, the main goal of a teacher is not only to teach a foreign language but also to help students to ‘feel’ the very language. The emotional reaction

must form the basis of educational process. Before imparting knowledge, before giving new information, a teacher should arouse appropriate emotions on the part of students and do everything to connect those emotions with new knowledge. The knowledge that passes through feelings of a student can be firmly instilled.

Some researchers distinguish two basic dimensions of emotions:

- *Positive* emotions refer to the extent to which someone experiences feelings such as enjoyment, happiness, curiosity, etc. Positive emotions increase satisfaction and motivation.

- *Negative* emotions refer to the extent to which someone experiences feelings such as sadness, boredom, anxiety, etc. As Goleman D. [2] mentioned «students who are anxious, angry, or depressed do not learn; people who are caught in these states do not take in information efficiently or deal with it well».

But later researchers came to a conclusion that motivational effects may be different for different types of positive and negative emotions. It is revealed that negative emotions (like fear and sadness) can enhance learning and can be regarded as motivational in foreign language learning process.

Pekrun R. [3] distinguishes four groups of emotions:

- a) *positive activating emotions* such as joy, hope, pride strengthen motivation;
- b) *positive deactivating emotions* (e.g., relief, relaxation after success, contentment); success, for example, may reduce immediate (short-term) motivation to re-engage with learning activities but may well strengthen long-term motivation to re-engage at a later time.
- c) *negative activating emotions* (such as anger, anxiety, shame); anxiety, for example, can reduce interest and intrinsic motivation of a student but can also strengthen motivation to invest effort to avoid failure. If a student is afraid of failing an upcoming exam, intrinsic motivation to learn the material will be reduced, while motivation to avoid failure can be strengthened;
- d) *negative deactivating emotions* such as hopelessness and boredom are held to be detrimental for motivation.

The role of emotions in learning process is, therefore, much more complicated and contradictory, rather than the simplistic distinction between negative-positive emotions.

In conclusion it must be underlined that emotions are an integral part of the educational activity and the main enhancer of students' motivation. Language learning is a process which is full of negative and positive emotions. The main task of language teachers is to reveal and understand various shades of students' emotions and conduct English lessons in a way to help students to make their emotions work for them and not against them.

References

1. Gardner R.C. Social Psychology in Second Language Learning / R.C. Gardner. – London : Edward Arnold Ltd, 1985. 2. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. – Bantam Books, 1995. 3. Pekrun R. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research / R. Pekrun, T. Goetz, W. Titz, R.P. Perry // Educational Psychologist. – #37. – 2002. – P. 91–106. – Available at : http://people.ict.usc.edu/~gratch/CSCI534/Readings/Pekrun_Goetz_2002_academic%20emotions.pdf

ОСОБЛИВОСТІ КЕЛЬНСЬКОГО ДІАЛЕКТУ РИПУАРСЬКОЇ ГРУПИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Гороховцева Є.В. (Харків)

Кельнський діалект – варіант рипуарської діалектної групи. Даний діалект вживається безпосередньо в місті Кельн. Відмінності кельнського діалекту від літературної німецької мови спостерігаються:

1) на фонетичному рівні:

- кельнський діалект зберігає недифтонгізовані середньовірнонімецькі вузькі довгі голосні *i*, *u*, *ʊ*, що зближує рипуарський діалект з нижньонімецьким (нижньофранкським): *Rhing (Rhein)*, *fing (fein)*, *us (aus)*, *hüek (heute)*.

- є тенденція до переходу звуків і співзвучь більш важких в легші: *jeht (geht)*, *morje (morgen)*, *Fliejer (Flieger)*, *Kreech (Krieg)*, *Zoch (Zug)*, *övverall (überall)*, *möchlich (möglich)*, *jevve (geben)*. відсутність в кельнському діалекті перебою *p > f*: *Kopp (Kopf)*, *Pääd (Pferd)*.

- випадання приголосних: *kütt (kommt)*, *off (oft)*, *jesaat (gesagt)*, *Kölle (Köln)*, *Angs (Angst)*.

- примикання: *du willse (willst sie)*, *niemieh (nicht mehr)*, *hammer (haben wir)*.

2) на морфологічному рівні:

- випадання кінцевого *-t* після глухих спірантів, а також після глухих проривних (найчастіше в дієслівних формах: причастя II, 2 і 3 особа однини теперішнього часу): *Ich hann nit jefrooch (Ich habe nicht gefragt)*;

- редукція кінцевих *-e* і *-n*: *Seid (Seide)*, *sing (seine)*, *Kneip (Kneipe)*, *verjonn (vergehen)*.

- відсутність родового відмінка (Genitiv) як особливої граматичної категорії. Замість нього використовується так званий «давальний присвійний» (possessiver Dativ), який супроводжується обов'язковим додатком присвійного займенника. При цьому предмет приналежності ставиться на друге місце: *jägem Lot sing Frau (verglichen mit der Frau des Lots)*.

- уніфікації морфологічних відмінностей між називним (Nominativ) і знахідним відмінках (Akkusativ): *Da höllt dä Bernd dä* (der çàì³ñöü den) *Bus* (*Da hohlt Bernd den Bus*);
 - 1-а і 3-а особа множини збігається з 1-ою особою однини: *ich jonn* (*ich gehe*); *mer jonn* (*wir gehen*).
 - основним типом множини іменників є закінчення *-e*. Наприклад: *Hirte* (*Hirten*), *Zeeje* (*Ziegen*), *Auge* (*Augen*).
 - заміна особового займенника стандартного мови *wir* на *mir* (*mer*): *mer spille* (*wir spielen*).
- 3) на лексичному рівні:
- є лексичні одиниці, які тісно пов'язані з Кельном, перш за все: *Jeck* (*Jeck*), *Kamelle*, *Klüngel* (*klüngeln*).
 - своєрідна синонімія слів, наприклад слову *arbeiten* (*arbeide/ arbigge*) відповідають кілька лексем, що мають відмінностей в плані значення: *brassele* (працювати, докладаючи великих зусиль); *krose* (старанно, старанно працювати); *huddlele* (спішно працювати, халтурити); *prassele* (неуважно працювати).
 - Запозичена лексика з французької мови: *vis-à-vis*, *charmant*, *Mostert*.

ЖІНОЧИЙ РОМАН ЯК ЖАНР МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Гужва О.О. (Харків)

Сьогодні найтипівішими жанрами художньої літератури, які обирає пересічний читач, є детективи, дамські романи, фантастика. Такі книги відтворюють образи світу, організованого за різними законами, яких об'єднує спільна ознака – масовість. Інтерес суспільства до масової літератури, що видається мільйонними тиражами, став невід'ємною частиною його мовного існування. Вивчаючи цей матеріал, можна припустити, що масова література зазвичай вважається низькопробною продукцією, яка орієнтована виключно на комерційний ринок. Цю думку поділяють літературознавці: «Масова література – це літературні твори, розраховані на широку читацьку аудиторію, при цьому відповідають запитам саме масового читача. Для масової літератури характерна загальнодоступність, простота не тільки в плані художнього змісту і форми, але також і в плані поширення, в силу чого твори масової літератури виходять у великій кількості і підтримуються, як правило, рекламою» [2].

Масова література, або паралітература, сублітература, кітч-література, – сукупність літературних жанрів і форм, звернених до некваліфікованого читача, який сприймає твір без рефлексії з приводу його художньої природи,

і тому носять спрощений характер. Масова література входить до складу масової культури, розділяючи з іншими її різновидами ряд загальних закономірностей. Нерідко під масовою літературою розуміють всі художні твори будь-якого культурно-історичного періоду або літературного напрямку, які розглядаються як фон вершинних досягнень письменників першого ряду. Зберігаючи значення універсального оцінного визначення, масова література є також соціокультурним і літературним феноменом новітнього часу. Масова література – це налагоджена індустрія, що спеціалізується на серійному випуску стандартизованої літературної продукції легковажно-розважальної, пропагандистської та дидактичної спрямованості; номенклатура популярних жанрово-тематичних канонів, що володіють спільністю тематики, усталеним набором дійових осіб і стильових кліше. До масової літератури відносяться детектив, шпигунський роман, бойовик; фентезі; костюмно-історичний роман з домішкою мелодрами; любовний, дамський, сентиментальний, «рожевий» роман («лавбургер») і ін. [3].

Значений жанр має відношення до казки, оскільки любовний роман – це казка для жінок [1, с. 539–540]. Головна героїня такого роману володіє внутрішньою красою, яка в певний момент розкриється; головний герой завжди володіє зовнішньою красою, мужністю, силою – це свого роду стрижнева особливість таких романів. Незважаючи на основні загальнолюдські цінності, такі як сім'я, здоров'я, тощо, письменник (частіше письменниця) не вдається до їх прямого опису в романах [1, с. 543–546].

Отже, жіночий роман в узагальненому вигляді можна охарактеризувати як жанр сучасної літератури, спрямований на масову читацьку аудиторію, здебільшого жінок, що втілює в собі ідеалізовану під певним кутом зору дійсність. Такі його риси як усереднені характеристики (вербальні – уживання стратегій увічливості, невербальні – міміко-жестові, надвербальні – зовнішні риси) та цінності пересічного прошарку суспільства певного історичного періоду дозволяють використовувати такий роман у якості ілюстративного матеріалу, в т.ч. для дослідження ідеалізованої особистості чоловіка в діахронії, що становить перспективу подальших досліджень.

Література

1. Бочарова О. Формула женского счастья. Заметки о женском любовном романе [Электронный ресурс] / О. Бочарова. – Режим доступа : <http://culturca.narod.ru/Vocharova.htm>. 2. Гурьева Т.Н. Новый литературный словарь / Т.Н. Гурьева. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – с. 167. 3. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/massovaya-literatura/?q=458&n=282>

СТВОРЕННЯ МЕДІАКОНТЕНТУ ДЛЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РАМКАХ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ В РУСІ»

Дабдіна О.С., Калиниченко Ю.В., Пронь І.О. (Харків)

На даному етапі розвитку освіти якість навчання пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. У зв'язку з цим виникає актуальне питання визначення ефективних засобів навчання, методичний потенціал яких дозволив би побудувати відкриту методичну систему навчання, в рамках якої кожен учень використовував би індивідуальну траєкторію навчання, що дозволило б формувати у нього системне мислення і організовувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність. До таких засобів відносяться сучасні інформаційно-комунікаційні технології і засоби мультимедіа.

Як свідчать результати аналізу педагогічної практики, використання інноваційних технологій сприяє кращому засвоєнню та зміцненню знань, а завдяки руху підвищується розумова та фізична активність, що в свою чергу викликає інтерес до навчання взагалі.

У нашій роботі ми вирішили поєднати ці два аспекти, створивши медіаконтент для уроків англійської мови задля підвищення фізичної активності молодших школярів.

Беручи до уваги вікові особливості дітей молодшого шкільного віку і з метою розробки медіаконтенту, нами у мережі Інтернет було обрано кілька зображень персонажів, яких було використано у якості «учителів» під час розробки відеофрагментів до уроків.

Для передачі рухів обраних персонажів кожен з них був заздалегідь відредагований з використанням вбудованих у MS PowerPoint інструментів, а саме: було створено варіанти поз кожного героя, розміщені на різних слайдах. Готові зображення персонажів було розміщено таким чином, аби вони під час зміни слайдів (кадрів) створювали видимість руху: йшли, піднімали руки, ноги, плескали у долоні тощо. За рахунок того, що у MS PowerPoint є можливість встановити тривалість демонстрації кожного слайду, ми задавали час, потрібний для зміни кадрів, аби передати ілюзію руху.

Фоном для слайдів слугували зображення вулиці, трави, підлоги та класної кімнати, підібрані в залежності від теми. Персонажі розміщувалися на слайдах і виконували рухові вправи, які супроводжувалися аудіокоментарями, начитаними учнями початкової школи гімназії.

Учні добре сприймали персонажів, які, пояснюючи правила і ставлячи питання, виконували рухи. При цьому кожна запропонована дія позначала певну відповідь. Дітям було потрібно відповісти на питання, виконавши зазначені рухи. У цьому випадку береться до уваги вроджена потреба

маленької дитини активно рухатися, пізнаючи світ. З часом учні звикли до такого перебігу етапів уроку і вже чекали на своїх мультиплікаційних друзів, з якими активно опрацьовували матеріал. До рухової активності підключалися позитивні емоції, підсилюючи та покращуючи процес засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу. На цьому етапі учитель перетворювався на спостерігача, а учні разом з анімованими персонажами потрапляли у казку.

Треба звернути особливу увагу на те, що у всіх учнів було сформовано позитивне ставлення до предмета, що є важливим для вивчення дисципліни, адже діти навчаються через свої відчуття та емоції.

Отже, проаналізувавши основні властивості сучасних мультимедійних програм, ми дійшли висновку, що мультиплікаційні фільми у сукупності з руховою діяльністю позитивно впливають на психологічний стан молодших школярів, тим самим підвищуючи розумову активність, поліпшуючи пам'ять і покращуючи якість навчання.

Література

1. Дубогай О. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітньо-рухової методики / Олександра Дубогай // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. – 2015. – № 3 (31). – С. 69–74.

МЕТОДИКА ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО АНАЛИЗА ДУБЛЕТНЫХ КОНЦЕПТОВ

Давыденко И.В., Змиева И.В. (Харьков)

Методика лингвокогнитивного анализа дублетных концептов включает три этапа [1]. Продемонстрируем ее на примере дублетного концепта HOUSE/HOME. **Первым этапом** анализа является рассмотрение полисемии лексических единиц *house (n.)* и *home (n.)* – имен концепта ДОМ – HOUSE / HOME. Выявленные лексико-семантические варианты (ЛСВ) значений полисеманта *house (n.)* суммируются в следующий перечень, состоящий из 21 ЛСВ. Выявленные ЛСВ полисемантической лексемы *home (n.)* в английском языке могут быть суммированы в следующий перечень, состоящий из 22 ЛСВ. Анализ данных перечней демонстрирует, не все из выявленных ЛСВ лексем *house (n.)* и *home (n.)* связаны с репрезентацией концепта ДОМ – HOUSE / HOME. Далее с применением методики построения концептуальной сети полисемии [2] строятся сети полисемии для полисемантов *house (n.)* и *home (n.)*. Применение к полученным концептуальным сетям полисемии когнитивной операции высвечивания

(или выделения определенных семантических фокусов) позволяет установить частотность реализации («высвеченности» в терминологии С.А. Жаботинской [там же] или «типичности» – М.В. Никитина [3]) каждого из ЛСВ в речи. В результате строится когнитивная модель, позволяющая сделать вывод о степени высвеченности каждого отдельного ЛСВ. В рамках сетей полисемии лексем *house* (n.) и *home* (n.) выделяются домены, к которым относятся ранее выявленные ЛСВ. Полученные данные позволяют сравнить сети полисемии и наборы доменов, в пределах которых реализуются значения полисемантов *house* (n.) и *home* (n.), выявить их общие и различные ЛСВ. При наличии одних и тех же ЛСВ у различных полисемантов – *house* (n.) и *home* (n.) – они могут быть по-разному представленными в речи (т.е. быть более и менее типичными).

Вторым этапом анализа является выявление тех ЛСВ лексем *house* (n.) и *home* (n.), которые относятся к домену МЕСТО НАХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА, в рамках которого рассматривается данный концепт. Далее идет построение фреймовых сетей лексических значений лексем *house* (n.) и *home* (n.), репрезентирующих концепт ДОМ в пределах домена МЕСТО НАХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА, на основании анализа сочетаемости данных лексем в речи. После чего строятся сетевые модели понятий ДОМ – HOUSE и ДОМ – НОМЕ; затем полученные сетевые модели сравниваются друг с другом на предмет выявления сходств и различий; далее выстраиваются синонимические ряды по линиям ЛСВ, именующих концепт ДОМ – HOUSE /НОМЕ.

Третий этап исследования – построение общей интегративной модели концепта ДОМ – HOUSE / НОМЕ с учетом ЛСВ лексем *house* (n.) и *home* (n.), которые относятся к домену МЕСТО НАХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА, и их синонимов.

Результатом исследования является интегративная модель концепта ДОМ – HOUSE / НОМЕ, представленная в виде единства интегральной и двух дифференциальных зон, упорядоченных общими и отличными значениями лексем – имен концепта и их синонимов и связанных отношениями центр – периферия.

Литература

1. Давыденко И.В. Лексическая репрезентация концепта ДОМ – HOUSE/НОМЕ в английском языке: лингвокогнитивный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Инна Владимировна Давыденко. – Харьков : Б.в., 2012. – 212 с.
2. Жаботинская С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С.А. Жаботинская // Проблемы загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького : збірник наук. праць. – Чернівці, 2008. – С. 357–368.
3. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения : учеб. пособие / М.В. Никитин. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.

ГАЛЛ VS ГАЛАНТНИЙ?

Дмитренко Ю.О. (Версаль, Франція)

Галантний – вишукано ввічливий, вихований, люб’язна людина. У 1609 р. Франциск Сальський у своїй праці «Вступ до добродесного життя» навів наставлення щодо життя в суспільстві. Там він аналізує поняття «douceur» (м’якість, приємність, ніжність), що стало ідеалом поведінки людей, зокрема однієї з основ «мистецтва жити в суспільстві» – галантності. Французьке світське суспільство проводило галантні бесіди, в яких переважали дотепність, імпровізація, вміння виділитися з-поміж співрозмовників. У Словнику французької академії 1694 р. вживається слово «politesse» – увічливість, воно також означало певну манеру – чемну та відшліфовану – жити, діяти, розмовляти. Словник французької академії 1786 р. давав таке визначення: galant (прикм.) – чемний, увічливий (C’est un galant homme). «Галантна доба» (фр. Fêtes galantes) – умовне визначення періода Ancien Régime, який прийшов на зміну добі класицизму Людовіка XIV. Поняття «галантна доба» використовується в художній та популярній історичній літературі, у працях з мистецтвознавства та історії костюма.

Як зазначає А.В. Голубков, під впливом трактата Б. Кастильоне «Придворний», починаючи з 1610 року в паризьких салонах (у Блакитній вітальні маркізи де Рамбуїе) культивувалось специфічне галантне нареччя «кращих людей», яке відмічалось особливою м’якістю, а також прагненням до метафоричних перифразів, що навмисно віддаляло його від народного мовлення. Вже з середини XVII століття ця «очищена» салонна мова, яку часто ототожнювали із жаргоном світських дам – «прециозниць», – виявився предметом суворої сатири з боку письменників (Мольєр, Ж. де Лабрюйєр, Д. Буур), причому критика салонної «ідіоматики» неминуче проходила в руслі галантної естетики. Салонна прецизійна ідіоматика, яка мала вплив на розробку французької лінгвістичної норми завдяки маніфестованим вимогам витонченості та вишуканості, сама стала догматичною схемою, що тоталітарно нав’язувала свої правила.

Де Фонтен відкидає смаки салону, та характеризує його як «розпечену галантність». Для таких цілей існувала особлива комунікативна система: «мова» віял, «мова» мушок, «мова» квітів. Поступово термін «галантність» розповсюджувався на стиль життя у цілому. «Галантною» називалася людина, чії манери, мовлення та костюм були бездоганними, чії знання показували інтерес до наук та мистецтв, а також до літератури.

У середині XVII століття з’являється прецизійний, галантно-героїчний роман, що являє собою продукт трансформації лицарського роману, а також результат впливу елліністичного роману. Прецизійний роман розвинувся у Франції (М.Л. де Гомбервіль, Г. де ля Кальпренед, Мадлен де Сюдєрі).

Прецизійний роман відрізняється великим розміром, перенавантаженою фабулою. Герой такого роману прекрасний, хоробрий, здійснює подвиги, та в той же час він млісний та печальний. Мова його малооригінальна, метафори й перифрази створені за єдиним зразком, стиль є вигадливим, сповненим галантного етикету. Звернення до історичних тем корелює з популярною у XVII столітті у Франції ідеєю близькості роману та епопеї.

Сьогодні «галантна» французька мова має «планетарну» географію: її використовують на усіх континентах земної кулі. Це третя за розповсюдженістю мова світу. Вона є однією з офіційних мов ООН. Це друга мова усіх міжнародних організацій. Вона є незамінною у світі високої моди, елітного виноробства, вишуканої гастрономії та вироблення парфумів найвищого гатунку. Число тих, що розмовляє французькою, складає 124 мільйони людей.

РЕКОНСТРУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛИЙСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ АНТРОПОНИМИИ XI–XV ВЕКОВ В ИЗУЧЕНИИ НАИМЕНОВАНИЙ МАСТЕРОВ ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Добровольская О.Я. (Ужгород)

Методом неслучайной сплошной выборки из лексикографических источников получен фактический материал нашего исследования – 7429 наименований фамильного типа (с учётом их фонографических вариантов), воспроизводящих в своих антропонимных основах 2013 наименований лиц по профессиональной деятельности, зафиксированных в 10205 словоупотреблениях, а также 404 наименования, бытовавшие исключительно в качестве апеллятивов; следовательно, лингвистическому анализу подверглись 2417 среднеанглийских наименований лиц по профессии. В данной статье объектом исследования является подгруппа наименований лиц, профессионально занятых прикладным искусством; предметом исследования является их этимологический состав и функциональная дифференциация (узус), не освещённые ранее в лингвистических исследованиях, и изучение специфики которых является целью данного исследования. Результаты исследования: изучаемая подгруппа представлена 46 лексемами и составляет почти 1.9% от общего количества среднеанглийских наименований лиц по профессии; 1) этимологический состав: соотношение английских и заимствованных лексем составляет 65% (в т.ч. 30% гибридных производных): 35%; наибольший процент принадлежит старофранцузским заимствованиям – 75%; 2) распределение исследуемой лексики по разновидностям узуса: 1) названия, бытовавшие в среднеанглийский период

и как апеллятивы, и в антропонимных формулах, т.е. имевшие устоявшийся узус, составляют 33%; 2) названия, бытовавшие в среднеанглийский период исключительно в антропонимных формулах, не входившие в апеллятивный фонд среднеанглийского языка, т.е. имевшие неустоявшийся узус, составляют 37%; 3) названия, отображённые памятниками среднеанглийской письменности исключительно как апеллятивы, не использовавшиеся для идентификации лица в антропонимных формулах, т.е. имевшие ограниченный узус, составляют 30%, что является свидетельством их книжного характера, но не широкого общенародного использования и популярности в среднеанглийский период; соотношение лексики с устоявшимся / неустоявшимся / ограниченным узусом составляет 33%: 37%: 30%. Новизна результатов: 1) на 37% расширены известные ранее сведения о составе исследуемой подгруппы; 70% исследуемой лексики было зафиксировано на онимическом уровне, причём единственным источником сведений о 37% лексики являются наименования фамильного типа; 2) определены характеристики этимологического состава (представленность лексики исконной английской, производной от ассимилированных латинских, французских, скандинавских основ, а также основ с двойной, латинской или французской этимологией; среди заимствований - существенное преобладание лексики французского происхождения; двукратное преобладание лексики исконной и гибридной по отношению к заимствованной); 3) установлены показатели функциональной дифференциации и устойчивости узуса (преимущественная представленность лексики с неустоявшимся узусом; двукратное преобладание лексики, использовавшейся в идентификационной функции в антропонимных формулах в качестве наименования фамильного типа, по отношению к лексике, выполнявшей исключительно функцию классификации в качестве апеллятива). Научные перспективы: полученные на обширном материале данные о месте исконной и заимствованной агентивно-профессиональной лексики в словарном составе среднеанглийского языка будут полезны для описания объективной картины этимологических основ лексического состава языка, для уяснения сфер влияния и дальнейших судеб лексических заимствований путём изучения разновидностей их функционирования и степени распространения.

Литература

1. Middle English Compendium. – Michigan : University of Michigan Digital Library Production Service, 2001?2013. – 15000 p. – Available at : <http://quod.lib.umich.edu/m/med/>
2. The Oxford English Dictionary. – 2nd ed. In 20 Vol. – Oxford, 1989.
3. Reaney P.H. A Dictionary of British surnames /P.H. Reaney. – London, 1966. – 366 p.

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ИНДИГЕННОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА

Домнич О.В. (Запорожье)

Особого внимания и исследования в системе полинационального английского языка требуют *безэквивалентные, национально-специфические концепты*. Изучением вопросов безэквивалентности и этнической специфики лингвокультурных концептов, занимались ученые: Л.В. Беспалая, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, М.В. Пименова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А. Wierzbicka и др.

Описание ментальности национально-лингво-культурного сообщества (термин В.В. Красных) осуществляется посредством исследования как отдельных концептуальных подсистем, так и концептуальной системы в целом. Данные исследования позволяют увидеть этно-специфику мировоззрения (мировидения) носителей конкретного языка. Установление специфики ментальности определенного этноса осуществляется следующими способами: анализ материала *одной* лингвокультуры в диахроническом аспекте или же – *нескольких* лингвокультур в сопоставительном аспекте [2, с. 52]. В работе применяем первый способ анализа заимствованных лингвокультурных концептов. Национальное своеобразие отдельного лингвосоциума репрезентировано *этноспецифическими* или *безэквивалентными концептами* (согласно М.В. Пименовой). Данные концепты наиболее четко представляют отличительные особенности национального сознания отдельного национально-лингво-культурного сообщества, его мировосприятие, мирозерцание и все, что включает в себя своеобразие национальной ментальности и дифференцирует картины мира различных этносов [2, с. 52].

Согласно исследованиям М.В. Пименовой «национальная ментальность формируется конкретными факторами материальной среды бытования этноса» (например, фауной и флорой, пищей и национальной кухней, ландшафтом и климатом и др.) [3, с. 16–18]. Безэквивалентные концепты проявляются в концептосфере определенного языка через безэквивалентный лексический материал (лексические единицы, фразеологизмы, устойчивые словосочетания, устойчивые описательные выражения [4, с. 102]), который характеризует наличие *национального своеобразия* и *уникальности концепта* в сознании определенного лингвосоциума [4, с. 101].

Приведем примеры безэквивалентных этноспецифических концептов, функционирующих в концептосфере современного полинационального

английского языка, представленного рядом национально-территориальных вариантов и разновидностей (в северо-американском, австрало-новозеландском, азиатском и африканском ареалах): *bubor chacha* “a hot or cold Malay dessert consisting of pieces of yam, sweet potato, sago, etc., in a sweetened coconut milk soup” [*<Malay*] [7]; *kitenge* “an East African cotton fabric printed in various colours and designs with distinctive borders, used especially for women’s clothing” [*<Kiswahili*] [9]; *umfaan* “a young man who has gone through initiation but is not yet married” [*<Zulu*] [5]; *Maoritanga* “Maori culture; a general name for traditions, practices and beliefs which are Maori, as distinct from Pakeha values” [*<Maori*] [6]; *Moche* “a pre-Inca culture”; *maté* “a beverage made from the dried leaves of a South American evergreen tree (*Ilex paraguariensis*) of the holy family” [*<Quechua*] [8].

Заимствование лингвокультурных безэквивалентных концептов осуществляется как результат заполнения соответствующих концептуальных лакун в языке-реципиенте [1, с. 3, 5]. Наличие безэквивалентных концептов является маркером национальной специфики отдельной концептосферы [4, с. 101]. З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают по данному вопросу следующее: «безэквивалентная единица – всегда признак наличия некоторой уникальности, национального своеобразия концепта в сознании народа» [4, с. 101]. По мнению указанных выше ученых, особого тщательного описания требуют безэквивалентные эндемичные концепты, а именно изучения комплекса их исторических, культурологических и когнитивных особенностей и характеристик.

В концептосфере современного английского языка безэквивалентные, национально-специфические, эндемичные лингвокультурные концепты занимают особое место и их специфика заслуживают серьезного исследования не только в отдельных вариантах и разновидностях, но и в полинациональной английской лингвосистеме в целом.

Литература

1. Новикова Т.Б. Заимствование лингвокультурных концептов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19. / Т.Б. Новикова. – Волгоград, 2005. – 21 с.
2. Пименова М.В. Безэквивалентные концепты (на примере концепта ВОЛЯ) / М.В. Пименова // Вестник НГУ. – 2010. – Том. 8 – Вып. 2. – С. 51–57.
3. Пименова М.В. Проблемы когнитивной лингвистики и концептуальных исследований на современном этапе / М.В. Пименова // Ментальность и язык. – Кемерово, 2006. – Вып. 7. – С. 16–61.
4. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. : АСТ «Восток-Запад», 2007. – 315 с.
5. A Dictionary of South African English. – 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа :
6. A Dictionary of Maori Words in New Zealand English / Ed. by J. Macalister. – Oxford : OUP, 2005. – 190 p.
7. Lee Jack Tsen-Ta. A Dictionary of Singlish and Singapore English. –

2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.singlishdictionary.com>
8. The Oxford American College Dictionary / Ed. by C. Lindberg. – New-York : G.P. Putnam's sons, 2001. – 1682 p. 9. Oxford Dictionary of English. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : en.oxforddictionaries.com

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ
КОРПУСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ
(на матеріалі дослідження концепту КРАСА)**

Довганюк Е.В. (Харків)

Корпуси текстів дають змогу перевіряти лінгвістичні гіпотези, теорії та можуть бути використані для будь-яких практичних робіт з мовним матеріалом, зокрема, як масиви текстових прикладів на всі важкі явища мови. В нашій роботі «корпус» тлумачиться як «уніфікований, структурований і розмічений масив мовних даних в електронному вигляді, призначений для певних філологічних і, більш широко, гуманітарних досліджень» [1, с. 52]. Репрезентативний об'єм корпусу гарантує типовість даних і забезпечує повноту уявлення усього спектра мовних явищ, а не тільки їх лексикографічних аспектів. Спостерігаючи оточення тієї чи іншої лінгвістичної одиниці в корпусі, можна встановити певні семантичні ознаки, що характеризують дану одиницю. Вивчення корпусів дозволяє отримувати точні дані про лексичний склад мови, про відносні частоти вживання тих чи інших слів, про сполучуваність слів. Це дозволяє уникнути неточностей і помилок в підрахунках, що уможлиблює встановлення мовних закономірностей, заснованих не стільки на теоретичних, як на емпіричних даних. Перевага застосування корпусного аналізу тексту полягає в великій мірі об'єктивності дослідження: такі функції як підбір, розмітка, аналіз текстів і виявлення відповідностей виконуються автоматично [1].

Однією з основних функцій лінгвістичного корпусу є можливості отримання лінгвостатистичних даних про частоту використання тих або інших форм, слів або словосполук, тобто визначити частотність вживання. Ця функція дозволяє визначити відмінності семантики синонімів, встановити контексти, характерні для синонімічних слів, а також розмежувати жанрові та стилістичні особливості і відтінки значень лексичних одиниць. Отже, в дослідженні із застосуванням корпусного аналізу підставою наукової гіпотези служать точні і конкретні емпіричні дані, отримані за допомогою частотного аналізу тексту і виділення статистики.

Для дослідження концепту КРАСА нами було відібрано 65 лексем – прямих номінацій концепту КРАСА та його переносні найменування, відібрані з тезаурусів англійської мови та електронних корпусів даних художнього

дискурсу Великої Британії (Corpus of Middle English Prose and Verse, Google Books Corpora, British National Corpus). Оскільки наше дослідження починається з XIV століття, саме корпуси даних надали можливість працювати з великим об'ємом емпіричного матеріалу, зробити діахронічний аналіз та відстежити перебіг того, які нові концептуальні ознаки з'являються, а які вилучаються з нашого вжитку (Рис. 1).



Рис. 1.

Література

1. Захаров В.П. Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований / В.П. Захаров // Русский язык в Интернете : сб. статей. – Казань : Отечество, 2003. – С. 48–59.
2. Райскина В.А. Применение современных методов корпусной лингвистики при анализе текста (на примере корпуса BFM) [Электронный ресурс] / В.А. Райскина. – Режим доступа : URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6\(24\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/6(24).pdf).

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЬМІ

Драпалюк Г.С., Пиндик Н.І. (Львів)

В сучасних умовах глобалізації розвиток системи освіти набуває іншого значення. Важливим при цьому є для майбутніх фахівців володіння іноземною мовою, зокрема за професійним спрямуванням з практичними навичками та умінням іншомовного спілкування. Ми вивчаємо іноземну мову для участі у мовній комунікації (усній чи письмовій).

Письмо, як продуктивний вид мовленнєвої діяльності, ставить за мету висловлювати думки в письмовій формі. Сама природа письма є складною та багатоплановою. Письмо забезпечує графічну фіксацію мовлення, точніше – тексту мовлення. Процес такої фіксації називається написанням, а його результатами є писемний текст [2, с. 183].

Згідно програми вивчення іноземної за професійним спрямуванням в технічному вищому навчальному закладі формування мовленнєвих навичок в письмі відбувається на різних етапах навчання, в залежності від мети та завдань навчальної програми, курсу та спеціальності.

Для формування мовленнєвої компетенції в письмі слід розвивати такі фактори: граматичні, лексичні та орфографічні навички. Для цього використовують різні види спеціальних тренувальних вправ, які формують навички в письмі та закладають їх основи. Вправи для розвитку техніки письма поділяються на вправи для розвитку:

- 1) орфографічних навичок письма;
- 2) лексичних навичок письма;
- 3) граматичних навичок письма;
- 4) пунктуаційних навичок письма.

Вправи для розвитку техніки письма та навчання, як виду мовленнєвої діяльності можуть бути умовно-комунікативними та комунікативними. До вмінь письма належить вміння оформлення писемних документів, текстів написання резюме, написання оголошення, анкети клопотання, заяви, біографії. Все це повинно мати певний стиль. Такі документи є стандартизованими та клішованими. Формування письмової комунікації в різних стилях розширює загальний комунікативний напрям студентів.

Використання інформаційних технологій сприяє всім можливостям для студентів у формуванні та вмінні користуватися електронною поштою для написання e-mail для ділового та приватного спілкування. При цьому слід звертати увагу на культуру спілкування у писемній формі. З нею безпосередньо пов'язано мистецтво впливу на адресата. Лист є мовним засобом вираження комунікативного наміру з врахуванням таких психолого-лінгвістичних критеріїв: критерій зрозумілості та критерій ввічливого тону. Ввічливе ставлення до адресата передбачає всі важливі деталі листування німецькою мовою, такі як: коректне написання адреси, імені, дати і формул привітання чи прощання до орфографічної і каліграфічної грамотності і розмірів шрифтів і полів [3, с. 608].

Для розвитку мовленнєвої компетенції в письмі використовують суто навчальне письмо – академічне, як вид творчої продуктивної мовленнєвої діяльності: твори (есе), перекази прочитаного чи прослуханого. Формування мовленнєвої компетенції відбувається на різних етапах: від початкового (I–II курс) до вищого (IV–V курс). На вищому етапі відбувається розвиток та

удосконалення вмінь, які були сформовані та розвинуті на попередніх етапах. Цей етап включає в себе професійно-орієнтований компонент для розвитку професійного зростання фахівця. На цьому етапі студенти повинні вміти писати анотації, статті, реферати, звіти, тези на більш високому рівні мовленнєвої складності та структурованості.

При оцінюванні навичок мовленнєвої компетенції в письмі використовують відкриті типи завдань, спрямовані для перевірки насамперед рівня сформованості навичок і вмінь у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – усного та писемного мовлення, зокрема вміння списувати, розповідати, пояснювати, обґрунтовувати й висловлювати власну думку тощо [1, с. 18].

Використання письма (складових) разом з іншими видами мовленнєвої діяльності сприяє розвитку та вдосконаленню мовленнєвої комунікативної компетенції студентів на різних етапах вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням в технічному ВНЗ.

Література

1. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – С.18.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник / О.Б. Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006.
3. Duden. Briefe und e- Mails gut und richtig schreiben. – Mannheim, 2010. – 608 S.

МОВНА СТРАТЕГІЯ ТАКТОВНОСТІ У ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ (на прикладі англомовних джерел)

Дужик Н.С. (Київ)

Українське суспільство, інтегруючись у глобальний соціокультурний простір, засвоює перевірені часом мовно-поведінкові стратегії, які створюють сприятливі умови для комунікації і покликані долати перепони у потенційно конфліктних ситуаціях. Зокрема, явище політичної коректності, яке виникло у США і поширилось у західно-європейських культурах, ґрунтується на дотриманні мовних приписів, які виявляють шанобливе ставлення до особи як представника певної соціальної групи, пом'якшують расові, статеві, соціальні, майнові, фізичні, вікові та інші відмінності між співрозмовниками, а також запобігають образам і непорозумінню.

Протягом останніх десятиріч найбільш помітних змін зазнало конструювання гендерних дискурсів. «Сексистські» назви, які пов'язувалися з домінантною роллю чоловіків або жінок у політичній та професійній

діяльності, послідовно замінюються на нейтральні відповідники: *member of Congress* (congressman), *chair* (chairman), *flight attendant* (stewardess), *fire fighter* (fireman), *police officer* (policeman), *letter carrier* (mailman), *fisher* (fisherman).

Політично-коректним у діловій сфері вважається уникнення форм, що вказують на статеву належність. Наприклад: *Dear Colleague*, *Dear Editor*, *Dear Professor*, *Dear Staff Member* (*Dear Sir/Madam* (to an unknown person); *when students read their textbooks...* (when a student reads *his* textbook...)). *The department chair must submit a budget by March 1st* (*The department chair must submit his budget by March 1st*); *Reason is what distinguishes humans (human beings) from other animals* (*Reason is what distinguishes man from other animals*) [1, с. 167].

Указуючи на расову чи етнічну належність, в офіційному мовленні та ЗМІ вдаються до узвичаєних тепер політично-коректних термінів: *Afro-American* (Negro/Colored/Black), *Native American* (American Indian/Indian), *Hispanic* (Chicano/Chicana), *Roma, Romani* (Gypsy/Travelers). Трапляється, що через побоювання уразити чиюсь національну гідність окремі видання застерігають авторів від уживання ідіоматичних сполук на зразок *Dutch treat* (платити за себе), *Welsh on a deal/a bet* (не дотримати угоди, утриматися від пари).

Як свідчить практика, мовну стратегію тактовності доцільно вивчати на середньому рівні оволодіння мовою. Презентація політично-коректної лексики повинна бути контекстуальною, адже тільки контекст інформує про сферу вживання та стилістичне забарвлення мовних засобів.

Робота з текстом передбачає такі завдання: вставити слова на місці пропусків, знайти у тексті синоніми і пояснити різницю між ними, замінити нетактовні негативно-оцінні елементи на суспільно прийнятні, вставити речення зі стилістично-маркованою лексикою у відповідні абзаци, перекласти текст рідною мовою, відповісти на запитання, які стосуються особливостей вживання політично-коректної лексики.

Запам'ятати нові слова і вирази допоможуть вправи на складання власних речень, утворення сполук із лексики, запропонованої у двох колонках, маркування номінацій осіб за ступенем їх тактовності/нетактовності. Незмінним джерелом інформації про політичну коректність є ЗМІ, адже саме вони найшвидше реагують на зміни у суспільному житті.

Отже, лексичний запас студентів повинен поповнюватися різностильовою лексикою, яка сприятиме розвитку їхньої комунікативної компетентності. Обізнаність з проблемою політичної коректності мотивуватиме їх відповідально ставитися до власних висловлювань, стимулюватиме їхній інтерес до міжнародного життя, а також спонукатиме до осмислення культурно-політичних процесів у власній державі.

Література

1. Kahane H. *Logic and Contemporary Rhetoric* / Howard Kahane, Nancy Cavender. – 9th ed. – Wadsworth, 2002.

ЕТИМОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ ПРИЗВИСК ДОНАЛЬДА ТРАМПА

Єнікєєв Д.С. (Запоріжжя)

Прізвисько – це додаткове ім'я, яке дається людині іншими людьми і ґрунтується на оцінці її зовнішності, рис характеру, супутніх її життю обставин. На відміну від стандартних, офіційних імен, прізвисько, за звичай, є мотивованим і відбиває реальні властивості і якості його носія, його етнокультурну належність. Як різновид антропонімів, прізвисько виконує окрім номінативної аксіологічну й емоційно-експресивну функції, оскільки не лише називає особу, але й підкреслює особливий сенс, який мають її певні властивості та якості для оточуючих. Прізвиська можуть даватися в різні періоди життя об'єкта номінації і можуть бути відомими як досить обмеженому, так і широкому колу осіб.

Чим масштабнішою є постать особи в історії, культурі, політичному та економічному житті суспільства, тим більшою є увага до неї та, як результат, численнішою є кількість прізвиськ, якими нарікає цю видатну постать люди як у своїй країні, так і за кордоном. У цьому зв'язку особа Дональда Трампа є досить показовою, оскільки все своє свідоме життя він знаходиться у центрі уваги соціуму, змінюючи лише сфери своєї діяльності – бізнес, шоу-бізнес, політика. За різними даними, Д. Трамп має понад 300 прізвиськ. Встановлення етимології найвідоміших з них і стало метою нашої розвідки.

Більшість прізвиськ має прозору мотивацію і в гумористичній, іронічній або саркастичній формі актуалізує оцінку зовнішності, поведінки, ідеології та політики Д. Трампа представниками американського соціуму. Прізвиська мають як позитивну, так і негативну конотацію, до того ж останні значно переважають за своєю кількістю. До «позитивних» можна віднести прізвисько *Mogul* – «магнат», яким називають Д. Трампа його охоронці, підкреслюючи багатство та велич його постаті, або *King Twit* – «Король Твітера», яке він здобув завдяки активному користуванню твітером для зв'язку із громадськістю.

Проте найчисленнішими є прізвиська, що мають негативну конотацію. Серед них можна виділити такі, що вказують на специфіку його зовнішності, зокрема, руде волосся та червоний колір шкіри, наприклад, *Orange Man* – «Помаранчева (Руда) Людина», *Orange Bozo* – «Помаранчевий Тип» (*Bozo* – ім'я клоуна), *Captain Crunch* – «Капітан Кранч» (від назви готових сніданків жовтовато-помаранчевого кольору на основі кукурудзи та вівса),

Butternut Squash – прізвисько, створене від назви сорту гарбуза с яскраво-помаранчевою м'якоттю, *Barbecued Brutus* – «Підсмажений Брут» – прізвисько, що вказує на колір шкіри та підступність поведінки Трампа (Брут – друг Юлія Цезаря, який став врешті його вбивцею). На особливості рук вказують такі прізвиська, як *Little Hands* – «Маленькі Рученята», *Tiny Hands* – «Малесенькі Рученятка», *Baby Fingers* – «Малюкові Пальці».

На характеризованні особливостей поведінки Д. Трампа засновані такі прізвиська, як *Sociopathic 70-Year-Old Toddler* – «Соціопатичний 70-річний Малюк», *Donald Dodo* – прізвисько, створене за аналогією до прізвища диснейвського героя Дональда Дака (*Donald Duck*), яке містить ім'я іншого анімаційного персонажу, відомого своєю придуркуватістю птаха dodo).

Ряд негативних прізвиськ було створено шляхом поєднання прізвища Д. Трампа з іншими словами (або їхніми уламками), що мають іронічний або несхвальний характер, наприклад: *Trumpinator* (< *Trump* + *terminator*), *Trumpamania* (< *Trump* + *maniac*), *Trumpastrophie* (< *Trump* + *catastrophie*), *Trumpocalypse* (< *Trump* + *apocalypse*), *Trumpenstein* (< *Trump* + *Frankenstein*).

Окремі негативні прізвиська Д. Трампа містять алюзивні компоненти, які вказують на диктаторів різних часів, наприклад: *American Caesar*, *American Mussolini*, *Cheeto Fьhrer*, *Cheeto Benito*, *Hair Furor*, *Mango Mussolini*, *Orange Caligula*, *Orange Caesar*.

Отже, неординарність постаті Д. Трампа та важливість його ролі у житті сучасного американського суспільства спричинили появу численних прізвиськ, які створюють здебільшого негативний «портрет» президента, і ґрунтуються на характеризованні його зовнішності, поведінки, ідеології. Етимологія прізвиськ є прозорою для носіїв мови, оскільки пов'язана з соціокультурними реаліями їхнього життя.

ІНТЕРМОДАЛЬНА КОГЕЗІЯ В ЦИФРОВИХ КАЗКОВИХ НАРАТИВАХ

Єфименко В.А. (Київ)

Однією з тенденцій останніх років є широке застосування мультимодального підходу до дискурсів, в яких взаємодіють два чи більше семіотичних модуси, до яких належать книжки-картинки, ілюстровані книжки, цифрові казки, комікси, кінофільми тощо. На основі пошуку відповідностей візуальних процесів і їх учасників вербальним процесам і учасникам виникає інтермодальна когезія.

Цифрові адаптації традиційних казок завдяки використанню різних медіа змінюють природу казкового нарративу, вони передбачають занурення,

інтерактивність, наявність альтернативних шляхів розвитку сюжету, надають можливість читачеві брати участь у створенні наративу.

Цифрова казка Д. Лейшман «Червона Шапочка» [1] є мультимодальним наративом, в якому різні канали – візуальний, вербальний і звуковий – взаємодіють, утворюючи наративне значення. Головна роль у розгортанні оповіді належить візуальному наративу, який включає анімаційні зображення Червоної Шапочки, хлопця-вовка та декількох другорядних персонажів (матері, бабусі, героїв снів). Важливу роль у відтворенні емоційного стану та атмосфери відіграють кольори. Різні відрізки подій зображені в різних кольорових гамах, наприклад, ліс – в синьо-зеленій, а всередині бабусиною будинку використовується темно-синій фільтр. Холодний синій колір створює атмосферу очікування й передає емоційний стан головної героїні. Навіть колір шрифту несе додаткове навантаження: чорний шрифт, яким набраний заголовок казки, має гострі края й разом з червоно-коричневим фоном уособлює темне й містичне.

Вербальний модус у цифровій казці Д. Лейшман використовується дуже рідко (за винятком щоденника героїні), і лише його письмовий різновид. Однак, у нечисленних випадках його застосування вербальний модус фокусує увагу читачів на значенні написанного. Зокрема, модифікована традиційна початкова формула “*Once upon a not so far away*” має на меті підготувати читача до трансформацій класичного казкового сюжету.

Інтермодальна когезія виникає між наративними елементами цифрової казки, такими як персонажі, об’єкти та дії, вираженими крос-модально, тобто за допомогою візуальних, вербальних і звукових засобів. Когезивний аналіз передбачає виявлення ідентифікаційних ланцюжків і ланцюжків дій, а також дослідження способів їх взаємодії між собою. Принципи побудови ідентифікаційного ланцюжка схожі з тими, які лежать в основі створення лінгвістичних когезивних ланцюжків. Елементи ідентифікаційного ланцюжка можуть належати до візуального, вербального та звукового модусів. Принцип побудови ланцюжка дій базується на виявленні різних типів процесів. Ч. Ценг на основі класифікації типів лінгвістичних процесів М.А.К. Хеллідея [1] виділяє наступні типи кінематографічних процесів, які також є придатними для цифрових наративів: транзакційний процес, який демонструє динамічну взаємодію між персонажами або персонажами та об’єктами; нетранзакційний процес (демонстрація поведінки персонажів без взаємодії з іншими персонажами або об’єктами); процес реагування (наприклад, погляд персонажа на іншого персонажа чи об’єкт); вербальний процес (діалог або монолог персонажів) та концептуальний процес (розкриття ідентичності або відношень частина-ціле персонажів та об’єктів) [2, с. 116]. Аналіз інтермодальної когезії в поєднанні з іншими підходами сприяє комплексному вивченню цифрового наративу.

Література

1. Halliday M.A.K. Halliday's Introduction to Functional Grammar / M.A.K. Halliday, C. Matthiessen. – New York : Routledge, 2014. – 786 p. 2. Tseng C. Cohesion in Film: Tracking Film Elements / C. Tseng. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2013. – 176 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

Leishman D. Red Riding Hood / D. Leishman. – Access: http://collection.eliterature.org/1/works/leishman_redridinghood.html

ПЕРЕКЛАД ЛІТЕРАТУРИ ПОСТМОДЕРНУ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ (на прикладі творів Чака Паланіка)

Івахненко А.О. (Харків)

Постмодернізм у літературі, як і постмодернізм в цілому, важко охарактеризувати однозначно. Найбільше для наших цілей, здається, підходить таке визначення: «1) культ особистості – людини, вільної від впливу ідеологій, незаангажованої одиниці суспільства; 2) бачення повсякденного реального життя як театру абсурду, де заперечується можливість пізнання світу, релятивізм; 3) суміш стилів, жанрів, прийомів викладання; 4) поглиблена рефлексивність, тобто прагнення до остаточного усвідомлення своїх дій; 5) іронічність та самоіронічність; 6) пародійність змальовуваних ситуацій; 7) діалог із читачем ведеться безпосередньо через оповідача» [2].

Одним із найяскравіших представників постмодернізму ХХІ ст. є, безперечно, Чак Паланік (справжнє ім'я Чарльз Майкл Поланік). Світове визнання та славу він отримав після написання у 1996 році роману «Бійцівський клуб» («Fight Club»), який вже в 1999 році було екранізовано. На стиль Паланіка значно вплинула творчість Г. Ліша та Е. Гемпл [3]. Через ненормальність змальовуваних ситуацій та різноманітні стилістичні прийоми, які використовує автор, переклад та адаптація його творів українською мовою є нелегкою справою [1]. Переважна більшість книг Чака Паланіка мають такі риси: 1) головні герої – маргінали; 2) нелінійне оповідання та викладення подій у зламаній перспективі часу; 3) чорний гумор; 4) знижена лексика; 5) велика кількість алюзій – риса, притаманна постмодернізму в цілому.

В нашому дослідженні ми зупинимось саме на останній особливості творчості Чака Паланіка. Деякі фрази повторюються протягом всього твору, і сам автор називає такі повторювані речення **приспіваними** («choruses») [4]. Так, в романі *Damned* («Проклята») [5] кожен розділ починається з речення «*Are you there, Satan? It's me, Madison*». Структуру твору взято з роману

американської письменниці Джуді Блум *Are You There God? It's Me, Margaret*. Звісно, ця алузія на достатньо відомий англomовний твір нічого не говорить українському читачеві. Це неминуча втрата перекладу.

В романах Чака Паланіка зустрічається велика кількість власних назв: прізвища та імена історичних осіб, акторів та політичних діячів, назви художніх творів чи телешоу і т.ін. У перекладі пост модернових творів просто неможливо прокоментувати всі алузивні моменти, бо коментар буде чи не завбільшки за власне текст. Тому інколи, якщо пересічному (але освіченому!) українському читачу, на нашу думку, не відомі ти чи інші культурні явища, що зустрічаються в оригіналі, ми: 1) вводили стислий коментар просто до тексту перекладу, наприклад: *напівфабрикати фірми «Свенсон», стрічка «Жан де Флоретт», жуйка «Базука», журнал «Вог»* [5]; 2) передавали назву торгової марки простим транскрибуванням, без надання коментарів: *сумочка від «Коуч», туфлі «Маноло Бланік»* [5]. Коли ж мова йшла про достатньо відомі культурні феномени, ми передавали назви у тому вигляді, в якому вони існують у нашій культурі: *«Англійський пацієнт», «Фортепіано», «Клуб «Сніданок»»* [5].

Література

1. Егоренко А.М. Путеводитель по книгам Чака Паланіка / А.М. Егоренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://palahniuk.info/library/egorenkov/tourguide.html>. – Загол. з екрану.
2. Енциклопедія літературних напрямків і течій. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/encycl/techii/printout.php?number=16>. – Загол. з екрану.
3. Chuck Palahniuk // Wikipedia the Free Encyclopedia. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/Chuck_Palahniuk – Загол. з екрану.

Джерела ілюстративного матеріалу

4. The Cult [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chuckpalahniuk.net/> – Загол. з екрану.
5. Палагнюк Ч. Проклята / Ч. Палагнюк. – Харків : Фоліо, 2012. – 287 с.

КОМІЧНА ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ОНІМА

Івченко Н.С. (Харків)

Рефлексія екологічних проблем, пов'язаних з онімами, набуває в межах сьогодення особливої актуальності, оскільки онім виступає відображенням суб'єктних стосунків (людина <--> природа). Тож еколінгвістика – «це сприяння пошуку нових форм мови, які надихають людей на захист природного світу. Вона досліджує закономірності мови, які впливають на те, як люди думають про світ та сприймають його [3, с. 7]. А гумор за допомогою сміху та емоцій, що він викликає, втручається у земну екосистему [2, с. 329] та заохочує до позитивного сприйняття життя.

Еколінгвістика вивчає оніми, або власні назви, – пласт лексики, що найбільш тісно пов’язаний як з людиною так і з навколишнім середовищем та більш того, не зважаючи на те, що багато вчених сперечаються про наявність стилістичного, семантичного та лексичного значення оніма, усі вони погоджуються, що вони є відображенням того, як людина сприймає та ставиться до всесвіту. Особливо яскраво це проявляється у художніх комічних творах, що написані для дітей, адже антропонім може не тільки називати мовну особистість, але й характеризувати її, тим само допомагаючи читачеві осмислити мову та діяльність персонажа у тексті. «Власні назви актуалізують інтертекстуальні зв’язки твору і виділяють його різні сторони (екологічну, комічну, міфологічну, філософську, побутову та ін.) підкреслюючи їх взаємодію» [1, с. 275].

У повісті-казці Роальда Дала ‘Charlie and the Chocolate Factory’ одним з персонажів є Augustus Gloop. Цим ім’ям автор натякає, що хлопчик дуже товстий. Це підкреслюється семантично: ім’я – від др.-грец. «величний», а прізвище – від англ. «gloop» – щось вонюче, аморфне, слизьке (жилеподібне) та, як правило, неприємне та бридке. За допомогою літери «о», автор ніби графічно окреслює фігуру хлопця «*he looked as though he had been blown up with a powerful pump*» [CCF, с. 14], сатирично вказуючи на бридкість речовини, що означає екологічно забруднене ім’я та закликаючи читача бути «eco-friendly» та не вдаватися до надмірного споживання їжі.

Ще однією відвідувачкою фабрики є Veruca Salt. «Veruca» – нестандартна трансформація імені Veronica (від др.-грец. – «та, що приносить перемогу»). Проте автор називає її саме Верука, що перегукується з англійським словом «verruca» – “бородавка; нарост на руці чи нозі” і саме на це значення звертає увагу директор фабрики «*I always thought that a veruca was a sort of wart that you got on the sole of your foot!*» [CCF, с. 30]. Прізвище Salt – це натяк на норавливий характер дівчинки. Її повне ім’я є не екологічним okazionalizmom, який засобами сатири висміює комічну героїню.

Таким чином, гумор як форма екологічного очищення, розповсюджуючись на усі сфери життя людини, використовується в якості ефективного засобу впливу, тому можна сказати, що екологічно забруднені форми вимагають лікування гумором та сміхом [2, с. 329].

Література

1. Дмитренко Ю.А. Текст как «генератор новых смыслов и конденсатор культурной памяти» / Ю.А. Дмитренко // Другий Всеукр. науковий форум : Сучасна англїстика: Когніція, комунікація, текст : тези доп. / За ред. В.О. Самохіної. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – С. 274–276.
2. Самохіна В.О. Еколінгвістичний комізм лікарняної клоунади / В.О. Самохіна, С.О. Тарасова // Development and modernization of philological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. – Lublin : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2017. – P. 327–

344. 3. Stibbe A. Ecolinguistics: language, ecology and the stories we live by / Arran Stibbe. – UK : Routledge, 2015. – 210 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

CCF: Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory / R. Dahl. – Lnd. : Puffin Books, 1995. –190 p.

ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ОБЛІКОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ізотова Л.І., Касьянова В.Г. (Харків)

При побудові методів навчання спілкуванню англійською мовою студентів економічних спеціальностей з урахуванням проблем дистантного навчання (розріджена сітка годин) все більш актуальним стає методична оптимізація процесу формування вузькопрофесійних навичок читання, говоріння, аудіювання англійською мовою у студентів. Метою нашого дослідження є оптимізація формування навичок у студентів-економістів робити математичні розрахунки англійською мовою в межах майбутньої спеціальності. Отже, предмет дослідження – засоби оптимізації формування навичок мовленнєвої діяльності англійською мовою у студентів таких економічних спеціальностей, як «фінанси» і «облік та аудит». Матеріал дослідження становлять ті розділи податкових декларацій, балансових звітів, документації про прибутки фірм, контрактів, презентацій англійською та українською мовами, які містять арифметичні та математичні розрахунки у вигляді формул та графіків.

На економічному факультеті Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна давно вже існують дві різні спеціальності: «Фінанси» та «Облік та аудит», в підручниках другої лексика більш вузькоспрямована та частіше зустрічаються графіки та формули. В економічній сфері відбувається специфічна вербалізація відомих знаків з інших галузей знань: алгебри (формули аудиту, формули перевірки ефективності реклам, формули банківських розрахунків щодо відсотків та кредитів тощо), графічного мистецтва (слайди для презентації, побудова реклами з урахуванням домінант тощо), геометрії (побудова порівняльних графіків, діаграм, гістограм тощо). Дієслова, іменники, прикметники, дієприкметники в професійному дискурсі акумулюють кілька значень, які семантично розійшлися.

Зробив аналіз термінології балансових звітів (*balance sheets*) з їх детальним розмежуванням активів (*assets*) та пасивів (*liabilities*), також щорічних фінансових звітів (*annual reports* або *general-purpose financial statements*),

ділових угод між незалежними сторонами, що мають власний інтерес (*arm's length transactions*), декларацій про доходи (*income statements*), податкових декларацій (*income tax return*) та аудиторських звітів (*audit reports*) декількох крупних бізнес-компаній, ми дійшли висновку, що спочатку треба оптимізувати запам'ятовування професійних термінів через тести під загальним заголовком «Гроші та бухгалтерія», що являють собою *multiple choice* зі зняттям труднощів полісемії та вибору усталеної сполуки. Вивчена за допомогою тестів лексика закріплюється та перевіряється ще й за допомогою українсько-англійського перекладу банківських буклетів та інструкцій без попередньої підготовки.

Коли студент вже має мінімальний лексичний запас вузькопрофесійних термінів, можна починати його підготовку до оперування цифрами для кінцевої мети: робити письмові та усні професійні звіти англійською мовою. Ми пропонуємо схему подання англійського матеріалу за фахом, яка складається з п'яти етапів:

I. Арифметичні дії (одна академічна година). Він складається з двох кроків: 1) переклад п'яти арифметичних символів англійською; 2) формування арифметичних навичок за допомогою арифметичних трюків, щоб швидше перевіряти калькуляції.

II. Розрахунки за формулами (одна академічна година): 1) переклад математичних символів для розрахунків за формулами; 2) формування навичок роботи з формулами шляхом виконання завдань з такими формулами та проговорювання калькуляцій вголос.

III. Графіки (одна академічна година): 1) Теорія. Модель як спрощена форма презентувати співвідношення фактів. Три типи моделей: мовна, математична, графічна. 2) Практика. Опис графіків.

IV. Активи та пасиви балансу (одна академічна година): 1) Розгляд розрахунків англійською мовою за готовими балансовими звітами бізнесу. 2) Ведення власних розрахунків за параметрами в завданнях.

V. Презентації з графіками та калькуляціями (дві академічні години): 1) Теорія презентації. 2) Різниця між «Board Presentation» та «Product Presentation». 3) Аудіо та відео приклади «Board Presentation», її три стадії та ключові пункти у кожній стадії. 4) Критерії оцінювання презентації.

Далі студенти роблять «Board Presentation» з графіками та калькуляціями протягом усіх семестрів.

Отже, доцільно формувати навички читання, говоріння, аудіювання під час роботи з математичними розрахунками вже з початку вивчення англійської мови професійного спрямування, особливо у студентів, яким подобається більше калькулювати, ніж запам'ятовувати, але калькулювати, промовляючи символи, числа та їх співвідношення багато разів. Шлях від страху англійської неспроможності до цікавості долається недовготривало, тому

що: по-перше, калькуляції не потребують багатого словникового запасу та знання складної граматики, по-друге, метод повтору завжди працює швидко на кінцевий результат (мозок не прогавить те, що капає увесь час), по-третє, успіх завжди породжує успіх, а для першого маленького успіху вкрай потрібно викладати інформацію за схемами, які оптимізують знання цієї інформації, за схемами, які формують не прийоми, а навички, тобто не *знати* інформацію, а *вміти* на все життя. І насправді сама потужна фінансова піраміда – це освіта. І байдуже, що із бюджету навіть у розвинутих країнах на освіту іде 6%, існує багато методик придбати знання в обмежений час, а знання – це єдиний товар, який неможливо купити ні за які гроші, а продати можна досить дорого.

ОЦІННА МОВЛЕННЄВА СТРАТЕГІЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ

Кабірі М.Х. (Харків)

Об'єктом нашого дослідження є стратегія самопрезентації, яку ми кваліфікуємо як локальну стратегію англomовного дискурсу [3]. На цьому етапі аналізу у фокусі уваги перебувають мовленнєві стратегії цієї локальної стратегії, а саме було виявлено *метамовленнєву* [4] та *інформативну* стратегії самопрезентації.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчує наявність ще однієї мовленнєвої стратегії – *оцінної*. У цьому зв'язку виникає необхідність виявлення теоретичних засад визначення цієї мовленнєвої стратегії.

Висловлення, що реалізують іллокутивну мету вираження оцінки, ми трактуємо як МА-експресиви. У класифікації Дж. Сьорля надано визначення МА-експресивів, згідно якого іллокутивна мета цього класу полягає у висловленні мовцем психологічного стану, за умови його щирості відносно певного стану речей, визначеного в межах пропозиційного змісту [5].

Однак, О.М. Вольф, розвиваючи це положення та пропонуючи ширше трактування, стверджує, що оцінні висловлення підпадають під визначення МА-експресивів. Вчена висловлює думку, що, якщо розглядати оцінні структури, які реально існують в мові, з'являється можливість говорити про оцінку (яку ще можна назвати кваліфікацією) в широкому сенсі цього слова; оцінку, що корелює з уявленням суб'єкта оцінки про відношення певного предмету/події до загальноприйнятого «стану речей» і про оцінку в рамках критерію «добре/погано» [2].

Виходячи з викладеного, О.М. Вольф дає визначення МА-експресивам як таким оцінним висловленням суб'єкта-мовця, які в якості іллокутивної мети мають вираження певного емоційного стану суб'єкта-мовця та/або справлення емоційного враження на адресата, яке ґрунтуватиметься на схваленні/осудженні в широкому сенсі [2].

Серед МА-експресивів виокремлено (за прагмасемантичним критерієм) експресиви негативної емотивності [1], що дає підстави припускати наявність також експресивів позитивної емотивності.

Таким чином, можна дійти висновку, що оцінна мовленнєва стратегія самопрезентації реалізується за посередництвом МА-експресивів та охоплює два різновиди – *позитивну* (експресиви позитивної емоційності) та *негативну* (експресиви негативної емоційності).

Література

1. Биценко Т.О. Исторична динаміка експресивів негативної емоційності в англomовному дискурсі XVI–XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Т.О. Биценко. – Харків, 2004. – 20 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф – М. : «Едиториал УРСС», 2002. – 280 с.
3. Кабірі М.Х. Загальна характеристика та типологія самопрезентем / М.Х. Кабірі // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2013. – № 1051. – С. 123–127.
4. Кабірі М.Х. Самопредставлення як метамовленнєвий різновид стратегії самопрезентації в англomовному дискурсі / М.Х. Кабірі // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2015. – Вип. 81. – С. 93–99.
5. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17. Теория речевых актов. – С. 170–195.

ВПЛИВ ІДЕОЛОГІЇ НА ПЕРЕКЛАД (на прикладі російських та українських перекладів Роберта Бернза)

Кальниченко О.А., Зарубіна З.В. (Харків)

Об'єктом дослідження є вплив ідеологічних поглядів у суспільстві на стратегії перекладу, а предметом виступають пропуски, зміни і доповнення усякого виду – тактичні засоби реалізації певної стратегії перекладу – в різних українських і російських перекладах поетичних творів шотландського поета XVIII ст. Роберта Бернза. З усіх чинників, наявних у цільовій культурі, два є вкрай необхідні для формування створюваної перекладачем репутації літературного твору. Одним з них є ідеологія перекладача – чи добровільно прийнята чи нав'язана внаслідок тиску тієї чи іншої форми патронажу. Іншим чинником є поетика, що домінує в цільовій літературі. Перекладацькі стратегії визначаються нормами перекладу, яким перекладачі згідно зі своїм габітусом можуть або слідувати або ні, тобто вони можуть підкорятися або не підкорятися тискам та обмеженням ідеології та поетики, що діють у певній системі, позаяк завжди існує можливість для перекладачів підривати панівні ідеологію та поетику. Особливо важливі тут початкові норми, які визначають

рішення перекладача щодо дотримання, переважно, норм, які реалізує текст-джерело, або норм, які превалюють у цільовій мові й культурі.

Т. Щепкіна-Куперник у своїх перекладах орієнтувалася на масового радянського читача, який через переклад вперше знайомиться з оригіналом, тому переклад мав відтворювати зміст тексту-джерела таким чином, аби був зрозумілим цільовій аудиторії. С. Маршак також орієнтувався на читача, більш того, в перекладах 1940-50-х років він перетворював національний гніт англійців на гніт експлуататорських класів тощо. Жорстке обмеження свободи та ідеологічний тиск на перекладачів 1930-х – 1950-х років парадоксальним чином обертається вольністю в поводженні з текстом: можна вести мову про. своєрідну ідеологічну адаптацію перекладного тексту Шепкіною-Куперник та Маршаком та про особливі стратегії цієї адаптації. Пострадянський етап освоєння спадщини Бернза в Росії характеризується зміною орієнтації з масового читача на першоджерельний твір та спробами збереження елементів (реалій, власних назв, просторіччя, діалектизмів) джерельної культури. Переклади Є. Фельдмана, С. Александровського, Є. Вітковського та інших перестали бути надмірно політизованими, а теми, заборонені в СРСР (еротика, випивка, релігія), притаманні творчості Роберта Бернза, тепер не затушовуються. На зміну перекладам одомашнювальним прийшли переклади очужувальні, які прагнуть передати також і стилістичні особливості оригіналу, зокрема діалектну та просторічну мову. Перекладачі вже не цураються використовувати обласну й регіональну лексику, вульгаризми, просторічні слова, які не можливо уявити в перекладах перекладачів часів СРСР. Також стали відомі й високо оцінені переклади Сергія Петрова, молодшого сучасника Маршака, який перекладав у 1950-60-х роках не в стилі «маршаківського» мейнстріму.

Характеризуючи ідеологію двох перекладачів – Василя Мисика та Миколи Лукаша – ми можемо відзначити дві лінії в українському перекладі: класичну, що йде від М. Старицького, і барокову, що йде від П. Куліша. Василь Мисик – це, безперечно, представник першої школи, а Микола Лукаш – другої. Своїми перекладами М. Лукаш намагався подолати стилістичні традиції, які обмежували введення просторіччя, розмовних елементів, діалектизмів у тканину художнього твору. Використання цих елементів разом з численними поетизмами, неологізмами допомагає досягти адекватності перекладу у передачі близькості першоджерел до селянського фольклору, що в корені розходилося з канонізованим за радянських часів підходом С. Маршака, який орієнтувався на стилістику пушкінського кола поетів. Якщо переклад спрямований на передачу діалектної мови, просторіччя, фольклорних образів, тропів першотвору, то це – не одомашнення, а очужувальний переклад, хай при цьому перекладач й використовує обласні, діалектні слова, фольклорні образи своєї рідної культури.

ОПОСЕРЕДКОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД В УКРАЇНІ В 1920 – 1930-І РОКИ

Кальниченко О.А., Кальниченко Н.М. (Харків)

Останнім часом коло інтересів перекладознавців істотно розширилося, включивши розгляд таких явищ як паратексти перекладів, як псевдо-переклади, як авто-переклади, як опосередковані переклади (або інакше, переклади з мови-посередника, естафетні переклади, «непрямі переклади»), які раніше не бралися до уваги. І якщо опосередкований усний переклад (ОУП) є практикою, що часто використовується для мов з обмеженим поширенням, особливо на багатомовних конференціях у країнах, де більшість перекладачів працюють тільки з двома мовами (так, ОУП був також стандартною практикою в країнах колишнього Варшавського договору, де російська мова виконувала функцію посередника), у зв'язку з чим привернула останнім часом широку увагу дослідників усного перекладу і стала включатися до програм підготовки синхроністів, то дослідження опосередкованого письмового перекладу, зокрема художньої літератури, все ще привертає мало уваги дослідників, попри свій вагомий потенціал як об'єкту перекладознавчих розвідок. Зауважимо, що практика опосередкованого перекладу зустрічається в історії перекладу надзвичайно часто, а в певні моменти та в певних сферах була панівною. І йдеться не лише про біблійні переклади чи переклади арабською грецьких філософських та наукових текстів за сирійського посередництва в Арабському халіфаті, а потім тих же арабських текстів латиною в Іспанії XII ст., а потім з латини на мови народів Європи. Перекладацькі норми та престижність французької культури й мови у XVIII диктували вибір французького перекладу як оригіналу при перекладі творів Шекспіра та Сервантеса німецькою чи російською. І перехід протягом XVIII сторіччя від опосередкованого перекладу до прямого в Німеччині не обумовлювався зростанням мовної компетенції перекладачів, а зміною літературних моделей та перекладацьких норм.

Вибір чужомовного тексту для перекладу залежить від цінностей цільової культури. Суттю ідеологічного втручання у випадку перекладу є те, що вибори (що залишити, що додати, які в точності слова вибрати і як їх розставити), які здійснюються в процесі перекладу (не тільки перекладачем, а й усіма тими, хто втягнений у його видання), потенційно визначаються ідеологічно обумовленими стратегіями, які визначаються тими, хто має владу, а перекладацькі стратегії, у свою чергу, визначаються нормами. Так, прелімінарні (попередні) норми, які не є сталими, визначають загальну політику перекладу (вибір типів і жанрів джерельних текстів для перекладу чи заборона на їхній переклад, вибір окремих джерельних текстів, авторів,

мов тощо) і допустимість опосередкованого перекладу (терпимість/ нетерпимість до перекладу з тексту посередника, а не з першоджерела).

Наше дослідження показало, що на кінець 1920-их років в Україні практика опосередкованого перекладу з основних європейських мов розглядалася як ненормативна (скажімо, переклад «Декамерона» з французького посередника оцінювався негативно (див. рецензію Г. Майфета у 1929 році)), а з середини 1930 -х до середини 1950-х така норма допускала переклади з мови-посередника (російської) (наприклад, Сервантесового «Дон-Кіхот» в пер. В. Козаченка та Є. Кротевича) і навіть диктувала обов'язковість перекладів творів в суспільних науках (напр., Карла Маркса) з ідеологічно вивірених текстів-посередників російською мовою, а не з першотворів. Якщо у 1920-і роки опосередковані переклади зустрічаються нечасто (наприклад, повість калмицького письменника Антона Амур-Санана «Мудрешків син» у перекладі з російської П. Дроздова, повість «Завойовники Америки» шведа Свена Гедіна у перекладі Освальда Бургардта з німецького посередника, два оповідання голландського письменника Мультиатулі у перекладі Прохора Воронина (Олекси Варавви) з російського джерела, повість «Справжня історія А-К'ю» китайського письменника Лу Сіня в перекладі Валер'яна Підмогильного з французької мови), то в 1930-х – 1950-х така практика отримала законний статус у чисельних перекладах з підрядників та з російської мови, і не лише творів з літератур народів СРСР.

ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ ОЦЕНКИ КОНЦЕПТА ПРЕСТУПЛЕНИЕ

Калюжная А.Б. (Харьков)

Эмоционально-оценочная лексика отражает национальное мировоззрение, системы ценностей, стереотипы общества в языковой картине социума. Оценочные стереотипы опираются на объективные и субъективные факторы оценки и включают как собственные свойства предметов, образующие стандартные наборы признаков, так и стереотипные представления о месте объекта в ценностной картине мира. Характер стереотипа зависит также и от объекта оценки и отражается в семантике соответствующих обозначений [2, с. 50]. Лексемы, денотаты которых имеют свойства, входящие в ценностную картину мира людей, вызывают устойчивые единообразные оценки и эмоции, например, *вор, преступник, убийца, мошенничать, предавать, герой, мастер, вежливый, красивый, умный, грубый* и пр. В данном случае оценочное значение базируется на дескриптивных признаках денотатов, которые имеют определенную ценностную значимость для человека [3, с. 56].

Преступление как негативное явление, что определено семантикой имени концепта лексемой *crime*, означает отклонение от нормы и в «общеоценочной паре «хорошо/плохо» соответствует оценке «плохо», поскольку «оценка «хорошо» может означать как соответствие норме, так и превышение ее, в то время как оценка «плохо» всегда означает отклонение от нормы» [2, с. 20].

Общеоценочные предикаты хорошо/плохо «отражают некоторый итог», в то время как использование частнооценочных предикатов вызвано «аксиологической многогранностью и противоречивостью объекта» оценки [1, с. 219]. Поскольку вторым основным элементом оценочной структуры выступает субъект оценки, оценка производится на основании имеющейся в «картине мира» субъекта шкалы и соответствующих стереотипов [2, с. 67]. В картине мира социума имеется некое постоянное усредненное представление о конкретном объекте с соответствующими количественными и/или качественными признаками [2, с. 53]. В художественной литературе роль оценочного субъекта проявляется «особенно явно» и «разнообразными способами» [там же, с. 74].

В проанализированных произведениях англоязычного классического детектива (А. Конан Дойл, А. Кристи) выделены оценочные предикаты как средства объективации оценки концепта ПРЕСТУПЛЕНИЕ, которые, в отличие от стереотипного представления, выражают различные оттенки оценки, сгруппированные, согласно классификации Н.Д. Арутюновой [1, с. 200], как сенсорные (психологические), сублимированные (эстетические, этические) и рационалистические (нормативные, телеологические) оценки.

В группе сенсорных психологических оценок, в свою очередь, выделены интеллектуальные оценки (*the most interesting of crimes, cleverly conceived, amateur, very intriguing, a most complicated and resourceful crime*).

В группе сублимированных оценок представлены этические (*brutal, cold blooded, abominable, sordid, terrible, blunt, foul, straightforward, awful, dastardly crime*) и эстетические оценки (*artistic, commonplace, featureless, sensational, bold crime*).

Рационалистические оценки включают нормативные (*ordinary, extraordinary crime, woman's crime, man's crime*) и телеологические (*well planned, successful, successfully accomplished, cleverly planned, perfect crime*) оценки.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с. 2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 280 с. 3. Квашина В.В. Теоретические основы сопоставительного изучения категории оценки в разносистемных языках / В.В. Квашина // Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – Вып. 2 (17). – С. 54–60.

ТРАКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ СЕАНСІ ЯК У ДИНАМІЧНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ

Качмар О.Ю. (Ужгород)

Трактування стратегій у лінгвістиці варіюється залежно від емпіричного матеріалу та застосованого методологічного підходу, оскільки вони є міждисциплінарними. Пожвавлення інтересу лінгвістів до сприйняття дискурсу крізь призму стратегій значною мірою зумовлено концептуальним характером мовознавчих досліджень, а саме – експансіонізмом [1, с. 207].

У психології стратегію розуміють як усвідомлюваний вибір стилевих і змістових характеристик діяльності, зумовлений не лише специфікою ситуації, в яких вона розгортається, а й особистісними вподобаннями суб'єкта. Тобто, зміст стратегій визначається характером прогнозу щодо бажаних результатів і змін ситуації відповідно до зворотнього зв'язку, котрий постає як здатність суб'єкта реагувати на інформацію, що надходить каналом зворотнього зв'язку [2, с. 8].

Спираючись на трактування когнітивної та комунікативної природи дискурсивної стратегії, у дослідженні психотерапевтичного дискурсу розрізняємо мовленнєві стратегії та тактики, що співвідносяться як ціле та частина.

Наша дослідницька позиція щодо визначення і вивчення стратегій у психотерапевтичному сеансі ґрунтується на таких засадах:

1) ми розглядаємо ці стратегії як похідні від ролі психотерапевта та пацієнта; 2) вважаємо за необхідне модифікувати концепцію дискурсивної стратегії у відповідності до цього.

Так, з оглядом на критерій сфери впливу пропонуємо таку класифікацію стратегій і тактик:

1) комунікативні стратегії і тактики, орієнтовані на емоційну сферу впливу;

2) комунікативні стратегії і тактики, орієнтовані на раціональну сферу впливу;

3) комунікативні стратегії і тактики, орієнтовані на вольову сферу впливу.

Відповідно до змодельованої ситуації (комунікація лікаря і пацієнта під час психотерапевтичного сеансу) у межах зазначених трьох груп виокремлюємо характерні для кожної з них комунікативні стратегії. Особливістю цієї класифікації є почергове позиціювання суб'єкта дискурсу – як лікаря, так і пацієнта.

Із позицій клієнта, який теж виступає суб'єктом психотерапевтичного дискурсу, стратегічний потенціал у межах кожної з цих груп буде дещо відмінним. Так, наприклад, серед комунікативних стратегій, орієнтованих на емоційну сферу впливу, розрізняємо:

- 1) стратегію встановлення психологічного контакту із психотерапевтом;
- 2) стратегію встановлення емоційного контакту із психотерапевтом;
- 3) стратегію декларації бажання працювати над вирішенням проблеми.

Щодо комунікативних стратегій, націлених на раціональну сферу впливу, зауважимо, що вони цілковито відображають спектр стратегій, якими послуговується лікар. У психотерапії це явище має назву «теорія дзеркальних нейронів». Прийом симетрії в цьому випадку можна пояснити тим, що робота над фактажем проблематики характеризується аналітичним підходом і є найбільш об'єктивною у процесі здійснення психотерапевтичного впливу.

Третя група стратегій пацієнта, пов'язана з впливом на вольову сферу, представлена стратегією безпосереднього чи опосередкованого спонукання терапевта до прямої поради.

Література

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века ; [под ред. акад. Ю.С. Степанова]. – М. : Институт языкознания РАН, 1995. – С. 144–238.
2. Шогорова Е. Ю. Стратегии педагогического общения и их зависимость от личностных особенностей учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е.Ю. Шогорова. – Иркутск, 2003. – 18 с.

ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ ЯК МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Кібенко В.А., Кібенко Л.М. (Харків)

Інтернаціоналізація всіх сфер діяльності людини, якісна зміна характеру міжнародних зв'язків та їх розширення, всі ці фактори роблять іноземні мови соціально значимими в суспільному житті. Вони стають важливим чинником соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. Внаслідок цього значно збільшується статус предмета іноземна мова як навчальної дисципліни та мотивація її вивчення.

Навчання спілкуванню іноземною мовою в умовах навчального процесу являє собою складне завдання, так як невимуснене мовлення стимулює не необхідність, а потребу в реальному спілкуванні. Поряд з цим виникає питання про зміст в методиці навчання іноземним мовам, в якій однією із

головних складових є мотивація вивчення даної навчальної дисципліни.

Центральним завданням кожного навчального заняття є створення умов іншомовного мовленнєвого спілкування в процесі навчання мови, максимально наближених до звичайних умов. Стимулюючим фактором іншомовного мовленнєвого спілкування слід вважати мотивацію вивчення іноземної мови.

Для правильної організації навчального заняття необхідні в першу чергу знання мотивів, цілей, зацікавленості студентів, і по-друге, вміння визначати їх та правильно керувати ними. Теоретичні дослідження з проблем мотивації та відносно визначення її зв'язку зі змістом навчання іноземним мовам визначає наступне, що «навчальна мовленнєва діяльність направлена на досягнення комунікантами певного позитивного або негативного результату в конкретній ситуації спілкування мовою, яка вивчається» [4].

Комунікативна компетенція під час вивчення іноземної мови повністю зв'язана з соціокультурними та лінгвокраїнознавчими знаннями. Без знання соціокультурного фону неможливо сформулювати комунікативну компетенцію навіть в обмежених рамках.

Навчання іноземній мові як іншомовній етнокультурі і національно – специфічній картині світу являє собою певну систему, в якій надзвичайно важливі засоби підтримки мотивації до пізнавальної та виховної діяльності, що пізніше викликає у студента, який вивчає іноземну мову, комунікативну мотивацію, і в подальшому, компетенцію [2].

Для того, щоб ефективно організувати на заняттях навчання видам мовленнєвої діяльності, постійно їх оптимізувати необхідно знати типи мотивації. Мотивація вивчення іноземної мови може визначатися зовнішніми (вузкоособистими) мотивами та внутрішніми мотивами [3].

Зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчального матеріалу: мотиви пізнавальної діяльності, зацікавленості до змісту навчання (пізнавальні мотиви). Інтерес до процесу навчання з іноземної мови базується на внутрішніх мотивах, які виходять із самої іншомовної діяльності. З метою збереження зацікавленості до предмету викладач іноземної мови повинен розвивати у комунікантів внутрішні мотиви [3].

Сучасні методичні дослідження базуються на лінгвокраїнознавчому підході під час вивчення іноземної мови [1; 4].

Ретельно відібраний і правильно поданий матеріал закріплює всі складові мотивації: потреба, інтереси, емоції, самі мотиви та оптимально сприяє ефективному засвоєнню мови. Отже, формування сталого рівня мотивації навчання вимагає від викладача підбирати відповідні навчальні матеріали, які б представляли собою когнітивну, комунікативну, професійну цінність, що носить творчий характер, в цілому стимулювали б навчальну мотивацію.

Лінгвокраїнознавчі матеріали сприяють більш усвідомленому вивченню іноземної мови, саме соціокультурний компонент є певним стимулом підвищення мотивації в навчальному процесі вищої школи.

Література

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – [3-е изд. переработ. и доп.]. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции : конспект лекций / А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 40 с.
4. Пассов Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев // ИЯШ. – 1987. – № 6. – С. 29–33.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Ковальчук Н.М. (Харків)

Усний послідовний переклад (УПП) розглядаємо як переклад виступу мовця в паузах, які останній робить час від часу (практикується й переклад усієї доповіді одразу після її виголошення). Класичним прикладом ситуації застосування УПП є переклад доповідей на конференції.

Необхідною умовою формування умінь, на яких ґрунтується УПП, є формування та подальше удосконалення навичок, які інтегровані в ці вміння, і процес набуття яких є невід'ємною частиною навчання УПП.

До група навичок, яка є спільною для всіх видів УП, відноситься навичка сегментування ТО для виділення одиниць орієнтування в ньому. В УПП одиницею орієнтування для запису зазвичай обирається синтагма. Навички імовірнісного прогнозування (прогнозує появу найбільш вірогідних лексем та синтаксичних структур), та контекстуальної здогадки (встановлює значення лексичних одиниць за контекстом) сприяють адекватному розумінню ТО навіть при наявності в ньому лексичних одиниць, зміст яких може здатися невідомим.

Важливими є й навички запам'ятовування, оскільки при УПП перекладач має утримувати у свідомості значні фрагменти ТО, а також структури, обрані ним для перекладу різних сегментів ТО, які потрібно узгодити на синтаксичному рівні [3].

Особливими для УПП є навичка міжсеміотичного переключення, яка ґрунтується не лише на вербальній, але й моторно-графічній реакції (переключення з природної мови на ідеографічне письмо і навпаки) [2].

Навички лексико-синтаксичного варіювання говоріння у поєднанні із застосуванням ритміко-інтонаційних та інших просодичних засобів є важливими в ситуаціях ускладнень, коли необхідно швидко викликати з ментального лексикону синонім певної лексичної одиниці або передати її смисл шляхом описового перекладу [3]. Сюди ж відносяться навички лексико-синтаксичних конверсій на рівні словосполучень та речень, антонімічні перетворення, синтаксичні інверсії, семантичні й граматичні трансформації тощо.

Ефективність УПП, як і інших видів УП, особливо в галузевих сферах, суттєвим чином залежить від ступеня сформованості так званих патернів переносу (*transfer patterns*) [12]), які тлумачаться як певна конфігурація нервових зв'язків за відповідною структурою, що дозволяє розв'язувати нові перекладацькі проблеми. Вони включають навички близького до умовно-рефлекторного володіння принаймні кількома сотнями найуживаніших лексичних та фразеологічних відповідників за певними темами [1] та вільного переходу від синтаксичних структур мови оригіналу (МО) до відповідних структур мови перекладу (МП) [2].

Суттєвою для УПП, так само як і для інших видів УП, є навичка компресії ТО, оскільки вона допомагає запобігти перевантаженню тексту перекладу (ТП) й сприяє розвитку іншої навички – швидкісного перекладу.

Критичними є навички зовнішнього оформлення мовлення (дикція, інтонаційне оформлення, голосне говоріння тощо). До цієї ж групи відносяться й навички плавного говоріння без невмотивованих пауз і повторів, а також оформлення висловлення за допомогою ритміко-інтонаційних засобів [3].

Специфічними для УПП є навички синхронізації двох різноспрямованих видів мовленнєвої діяльності на кожному його етапі – аудіювання й письма при сприйманні ТО, та читання й говоріння під час породження ТП. Іншими навичками, притаманними лише УПП, є здатність економно й раціонально фіксувати на письмі головний зміст ТО у процесі його сприймання, навички й уміння паралельного озвучення перекладу в умовах одноразовості говоріння та зчитування переважно ідеографічних записів [2].

Література

1. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учебно-методическое пособие / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
2. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник [для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад”] / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
3. Черноватий Л.М. Система вправ для навчання перекладу з аркуша майбутніх філологів / Л.М. Черноватий // Наукові записки. Сер. : Філологічні науки (Мовознавство). – Кропивницький : РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, 2017. – Вип. 153. – С. 603-608.
4. Robinson D. Becoming a Translator / D. Robinson. – New York : Routledge, 2007. – 344 p.

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Ковінько К.В. (Харків)

Статус іноземної мови з кожним роком набуває все більшого значення у зв'язку з виходом України на міжнародний простір і отриманням нашою державою безвізового режиму з деякими європейськими державами. Тому зараз особливо важливо приділити увагу вивченню англійської мови на немовних факультетах. Сучасні студенти мають дуже велику кількість допоміжних засобів інформації, що суттєво полегшує процеси навчання. Отже сучасний викладач також має бути мобільним і користуватися допоміжними засобами при вивченні англійської мови, наприклад, показувати студентам англійськомовні відео матеріали та ілюструвати звичайні заняття з використанням ноутбуку, планшету тощо.

Це призводить до необхідності створення нових навчальних програм та переорієнтації викладачів на більш сучасний рівень ведення заняття. Важливими аспектами при цьому є заохочення студентів до інноваційних методів, допомога викладача під час створення студентами презентацій, спектр поширення тем для обговорення та написання, методи введення онлайн тестів у процесі навчання та активне використання електронних словників.

Існують також деякі альтернативні форми навчання англійської мови для немовних факультетів, серед яких:

1. Дистанційне навчання – як спосіб взаємодії між студентом і викладачем незалежно від того, де вони знаходяться на момент заняття.

2. Комбіноване навчання (blended learning) – це поєднання традиційних денних або заочних форм навчання з дистанційним навчанням. Таке навчання можливе за належних умов і при забезпеченні ВИШу необхідним обладнанням.

Важливими аспектами при сучасному вивченні англійської мови на немовних факультетах є: аудіювання та виконання вправ до нього, вивчення граматичного матеріалу та його опрацювання під час заняття та вдома (при цьому досить корисними є онлайн тести, що надають можливість самостійної перевірки знань), вивчення активної лексики уроку, за допомогою створення презентацій за спеціальністю або читання аутентичних текстів. Також дуже важливою сучасною формою навчання є робота у групах або рольова гра, що є допоміжними засобами для розкриття потенціалу говоріння студентів, спілкування з одногрупниками дається більшості студентів легше, ніж діалог з викладачем.

У підсумку хотілося б зазначити, що сучасний викладач має враховувати усі потреби сучасного студентства, світового розвитку у сфері наукового

прогресу і вимог сьогодення до вільного володіння англійською мовою. Саме тому робота викладача англійської мови на немовних факультетах має бути всебічною, з використанням усіх вищезазначених допоміжних засобів вивчення англійської мови.

РОЛЬ МЕТАМЕТАФОРЫ В СОЗДАНИИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ КОНЦЕПТОВ

Коринь С.Н. (Харьков)

В объемных художественных произведениях метафора в традиционном понимании не достаточна для выражения содержания концептов. Ее двучленная структура не всегда способна выразить объемный смысл, необходимый для парадигматической связности большого художественного текста. Метафорическая организация текста является иерархической структурой: текстообразующая метафора семантически «складывается» из системы производящих метафор, которые, взаимодействуя друг с другом, моделируют художественный образ [3, с. 3]. Суть иерархичности сложной метафоры состоит в том, что ее составляющие (простые метафоры) принадлежат разным смысловым уровням, а смысл составляющих более высокого уровня расширяется смыслом составляющих нижерасположенного уровня.

Образные возможности метафоры значительно расширяются, «если подвергающийся метафорической трансформации компонент В структурно осложнен, выражен не одним именем существительным, а целым субстантивным словосочетанием: образ, построенный на основе целостного метафорического переосмысления словосочетания, обычно всегда ярче и выразительнее образа, построенного на основе переосмысления только одного слова» [4, с. 69–70]. Когда компоненты А и В метафоры имеют приращения в виде дополнительных образных характеристик и тем самым структурно расширены, вся метафора усложняется и приобретает свойство иерархичности.

Концепты, рассматриваемые нами, содержатся целиком в художественных текстах, а не являются надтекстовыми из более широкой концептосферы, т. е. их содержание ограничивается текстом. Текстовый концепт понимается нами как специфичный для определенного текста. Он допускает параметризацию (разложение на атрибуты) и для своей актуализации апеллирует к текстовым и фоновым знаниям адресата. Текстовая реализация концепта имеет коммуникативную цель презентовать объект, обозначаемый им [2, с. 27].

Атрибутами текстового концепта можно считать такие его необходимые признаки, функции, назначение, без которых концепт не существует. Атрибут отражает смысл существования объекта, выраженного концептом. Методом выявления текстовых концептов является интерпретация текстов. При этом необходимо отметить, что номинация концептов может быть прямой и не прямой [5, с. 193]. После процедуры наименования концепта происходит вычленение его основных атрибутов. Этот процесс также основывается на интерпретации текста и на фоновых знаниях адресата о сути понятий, заключенных в концепте. Анализ концептов происходит методом фреймового анализа. Одним из способов «получения знаний» является присоединенная структура [1, с. 24–25]. При исследовании концептов художественного дискурса присоединенная структура выражает знания о действиях (предметных или ментальных) коммуникантов. Таковой структурой вполне может быть, например, операция сравнения двух номинантов, производимая с помощью метафоры.

Литература

1. Гаврилова Т.А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т.А. Гаврилова, В.Ф. Хорошевский. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.
2. Гончарук О.М. Англomorphic прозова байка: прагмастистичний і когнітивний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Гончарук Олег Миколайович. – Херсон, 2012. – 231 с.
3. Рожков В.В. Метафорическая художественная картина мира А. и Б. Стругацких: на материале романа «Трудно быть богом» : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Рожков Виталий Валерьевич. – Новосибирск, 2007. – 228 с.
4. Солодуб Ю.П. Структурная типология метафоры / Ю.П. Солодуб // Филологические науки. – № 4. – М. : МГУ, 1999. – С. 67–75.
5. Шевченко И.С. Подход к анализу концепта в современной когнитивной лингвистике / И.С. Шевченко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – № 725. – С. 192–195.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Котова А.В., Сердюк В.Н. (Харьков)

Коммуникативный подход – самый распространенный среди современных подходов к обучению иностранному языку [2; 4]. Данный подход уделяет особое внимание говорению и аудированию, так как коммуникативная методика направлена на возможность неограниченного общения на иностранном языке. Она предполагает погружение студентов высших учебных заведений в языковую среду с помощью сведения употребления родного языка до минимума. Это достигается на основе

использования элементов страноведения, так как язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны. Включение страноведческой дисциплины в процесс обучения иностранному языку способствует не только развитию коммуникативного владения языком, но и общему развитию студентов вузов.

Исследователи обращают внимание на целесообразность страноведческого обучения студентов иностранному языку, потому что им необходимы знания о культуре стран изучаемого языка. Кроме того, их необходимо обучить толерантному отношению к представителям иноязычной культуры [1, с. 21–23]. Все это возможно благодаря реализации очень важного аспекта – обучения студентов, в частности, неязыковых специальностей коммуникативному поведению. Коммуникативное поведение человека – это поведение в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых он придерживается как личность. Существует социальное, профессиональное, гендерное, возрастное коммуникативное поведение. При обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку рассматриваем национальное коммуникативное поведение.

Считают, что коммуникативное поведение выступает как активное страноведение, подлежащее обучению в процессе преподавания иностранного языка. Обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением языковым навыкам при изучении иностранного языка. Необходимо учить коммуникативному поведению в стандартных коммуникативных ситуациях, т.е. речевому этикету, а также коммуникативному поведению в коммуникативных сферах, где реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения. Поскольку предвидеть все коммуникативные ситуации с учетом статусно-ролевых отношений трудно, следует обучать доминантным чертам как вербального, так и невербального коммуникативного поведения [3, с. 239–264]. Поэтому в процесс преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей необходимо ввести изучение основных элементов коммуникативного поведения носителей языка.

Обучение иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений включает рациональное использование обучения коммуникативному поведению в русле страноведческого подхода к преподаванию иностранного языка. Это – обязательное условие формирования языковых навыков студентов неязыковых специальностей, которое в полной мере обеспечивает их конкурентоспособность в современном обществе.

Литература

1. Варганов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур / А.В. Варганов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 21–25.
2. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
3. Прохоров Ю.Е. Русские. Коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М. : Флинта, 2011. – 307 с.
4. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. – Cambridge : CUP, 1994. – 108 p.

СЕМАНТИЧНІ СКЛАДОВІ СЛОВА У КИТАЙСЬКІЙ МОВІ

Кошелева І.В. (Харків)

学习一种语言，首先就是学习一个个词。词是代表一定意义的、最小的能独立运用的语言单位，它一般具有固定的语音形式。词具有一定的语音形式和一定的意义内容。如“刀”这个词，它的语音形式是dāo，汉语用这个语音形式指称“用来切、割、斩、削、刺的工具”。这就是“刀”这个词的意义的的主要部分，这部分意义是对客观事物本质特点的概括反映。除了这部分意义之外，一个词的意义还包括一些附加义。

对词义进行分析，我们得出的最基本的语义单位是义项。义项是词典中对词的意义分项说明，一般来说，一个固定义就是一个义项。如，在《现代汉语词典》里，“收获”有两个义项：“收获”

1) (动)取得成熟的农作物：春天播种秋天收获；2) 比喻心得、战果等：学习收获。

词义包括三部分：词的理性义、色彩义、文化义。色彩义和文化义是词的附属义。

1. 词的理性义。理性义是人对客观事物的概括反映所形成的意义，也叫概念意义，它是词义中跟概念有关的部分，指称的是该事物区别于其他事物的本质特点，例如：“花茶：用茉莉花鲜花熏制的茶”。这个理性义就是花茶区别于其他事物的最根本的特点，词典中主要就是解释这一部分意义。理性义是词义的核心部分。

2. 词的色彩义：

2.1. 形象色彩。有些词除了理性义之外，还使人有某种生动具体的感觉，即所谓形象感。如“剑眉”这个词把眉毛像剑一样的特点形象表现了出来。具有形象色彩的词常常从形态上来突出事物的形象特征，例如：云海、美人鱼；或者从动态方面来增强词语的形象色彩：垂柳、狂风；或者从色彩方面来增强词语的形象色彩：白桦、黄鹂；还可以从声音方面来增强词语的形象色彩：布谷鸟、乒乓球。

2.2.感情色彩。词的感情色彩反映了对客观事物的主观评价。如“成果、结果、后果”三个词，其理性义是相同的，都是指“事物发展的最后状态、最后结局”，区别就在于它们的感情色彩不同。“成果”是一种好的结局，带有褒义；“后果”则是一种坏的结局，带有贬义；而“结果”是中性词。

2.3.语体色彩。语体色彩指词由于经常运用于某种特定的语言环境中所产生的一种附加意义。语体主要有两大类：书面语语体、口语语体。有些词由于经常在特定的语体中使用，便带上了某种语体所特有的色彩。如“寿辰、寿诞”和“生日”，理性义相同，都是指“出生的那一天”，但在附属的语体色彩上不同，“寿辰、寿诞”经常用在书面语中，有比较重的书面语色彩，显得庄重、典雅，而“生日”则口语色彩较浓，显得比较通俗。

2.4.委婉色彩。对有些人们禁忌的事物或现象可以用比较委婉的词语表达，。这些词语带有委婉色彩。如“死”这种现象往往是为人所忌讳的，一般人们不直接说“死”，要换个说法，如“去世、逝世、牺牲、就义”等。

2.5.雅俗色彩。有些词是在比较正式的场合使用的，具有比较文雅的色彩；有些词是在一些比较随便的场合使用的，具有比较土俗的色彩，习惯上称这些词为俗语词或者俚语。比如，在比较正式的场合，丈夫称自己的配偶为“妻子”，而在一些随便的场合，则可以称为“老婆”。妻子在比较正式的场合称自己的配偶为“丈夫”、“先生”，而在而在一些随便的场合则可以称“老公”。

1. 词的文化义。文化义是指由于文化原因在词的理性义的基础上附加的一种联想意义、象征意义。

每个民族都有自己特有的风俗习惯、思维方式、民族感情，这种文化特点，体现在词义上就形成了词语的文化义。文化义的内容很宽泛，包括以下两个方面：

1) 由于文化的原因形成的联想意义。如，汉族人由喜鹊可以联想到喜事；由猴子联想到机灵、聪明。有一些数字由于谐音的关系也可以让人产生某种联想，如由“四”联想到死，由“八”联想到发（“发财”的“发”）。

2) 由于文化的原因使词附带的一种象征意义。如在汉语中，“梅花”象征不畏艰险、敢于斗争的精神；白鹤象征长寿。

ПЕРЕКЛАД АНАЛІТИЧНИХ ТА СИНТЕТИЧНИХ ФОРМ ЧАСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ

Кривенко В.П. (Харків)

У курсі порівняльної граматики німецької та української мов важливе місце посідає зіставлення темпоральних систем обох мов та взаємний переклад аналітичних та синтетичних форм часу. Цей окремий аспект порівняльної граматики відіграє значну роль у практичному перекладі, а саме через відсутність у германських мовах граматичної категорії виду. При порівнянні синтетичних та аналітичних форм часу в обох мовах, на нашу думку, слід враховувати так звані парадигматичні (основні) та синтагматичні (другорядні) значення. Найбільше співпадіння значень часових форм, за нашими спостереженнями, виявляється у німецького презенса та українського теперішнього часу. Наприклад, актуальний презенс: „*Er sucht gerade seinen Kugelschreiber*“, загальний презенс: „*Peter geht in die Lessingschule*“, футуральний презенс: „*Morgen fahre ich nach Berlin*“, історичний презенс „*49 v. Chr. Cäsar überschreitet den Rubikon*“ тощо.

Переклад цієї часової форми, зазвичай, не викликає проблем, перед усім, через те, що категорія виду у цьому випадку не є релевантною. Крім співпадіння значень деяких часових форм у німецькій та українській мовах, завжди треба зважати на синонімію синтетичних та аналітичних форм часу в німецькій мові, що може вплинути на адекватність перекладу. Скажімо, претеріт є синонімічним з перфектом для вираження різних минулих подій, що не впливає на їх переклад українською мовою. Але при обранні в перекладі адекватної видової форми минулого часу доцільним, на нашу думку, враховувати так званий розповідний (Erzählung) та описовий (Beschreibung) контексти, в яких дія або просувається вперед, коли між окремими діями є певна часова дистантність, або усі дії проходять одночасно, коли загальна картина не змінюється. У першому випадку синтетична форма претеріта, наприклад, перекладається доконаним видом минулого часу в українській мові, а у другому випадку – недоконаним видом. Наприклад:

1) *Die Nachmittagssonne brannte schräg in die Rue D'Antibes, Menschen hasteten, Autos krochen vorbei, ... und ich dachte nach, wie seltsam das alles war...* (I.M. Simmel, Die Antwort kennt nur der Wind).

Приклад 1 ми інтерпретуємо як описовий контекст, у якому немає зміни дій та їх просування вперед. Тому усі дієслова у формі претеріта перекладаємо недоконаним видом минулого часу: *палило, поспішали, проповзали, розмірковував, було*.

2) *Er gab Lektüre endgültig auf, er ließ das Buch liegen... und erhob sich...* (L. Feuchstwanger, Die Füchse im Weinberg).

Приклад 2 являє собою розповідний контекст, у якому дія просувається уперед, одна дія змінює іншу, загальна картина постійно змінюється. Тому німецький синтетичний претеріт перекладаємо доконаним видом минулого часу: *перестав, залишив, підвівся*.

При перекладі аналітичної форми німецького плюсквамперфекта не можна забувати про існування в українській мові такої аналітичної часової форми як давноминулий час, значення якого частково співпадає зі значенням плюсквамперфекта. Зазвичай німецький плюсквамперфект у значенні передування іншим минулим діям вживається досить рідко. Достатньо одного речення з плюсквамперфектом у якості «сигналу» щоб зрозуміти, що йдеться про давноминулі події. Надалі немає необхідності вживати у тексті плюсквамперфект, який замінюється простим претерітом. При перекладі українською мовою форми плюсквамперфекта у розповідях про минуле та зображення минулих подій вживання давноминулого часу є обмеженим, що повністю співпадає з вживанням плюсквамперфекта в німецькій мові у цій функції. Але при передуванні одних минулих подій іншим бажано перекладати плюсквамперфект давноминулим часом. Наприклад:

3) *Sie war krank gewesen, und heute kam sie zur Arbeit gesund und munter.* – *Вона була хворіла, а сьогодні вона прийшла на роботу здоровою та бадьорою.*

Таким чином, проаналізувавши парадигматичні та синтагматичні значення деяких аналітичних та синтетичних форм часу в німецькій мові, можна дійти висновку, що ці значення в основному співпадають зі значенням відповідних форм часу в українській мові, що знаходить своє відображення у перекладі з урахуванням контексту та видових форм.

ОБРАЗ «ЗАКОХАНОГО» У ВІРШАХ СВЯТОСЛАВА ВАКАРЧУКА «ДЛЯ ТЕБЕ»

Криворучко С.К. (Харків)

Любовна лірика українського сучасного поета Святослава Вакарчука (1975 р. н.) займає окреме місце у його поетичному корпусі. Популярність С. Вакарчука – відомого рок-музиканта, сина впливового батька, ставить під сумнів важливість його поетичного доробку. Особистісний яскравий успіх С. Вакарчука відволікає увагу від «текстів» – талановитих, наділених вічними ідеями, та потребує «доказів» для академічної спільноти: я маю доводити значущість його поетичного доробку.

Вірш «Для тебе» із циклу (альбому) «Суперсиметрія» 2003 р. за жанром відноситься до любовної лірики, де С. Вакарчук виступає як продовжувач європейських традицій, витоки яких слід шукати в античній ліриці, але не

в давньогрецькій, а в давньоримській. Поет 1 ст. до н. е. Гай Валерій Катулл одним із перших, спираючись на концепцію давньогрецької поетеси Сапфо, описав кохання як емоційний фізіологічний процес, де мужчина виступає учнем жінки (гетери), в якій він «навчається» коханню. Ліричний герой здатен на «вчинок» завдяки жінці, яка його надихає.

У творчості С. Вакарчука любовні вірші займають майже половину корпусу творчості, і для нього є характерними. У вірші «Для тебе» простежуються тенденції напряму «критичний вимисел»: відродження комунікації; відродження традиції – зв'язок із традиційною літературою; відродження історії; відродження лінійності; сповідальна інстанція автора-героя; соціальна детермінованість, як спроба впливати на дійсність (вихід до широкої аудиторії – рокова пісня); поєднання матеріального і духовного: техніцизму з психологізмом.

Провідна тема віршів: кохання чоловіка до жінки, його здатність заради коханої вчиняти дії, які б ніколи не відбулись, якби її не було: «Я би не зміг падати з ніг, / Плавити лід, ставити перший слід, / На кам'яних плитах вогонь / Нести в руках. / Я би не зміг здатись в полон, / Щоб пити сік з ніжних але й чужих долонь, ...»; «І на коліна впасти б не зміг, / А якби впав, / То би піднятих потім з них, / Я би не встиг...»; «Душу свою в моїх піснях / Я б не знайшов».

С. Вакарчук пише про глибоке кохання до жінки, яке є життєстверджуючим та створювальним для ліричного героя, заторкує проблеми свободи і примушення в психологічній площині людського характеру. Проблема будується навколо внутрішнього психологічного конфлікту ліричного героя: чи зможе він подолати себе й вийти на інший рівень своєї особистості. Лейтмотивом є ідея самореалізації як доказу кохання – завдяки почуттям до жінки ліричний герой здатен подолати будь-які випробовування: «Але для тебе зможу я все». Цей імпульс є вічним, який актуальний в усі часи, й особливо на початку ХХІ століття, коли простежується домінування егоїстичних настроїв у стосунках чоловіка і жінки.

Композиція вірша будується за принципом теза / антитеза – герой спочатку стверджує «Я би не зміг», після чого спростовує сам себе «зможу я все». Теза й антитеза виписані у тропі повтор, для посилення емоційної дії впливу. Сюжет є оригінальним.

Ліричний герой розкритий як сильний, зі сформованим світоглядом та стійкими поглядами чоловік, який в ім'я кохання згоден піти на конфлікт сам із собою, здійснюючи вчинки йому не властиві: «І на коліна впасти б не зміг, / А якби впав, / То би піднятих потім з них, / Я би не встиг, я би не встиг». Більше того, творчий акт створення пісень і пошуку в них філософського сенсу представлено як залежний від об'єкту кохання – жінки: «Душу свою в моїх піснях / Я б не знайшов». Також від ліричного героя без коханої зникла б краса оточуючого його світу та відчуття щастя й повноти

буття: «і не сміявся би у снах, / І у сльозах я б не шукав, я б не літав». Створюється враження, що ліричний герой співпадає з образом автора.

За розміром цей вірш не є твердою формою, порушення системи метру, порушення рими відбувається під впливом добору слів, що відображують емоції героя. Ці порушення відбуваються в результаті акценту на повторах, які домінують через смислове навантаження: «Я би не зміг» / «Але для тебе сможу я все».

Важливим є музикальний супровід, який посилює вплив на слухача, він є життєстверджуючим, міцним, з одного боку, і ніжним, формуючим готовність до дії, з іншого. У вірші розкрита ідея відповідальності чоловіка за життя коханої жінки, яка стала рідкою та незвичайною для початку ХХІ ст.

ВИСЛОВЛЕННЯ ЗАСТЕРЕЖЕННЯ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Крупкіна Т.В. (Харків)

У доповіді розглядаються структурно-семантичні засоби вираження мовленнєвого акту застереження з огляду на його гібридну природу. Застереження становить гібридний іллокутивний тип, який характеризується одночасною реалізацією двох іллокуцій – асертивної і директивної. Ці іллокуції пов'язані на рівні пропозиційного змісту: директивна складова становить спонукання адресата до певної дії, а асертивна складова – повідомлення певного стану справ, релевантного для предикованої у спонуканні дії. За свідченням Л.Р. Безуглої, «класифікаційні аспекти іллокутивних типів неминуче пов'язані з розглядом експліцитного/імпліцитного способу вираження іллокутивного смислу» [1, с. 267]. Це означає, що асертивна і директивна складові МА застереження можуть бути виражені експліцитно або імпліцитно. Тож з точки зору вираження виокремлюємо два його види – експліцитний і імпліцитний. За критерієм мовного вираження застереження демонструє два типи – експліцитний і імпліцитний. Експліцитний мовленнєвий акт застереження має місце у випадках, коли: 1) асертивна та директивна складові виражені експліцитно, 2) іллокуцію застереження виражено за допомогою експліцитної перформативної формули на зразок *Ich warne dich*.

Імпліцитний мовленнєвий акт застереження має три типи – з імпліцитно вираженою директивною складовою, з імпліцитно вираженою асертивною складовою та з імпліцитно вираженими обома складовими. Велику роль при цьому відіграють імплікатури – та частина мовленнєвоактових смислів, яка в процесі комунікації залишається вираженою «поміж рядків».

Встановлено одинадцять структурно-семантичних моделей мовленнєвого акту застереження у німецькомовному діалогічному дискурсі, серед них три моделі стосуються експліцитного вираження, вісім – імпліцитного:

1) $A(p) \& D(q)$ – Адресант інформує адресата про потенційний негативний стан справ і, одночасно, спонукає його до дії, яка, на думку адресанта, дозволить адресату уникнути негативного стану справ, тобто застереження виражено двома висловленнями.

2) $D(p), \text{sonst/denn } A(q)$ – застереження складається з директивного та асертивного висловлень, які з'єднані за допомогою сполучника *sonst* або *denn*. Сполучник *sonst* вводить майбутній стан речей, який адресат має знати, щоб запобігти небажаним наслідкам за умови виконання директиву, Сполучник *denn* вводить стан речей, який є причиною дії, предикованої у директиві.

3) $Ich \text{ warne dich} \& A(p) \rightarrow D(q)$ – перформатив і експліцитне повідомлення актуалізують директивну імплікатуру.

4) $D(\sim p) \rightarrow A(q)$ – експліцитно виражена асертивна складова, а директивна актуалізується в імплікатурі; експлікація асертивної складової є надлишковою, оскільки інформація про можливі негативні наслідки вже відома адресатові

5) $A(p): \text{Wenn } p, (\text{dann}) q \rightarrow D(\sim p)$ – експліцитно виражено асертивну складову – повідомлення адресантом адресатові певної інформації, не відомої останньому і релевантною для предикованої у спонуканні дії, а спонукання адресантом адресата до певної дії в інтересах останнього виражено в імплікатурі, при цьому асертив виражено умовним реченням зі сполучником *wenn*, у якому повідомляється про можливий небезпечний для адресата стан справ, тому він має не виконувати певну дію.

6) $A(p) \& A(q): \text{Wenn du } \sim q, \text{ dann } r \rightarrow D(q)$ – небезпечний стан справ представлено двома асертивами, у другому з яких – вираженому умовним реченням зі сполучником *wenn* – міститься предикований адресатові стан справ.

7) $A(p) \& Q(q) \rightarrow D(q)$ – крім асертиву – зазначення причини невиконання адресатом предикованої дії – адресант ставить питання, на ґрунті якого актуалізується директив.

8) $A(p) \& D(q) \rightarrow D(r)$ – експліцитно виражено і асертив, і директив, але останній не виражає предиковану дію, вона міститься у імпліцитному директиві – натяку.

9) $A(p): \text{Wenn } p, (\text{dann}) q \rightarrow D(q) \& A(r)$ – обидві складові є імпліцитно вираженими: адресант застерігає адресата за допомогою асертиву, вираженого умовним реченням, агенсом якого є він сам.

10) $Q(p): \text{Willst du } p? \rightarrow A(p) \& D(q)$ – обидві складові є імпліцитно вираженими: застереження виражено питанням, з якого виводяться і асертивна, і директивна імплікатури.

11) *III* +> *A(p) & D(q)* – реалізація МА застереження на ґрунті невербальних засобів.

Найпоширенішими засобами вираження застереження у німецькомовному діалогічному дискурсі є перформативна формула, сполучники *sonst* і *denn*, умовне речення зі сполучником *wenn*, висловлення спонукальної структури та модальні дієслова.

Таким чином, вбачаємо перспективи подальшого дослідження у з'ясуванні частотності виділених типів МА заперечення у сучасному німецькомовному діалогічному дискурсі, а також у поглибленні когнітивно-прагматичного аналізу в напрямку встановлення релевантних умов успішності та побудови відповідного акціонального фрейму.

Література

1. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі / Безугла Л.Р. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.

ВИДЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ

Кузьмина В.С., Иванига А.В. (Харьков)

В методике обучения иностранным языкам в высшей школе вопросам организации форм учебной деятельности учащихся всегда уделялось большое внимание. При этом большое значение имеет правильный выбор организационной формы работы, соответствующий типу выполняемого задания. Это помогает эффективно управлять деятельностью учащихся на занятии, а также интенсифицирует процесс обучения и способствует лучшему усвоению студентами изучаемого грамматического и лексического материала.

В методике различают следующие организационные формы работы: фронтальная (*whole class work*), групповая (*group work*) парная (*pair work*) и индивидуальная (*solo work*) [1]. Фронтальная работа обычно ассоциируется с ведущей ролью преподавателя, когда самостоятельность учащихся в процессе обучения ограничена. С другой стороны, парная и групповая работа имитирует реальное общение, способствует взаимодействию обучаемых и создает в аудитории эмоциональную атмосферу, способствующую повышению мотивации.

Чаще всего парная и групповая работа рассматриваются в контексте обучения устной речи и чтению. На наш взгляд, эти виды работы могут успешно использоваться также и при обучении грамматике. Согласно

учебному плану основной грамматический материал, изучаемый на 3 курсе факультета иностранных языков, – это неличные формы глагола. Для усвоения и закрепления данного грамматического материала мы предлагаем использовать не только упражнения из базового учебника, но и творческие виды заданий, которые студенты выполняют, работая в парах или группах.

Приведем примеры таких творческих заданий, которые мы позаимствовали из методической литературы или придумали сами. Так как этот вид работы имеет целью закрепление уже изученного грамматического материала, студенты получают задание повторить списки глаголов и выражений, после которых употребляется та или иная неличная форма глагола.

1. «Закончи стихотворение». Каждый студент получает раздаточный материал со стихотворением с незаконченными строчками. Студентам необходимо дописать стихотворение, используя неличные формы глагола. Студенты работают в парах, обсуждая свои варианты друг с другом. Затем студенты получают оригинал стихотворения и сравнивают его со своими вариантами [2].

2. «Интервью». Студентам предлагается взять интервью у известной личности, актера, музыканта, спортсмена – по выбору студентов. Один из студентов играет роль этой личности, а второй выступает в роли журналиста. «Журналист» получает вопросы, содержащие слова и выражения, после которых употребляются инфинитив или герундий, и проводит интервью. Вопросы носят общий характер и содержат определенные глаголы и устойчивые выражения с предлогами, после которых употребляются неличные формы глагола. Затем студенты меняются ролями.

3. «Хорошо ли мы знаем мы друг друга?». Студенты получают листок с незаконченными предложениями, касающимися характера и привычек личности, и дописывают предложения не о себе, а о каком-нибудь другом студенте. Такие предложения также содержат определенные глаголы и устойчивые выражения с предлогами, после которых употребляются инфинитив или герундий. Результаты можно обсудить, работая в парах, или можно предложить студентам поиграть в «Guessing Game», т.е. попробовать догадаться, о ком из студентов группы написаны данные предложения.

4. «Психологический портрет друга» (вариант предыдущего задания). Студенты работают в парах. У каждого своя карточка с 10 глаголами и устойчивыми выражениями с предлогами. Студенты по очереди задают друг другу вопросы типа: ‘What are you good (bad) at?’ Получив ответ, быстро его записывают. По окончании интервью, пары объединяются в группы по 4 человека и каждый рассказывает о психологическом профиле своего партнера.

Обязательное условие – использование различных форм инфинитива и герундия.

Опыт преподавания показывает, что студенты с удовольствием выполняют такого рода творческие задания, а это, в свою очередь, приводит не только к закреплению знания грамматического и лексического материала, но и к повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

Литература

1. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
2. Granger C. Play Games with English / Colin Granger, John Plumb. – Scotland : Thomson Litho Ltd, 1993. – 96 p.

ФУНКЦІОНАЛЬНА ПРИРОДА ТЕМА-РЕМАТИЧНОЇ ПРОГРЕСІЇ В КОМІЧНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Кузнєцова О.В. (Харків)

Тема-рема-тичні відносини прийнято виділяти на рівні речення (в середині пропозиції) та на рівні тексту (між пропозиціями і між абзацами). На рівні тексту тема-рема-тична співвіднесеність формує складне синтаксичне ціле, адже «вихід за рамки речення дозволяє встановити, що речення лише «намічає» основні контури думок, що отримує своє завершення у групі зв'язних між собою речень» [2, с. 70], тобто у надфразовій єдності. Надфразові єдності, в свою чергу, «утворюють тканину зв'язного тексту, вони передають його комунікативну перспективу і мають бути зв'язані між собою» [3, с. 13]. Тобто, під надфразовою єдністю розуміємо серію взаємозв'язних речень, які відповідають одному висловленню, і відзначаються своєю завершеністю.

Тема і рема як компоненти надфразових єдностей «підпорядковуються виконанню комунікативно-прагматичних функцій у тексті – передачі інформації з одночасним її віднесенням до певної смислової категорії» [1, с. 67]. Тема викликає «природне очікування», певну незавершеність, недосказаність для адресата, що потребує нагального вирішення, роз'яснення, уточнення в ремі, яка є певним семантичним розширенням, змістовно збагаченим, що розкриває свій *комічний потенціал* за рахунок використання стилістичних прийомів, так званих смислових добавок, які вносять у комунікативний процес нові лексичні та синтаксичні одиниці. Кожній ремі властива розгорнутість змісту, яка досягається шляхом додавання нових «крихт» значення, які рухаються у формі спіралі, де кожен послідовний виток відповідає новим фрагментам інформації.

Тема-рематична прогресія обумовлена конкретною установкою певного акту спілкування, в першу чергу тим, наскільки обізнаний адресат про предмет і явища, про які йде мова [4, с. 68], і організована у сукупність фраз або фразових елементів зі спільною ціллю та смислом, між якими є значущі відносини та функції. Функціонування реми в тексті обумовлене цілим комплексом екстралінгвістичних факторів, до яких відносимо: логіку розгортання думок, закономірності авторського мислення та пізнання, когнітивні та комунікативні здібності адресанта.

Так, у текстах сучасного американського письменника-гумориста Дейва Баррі виділяємо такі функції реми: *узагальнююча, пояснювальна, конкретизуюча та акцентуюча*. Таким чином, інформація, яка задана темою, розгортається в ремі при цьому виконуючи одну з зазначених функцій. У результаті, рема надфразової єдності стає більш значущим компонентом прогресії, оскільки без ефективного подання нової інформації не буде досягнутий вплив на адресата. Аналіз мовних компонентів, ужитих автором у ремі здійснюється за допомогою окреслення та визначення мовних засобів, що проявляються на рівні використання мови, тобто комунікативно-прагматичному рівні тексту. Отже, Д. Баррі повідомляє своєму потенційному адресату загальновідому або заздалегідь відому інформацію в усній або письмовій формі – тема, і, відповідно, у тій самій формі, вводиться невідома раніше сутність – рема, де рема є ключовою складовою прогресії, яка виконує надану їй функцію.

Література

1. Давыдова А.Р. Конститутивные характеристики тема-рематического развёртывания текста газетных сообщений // Альманах современной науки и образования / А.Р. Давыдова. – Тамбов : Грамота, № 8 (86). – 2014. – С. 67–71.
2. Левицкий Ю.А. Лингвистика текста : учеб. пособие / Ю.А. Левицкий. – М. : Высшая школа, 2006. – 207 с.
3. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская ; [отв. ред. А.В. Бондарко]. – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1989. – 168 с.
4. Самохіна В.О. Жарт: когніція, комунікація, текст / В.О. Самохіна // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – № 972. – 2012. – С. 119–128.

APPROACHES TO BOOSTING GROWTH MINDSET IN CLASSROOMS

Kurek T.G., Smirnova S.M., Ostroumova N.G. (Kharkiv)

Our society worships talent, and many people assume that possessing superior intelligence or ability- along with confidence in that ability- is a recipe for success. In fact, however, more than 35 years of scientific investigation

suggests that an overemphasis on intellect or talent leaves people vulnerable to failure, fearful of challenges and unwilling to remedy their shortcomings.

Teaching pupils to have a “growth mindset”, that is the belief that intelligence is malleable and can change with hard work, perseverance and challenge, encourages a focus on “process” rather than on intelligence or talent and produces high achievers at school. On the other hand, numerous studies have shown that praising students’ innate abilities reinforces “fixed mindset”, which is the belief that intelligence cannot be changed and that pupils are either born or not smart, and also prevents them in the workforce from living up to their potential.

So, there is a problem how we, teachers, can transmit a growth mindset to our learners. As it was demonstrated in numerous researches, one way is by telling stories about achievements that result from hard work. For instance, talking about mathematical geniuses who were more or less born that way puts pupils in a fixed mindset, but descriptions of great mathematicians who fell in love with math and developed amazing skills engenders a growth mindset.

Integrating growth mindset-oriented learning processes into the classroom can have a beneficial impact on learning. Let us talk about how to do it. As some researches suggest, there are four ways to encourage a growth mindset in the classroom.

First of all, we should think about setting achievable micro-goals to encourage students’ consistent, incremental progress. Small wins repeated over time can lead to a growth mindset and increased confidence!

Next, when our learners succeed, it is recommended to praise their efforts and strategies as opposed to their intelligence as praise for intelligence can actually undermine motivation and performance, as pupils praised for intelligence view intelligence as a fixed trait. It was proved that these children displayed less task persistence, less task enjoyment, and overall worse performance.

One more thing which is no less important is that as teachers we have to help our pupils focus on and value the process of learning. Without this emphasis on learning, students will often base self-perceptions of intelligence to grades received, promoting a fixed mindset. While grades are important, the value of learning should be prioritized as it is one of the most important life skills in our fast-developing world.

The last but not the least way is to design classroom activities that involve cooperative rather than competitive or individualistic work. Researches suggest that pupils are more motivated and successful when working in groups. They feel a sense of responsibility to the group to do their best, and thus will experience the positive feedback loop of effort, stimulating the development of a growth mindset.

Teaching a growth mindset is a challenge in our current education and social structure, as we realise that school is about grades and not mindsets. But there are some more strategies teachers can use in the classroom to help our learners

develop growth mindset. According to Doctor Dweck, if we want to teach pupils how to develop a mindset, we need to provide them with an appropriate motivation to fight through their current and misplaced view of failure. We can do it within our curriculum, teaching the learning process, both cognitive and effective. Once students see learning as a process of growth through improvement, the rest is easier to get intrinsic buy-in, as intrinsic motivation to improve your ability to grow mentally is a must.

The beginning of the new school year is a great time to establish our classroom as a growth mindset environment. According to psychologists Carol S. Dweck and Lisa S. Blackwell, we can do some things right away to lay a foundation for growth all year:

We should establish high expectations not just high standards. The research claims that this increases motivation in vulnerable pupils. So it is vital to let learners know we are challenging them because we know that all of them have the ability to meet those expectations. For example, when introducing a new topic, we can tell our students, ‘This will be a challenging concept to learn, but all of us can reach the goal. I want you to stretch’.

It is also necessary to create a risk-tolerant learning zone. For this we should let them know that we value effort above perfect performance, and that the amount of progress they make individually is more important than how they compare to others. For instance, write a letter to your pupils at the beginning of the year saying how much you look forward to supporting their individual growth, and explaining that mistakes are welcome in your classroom. Ask children to share their “best” mistake of the week with you, and what they learned from it and do the same yourself.

Another strategy is to give feedback that focuses on process, the things students can control, like effort, challenge-seeking, persistence, and good strategies, and not on their personal traits or abilities. According to Claudia Mueller, many pupils think that effort is doing something for a long time. Instead, we can help them understand many ways to employ effort effectively, such as seeking out challenges, setting goals and making plans, using creative strategies and sticking to them. We should recognize our students’ effort with tools such as “Effective Effort Rubric” which assesses the learning process and the effective effort that a learner applies.

Summing up, needless to highlight that modelling growth mindset in how we speak and act with pupils is the most important thing we can do. By introducing the growth mindset into our classroom early in the year, we can begin to build a culture of growth that will support our students as learners all year long. We should remember that it is vital to remind pupils that failure is just a setback and opportunity for them to learn something from so as things happen for them and not to them.

МЕДІЙНИЙ ДИСКУРС ЯК СФЕРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ДІЙНОСТІ

Кушніров М.О. (Київ)

Основним об'єктом переважної частини сучасних лінгвістичних досліджень є мова та мовлення на прикладному рівні. Все частіше предметом досліджень стає функціонування мови у повсякденному спілкуванні, а також у конкретних комунікативних ситуаціях. Зацікавленість вчених у проведенні прикладних лінгвістичних досліджень пояснюється постійно зростаючою необхідністю вирішення задач, які постають перед людиною.

Як відомо, ХХ сторіччя стало періодом швидкого розвитку інформаційного простору, який у свою чергу призвів до утворення так званого інформаційного суспільства [3]. Рушійною силою цього процесу стали засоби масової інформації – носії медійного дискурсу. Питання дослідження медійного дискурсу привертало увагу таких вчених як Н. Арутюнова, Р. Барт, В. Карасик, Г. Солганик, Т. Добросклонська та ін. На думку українського вченого-лінгвіста Д. Сизонова, «медіадискурс (або дискурс масової інформації) є найбільш актуальним в сучасному медіапросторі, адже відображає не тільки комунікативно-інформаційні, а й політичні, економічні, культурні настрої та тенденції сучасного соціуму [2]». Саме тому вивчення медійного дискурсу є одним з головних завдань сучасних антропоцентрично-спрямованих досліджень.

Медійний дискурс є багатим джерелом відомостей про політичне, економічне та соціальне становище соціуму. Окрім цього він посідає чи не одне з найперших місць за загальним об'ємом та швидкістю створення текстів. У медійному дискурсі найшвидше відображається інформація про останні події та прослідковується сьогоденний стан проходження соціокультурних змін у суспільстві. Саме тому, на нашу думку, медійний дискурс є основною сферою лінгвістичної репрезентації дійсності. При цьому слід зазначити, що у такому контексті поняття «дійсність» не є тотожним поняттю «реальність». З точки зору сучасної філософії, реальність визначається як об'єктивне існування предметів матеріального світу. Дійсність, у свою чергу, є ширшим поняттям, адже до його складу входять не тільки фізичні об'єкти, а й втілені у життя ідеали, ідеї, цілі, суспільні інститути та загальноприйняте знання.

Медійному дискурсу, як об'єкту лінгвістичної дійсності, притаманні відповідні ознаки та характеристики. Однією з основних цілей комунікації є вплив на думку реципієнта через створювані тексти усного та писемного мовлення. Не виключенням є і зразки текстів медійного дискурсу, які, на думку М. Казак, є поєднанням вербальних, невербальних та медійних

семіотичних кодів [1]. Медійні тексти, завдяки специфічній побудові повідомлення та наявності особливих лексико-семантичних (повторні номінації, субститути) і структурно-синтаксичних (пасивні і паралельні конструкції, інвертований порядок слів та ін.) конструкцій можуть формувати суб'єктивні погляди та переконання адресата виконуючи роль інструменту лінгвістичної репрезентації об'єктивної дійсності.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що медійний дискурс є важливою складовою сучасного інформаційного простору та залишається актуальним предметом подальших лінгвопрагматичних досліджень.

Література

1. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста [Электронный ресурс] / М.Ю. Казак // Современный дискурс-анализ. Интерпретация медийных форм дискурса. – Электронный журнал – 2012. – Вып. 6. – С. 30–41. – Режим доступа : <http://discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml> (дата обращения: 10.11.2017).
2. Сизонов Д.Ю. Медиатекст та медіадискурс у сучасному медійному просторі / Д.Ю. Сизонов // Studia Linguistica. – 2013. – Вип. 7. – С. 389–392. – Режим доступа : <http://philology.knu.ua/files/library/stud-ling/stud-ling-7/63.pdf>. (дата звернення: 08.11.2017)
3. Crawford S. The origin and Development of a Concept: The Information Society / Susan Crawford // Bull. Med. Libr. Ass. – 71(4), October 1983.

SOUND EFFECT AS TURN TAKING SIGNAL IN CINEMA DISCOURSE

Lavrinenko I. (Kharkov)

Cinema discourse is cognitive communicative formation of polycode nature, combination of different semiotic units in the inseparable unity which is characterized by coherence, integrity, comprehensibility, addressability.

Turn taking is an operational metadiscursive category, which provides structuring and regulation of discourse in real-time [4].

For a smooth conversation flow speaker and turn recipient use signals of speech contribution transition [8]. Basing on the communicative intentions three types of signals of turn taking are identified – turn-yielding, attempt-suppressing and turn-claiming signals [2, p. 104], which identify the transition point.

Basing on communicative means three types of turn taking signals are identified: verbal, paraverbal and nonverbal [1], but in the cinema discourse cinema signals can also be identified [4]. Sound effect is one of the cinema signals of turn taking [ibid].

Sound effect in a movie comprises natural sounds (rain, wind, steps, voices of birds and animals), technical noises and music [7]. Music, sounds and speech

accomplish their own functions in the cinema discourse. Speech provides information about thoughts and feelings of characters, music is meant to provide corresponding emotions, and sounds characterize a place of action [6, p. 138]. Meanwhile music should not accompany cinema text but it should interfere into it, it should not comment feelings and images but identify the change of style in a movie, for example, transition from the scene of action to the inner world of a character [7].

Music in cinema discourse emphasizes the turn transition point by making the volume up or down or by changing speed, by silencing, causing the viewer to expect the following turn or refusal from it.

Natural and technical sounds combined with the image create the unity and are meant to involve the viewer into the movie events. While understanding the unreality of the events, emotionally the viewer treats them as real-life event [5], is present at the events [3, p. 120–129], and that is also caused by the sound. Sounds can also act as signals of transition point, for example, sound effect of cinema discourse may emphasize conflict aspect of a communicative situation. In the provided interaction technical sound acts as a turn-yielding signal. Rachel does not want to claim a turn and follow the topic and she switches on her blender the sound of which overgrows all the other sounds:

RACHEL 457: *Excuse me if I do ^{not} faint.*

NICKI 458: *Think of Fletcher -*

@ *Rachel switches on the blender, overgrowing Nicki's voice* @
[The Bodyguard]

Thus, sound effect causes a viewer to expect turn taking and in such a way signals the transition point. Sound effect as a turn taking signal may accompany verbal or nonverbal turn taking signals, and may also act by itself.

Literature

1. Аристов С.А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс / С.А. Аристов, И.П. Сусов // Лингвистический вестник : сб. науч. тр. – Вып. 1. – Ижевск, 1999. – С. 5–10.
2. Аристов С.А. Прагмалингвистическое моделирование мены коммуникативных ролей : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / С.А. Аристов. – Тверь, 2001. – 19 с.
3. Аронсон О. Метакино / О. Аронсон. – М. : Изд-во «Ад Маргинем», 2003. – 262 с.
4. Лавриненко И.Н. Стратегии и тактики мены коммуникативных ролей в современном англоязычном кинодискурсе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И.Н. Лавриненко. – Харьков, 2011. – 20 с.
5. Лотман Ю.М. Об искусстве. Структура художественного текста. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство, 1998. – 704 с.
6. Лотман Ю.М. Диалог с экраном / Ю.М. Лотман, Ю.Г. Цивьян. – Таллинн : Александра, 1994. – 213 с.
7. Слышкин Г.Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) /

Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. – М. : Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
8. Сусов И.П. История языкознания : учеб. пособие для студентов старших курсов и аспирантов [Электронный ресурс] / И.П. Сусов. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1999. – 130 с. // Режим доступа : http://homepages.tversu.ru/~susov/History_of_linguistics.htm

БАГАТОВИМІРНІСТЬ ПРОЦЕСУ ПЕРЕКЛАДУ

Ленська О.О., Ступницька Н.М. (Харків)

Основним завданням перекладу є найбільш повне передавання інформації, яка міститься в оригіналі, характер якої значною мірою залежить від типу тексту. Наприклад, в офіційних документах та науковій літературі домінує актуальна інформація, що містить повідомлення про факти, реальні, та ті що передбачаються і прогнозуються. У художніх, особливо поетичних, творах дуже важливою є інформація емоційно-експресивного характеру, що створюється за допомогою особливого відбору засобів виразності, які розраховані на певний вплив на читача. У газетно-публіцистичних матеріалах, зазвичай, поєднуються обидва види інформації й питома вага кожного з них залежить від тематики, авторської манери, характеру друкованого видання тощо.

Актуальність обраної теми обумовлена існуванням глобалізаційних тенденцій та необхідністю інтегрування у світову наукову спільноту, здатність зрозуміти та вірно інтерпретувати інформацію, наявну у іншомовних джерелах, і донести власну думку якнайповніше висуває особливі вимоги до перекладу.

Мета даної роботи полягає у висвітленні певних особливостей перекладу, виявлення дуалізму та творчої природи перекладацького процесу.

В ідеалі читач перекладу повинен отримати такий же обсяг відомостей й підпасти під такий же емоційний вплив, що й читач оригіналу. У надзвичайно рідких випадках цього можна досягти звичайною підстановкою слів, але можливість дослівного перекладу є, скоріш, виключенням, ніж правилом. Багато причин, таких як норми й ресурси мови, на яку робиться переклад, вимоги певного стилю та жанру, соціально-культурні фактори, орієнтування на реакцію реципієнта та ін., змушує перекладача шукати відповідні форми висловлення первинної думки. Таким чином, переклад набуває творчого характеру, якому притаманна певна доля суб'єктивізму, тим більша, чим більша вага емоційно-експресивної інформації у структурі первинного тексту. Сама природа мови, а також особливості людської психіки обумовлюють неоднаковість сприйняття й відтворення отриманої інформації. Виходячи з цього можна дійти висновку, що теоретично можливе

існування доволі великої кількості перекладів, кожен з яких буде адекватним оригіналу, що зовсім не означає аморфності поняття адекватності, адже існує межа, за якою переклад буде вважатися не таким, що відповідає оригіналу, а, навіть, помилковим. Адекватним слід вважати такий переклад, який максимально можливою мірою передає інформацію, що міститься у тексті оригіналу. Власне, сам процес перекладу можна розділити на два етапи, першим з яких буде аналіз первинного тексту з метою повного його розуміння, витягування з нього усій глибини змісту. Другий етап являє собою синтез, тобто втілення цього змісту у нову, іншомовну форму. Перехід від одного етапу до іншого відбувається через пошук і відбір оптимальних рішень, незважаючи на те, що такий розподіл перекладацького процесу має доволі умовний характер і обов'язковість суворого слідування одного етапу за іншим не доведено і в реальній практиці вони або перетинаються або проходять паралельно, але наявність таких етапів не викликає сумнівів.

Виходячи із вищесказаного, можна зробити висновок про творчий характер природи перекладу, який, тим не менш, базується на чіткому дотриманні граматичних правил мови, але й на врахуванні не тільки мовних особливостей, але й культурно-психологічної специфіки сприйняття реципієнта.

Література

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации / В.В. Алимов. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 160 с. 2. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В.Н. Комиссаров. – М. : Рема, 1997. – 112 с.

СИНОНІМІЧНІ ПІДРЯДНІ ВИСЛОВЛЕННЯ З НОМІНАЛЬНОЮ, АД'ЕКТИВНОЮ ТА АДВЕРБІАЛЬНОЮ ГОЛОВНИМИ ЛЕКСЕМАМИ (на матеріалі сучасної французької художньої прози)

Лепетюха А.В. (Харків)

Синонімічні підрядні висловлення з головними номінальною, ад'єктивною та адвербіальною лексемами становлять ко(н)текстуально адекватні однобазові (з одним термінальним ланцюжком) та двобазові (з двома або кількома термінальними ланцюжками) трансформи віртуальної первинної (стрижневої) феноменологічно реконструйованої монопредикативної пропозиції у межах функціонально-семантичного макрополя синтаксичної синонімії (далі – СС). Актуалізовані синонімічні мікрополя-ко(н)текстуально преференціальні опції з експлікованим та імплікованим актантом найчастіше займають ініціальну

позицію у поліпредикативному висловленні (далі – ППВ) та вводяться адвербіальними стимуляторами (déclencheurs [3, с. 127]) часу *une fois* та *à peine*: (1) *À peine le fiacre en mouvement, je recommençai de trembler.* (G. Duhamel) (2) *Une fois la cuisine étincelante, Rachel prépara un thé vert bio.* (E. Sender) (3) *Mais une fois dedans, ah, c'est bon, vous ne pouvez pas imaginer.* (J. Littell)

Підрядна частина прикладу (1) з номінальною головною лексемою-іменною частиною імплікованого предикату та з експлікованим суб'єктом дії (*le fiacre*) є синонімічним двобазовим трансформом стрижневої структури з темпоральним семантичним значенням, яка зворотно реконструюється таким чином: *à peine le fiacre eut-il été en mouvement que...* (первинна пропозиція) ← *à peine que le fiacre eut été en mouvement* (приблизна структура) ← *à peine le fiacre en mouvement* (ко(н)текстуально адекватна структура). Шляхом «альтернативного» (термін Л.В. Щерби [2, с. 275]) лінгвістичного експерименту (мовної гри адресата), який полягає «у штучній заміні слова або фрази тексту, що аналізується, синонімічним словом або фразою» [1, с. 30–31], визначимо ступінь ко(н)текстуальної пертинентності стрижневої, приблизної та адекватної структур. Вибір автором звуженого підрядного висловлення зумовлено синтаксичною складністю первинної пропозиції: інверсія + складний минулий час та наявністю у пре- та посттекстах сполучникових ППВ з *qui / que* та з дієприслівниковою компресією, яка характеризує ідіостиль письменника: *Cessant soudain de babiller, Justin me saisit par la taille, (...) héla bientôt un fiacre qui tournait à l'angle de la rue des Écoles et, retirant son pardessus, me le jeta sur les épaules. À peine le fiacre en mouvement, je recommençai de trembler. (...) C'est quand même là que j'aime encore mieux me trouver si je dois...aller très mal.*

У підрядному висловленні прикладу (2) з головною ад'єктивною лексемою експлікується актант (*la cuisine*); у прикладі (3) з адвербіальною ключовою лексемою суб'єкт дії актуалізується у фінальній частині ППВ (*vous*). Темпоральний план первинних структур *une fois que le cuisine eut été étincelante* та *une fois que vous êtes dedans* аналізованих однобазових трансформів визначається контактним (інтрафрастичним) ко(н)текстом. Адекватність преференціальної опції прикладу (2) пояснюється дистантним (інтерфрастичним) ко(н)текстом: *Le rangement de la vaisselle sale dans le lave-vaisselle, (...) le rangement des multiples ingrédients qu'elle avait laissés en vrac après s'en être servie, lui prirent une douzaine de minutes. Elle passa un coup de balai et ferma les sacs de différents bacs de poubelle qu'elle sortirait le lendemain. Une fois la cuisine étincelante, Rachel prépara un thé vert bio.* Авторка обирає редуковану структуру з метою уникнути додаткового синтаксичного ускладнення дискурсивного фрагменту, що вже містить сполучникові ППВ, та імплікувати підрядну пропозицію зі складним минулим

часом шляхом використання прийменникових та адвербіальних стимуляторів: *après, une fois*. Реактуалізація прономінального еквівалентного референта (*vous*) первинної пропозиції прикладу (3) у контактному ко(н)тексті зумовлює вибір письменником компресованого підрядного висловлення: *Mais une fois dedans (une fois que vous êtes dedans), ah, c'est bon, vous ne pouvez pas imaginer*.

Отже, стратегії мовної гри адресата дозволяють зворотно реконструювати первинну структуру функціонально-семантичного макрополя СС та визначити ступінь ко(н)текстуальної пертинентності кожного синонімічного мікрополя.

Література

1. Пешковский А.М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы / А.М. Пешковский. – М. : Ars Poetica. 1927. – 68 с.
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
3. Charolles M. La référence et les expressions référentielles en français / M. Charolles. – P. : Éditions Ophrys, 2002. – 285 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Duhamel G. Le désert de Bièvres / G. Duhamel. – P. : Mercure de France, 1984. – 256 p.
2. Littell J. Les Bienveillantes / J. Littell. – P. : Gallimard, 2006. – 537 p.
3. Sender E. Le sang des dauphins noirs / E. Sender. – P. : Éditions XO, 2012. – 412 p.

ДЕЯКІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

Лешинова Н.О., Павлова Л.В. (Харків)

Розвиток України як незалежної держави, поширення її міжнародних зв'язків у багатьох галузях життєдіяльності, процеси глобалізації ХХІ століття зумовили необхідність звернути особливу увагу до формування комунікативних навичок у майбутніх фахівців. Випускники вищих навчальних закладів мають відчувати певну комунікативну компетентність у спілкуванні з колегами з інших країн. Саме поняття комунікативності (лат. *Communicatio*) визначають як акт спілкування між двома і більше індивідуумами заснований на взаєморозумінні [2].

Співробітники Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна розробили курс з дисципліни “англійська мова за фахом” і склали навчальний посібник до нього. Метою курсу є навчити студентів спілкуватися англійською мовою на повсякденні та професійні теми. На заняттях обговорюються такі

теми, як: “Getting Acquainted. Hobbies. Preferences”, “Family Relations. Household Chores”, “Travelling” та багато інших.

Ми пропонуємо студентам при презентації нової теми одразу ознайомитись з ключовими словами і фразами. Необхідні лексичні одиниці наводяться у текстах та словниках посібника “Get Talking”. Далі, під час обговорення та підготовки домашнього завдання вони досить швидко засвоюються студентами.

Ми дотримуємось деяких загальних принципів при проведенні занять з “англійської мови за фахом”. При навчанні комунікації головним чинником успіху ми вважаємо адекватність висловлення. Суб’єкти спілкування мають зрозуміти один одного і належно реагувати на сказане. При цьому правильність висловлень відходить на другий план.

Варто відзначити, що навчання спілкуванню іноземною мовою потребує від викладача більш зусиль, ніж навчання граматиці або письму. Викладач має докласти багато енергії до організації розмовної діяльності, щоб ефективно стимулювати усіх членів групи до діяльності [5]. Більш продуктивною є робота в малих групах. Студенти працюють в парах або в малих підгрупах з 3–4 осіб. Комунікативна методика передбачає рух від розвитку всіх мовних навичок до усвідомлення законів мови [3]. Ми надаємо можливість студентам висловити свою думку з різних питань, погоджуватись або сперечатися з товаришами у різноманітних ігрових ситуаціях, які моделюють спілкування у реальному житті.

Ми дотримуємося принципу особистісно-орієнтованого навчання, який передбачає відмову від авторитарного стилю викладання, перехід до демократичного стилю, визнання індивідуальності кожного студента та відсутності нездібних студентів, отримання задоволення від навчання [1]. При спілкуванні ми наполягаємо на ввічливості і тактовності між всіма співбесідниками. Таким чином, студенти долають невпевненість, відчуваючи підтримку, розкривають свої справжні здібності. Ми бачимо роль викладача у спостереганні за роботою у кожній з підгруп і наданні необхідної допомоги або поради. Помилки, що виникають, краще обговорювати в кінці заняття.

Для вдалого спілкування треба навчити студентів тому, як звернутися до інших, як дати пояснення, вживаючи синоніми та антоніми, як здогадатися про значення незнайомої лексичної одиниці за допомогою прикладів, описів та визначень, які пропонують їх товариші [4]. Щоб поживити розмовну діяльність, ми надаємо ‘план’ бесіди, її тему, пропонуємо студентам висловити свої думки, переконати інших, навести приклади, дійти згоди. На занятті практикуються бесіди, які носять і формальний, і неофіційний характер. При цьому студенти вчаться користуватися англійською мовою як інструментом професійного і повсякденного спілкування.

Ми враховуємо також принцип індивідуалізації навчання при виконанні домашнього завдання та участі у різних формах спілкування. При цьому ми беремо до уваги особистісні здібності і характеристики кожного.

Необхідно інтегрувати усі навички мовної діяльності: письмо, читання, прослуховування і говоріння. Наприклад, дома студент має приготувати невеличку письмову доповідь про улюбленого актора, а на занятті його товариші заслуховують доповідь і, за допомогою уточнюючих питань, здогадуються, про кого саме йшла мова.

При оцінюванні ми розглядаємо активність кожного на занятті, ступінь оволодіння лексикою, здатність висловити свої думки, прагнення до спілкування.

Таким чином, на нашу думку, головне у навчанні спілкуванню англійською мовою на немовних факультетах ВНЗ полягає в здатності викладача підтримати та розвивати особисті здібності студентів, зробити їх повноцінними суб'єктами міжкультурної комунікації, стимулювати їх пізнавальний інтерес і прагнення до подальшого вдосконалення та використання отриманих навичок.

Література

1. Карпова О.О. Особистісно-орієнтоване навчання студентів-економистів в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2960>
2. Орловська О.В. Нетрадиційні методи комунікативно-орієнтованого навчання студентів-філологів англійської мови у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О.В. Орловська // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 5 – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2012_5_16
3. Певна С.Є. Основні підходи до викладання англійської мови у контексті формування суб'єктної позиції студентів / С.Є. Певна // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 2. – С. 37–42.
4. Hendriani S. Developing a Model of Learning Strategy of Speaking English at College / Suswati Hendriani // International Review of Social Sciences and Humanities. – 2013. – Vol. 6, № 2 – С. 104–112.
5. Milova O. Teaching Conversation in English Language Classroom: Conversational Techniques / O.Ye. Milova // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2(10). – С. 170–180.

КОНЦЕПТИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛІКАРЯ І ПАЦІЄНТА В АНГЛОМОВНОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Лисанець Ю.В. (Полтава)

З комунікативної точки зору, медичний дискурс передбачає дві категорії учасників: фахівці (медичний персонал) та нефахівці (пацієнти). Відтак, у межах медичного дискурсу розрізняють професійний медичний дискурс,

у якому комунікантами є медичні працівники, та професійно-непрофесійний медичний дискурс, у якому адресантом повідомлення є лікар, а адресатами – хворий чи широкий загал [1]. Мета дослідження – проаналізувати основні події та ознакові [4, с. 18] концепти комунікативної поведінки лікаря і пацієнта в англomовному професійному та професійно-непрофесійному медичному дискурсі. Матеріал дослідження: зразки англomовного медичного дискурсу, отримані методом суцільної вибірки, зокрема, жанри “case study” та “patient’s pathography”, клінічні протоколи та рекомендації, що містяться в електронній базі даних медичних публікацій “PubMed”, а також фрагменти професійних бесід, дискусій, інтерв’ю.

Концепт комунікативної поведінки визначається як “відображена у свідомості індивіда модель поведінки (діяльності)”, що тлумачиться “з точки зору мотиву, цілі, а також стратегій і тактик її досягнення” [цит. за: 2, с. 125]. Серед концептів комунікативної поведінки дослідники [2; 4; 5] виокремлюють концепти-події та концепти-ознаки. Події концепти комунікативної поведінки – це “ментальні схеми певних ситуацій, що розгортаються у часі, можуть бути схематизовані у вигляді динамічного фрейму-сценарію і актуалізовані мовним актом, що визначає провідну ілюктивну силу цього типу концепту” [5, с. 118]. У свою чергу, ознакові концепти – це “етичні регулятиви”, “усвідомлені норми комунікативної поведінки у суспільстві” [2, с. 131]. Ці концепти схематизовані “як слот якості у моделі концепту, вони втілюються у мовних стратегіях чи тактиках і обумовлюють супутні ілюкції мовленнєвих актів” [5, с. 118].

Когнітивно-комунікативний аналіз англomовного медичного дискурсу конкретизує та увиразнює мовленнєву ситуацію “лікар – пацієнт”, мотивує поведінку комунікативних інстанцій, уможлиблює адекватну інтерпретацію і декодування повідомлень пацієнта, що є передумовою постановки правильного діагнозу та призначення належного лікування, забезпечує формування атмосфери взаєморозуміння та співпраці, розгортання “взаємин особистостей та почуття довіри” [3, с. 53]. Опанування основних концептів комунікативної поведінки медичного працівника і пацієнта в англійській мові дає змогу розкрити глибинні процеси людського мислення, епістемологічний базис діяльності медичного фахівця (пізнання пацієнта як особистості) і є важливим елементом підготовки майбутнього лікаря до роботи в іншомовному професійному середовищі.

Література

1. Вострова С.В. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні особливості сучасного англomовного медичного дискурсу (на матеріалі медичних текстів з проблематики ВІЛ/СНІДу) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. : 10.02.04 “Германські мови” / С.В. Вострова. – Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 20 с. 2. Как нарисовать портрет птицы :

Методология когнитивно-коммуникативного анализа языка : кол. монография / [Е.В. Бондаренко, А.П. Мартынюк, И.Е. Фролова, И.С. Шевченко]; под ред. И.С. Шевченко. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. – 246 с. 3. Орбчук Д. Соціально-рольові, комунікативні та структурно-семантичні особливості медичного інституційного дискурсу / Д. Орбчук // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. – 2014. – № 3. – С. 52–57. 4. Шевченко И.С. Концепты коммуникативного поведения и дискурс / И.С. Шевченко // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2013. – № 1072. – С. 15–20. 5. Шевченко И.С. Концепты коммуникативного поведения в когнитивно-дискурсивной парадигме / И.С. Шевченко // Вестник МГПУ. Серия “Филология. Теория языка. Языковое образование”. – 2014. – № 1(13). – С. 110–120.

ФУНКЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА КОМІЧНОГО ДИСКУРСУ

Лобова О.К. (Харків)

Функціонування комічного інституційного дискурсу (КІД) в англomовному лінгвокультурному просторі зумовлено соціальною потребою в інституті комізму, який забезпечує комічне спілкування коміка та глядача. КІД властива *гедоністична метафункція*, що супроводжує інші функції. Ця метафункція аксіоматична, оскільки породжує інтенцію коміка – позитивно вплинути на психоемоційний стан адресата. Окрім цього, виділено низку функцій КІД на матеріалі стендап-комедії, до яких належать: критична, оглядова, аксіологічна та функція детабуїзації.

Оснoву *критичної функції* становить висміювання об'єкта жарту через критику його поведінки. Ця функція актуалізується за рахунок формування в адресата негативного ставлення до явищ, подій у суспільстві, вчинків героїв, які зображено жарті. Критиці піддаються, як правило, дві сфери: соціальна та побутова. В межах першої стендап-коміки висміюють медичних працівників, політиків, починаючи від конгресменів та закінчуючи прем'єр-міністрами й президентами. Стендап-коміки порушують питання взаєморозуміння між політичною елітою та звичайними громадянами, дискримінації, нестабільності економічної ситуації. В таких жартах комічне актуалізується через іронію, сарказм, парадокс, омонімію, синтаксичний паралелізм тощо. Другий тематичний блок охоплює жарти, в яких об'єктами глузування є вчинки людей, їх алогічні висновки, що суперечать нормам англomовного соціуму. Гумор у жартах будується за допомогою метафори, оксиморону, парадоксу, антиклаймаксу, антономазії, алогізму.

Аксіологічна функція виявляється в обіграванні моральних, духовних, етичних цінностей для створення гумору. Дійові особи жартів можуть виступати в стендап-комедії як негативні персонажі, що порушують норми

та принципи моралі, або як позитивні – у таких випадках герої висміюють тих, хто нівелює значення моральних цінностей.

Оглядова функція стендап-комедії в просторі КІД увиразнюється через виділення безглузких та абсурдних ситуацій. Об'єкти жартів потрапляють у стереотипні, повсякденні ситуації, проте стендап-коміки зображують ці епізоди під комічним кутом зору. У жартах стендап-коміки тематизують різноманітні ситуації, пов'язані із соціальними та побутовими проблемами (питаннями релігії, наркотиків, абортів, стосунків батьків та дітей, алогічними вчинками пересічних громадян, політиків або зірок). Спектр засобів комічного, що використовується стендап-коміками, різноманітний – контраст, гіпербола, порушення пресупозиції, клаймакс, ампліфікація, іронія, парадокс.

Особливість **функції детабуїзації** полягає в намірі стендап-коміка розважити глядача за допомогою жартів, у яких герої звільняються від усіляких табу, що регламентують поведінку людей. Мовна реалізація цієї функції здійснюється за допомогою лексики з табуйованих тем та широкого використання обценної, лайливої лексики в комічних фрагментах. Засобами комічного в жартах є алогізм, абсурд, паронімічна атракція, обігравання антонімів, паралелізм, іронія, метафора. Такі жарти допомагають глядачеві звільнитися від напруги, що спричинена моральними обмеженнями в сучасному англomовному суспільстві.

Своєрідність функцій КІД у жанрі стендап-комедії пов'язана із сучасною для англomовного суспільства тематикою. Стендап-комік як спостерігач у своїх жартах торкається найактуальніших аспектів життя людей і своєрідним чином утілює необхідний зміст, тематику, передає суб'єктивну оцінку, добираючи необхідні засоби виразності.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДУ

Лукьянова Т.Г. (Харків)

Локалізація іншомовного аудіовізуального продукту вимагає від майбутнього перекладача знання теоретичних засад аудіовізуального перекладу та теорії перекладу зокрема, навичок аналізу аудіовізуального тексту, елементів кіномови, розуміння жанру, побудови сценарію, задуму автора, цільової аудиторії, а також навичок субтитрування, дубляжу та закадрового перекладу. Хоча перекладач працює з (не)вербальним відео/аудіо рядом, особливу увагу необхідно приділяти саме інтерпретації візуального ряду, оскільки він є незмінним як в оригіналі, так і перекладі, і тому може допомогти при перекладі складних іншомовних та

іншокультурних елементів. Перекладач має володіти навичками роботи з відповідним програмним забезпеченням.

Огляд праць провідних вчених у даній галузі (И. Борщевский, А.В. Козуляев, Р.А. Матасов, Jorge Díaz Cintas, Aline Rемаel, Fotios Karamitroglou) дозволяє зробити наступні висновки.

При навчанні саме кіноперекладу завданням є забезпечення фонових знань у галузі теорії та історії становлення кінематографу, критики кіно, ознайомлення з роботами відомими світових режисерів, пояснення полісеміотичної природи кіномови, засвоєння основних видів кіноперекладу, лексико-стилістичних та жанрових аспектів перекладу, стратегій адаптації та способів перекладу аудіовізуального продукту.

Так, готуючи текст перекладу для субтитрів, майбутній перекладач має уміти трансформувати текст, вилучати елементи, що не несуть важливої інформації, робити компресію, розпізнавати реалії, терміни, діалекти, уміти працювати з ненормативною лексикою та іншомовними вкрапленнями, а також ознайомитися з особливостями роботи з перекладом-посередником.

У вправах на дубляж необхідно ознайомити майбутнього перекладача із поняттям ліпсінк, навчити підбирати артикуляційно схожі (в ідеалі – ідентичні) одиниці, розпізнавати інтертекстуальні елементи та нерозбірливе мовлення, діалекти тощо.

Для виконання закадрового перекладу майбутньому перекладачеві необхідно розвивати навички розуміння тексту на слух, бути обізнаним у морфології та синтаксисі обох мов, а також сполучуваності лексичних одиниць, знати фразеологію, ідіоми, сленг, розповсюджені цитати з кінофільмів, релігійні, міфологічні, історичні, географічні та громадсько-політичні реалії обох мов. Необхідно виконувати вправи на переклад фільмів з субтитрами, починаючи з тих, що мають повільний аудіоряд, на останніх етапах виконувати переклад фільмів без субтитрів і з швидким аудіо рядом.

Для оформлення субтитрів для людей з вадами слуху необхідно уміти синхронізувати субтитри не з мовленням персонажа, а з його/її появою у кадрі. Майбутній перекладач має фіксувати усні повідомлення у письмовій формі, вносячи зміни, необхідні для прочитання особами з вадами слуху, швидкість та навички читання яких є нижчими, ніж у людей без вад слуху. Інші звукові повідомлення, що не є діалогічним/монологічним, також мають бути ідентифіковані, перекладені та перекодовані письмово. Метафори, каламбури, іронія, порівняння, ідіоматичні вирази, гумор, полісемія та омофони мають бути спрощені, пояснені чи описані, навіть за рахунок втрати стилістичного різноманіття. Складні синтаксичні конструкції необхідно замінювати простими, використовувати стислі речення, просту лексику.

Студент перекладацького відділення має ознайомитися із особливостями аудіоопису (для осіб з вадами зору), який детально розповідає про те, що

відбувається на екрані: опис зовнішності осіб, одягу, подій, місця дії, емоцій, жестів чи будь-яких змін у відеоряді на екрані. Такий опис необхідно розміщувати між діалогами або коментарями, щоб не заважати перебігу програми/фільму.

КОНЦЕПТ *PORTRAIT* (ПОРТРЕТ) В ЕСЕ А.С. БАЄТТ: ІНТЕРСЕМІОТИЧНИЙ РАКУРС

Луньова Т.В. (Полтава)

Здійснюючи критичний огляд сучасного стану концептології в Україні, О.П. Воробйова відзначила, що однією з перспектив цього мовознавчого напрямку є дослідження концептів та концептосистем в інтерсеміотичному ракурсі [1, с. 11]. Інтерсеміотичний ракурс вивчення концептів органічно вписується у так званій “інтерсеміотичний бум” – зацікавленість питаннями полікодових систем та інтерсеміотичного перекладу в царині філологічних досліджень [2, с. 302–303]. Об’єктом даної розвідки є інтерсеміотична репрезентація концепту *PORTRAIT* (ПОРТРЕТ) в есе А.С. Баєтт “Портрети в художній літературі” [3].

Концепт *PORTRAIT* в зазначеному есе А.С. Баєтт утілений у два способи: 1) через репрезентацію живописних портретів (картин) і 2) шляхом аналізу специфіки живописних портретів. Репрезентація живописних портретів здійснюється завдяки: а) візуальним засобам – кольоровим чи чорно-білим репродукціям тих картин, про які йдеться в есе (список ілюстрацій передуює тексту есе [3, с. vi-ix]); б) вербальним засобам – цитуванню художніх текстів, у яких описується певний живописний портрет, наприклад: “*The Darnley Portrait dazzled and then obsessed me. [...] Here is the description – in the words in the novel – of the painting*” [3, с. 3]. Репрезентація портретів в есе завжди пов’язана з репродукцією/ описом конкретного портрета. Аналіз специфіки живописних портретів здійснений головно через зіставлення їх зі словесними портретами, що експліцитно виділено в тексті шляхом розташування тези про протилежність живописних і словесних портретів на самому початку есе: “*Portraits in words and portraits in paint are opposites, rather than metaphors for each other*” [3, с. 1]. Зіставлення живописних і словесних портретів проведено в тексті аналізованого есе за такими параметрами: а) зображуване (портретоване): “*A painted portrait is an artist’s record, construction, of a physical presence...*” [3, с. 1] і “*A portrait in a novel or a story may be a portrait of invisible things...*” [3, с. 1]; б) засоби створення портретів: “*A painted portrait [...] with a skin of colour, a layer of strokes of the brush ...*” [3, с. 1] і “*Even the description in visual language of a face or body may depend on being unseen for its force*” [3, с. 1] –

ці два параметри розкриваються через опозицію “видиме, фізичне, матеріальне :: невидиме, ментальне, духовне”; в) відношення до часу: “*A painting exists outside time and records the time of its making*” [3, с. 1] і “... *the end-to-end reading of a book*” [3, с. 1]; г) ставлення портретованих до своїх портретів: “*Portraits in novels feel to the portrayed most often like attacks – [...] the careful work of distinguishing original from copy can be undone by the public desire for image, myth, personality, story*” [3, с. 41] і “*A sitter may feel threatened by a painting in a quite different way: vanities or weaknesses may be exposed...*” [3, с. 41]. Також аналіз живописних портретів включає виокремлення функцій портретів у художній літературі, а саме: портрет як а) об’єднуючий мотив: “*A novel may use a portrait as an imagined icon or unifying motif*” [3, с. 2]; б) своєрідне дзеркало для персонажів: “... *characters who use portraits from other times and places as temporary mirrors to see themselves with a difference*” [3, с. 5]; в) репрезентація минулого: “*Portraits can represent the past in novels...*” [3, с. 9]. Аналіз специфіки живописних портретів здійснений в есе на рівні узагальнення й проілюстрований конкретними картинами і романами. У цілому інтерсеміотична репрезентація концепту PORTRAIT (ПОРТРЕТ) в есе А.С. Баятт “Портрети в художній літературі” дозволяє як наочно представити проблему, підняту в есе, так і мотивовано й детально розглянути її.

Література

1. Воробьёва О.П. Концептология в Украине: обзор проблематики // Лингвоконцептология: перспективные направления : монография / авт. кол.: А.Э. Левицкий, С.И. Потапенко, О.П. Воробьёва и др.; под ред. А.Э. Левицкого, С.И. Потапенко, И.В. Нейдановой. – Луганск : Изд-во ГУ ЛНПУ имени Тараса Шевченко, 2013. – С. 10–37. 2. Некряч Т. Интерсеміотичний та інтерлінгвістичний переклади: грані суміжності та точки розбіжностей [Електронний ресурс] / Т. Некряч, Р. Довганчина. – Режим доступу : http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/48/29.pdf

Джерела ілюстративного матеріалу

3. Byatt A.S. Portraits in Fiction / A.S. Byatt. – London : Vintage, 2002. – 101 p.

ANGLIZISMEN IM DEUTSCHEN

Majewska L. (Charkiw)

Im Luther-Jahr 2017 müssen wir über Deutsch sprechen, weil es der Mann war, der sich über diese Sprache kümmerte. Vor 500 Jahren veröffentlichte der Mönch und Gelehrte Martin Luther in Wittenberg seine 95 Thesen zur Kirchenreform. Es gehörte zum Zeitgeist an der Grenze des Mittelalters zur Neuzeit, das Leben zwischen Individuum und sozialer Bestimmung, den Alltag aus

feudalem Prunk und gelehrter Askese sowie Sorgen und Freuden der „kleinen Leute“ – so im Prospekt „Luther/Asisi“.

Die UNESCO hat den Internationalen Tag der Muttersprache ins Leben gerufen, um sprachliche und kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit zu fördern. Seit dem Jahre 2000 wurde dieser Tag jährlich begangen. In Deutschland muss man zuerst Deutsch lernen – gründlich, als das jetzt üblich ist. Die Sprachverschluderung hat viele Gründe – berichtet „Die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft“ in den zahlreichen Publikationen. Deutsch in Europa ist auf Platz drei nach Englisch und Französisch.

Seit Jahren wird die deutsche Sprache von einer Unzahl unnötiger englischer Ausdrücke überflutet, besonders viel Anglizismen finden wir in Werbedeutsch (The friend ist your friends; surfen in der Arbeitszeit). Immer weniger Anglizismen werden eingedeutscht. (Handy; Highlight; are you kidding me?), hierher gehören auch die Abkürzungen aus dem Bankwesen (RC – Renditechance; RBS – The Royal Bank of Scotland). Neue Fremdwörter wie Fracking, Bad Bank, Follower werden meist in der fremdsprachigen Form in der Wortschatz übernommen. Der politische Slogan „Refugees Welcome“ ist zum Anglizismus des Jahres 2015 gekürt worden. Das betrifft auch die Wortendung „(e)xit“, etwa Brexit, Grexit. Der Ausdruck „Refugees Welcome“ ist in den Neunzigerjahren entstanden, im vergangenen Jahr 2015 aber zu einer selbstbewussten Antwort auf das althergebrachte „Ausländer raus“ geworden. Der Begriff „Fake News“ für erfundene Nachrichten ist zum „Anglizismus des Jahres 2017“ gekürt worden. Er füllte eine Lücke im deutschen Wortschatz. Das bestehende Wort „Falschmeldung“ unterscheidet etwa nicht zwischen bewusster Irreführung und ehrlichen Fehlern in der Berichterstattung.

Verein „Deutsche Sprache“ will der Anglisierung der deutschen Sprache entgegentreten und den Menschen in Deutschland an den Wert und die Schönheit ihrer Muttersprache erinnern. Die Sprache muss bewahrt und weiter entwickelt werden. Man kann neue Wörter für die neuen Dingen erfinden. Es geht hier natürlich um keine nationalistischen Ziele. Man muss aber nie vergessen, dass es Menschen gibt, die über keine oder nur eingeschränkte Englischkenntnisse verfügen.

Es muss hier auch die Jugendsprache erwähnt werden: die Jugend als Schöpfer neuer Worte. In Berlin arbeitet eine kleine Studentengruppe, die Begriffe der Zukunft in eine Datenbank sammelt. In dieser Sammlung finden wir Wortverbindungen aus Deutsch, Latein, Englisch; gefunden in der LVZ dank dem Journalisten C. Bergmann:

Einländer – Menschen, die ihr Geburtsland noch nie verlassen haben.

Refumate – Flüchtling, mit dem man seine Wohnung teilt.

BAMs – best aging noms: Mütter über 48.

CEOpatra – sehr erfolgreiche und dabei auch noch gut aussehende Geschäftsführerin

Flame – Internet – Berühmtheit. Kurzes Aufflackern eines Gesichts im Netz
Handykopf – Krankheitsbild: Nackenbeschwerden durch falsche Nutzung
des mobilen Endgerätes

academic victims – Leute, die in der „academic trap“ gefangen sind. Statt in
ihrem eigentlichen Berufsfeld zu arbeiten, müssen sie überqualifiziert und
unterbezahlt einen Job annehmen, der weder ihrem Bildungsgrad noch ihren
Interessen entspricht.

Bodyhaircolorist – Körperbehaarung ist wieder in.

digital suicide – Durch Facebook ausgeloste Depressionen sind als
etabliertes Krankheitsbild im Alltag angekommen. Manchmal scheint der einzige
Weg der digitale Selbstmord zu sein.

Wie wir beobachten, der Wortschatz wächst stetig. Die Sprache ist immer ein
Spiegelbild der Zeit, in der wir leben. Wir verwenden die Sprache intensiver und
vielfältiger als je zuvor.

БУКВАЛЬНІ ТА МЕТАФОРИЧНІ ІКОНІЧНІ ЖЕСТОВО-ВЕРБАЛЬНІ ВИСЛОВЛЕННЯ В АМЕРИКАНСЬКОМУ РОЗВАЖАЛЬНОМУ ТЕЛЕІНТЕРВ'Ю

Максименко О.В. (Харків)

Хоча дослідження жестів має досить довгу історію, інтерес до цього
невербального компонента комунікації значно пожвавився у 90-х роках
минулого сторіччя з появою робіт Д. МакНіла, який висловив гіпотезу про
те, що жест і мовлення становлять собою єдину інтегральну систему
продукування значення в комунікації. Такий ракурс розгляду жесту
і мовлення відкриває новий об'єкт аналізу, який називаємо жестово-
вербальним висловленням (ЖВВ), акцентуючи діалектику взаємодії жесту і
мовлення в комунікації.

Спираючись на класифікацію жестів Д. МакНіла та Л.Л. Педелті [3, с. 64],
іконічні жести визначаємо як такі, що репрезентують референта ЖВВ через
зображення асоційованих з ним 1) атрибутів, 2) дій або 3) просторових
відношень. Що стосується метафоричних жестів, у класифікації Д. МакНіла
вони тлумачаться як окремий вид жестів, які репрезентують абстрактного
референта [там само, с. 65].

Здійснюючи опис жестово-вербальних висловлень із урахуванням сфер
свідомості, на які ці висловлення орієнтовані [1], іконічні та метафоричні
жести відносимо до раціональних: вони надають різного роду інформацію
про ті чи інші конкретні чи абстрактні сутності реального або фантазійного
світу, які є об'єктами референції ЖВВ. Наприклад:

#1

[I had to just keep *scrolling* (...) to actually find that photo] [4]

Жест #1 випереджає мовлення й відноситься до вербального компоненту *scrolling*: ліва рука комуніканта з відкритою долонею розташована горизонтально на рівні тулуба, так, ніби на ній є якийсь об'єкт; права рука виставлена вертикально вперед на невеликій відстані від лівої, але ближче до тулуба; вказівний палець правої руки виконує кругові рухи. Відтак, описаний жест відтворює дію *to scroll* – перегортання сторінок у додатку Instagram на екрані електронного пристрою (ймовірно, мобільного телефону iPhone). Його продукування й інтерпретація спирається на онтологічні знання та уявлення про те, як здійснюється пошук матеріалів у додатку Instagram.

Продукування й інтерпретація метафоричних іконічних жестів спирається на онтологічні знання та уявлення про абстрактні сутності, які належать домену мети, та конкретні сенсорно сприймані сутності (об'єкти, їх атрибути, дії, події), які належать домену джерела і яким власне і уподібнюються абстрактні сутності (терміни Дж. Лакоффа [2, с. 203]). Наприклад:

#2

[if anyone follows me] [4]

Жест #2 репрезентує експліцитно представлену у вербальному компоненті дію *to follow* – слідувати, йти слідом: обидві руки з відкритими долонями виконують швидкий рух зліва направо і у зворотному напрямі, немовби зображаючи стрімкий рух об'єкта у просторі. У контексті ЖВВ ця дія означає не буквально слідування за кимось, а відстеження публікацій у додатку Instagram. Слідкування за новинами в Instagram уподібнюється переміщенню фізичного тіла у просторі: образ-схема РУХ ФІЗИЧНОГО ТІЛА У ПРОСТОРІ є доменом джерела, репрезентованим жестом, а СЛІДКУВАННЯ ЗА НОВИНАМИ В INSTAGRAM – доменом мети, втіленим вербально.

Акцентуючи увагу на тісному зв'язку іконічного і метафоричного жестів – в обох випадках об'єкт референції (конкретний чи абстрактний) зображується з опорою на онтологічні знання – метафоричні жести типу #2 вважаємо семантичними дериватами іконічних жестів.

Література

1. Максименко О.В. Когнітивна класифікація жестово-вербальних висловлень (на матеріалі американського розважального телеінтерв'ю) / О.В. Максименко, А.П. Мартинюк // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна, 2016. – Вип. 84. – С. 6–16.
2. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor / G. Lakoff // *Metaphor and Thought* / [ed. A. Ortony]. – Cambridge : CUP, 1993. – P. 202–251.
3. McNeill D. Right brain and gesture / D. McNeill, L.L. Pedelty // *Language, gesture, and space* / [Eds. Karen Emmorey and Judy S. Reilly]. – Hillsdale, NJ, England : Lawrence Erlbaum Associates, 1995. – P. 63–85.
4. The Tonight Show Starring Jimmy Fallon [Electronic resource] – Access : <https://www.youtube.com/user/latenight>.

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНА МОДЕЛЬ ОПИСУ МОВИ

Мартинюк А.П. (Харків)

1. Будь-яка концепція мови має ґрунтуватися на певній моделі когніції. На сучасному етапі розвитку когнітивної науки існує три моделі когніції: комп'ютаційна (computational), втілена (embodied) і дієво-ситуативна (enacted/situated).

2. У комп'ютаційній моделі (С. Ульман, Дж. Фодор, З. Полішин, А. Вера, Г. Сімон) когніція зводиться до процесів, що відбуваються у головному мозку: суб'єкт сприймає світ таким, який він є, і відображає його в ментальних репрезентаціях. Репрезентації мисляться як абстрактні, символні і амодальні концептуальні структури.

3. Модель втіленої когніції (Дж. Лейкофф, М. Джонсон, Л. Барсалоу) виходить із розуміння ролі тіла в когнітивних процесах: суб'єкт сприймає світ так, як він дається йому в його тілесних (сенсорно-моторних) відчуттях. Репрезентації тлумачаться як коцептуальні структури, які відображають тілесні відчуття суб'єкта, що виникають у процесі сприйняття об'єктів світу і взаємодії з цими об'єктами. Велика роль надається метафорі як універсальній когнітивній операції: абстрактне мислиться через конкретне. Аналіз когніції ведеться в термінах ментальних моделей: доменів/фреймів, образ-схем.

4. У системі понять моделі дієво-ситуативної когніції (У. Матурана, Ф. Варела, Е. Рош, Е. Томпсон, А. Ной, Дж. Лейв, Е. Венгер, Дж. Гріно) ключовими поняттями є не лише «голова» й «тіло», а й «рух»/ «дія»/ «взаємодія», а також «екологічний контекст»: суб'єкт сприймає світ таким, яким він дається йому у сумісній діяльності з іншими суб'єктами у конкретному соціокультурному контексті. Ментальні процеси неможливо описати в термінах доменів/фреймів і образ-схем, оскільки ці моделі репрезентують лише раціональне мислення, а, як свідчать дані сучасної когнітивної науки (насамперед, експериментальні), когніцію неможливо відділити ні від емоції/афекту (А. Дамазіо, Й. Панксепп), ні від перцепції в дії (А. Ной) / дії в перцепції (С. Келзо). Репрезентації мисляться як волітивно-кінестетично-перцептивно-афективно-когнітивні структури, які включають: 1) свідоме-підсвідоме фокусування уваги на об'єкті / суб'єкті екологічного контексту, зумовлене потребами і бажаннями (волевиявлення); 2) відображення (не лише об'єктів!!!!), а, насамперед, кінестетичних відчуттів суб'єкта у процесі взаємодії з об'єктами, як і суб'єктами оточуючого світу (перцепція в дії); 3) афективну оцінку (affective appraisal) кінестетично-перцептивних відчуттів у термінах («корисне :: шкідливе» / «приємне» :: «огидне») і прогнозування результату взаємодії з об'єктом / суб'єктом

екологічного контексту (афект/емоція); 4) мотивацію інтенціональної дії, релевантної у даній ситуації, й мету цієї дії (когніція у вузькому смислі – раціональне мислення); 5) патерн дії / модель поведінки (дія в перцепції).

5. Продуктивна лінгвістична модель опису мови має бути моделлю когнітивно-комунікативною. Одиниця аналізу – акт когнітивно-комунікативної взаємодії – має включати усі ключові поняття моделі дієво-ситуативної когніції. Кінестетично-перцептивний контекст такого акту охоплює усю лінгвальну і екстралінгвальну інформацію, яка поступає у процесі сенсорно-моторного сприйняття ситуації в момент комунікації. Психічний контекст акту включає не лише когнітивний параметр, тобто енциклопедичні знання або «лексичні концепти», організовані у вигляді пропозиційних структур, а й перцептивно-кінестетичний, афективний і волітивний досвід, пов'язаний (або такий, що пов'язується безпосередньо тут і зараз) різноманітними зв'язками (аналогії, суміжності, контрасту, диференціації, причини і наслідку, частини і цілого тощо) у свідомості / підсвідомості суб'єкта із тим чи іншим об'єктом референції, співвідносним з тим чи іншим «лексичним концептом». Цей досвід об'єктивується у кінестетично-перцептивних відчуттях, емоційних переживаннях, бажаннях, образах-спогадах/ образах-фантазіях звуків/ жестів/ слів/ уривків фраз/ кольорів/ цілісних об'єктів, а також патернах настрою і моделях поведінки.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ГОВОРЕНИЯ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА BEC VANTAGE

Матвийчук О.Н. (Харьков)

BEC Vantage является одним из 3 вариантов экзамена BEC и рассчитан на учащихся, знающих бизнес-английский на уровне Upper-Intermediate или B2 по CEFR (Common European Framework of Reference for Languages).

Подготовка к сдаче международного экзамена по деловому английскому осуществляется в четырех основных направлениях для проверки языковых компетенций. Кандидаты выполняют тренировочные тесты по чтению, письму, аудированию и разговорной речи. И, как правило, с чтением, письмом и аудированием сложностей не возникает, благодаря огромному количеству разнообразных источников для подготовки. А вот последняя часть этого экзамена (разговорная речь) имеет свои особенности, которые необходимо учесть во время подготовки.

По структуре экзамена часть тестирования разговорной речи длится приблизительно 14 минут. Данная часть экзамена проводится с одним или

двумя кандидатами. Экзамен принимается двумя экзаменаторами. Один из них ведет с кандидатом беседу, второй оценивает.

При тестировании разговорных навыков в экзамен включены 3 части.

Часть 1 (Интервью). В данной части задаются вопросы, касающиеся кандидатов, их интересов. Проверяется способность рассказать о себе, выразить свое мнение и предпочтения.

Часть 2 (Мини-презентация). В этой части предлагается сделать мини-презентации на бизнес-темы. У каждого из кандидатов есть три темы на выбор. Чтобы подготовить презентацию кандидату предоставляется одна минута. Предполагается, что кандидат будет говорить в течение одной минуты. По окончании презентации кандидат-партнер должен задать другому один или два вопроса по теме его презентации.

Часть 3 (Совместное задание). В последней части кандидаты получают тему для обсуждения, как правило, это ситуация из деловой сферы, и дискутируют о проблемных моментах и способах решения этой ситуации в течение 4 минут. Затем экзаменатор задает кандидатам вопросы, связанные с темой. Эта часть проверяет способность вести разговор, выражать свое мнение, сравнивать и сопоставлять, соглашаться и не соглашаться. Активная позиция и заинтересованность кандидата в дискуссии способствует получению более высоких баллов во всех заданиях устной части экзамена. Выполнение задания оценивается как 25% общей оценки.

Что касается результатов экзамена, то при успешной сдаче экзамена выдаются сертификаты трех уровней: А, В и С – в зависимости от общей оценки по результатам испытаний. Всем кандидатам выдаются свидетельства о прохождении экзамена с графической интерпретацией результатов, достигнутых в каждой из языковых компетенций. Оценка производится по шкале Отлично – Хорошо – Удовлительно – Неудовлительно (Exceptional – Good – Borderline – Weak), указываются сравнительные достижения кандидата в рамках каждой из языковых компетенций. Зачетная оценка для данного экзамена не предусматривается, поскольку для его компонентов не существует зачетных требований.

Подготовка к сдаче экзамена BEC Vantage играет роль и тренинга для устройства на работу – после сдачи этого экзамена, в особенности части говорения, легче проходить собеседования, рассказывать о профессиональном опыте, так как там необходима та же лексика и те же выражения, которые были освоены в процессе подготовки к экзамену.

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧИХ ГЛЯНЦЕВИХ ЖУРНАЛІВ

Матюхіна Ю.В. (Харків)

Останнім часом предметом жвавих дискусій в сучасній лінгвістиці виступає феномен глянцевого журналу – тип видань, які посіли свою нішу в системі сучасних ЗМІ. Місія глянцевого видання як провідників особливого стилю життя починається з його зовнішнього вигляду – коштовного глянцевого паперу, що є атрибутом розкоші, прагнення до якої формує смак і стиль читачок цього журналу. Проведений аналіз впливу жіночих глянцевого видання на різні вікові категорії дозволяють зробити висновок про те, що для жінок більш старшого покоління (зі сформованими поглядами і цінностями) жіноча періодика дійсно становить певний інтерес, але не є домінуючим фактором, в той час як для дівчат і жінок більш молодшого покоління зміст текстів глянцевого журналу є фактором, що впливає на їх світогляд, цінності, формування моделі способу життя сучасної жінки.

Розгляд змісту інформації, що передається в глянцево-журнальних виданнях, свідчить про те, що пріоритетними у формуванні ставлення до життя є переважно не духовні цінності (пов'язані з літературою, музикою, мистецтвом, театром), а практичні досягнення – все, що робить повсякденне життя комфортним (харчування, гігієна, одяг, дозвілля, родина, будинок і т. ін.). Особливої актуальності набуває аналіз образу сучасної жінки, що конструюється на сторінках глянцево-журнальних видань в силу їхньої популярності і доступності для широкої аудиторії. Гендерно орієнтовані (в даному випадку на жіночу аудиторію) видання сприяють створенню певних образів – жінки-моделі (статті про системи омолодження організму, правильну організацію харчування, вправи на релаксацію, досягнення досконалості в одязі, макіяжі, догляді за своїм тілом і ін. – *“Fashion notes”, “Prima Pattern”, “16+Fashion”, “Dress to impress”, “Food and fitness”, “Don’t be shy”, “Your health advice”*); ділової жінки (численні інтерв'ю з бізнес леді, які досягли кар'єрного успіху – *“Our women of courage”, “A slice of success”*); щасливої жінки (корпус текстів про кохання, поради про завоювання уваги чоловіків, гармонійні сімейні відносини, сексуальну привабливість, репродуктивне здоров'я жінки – *“Simply solutions to everyday problems”, “Expert know-how”, “Why I cheat on my husband”, “Could you forgive a cheating husband?”, “Diary of a newly single woman”*). Цільову аудиторію жіночих глянцево-журнальних видань не можна назвати однорідною. З одного боку, рекламований стиль життя – косметика, парфумерія, брендовий одяг, подорожі – більше розраховані на рівень доходу представниць вищого класу. З іншого боку, жінки з більш низьким соціальним статусом розглядають придбання такого видання як можливість доторкнутися, нехай навіть теоретично, до красивого життя.

Аналіз мовної специфіки жіночих глянцевого друкованих видань передбачає розгляд граматичних, прагматичних, синтаксичних особливостей, а також виявлення характерних мовленнєвих рис. Так, особливістю текстів жіночих видавництва є: велика кількість пунктуаційних знаків, що відображають емоційність жіночої мови (*Junk food! Because I've been so good, I said to my sister, "After the wedding is over, I'm going to eat 16,000 calories!"*), наявність розділових питань (*So after a 22-year relationship and a 14-year engagement, has marriage changed you? – Maureen: You'd think not, wouldn't you? But it actually has*), вигуків, повторів (*Oh! It's a dream! It's just a dream!*). У жіночих журналах переважають речення, ускладнені вступними і вставними конструкціями, однорідними членами. Кількість складних речень переважає над кількістю простих: *"One extremely fashionable and select London hangout that Lizzie herself has recently fallen in love with is Bellamy's Restaurant, Shop and Oyster Bar in the heart of Mayfair, where the classic French Brasserie cuisine is as impressive as the beautiful décor"*.

Жіночі гляцеві журнали за допомогою певних мовних засобів, стратегій і тактик впливають на формування ціннісних орієнтацій аудиторії, структурують повсякденне життя, створюють і задають зразки для наслідування.

НАЗВИ СЛУЖИТЕЛІВ КУЛЬТУ В РОМАНСЬКІЙ ОРНІТОНІМІЇ

Махлін П.Я. (Київ)

Серед назв птахів в італійській, французькій та іспанській мовах доволі розповсюдженим є найменування птаха від порівняння його із священником, таких назв, що засвідчуються історичними словниками від XIII до XVII сторіччя налічується більше десяти: сер.-фр. *Moinel* (XIII), іт. *Mulacchia* (1334), фр. *Moine* (1343), фр. іт. *Monaco* (1483), іт. *Passera solitaria* (1483), фр. *Nonnette/Religieuse* (1555), іт. *Monachella* (1561), ісп. *Frailecillo* (1591), іт. *Monachino* (1622), ісп. *Ave fria* (1644). Як правило, існуючі етимологічні словники та навіть спеціальні дослідження з походження орнітонімів [1] не дають відповіді, чому ці назви мають відношення до священників. Звичайне пояснення номінації – це колір птаха, подібний до кольору одягу ченців [3, с. 481; 5, с. 627]. Але є одне припущення «батька романістики» Фрідріха Діца, щодо фр. *Moineau* «горобець». Він звертає увагу на 102 біблійний псалом, де людина, що молиться, порівнюється із птахом [4, с. 641]. Ось він: *vigilavi et factus sum sicut passer solitarius – я не спав та був як усамітнений горобець* [2, с. 307]. За допомогою сайту, який розмістив повний тезаурус усіх творів Отців Церкви [3] ми з'ясували, що словосполучення *passer*

solitarius зустрічається з V по XII ст. більше ніж сорок разів, причому воно вживається як метафора на позначення саме релігійної людини.

В життєописі св. Франциска [1, с. 699] знаходимо цікавий уривок, де він проповідує трьом видам птахів, та до одних він звертається саме *monacae*: “erat avium maxima multitudo, columbarum videlicet, cornicularum et aliarum quae vulgo *monacae* vocantur” – велика кількість різного роду птахів, очевидно голубів, галок та інших [птахів], які в народі називаються черницями. На нашу думку це сталося як наслідок частого порівняння усамітненої людини з горобцем. До речі в цьому ж життєописі св. Франциска навіть звертається до птахів, називаючи їх “братами”: “*Fratres mei aves*” брати мої, птахи (ор.cit.). Саме ця середньовічна латинська назва (*monacla*), як ми вважаємо, і біла підставою для виникнення романських назв птахів. Найдавніша з них – це байка Марії Французької із її збірника *Ysopet* (XIII ст.), де розповідається про мудру ластівку та горобців (творча переробка басні Федра). Саме в цьому тексті і виникає вперше назва горобця *moinel* маленький чернець [7, с. 591]. Ми вважаємо, що ця назва є наслідком сталого порівняння ченця із горобцем, яке бере витоки з середньовічної латини. Отже, на нашу думку і наступні орнітоніми іт. *Mulacchia* (1334) [1], фр. *Moine* (1343), іт. *Monaco* (1483), іт. *Passera solitaria* (1483), фр. *Nonnette/Religieuse* (1555), іт. *Monachella* (1561), ісп. *Frailecillo* (1591), іт. *Monachino* (1622), ісп. *Ave fria* (1644) утворені також під впливом біблійної метафори.

Література

1. Махлін П.Я. До походження італійської назви *mulacchia* або як сорока-ворона стала черницею / П.Я. Махлін // Індоевропейська спадщина в лексиці слов'янських, балтійських, германських і романських мов: семантичні та словотвірні зв'язки і процеси. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2013. – С. 397–401.
2. Cabard P. L'Étymologie des noms d'oiseaux / P. Cabard, B. Chauvet. – Paris : Eveil nature, 2003. – 590 p.
3. Dauzat A. Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France / A. Dauzat. – Paris : Librairie Larousse, 1951. – 626 p.
4. Diez F. Etymologisches Woerterbuch der Romanischen Sprachen / F. Diez. – Bohn, 1887. – 866 S.
5. Gamilscheg E. Etymologisches Wörterbuch der Französischen Sprache / E. Gamilscheg. – Heidelberg : Carl Winter's Universitätsverlag, 1969. – 1320 p.
6. Gorra E. La novella della dama e dei tre papagalli / E. Gorra // Romania. – Paris, 1892. – T. 21. – P. 74–78.
7. Littré E. Dictionnaire de la langue française / E. Littré. – 4 volumes, – Paris : Hachette, 1878–1889. – V. 3. – 1395 p.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Acta Sanctorum. Tomus IV, quo dies octavus & nonus continentur. – Brussels, 1780. – 1100 p.
2. Migne J.P. Patrologiae cursus. Pars Latina. Tomi 1–217. – Paris. 1844–1855. T. 29. – 1095 p.
3. Patrologiae cursus completus, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pld.chadwyck.co.uk>

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАБУЛЯРУ КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Медвідь М.М., Літовченко Я.М. (Харків)

Феномен інтернет-комунікації, що динамічно розвивається, дозволяє говорити про появу особливої форми мови – електронної, яка має проміжний мовний статус і має риси як письмового, так і усного різновиду мови. Для позначення електронної мови використовуються терміни *e-language, e-talk, net-lingo, leet, leetspeak, Internet short-hand, geekspeak, netspeak, chatspeak, weblish, Lolspeak, zlango, hackspeak, hackish, etc.*

Формування вокабуляру комп'ютерно-опосередкованої комунікації ґрунтується на загальноживаній лексиці англійської мови і підкоряється його словотворчим нормам, хоча і має деякі особливості. Найцікавішими нам видаються такі способи словотворення в мережевих жанрах інтернет-дискурсу:

1. Словоскладання (compounding) – *longphoto* (відео тривалістю менше ніж 90 секунд), *netman, Bluetooth*, у тому числі усічена основа + повна основа *v-mail (voicemail)*; дуже продуктивною є усічена основа *e- (electronic)* – *e-signature, e-zine, e-learning, e-book, e-cash, e-commerce, e-money, e-shop*.
2. Аббревіація (abbreviation) – **BD** (*Big deal*), **FAQ** (*Frequently asked questions*), **FYI** (*For your information*), **GAL** (*Get a life*), **GFY** (*Good for you*), **HAND** (*Have a nice day*), **HTH** (*Hope this helps*), **EBD** (*End of business day*), **SWW** (*Sorry, wrong window (typing in the wrong box)*).
3. Сполучення (blending) – *podcasting* – *iPod* + *broadcasting*; *digerati* – *digital* + *literati*; *netiquette* – *Net* + *etiquette*; *netizen* – *Net* + *citizen*; *Weblish* – *Web* + *English*; *webzine* – *web* + *magazine*; *Wictionary* – *Wikipedia* + *dictionary*.
4. Утворення неологізмів (coinage) на основі гри слів – **internot** – людина, яка негативно ставиться до інтернету; **mouse elbow** (від *tennis elbow*) – фізичні проблеми, що викликані надмірним викристанням комп'ютерної миші; **freeware** (*software that is available free on CD-ROM or from the Internet*); **shareware** (*software that you use free for a short time than pay for*), **keupal** (порівн. *penpal*).

Зміст Інтернет-вокабуляра характеризується: 1) великою кількістю сленгових слів *cuz (because); da (the), dat (that), shudda (should have), sup (what's up), plz (please), soz, srry (sorry), thnx (thanks)*; 2) використанням емотіконів –): (*happy*), ☹ (*crying*), % (*confused*), :-o (*shocked*); 3) використанням заголовних букв для надання мови експресивності – **JUST DO IT**; 4) великою кількістю аббревіацій фраз і цілих речень **BRB** (*Be right back*), **Nvm** (*Never mind*), **BTW** (*By the way*), **AFAIC** (*As far as I care; As far as*

I'm concerned), *AFAIK* (*As far as I know*), *AFAIR* (*As far as I remember*), *AFK* (*Away from keyboard*), *ICYDK* (*In case you didn't know*), *IDK* (*I don't know*), *IMHO* (*In my humble / honest opinion*), *IMNSHO* (*In my not so humble / honest opinion*), *IRL* (*In real life*), *IYDMMA* (*If you don't mind me asking*); 5) використанням лексем, що утворені в результаті метафоричного перенесення – *flame, spam, ham, salami, mirror, backdoor, traffic, virus, window*.

В інтернет-комунікації з'являються слова, що розмежовують віртуальний, електронний світ і реальний, фізичний: напр., *the Outernet* (традиційні ЗМІ у протилежність електронним *the Internet*); *snail mail, paper mail* (у протилежність *e-mail*); *offline world* (у протилежність *virtual world*); *cybrarian* (у протилежність *librarian*); *new economy – result of Internet business activity* (у протилежність *old economy – based on traditional methods of doing business rather than on Internet business activity*); *dead tree document* – paper version of a document (у протилежність *online document*) та інші.

Дослідження інтернет-вокабуляру показало, що словотворчі процеси підкоряються законам конкретної мови і впливають на конкретну літературну мову. Незважаючи на уявне спрощення нормативної літературної мови, англійська мова, безумовно, збагачується цікавими мовними феноменами, поява яких продиктована сучасними технологіями і темпом життя.

ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТЬ И МЕТАФОРА НА ПРИМЕРАХ СОВРЕМЕННОГО ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

Меркантини С. (Милан – Харьков)

В одной своей работе, *Метафоры которыми мы живем*, Джордж Лакофф говорит: «Так как множество понятий, важных для человека, либо абстрактны, либо нечетко определены в опыте (эмоции, идеи, время и т.д.), возникает необходимость использовать для их понимания другие концепты, которые осознаются более четко (пространственная ориентация, объекты, и т.п.)» [3, с. 147 – выделение наше С.М.]. По мнению американского лингвиста, коммуникация основывается на нашем опыте, и в нашем опыте нередко встречаются ситуации, когда мы испытываем затруднения отвечая на вопросы *что это такое?* или *о чем идет речь?*

Если, допустим, на обед нам предлагают фрукт, который мы до этого ни разу не видели, то нам сразу хочется узнать *что это такое?*, и если нам скажут, что фрукт называется Фейхоа, мы почувствуем, что на наш вопрос ответили не удовлетворительно. Тогда как мы почувствуем большее удовлетворение таким в высшей степени приблизительным определением: *Это что-то вроде киви, вкусное, пахнет зеленым яблоком.*

С такими же затруднениями мы сталкиваемся и по отношению к более важным для нашей жизни предметам или концепциям. Например, когда мы хотим передать некое волнение, связанное с тем, что мы не успеваем вовремя сдать порученную работу. Если на вопрос *как дела?* мы ответим такими выражениями как *дел по горло, эта работа висит надо мной как Дамоклов меч*, то нашему собеседнику мы передадим совокупность наших чувств: волнение, надежда, угрожающее положение, и т.д., намного более непосредственно и ярко, чем если бы мы пытались ему объяснить свое психологическое состояние.

В обоих примерах мы видим, что, осмысляя некоторые понятия в терминах других категорий или других членов данной категории, мы лучше сохраняем связь между опытом, концептом и определением: в первом примере точность названия не достаточна, для того чтобы породить понимание, и мы используем более ясно выделяющийся в нашем опыте член категории фруктов, чтобы начать понимать; во втором примере мы замечаем, что образы более конкретных понятий (тонуть и быть пронзенным мечом) позволяют нам выделить хотя бы некоторые аспекты сложного психологического состояния.

Среди всех языковых средств, которые нам позволяют объединить нашу потребность к определению и наш опыт, мы решили проанализировать приблизительные номинация и метафоры. И мы попробуем показать их дополняющие роли. По мнению Лакоффа, «концепты, возникающие из нашего опыта, скорее свободны, чем жестко определены. Метафоры и лексемы-ограничители [как он называет то, что мы называем ПН] представляют собой системные средства для переопределения концепта и для изменения области его применимости» [3, с. 156 – *выделение наше С.М.*].

В нашем докладе мы попробуем показать, как это происходит на примерах итальянского языка.

Литература

1. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts / G. Lakoff // Journal of Philosophical Logic 2 – Dordrecht : D. Reidel Publishing Company, 1973. – P. 458–508.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М. : Язык русской литературы, 1999. – 896 с.
3. Лакофф Дж. Метафоры которыми мы живем / Дж. Лакофф., М. Джонсон. – М. : УРСС, 2004.

Источники иллюстративного материала

1. Augias C. Il fazzoletto azzurro / C. Augias. – Milano : Mondadori, 2006. – 289 p.
2. Baricco A. City [Text] / A. Baricco. – Milano : Rizzoli, 1999. – 153 p.
3. Biagi E. L'Italia dei peccatori [Text] / E. Biagi. – Milano : Rizzoli, 1991. – 221 p.
4. Camilleri A. La scomparsa di Patò / A. Camilleri. – Palermo : Sellerio, 2000. – 288 p.
5. D'Avenia A. Cose che nessuno sa / A. D'Avenia – Milano : Mondadori, 2013. – 332 p.
6. Mastrocola P. Una barca nel bosco / P. Mastrocola. – Parma : Guanda 2003. – 399 p.
7. Svevo I. Una vita / I. Svevo. – Milano : Bompiani, 1989. – 188 p.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОВНИХ ІННОВАЦІЙ СФЕРИ «УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»

Молодча Н.С., Скрипка В.К. (Харків)

Економіка є надзвичайно важливою галуззю у житті суспільства, і вона еволюціонує з надзвичайною швидкістю. Фінанси та банківська справа, фондові біржі, інвестиції, корпорації, управлінські системи та багато іншого – усі ці різні аспекти економічної діяльності зазнали значних змін і потребують уваги лінгвістів для визначення їх міста у системі мови.

Нас цікавить один з підрозділів економічного дискурсу, а саме – сфера управління персоналом. Мета цього дискурсу полягає у огляді системи праці відділу кадрів; інформуванні про сучасний стан рекрутингової системи; дослідженні напрямів розвитку сфери управління персоналом.

Систематизація інноваційної лексики економічного дискурсу, а саме його підрозділу «Управління персоналом», та її інвентаризація відносно системно-структурних характеристик і понятійного складу мовних інновацій призводить до забезпечення єдності і удосконалення взаєморозуміння між економістами різних країн. Вищезазначене наголошує актуальність проведеного дослідження. Матеріалом дослідження виступили 100 термінів-інновацій останніх 5–6 років у визначеній галузі, які зареєстровані на таких веб-сайтах як Urban Dictionary, Pseudodictionary та інших.

Компонентний аналіз вибірки демонструє, що більш ніж 70% мовних інновацій – це двокомпонентні слова, створювані за допомогою таких моделей, як: Adj. + N = N (*toxic leader, corporate bagger*); N + N = N (*paper route, letter bias*). У результаті проведеного нами аналізу з'ясовано, що майже 80% мовних інновацій вибірки складають іменники.

Проаналізувавши дані вибірки відносно способів формування новоутворень, можна дійти висновку, що найбільш продуктивними є спосіб утворення нових слів через словоскладання (56%), телескопію (20%), афіксацію (12%). Найменш продуктивними способами утворення є конверсія, аббревіація, усічення, вони знаходяться у діапазоні від 3 до 7 відсотків.

Для повного розуміння складу мовних інновацій нашої вибірки, проведено семантичний аналіз, згідно якому вся досліджувана лексика розподіляється на певні аспекти: працевлаштування (*obamaployed, unemployability paradox*); звільнення (*corporication, torged, pretirement*); грошовий аспект (*wage slave, auntie bonus*); посадовий аспект (*virtual executive, virtual executive assistant*); соціальний аспект (*babydaddy welfare, work birthday*). Крім того, одиниці вибірки класифіковані в межах тематичних лексико-семантичних груп «корпорація», «лідерство/адміністрація»,

«організація робочого процесу», «інструменти праці», «співробітник», «соцпакет», «працевлаштування» та «скорочення персоналу».

Перспективою подальших наукових розвідок становить проблема перекладу новотворів сфери «Управління персоналом».

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Pseudo Dictionary. – Available at : <http://www.pseudodictionary.com> 2. Urban Dictionary. – Available at : <https://www.urbandictionary.com>

EARLY INSTITUTIONAL FEMALE DISCOURSE

Morozova I.I. (Kharkiv)

The historic background for the early institutional discourse to emerge is the change of social and cultural paradigm of the British society of the period. The Victorian Era of the United Kingdom and its overseas Empire was the period of Queen Victoria's rule (1837 – 1901). This long period of prosperity allowed a large, educated middle class of the British to develop. The term Victorian morality is often used to describe the ethos of the period, which embraced sexual propriety, hard work, honesty, thrift, a sense of duty and responsibility towards the less well off, provided that they deserved help. Yet, sometimes unwittingly, the Victorians did much to create an increasingly interconnected world, where some people could speak of co-responsibility to make the world a better place [5]. While it is undeniable “that the Victorians wanted to make the world a better place” they often “had to settle for making the home a better place” [4] and the housemistress is considered its “manager” being in charge of an array of servants which cannot but be reflected in her discourse and discourse practices.

In linguistics, discursive practices mean communicative activities performed in accordance with requirements of a certain type of discourse when the latter is being generated and reproduced [1, p. 288]. The category presupposes that there exist various kinds and types of discourses in the everyday life; they all function simultaneously as autonomous, heterogeneous and continuous information flows. Correspondingly, there exist various discourse practices, or communication.

Linguistic and sociological research reveals that the Victorian woman can adopt only non-institutional discourse practices [3; 4]. The non-institutional discourse is a variety of communication established and enhanced by people who are on familiar terms and who are engaged in dealing with everyday problems. This kind of discourse is spontaneous, subjective, situation-based, illogical

and has an incoherent utterance structure [3]. As the Victorian woman does not have any access to the professional sphere and, correspondingly, to the British social institutions of the 19th century [4; 5], the institutional discourse is not included into her social practices. However, she takes part in communicating with “representatives of social groups, with people realizing their status and role potential within the framework of social institutes whose number is stipulated by the requirements of the society on a particular stage of its development” [5, p. 193]. In her family circle, one of social groups to communicate with was represented by the downstairs, the social class lower than hers – the servants. Communication with this group constitutes the quasi-institutional type of female discourse which appears as late as in the Victorian Age.

The early (quasi-) institutional female discourse has an interim status of a stage between purely non-institutional communication of pre-Victorian times and mainly institutional communication of today. The interim status is reflected in its both institutional and non-institutional characteristics. The former are illustrated by a female representative of the middle/upper class being engaged in dealing with those of the lower class with her corresponding status and role entities (those of the mistress of the house, the hostess or a guest) within Victorian social institutes. The latter are reflected in using politeness strategies in order to minimize the imposition or face-threatening acts (namely, indirect/hedged orders, intensified interest in her servant hearers which makes their job look like a shared activity with their female employer).

Differentiation and development of institutional and non-institutional forms of British female discourse in the 20th / 21st centuries are to be further studies in detail.

References

1. Дискурсивные практики // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Минск : Книжный Дом, 2003. – С. 288.
2. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 476 с.
3. Морозова І.І. Комунікативні стратегії ввічливості у стереотипній мовленнєвій поведінці вікторіанської жінки : автореферат дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / І.І. Морозова. – Харків, 2004. – 20 с.
3. Calder J. The Victorian Home / Jenni Calder. – London: Batsford, 1977. – 132 p.
4. Victorian Era [Online resource]. – Available at : http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Victorian_era (access date: 17.11.2017).

ПРО СПЕЦИФІКУ ЛЮБОВНОЇ ЛІРИКИ В ПОЕТИЧНІЙ АНТОЛОГІЇ «МАНІОСЮ»

Мотрохов О.І. (Харків)

Ліричні пісні є піснями-посланнями (со:монка), які беруть свій початок з пісенних діалогів. Тому ліричні пісні припускають обмін ними між закоханими, кровними родичами і подружжям.

Пісні-послання (№№ 85–88), поміщені на початку т. 2 антології, – це чотири пісні, що спочатку приписуються імператриці Іванохіме, дружині імператора Нінтоку, що правив країною в першій половині V ст. Можна припустити, що вони були поміщені на початку цього тому з тієї причини, що їх вважали гідним зразком ліричної поезії. При цьому імператрицю Іванохіме можна вважати найдревнішою поетесою з представлених в цій антології.

У її піснях виражена любов до свого чоловіка-імператора, попри те, що він невірний їй. Хоча вона і проявляє ревності, вона все одно продовжує його любити і чекає його повернення. Вірність своєму чоловікові є проявом жіночої добротності. У своїх піснях вона розкриває свої почуття поетапно: прикрість → переживання → самоаналіз. Це характерно і для інших ліричних пісень. Ці чотири пісні виражають жіночу самотність і ті почуття, які йому властиві.

ПЕРИФРАЗА У СУЧАСНОМУ ФРАНКОМОВНОМУ МЕДІА- ТА ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Музейник І.В. (Харків)

У Франції XVII століття перші перифрази були по суті евфемізмами благопристойності, ознакою вишуканого стилю, нової філософії, своєрідним протестом проти грубих звичаїв, які панували за часів Анрі IV. Широкого вжитку вони набули завдяки так званім прециозницям, які у своїх салонах створили чимало перифрастичних зворотів, призначених замінити звичні назви буденних речей на, як їм здавалось, більш витончені та елегантні. Але в своїй більшості прециозні перифрази були багатослівними та безглуздими, за що їх і було засуджено як такі, які не збагачували французьку мову, а Ж.-Б. Мольєр висміяв це явище у своїй комедії ” Смішні манірніці”.

Але з плином часу перифраза не тільки довела свою життєздатність, але й, завдяки притаманній їй багатофункціональності, знову набула актуальності у сучасній французькій мові.

У сучасному франкомовному медіадискурсі журналістами активно використовуються топонімічні перифрази: *outrе-Manche* – ”en Angleterre”, *outrе-Rhin* – ”en Allemagne”, *le poumon de la planète* – ”L’Amazonie”, *la Ville sainte* – ”Jérusalem” і т. ін. Подібні топонімічні перифрази є вже досить клішованими і, звісно ж, зрозумілими абсолютній більшості аудиторії. Єдиною метою уживання цих перифраз є бажання уникнути повторів, та зробити інформаційне повідомлення менш монотонним, більш образним та експресивним. Проте, коли йдеться про менш відомі перифрази це може бути не досить зрозумілим і дратувати деяку частину аудиторії.

Величезну роль у створенні перифраз у сучасних засобах масової інформації відіграє так звана політкоректність, яка у деяких випадках призводить до справжнього абсурду. Заради політкоректності змінюють навіть назви традиційних страв, назву грибів або ж породи курей.

У франкомовному медіа та інтернет-дискурсі функціонує велика кількість антропонімічних перифраз, які у переважній більшості створюються на позначення імен відомих політичних та громадських діячів. Подібні перифрастичні звороти створюються як журналістами, так і самими політичними діячами. Аксіологічно-експресивна функція цих вторинних номінацій базується на перифрастичній конотації, яка може носити як позитивний так і негативно- оцінний характер, зазвичай вони мають велике емоційно-експресивне забарвлення.

Справжній перифрастичний бум у франкомовних соціальних мережах настає у день президентських або ж парламентських виборів. Пояснюється це тим, що Положення про вибори у Франції суворо забороняє у день виборів оголошувати будь-які попередні дані про результати до восьмої години вечора під загрозою штрафу. Звичайно, що за цих обставин, користувачі соціальних мереж досить швидко знайшли вихід і зробили вони це якраз за допомогою перифрази, а саме, притаманній їй у разі заборони з тих чи інших причин на вживання деяких лексичних одиниць, функції номінативного заміщення.

ВПЛИВ РОЛЕЙ СУБ’ЄКТА НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ СИТУАЦІЇ «БЕСІДА ДРУЗІВ»

Мусаєва Р. (Харків)

Об’єктом нашого дослідження є комунікативна ситуація «Бесіда друзів», яка виступає єдиним конституентом дискурсу дружби.

Комунікативну ситуацію розуміємо як конструкт свідомості (типізований образ, ментальну репрезентацію, результат концептуалізації і категоризації фрагменту світу) та його вербальну об’єктивацію.

Розвиток комунікативної ситуації вбачаємо в осмисленні / омовленні / інтерпретації фрагменту світу суб'єктами дискурсу, отже мова йде про діалогову взаємодію цих суб'єктів. На відміну від текстового підходу, у фокусі якого перебувають ініціальна, основна (змістова), завершальні фази діалогу, за дискурсологічного підходу розвиток вбачаємо в осмисленні / омовленні / інтерпретації фрагменту світу суб'єктами дискурсу, що є ідентичним, дещо різним, абсолютно різним. Це дає підстави твердити про те, що комунікативна ситуація «Бесіда друзів» має декілька різновидів, а саме: кооперативна, конфліктонебезпечна, конфронтативна.

Предметом аналізу в нашому дослідженні є роль суб'єкта, котра, за нашим припущенням, виступає конституювальним чинником зазначеної комунікативної ситуації.

Стереотипні уявлення про роль ДРУГА охоплюють такі основні складові: **близькість, рівність, позитивне ставлення**. При цьому, наявність таких мовних виразів як *a good friend, a better friend, the best friend* засвідчує, що в межах стереотипних уявлень існує певний еталон, котрий кореспондує із повною відповідністю суб'єкта усім вказаним складникам. У той самий час сполучення слова *friend* з означенням *good (better, best)* імплікує можливість неповної відповідності еталону того суб'єкта, котрий виступає в ролі ДРУГА. Але за умов неповної відповідності, така відповідність є принаймні частковою. Крім того, неповна відповідність одному з параметрів еталону може ситуаційно нівелюватися. Приміром, друг може дозволити собі авторитарну поведінку (порушуючи умову **рівності**), виходячи з того, що інший є для нього близькою людиною, а надто з того, що він/вона добре ставиться до іншого, бажає їй/йому добра.

Слід також взяти до уваги міркування, викладені в соціопсихологічних дослідженнях дружби стосовно того, що дружні взаємини можуть по-різному трактуватися різними суб'єктами. Іншими словами, у своїх дружніх взаєминах суб'єкти є вільними у виборі того, наскільки їхня поведінка відповідає / не відповідає еталону дружби.

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що у випадку конкретизації ролі ДРУГ в еталонних ролях, комунікативна ситуація «Бесіда друзів» розвивається як *кооперативна*.

Коли має місце реалізація ролей ДРУГА, котрі демонструють часткову невідповідність еталону, індивідуальні чинники визначають розвиток комунікативної ситуації «Бесіда друзів» як *кооперативної* або *конфліктонебезпечної*.

Слід також взяти до уваги думку конфліктологів про те, що тісна взаємодія (близькість у стосунках) неминуче призводить до виникнення конфліктогенних чинників. На це вказують і в соціально-психологічних дослідженнях дружби, зокрема зазначається типовість свар між друзями, що можуть навіть

спричинятися до тимчасового або певного припинення дружніх взаємин (у цих студіях також приділяють увагу поновленню дружби після її розриву на певний час). Іншими словами, комунікативна ситуація «Бесіда друзів» може переростати в сварку, тобто ставати *конфронтативною*.

Очевидно, що цей різновид комунікативної ситуації «Бесіда друзів» утворюються в процесі розвитку мовленнєвої взаємодії таким шляхом: об'єктивацією одним із суб'єктів еталонної ролі ДРУГА, а іншим суб'єктом – такої ролі, що є частково невідповідною еталону, або ж повністю невідповідною йому, контрарною по відношенню до стереотипних уявлень.

ПОВТОРЕННЯ ТА ВАРІЮВАННЯ ЯК СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ГУМОРИСТИЧНОГО НАРАТИВУ

Найдіна Є.С., Авдєєнко І.М. (Харків)

Гумористичний світ – це конструкція, створена з метою справити певний ефект на читача, її створення вимагає наявності особливого набору елементів, які повинні спровокувати цей ефект. Такі елементи (*disrupted elements*) всередині гумористичного нарративу маніпулюють загальними знаннями читача з метою виявлення інконгруентності і досягнення гумористичного ефекту, серед них, час та місце дії твору, об'єкти всередині твору, ситуації всередині твору, персонажі [2]. Такі елементи самі по собі створюють комічний ефект, але також часто їх розташування на векторі нарративу може впливати на посилення вірогідності появи гумору всередині тексту. Одними з інструментів, які додають гумористичного ефекту, є повторення (*repetition*) та варіювання (*variation*) порушених елементів.

Лінгвістичні дослідження визнають повторення структурною особливістю комічних нарративів. І. Ерміда пропонує Принцип Рекурентності (повторення) як один з необхідних складових гумористичного нарративу [3]. К. Тріценберг розглядає терміни повторення та варіювання як засоби, які використовує письменник, щоб вразити читача своїм вмінням повторити один й той самий жарт та, завдяки цьому, посилити гумористичний ефект [5]. Існує два типи елементів, які можуть повторятися в наративі:

- концептуальні (об'єкти, персонажі, ситуації тощо),
- стилістичні (слова, фрази та стилістичні засоби) [4].

Такі елементи зустрічаються на двох рівнях нарративу: локальному (комічний ефект може зберегтися в уривку нарративу, навіть якщо читач не знає повного контексту) та поширеному (комічний ефект не зберігається, якщо читач не знає повного контексту нарративу). У першому випадку сюжетні пункти (*jab lines*) зустрічаються у невеликому уривку нарративу та

роблять його комічним для читача. В той час, як у другому випадку ці сюжетні пункти зустрічаються на значній відстані один від одного, та читач може сприйняти таке повторення як комічне лише за умови, що він прочитав увесь твір.

За термінологією С. Аттардо, на локальному рівні спостерігаються скупчені елементи (combs) – випадки, коли сюжетні пункти та кульмінаційні моменти виникають дуже близько один до одного; на поширеному рівні спостерігаються розріджені серії (bridges) – випадки, коли зв'язані сюжетні пункти та кульмінаційні моменти, виникають на великій відстані один від одного і буває важко встановити зв'язок між ними [1].

Два типи повторення та варіювань, згаданих вище, можна доповнити ще одним різновидом, який доволі часто зустрічається в гумористичній літературі. Цей тип є гнучким, оскільки він не вимагає повторювати один й той самий елемент, а навпаки створює гумористичну основу завдяки виразним, але не явно зв'язаним елементам. Така гумористична основа може створюватися завдяки введенню комічного персонажу, який формується шляхом надання йому гумористичних рис протягом усього наративу. Зазвичай такий персонаж формується різними стилістичними або контекстуальними засобами, які не містять явного повторення, але допомагають створити стійкий образ персонажу, який викликає певні реакції з боку читача.

Загалом, повторення та варіювання є ефективними засобами створення гумористичного ефекту у художніх наративах. Це пов'язано з тим, що розуміння гумору – це складна розумова задача, яка лише тоді доставляє задоволення, коли її розв'язання залучає багато когнітивних зусиль. У ситуації з повторенням та варіюванням, можна припустити, що коли читач стикається зі схожим, але не ідентичним сюжетним пунктом, йому доводиться застосувати більше когнітивних зусиль, щоб знову зрозуміти його гумор, що призведе до ще більшого задоволення. Таким чином, можна зробити висновок, що тема повторення та варіювання заслуговує на подальше дослідження.

Література

1. Attardo S. Humorous Texts: A semantic and pragmatic analysis / S. Attardo. – 2000. – 264 p.
2. Bartlett F. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology / F. Bartlett. – London : New Psychological Linguistics, 1932. – P. 32–46.
3. Ermida I. The Language of Comic Narratives: Humor Construction in Short Stories / S. Emida. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008. – P. 451–460.
4. Marszalek A. Humorous Worlds: a Cognitive Stylistic Approach to the Creation of Humour in Comic Narratives / Agnes Marszalek. – University of Glasgow, 2012. – 32 p.
5. Triesenberg K.E. Humor in literature / R. Triesenberg. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008. – P. 523–542.

МАЙБУТНЄ – ЗА ТЕСТУВАННЯМ

Немчонок С.Л. (Харків)

За сучасних умов реформування сфери освіти одним із найважливіших питань є підвищення рівнів підготовки спеціалістів, що потребує, в першу чергу, вирішення питань, пов'язаних із об'єктивною оцінкою якості знань учнів школи, рівня їх засвоєння та використання на практиці.

Вирішенню цих питань значною мірою сприяє вдосконалення контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів як невід'ємної ланки процесу навчання.

Педагогічна практика підтверджує, що організація та реалізація контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів викликають певні труднощі у працівників школи. Це пов'язано, перш за все, з недостатньою розробленістю сучасних науково-базованих технологій контролю, використання одноманітних форм та методів перевірки знань, умінь та навичок учнів в умовах загальноосвітньої школи [5, с. 46]. Так, із 384 опитаних вчителів Харківської області, 41% недоліки в організації контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів пояснюють невідповідністю рівня сучасних вимог до знань, умінь учнів та технологією проведення контролю учбово-пізнавальної діяльності; 47% – недостатньою науково-методичною та матеріальною базою для реалізації повноцінного контролю; 12% – зниженням зацікавленості вчителів у використанні нових методик у проведенні контролю.

У психолого-педагогічних дослідженнях другої половини ХХ сторіччя вивчалися різноманітні аспекти контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів. Найбільш помітним етапом у розробці цієї проблеми є ХХ ст., коли вивчалися: а) загальнотеоретичні питання контролю; б) шляхи раціоналізації перевірки та обліку успішності учнів старших класів учителями-предметниками [1, с. 14].

У 70–80 рр. в педагогічних дослідженнях інтенсивно розроблялися питання активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі контролю, вдосконалення його форм та методів [4, с. 53].

За останні роки, поряд із вивченням проблем вдосконалення контролю велика увага приділяється питанням визначення кількісних та якісних критеріїв оцінки, надійності та статистичного аналізу успішності школярів, що призвело до вивчення тестових методик контролю та обґрунтуванню їх ефективності.

Методи тестування дозволяють при їх дидактично обґрунтованому використанні: а) забезпечувати об'єктивність контролю; б) реалізовувати принцип індивідуалізації навчання; в) оперативно отримувати інформацію

як вчителями, керівниками шкіл, так і самими школярами про засвоєння змісту освіти [2, с. 35]. Сенс використання тестів ще й в тому, що вони викликають цікавість у школярів. Таким чином, анкетування 514 учнів, бесіди із ними показують, що 78% хотіли б бачити різноманітні методи контролю знань на уроках, в тому числі й тестування, припускаючи деякі шляхи його вдосконалення: використання комп'ютерів у ході тестування (47%), оптимальне поєднання тестів із уже усталеними у шкільній практиці методами контролю (32%). Зацікавленість учнів до тестів пов'язана із їх самовизначенням після закінчення школи: вступом до ВНЗ, участю в різноманітних міжнародних програмах обміну школярами і студентами, котрі практикуються в Україні кожний рік.

Вивчення питань використання тестів для контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів в педагогічній науковій літературі зводиться не тільки до ознайомлення вітчизняних дослідників, вчителів з існуючими методами тестування у закордонних країнах, але й пов'язано з адаптацією вже апробованих методик застосування тестів до сучасних умов, передбачаючи розробку ефективних методів контролю учбово-пізнавальної діяльності учнів. Не дивлячись на багато позитивних сторін тестування, вони у вітчизняній практиці не знайшли широкого використання [3, с. 22]. Дослідники, вчителі, директори шкіл невдачі впровадження тестів пов'язують з тим, що існуючі тести не враховують специфіку учбових предметів, використовуються без урахування педагогічних умов їх адаптації. Все ще залишаються невирішеними проблеми особистісно-орієнтованої організації використання тестів у педагогічній практиці.

Література

1. Близнюк С.Л. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів / С.Л. Близнюк. – К., 1986. – 48 с.
2. Гвоздырева Е.Н. Проверяйте знания / Е.Н. Гвоздырева. – Алма-Ата : Мектеп, 1982. – 71 с.
3. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л.В. Жарова. – Л., 1982. – 76 с.
4. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности / А.В. Захарова. – М., 1982. – 107 с.
5. Огорелков В.И. Проблемы измерений и оценки качества знаний учащихся / В.И. Огорелков // Советская педагогика. – 1975. – № 8. – С. 46–48.

CONCEPTUAL BLENDING IN INTERTEXTUAL PROCESSES

Nefyodova O.D. (Kharkiv)

Traditionally, intertextuality is viewed as a textual category enriching the meaning and style of a text, catering for textual polyphony [1], and integrating the recipient text into the vertical context of culture. Yet, intertextuality should also be construed as a cognitive phenomenon, a specific case of conceptual blending [2].

Intertextual blending implies interaction of input spaces presented by reference phenomena of various status and structure. Reference phenomena are constructed from multimodal information, i.e. verbal and non-verbal texts; social, cultural and political events, etc., within a specific culture as its integral constituents. Such interacting reference phenomena are non-verbal entities whose specific elements are projected to form a generic space. The generic space is often structured according to the patterns entrenched in the relevant culture and it can function as the 'interpretant' [3]. The final product of the integration of a number of input spaces is an emergent conceptual blend that can materialize as verbal or non-verbal intertext in an emergent text.

Intertextual processes involved in the development and interaction of reference phenomena as input spaces are founded on compression of vital relations. Due to the specific nature of reference phenomena involved in intertextual blending as input spaces, special attention must be paid to the syncopation and the highlighting compression processes. Quite often, such processes rely upon anomalous elements of the input spaces.

Like other kinds of conceptual blending, intertextuality encompasses simplex, mirror, single-scope and double-scope blending varieties. Yet, regardless of the type of blending, intertextuality is implemented in an emergent text (the conventional term "recipient text" undermines the complexity of the unfolding processes).

The genre and the register of the text emergent as a result of intertextual blending can be radically different from the genre and the register of the interacting reference texts. Regardless of such characteristics of the reference phenomena, which provide the content and structural elements for the interacting input spaces, when verbalized in the emergent text, the results of intertextual blending may take the form of an allusion or a quotation. An allusion involves large-scale re-encoding of the original input-space structures, while a quotation aims at more or less accurate reproduction of the surface structures of the original in the emergent text which, in this case, can be their recipient. The correlation between the varieties of blending and the resulting intertext requires further research.

Intertextual blending processes are characterized by bilateral interaction between the input spaces and the emergent blend. Input-space constituent elements forming the generic space and, further on, the blend are re-encoded in the emergent text. Such intertext may significantly affect the original structures and transform them, becoming a constituent element of the interacting reference phenomena. Such reciprocal enrichment of the interacting reference phenomena and the emergent text is a mechanism catering for the longevity of specific reference phenomena, enriching them with updated culture-specific meanings.

References

1. Самохіна В.О. Діалектико-діалогічна сутність феномена інтертекстуальності як поліфонії текстів / В.О. Самохіна // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Іноземна філологія. Methodика викладання іноземних мов. – 2015. – Вип. 81. – С. 21–28.
2. Fauconnier G. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – NY : Basic Books, 2002. – 440 p.
3. Riffaterre M. The Interpretant in Literary Semiotics / Michael Riffaterre // The American Journal of Semiotics. – 1985. – Vol. 3. – Issue 4. – P. 41–55.

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ

Нужна А.Ю. (Харків)

У зв'язку з тим, що вивчення китайської мови в нашій країні з кожним роком набуває популярності, постає питання ефективного викладання китайської, базуючись на сучасних методах вчених, дослідників та мовознавців. Міжнародні стосунки, що розвиваються між Україною та Китайською Народною Республікою викликали цікавість до східної культури та мови з боку українців, та розвиток інтересу до викладання китайської мови студентам з боку китайських вчених та мовознавців КНР.

Кожен з нас знає, що вивчення будь-якої іноземної мови починається з фонетики. Фонетика – це знакова система, яка поєднує вимову та значення слова. Те, наскільки студент добре чи погано оволодів фонетикою, показує його подальше оволодіння граматиною та лексикою. Тобто, вивчення фонетики – це основа іноземної мови, особливо китайської.

Саме тому фонетиці приділяється значна увага в науці. Над особливостями методики викладання фонетики китайської мови працювали такі науковці, як: О. Алексахін, Н. Дьоміна, Т. Задоечко, О. Кондрашевський, В. Курдюмов, М. Румянцева, М. Спешнев та інші. Свої праці з теми фонетики і фонології китайської мови опублікували такі дослідники, як: Су Сюй, Чжао Юань Жень, Сунь Де Цзинь, Лін Йен Вей, Ван Лі, Чхен Цзюнь Хуа та інші.

Базуючись на досвіді та результатах вище зазначених науковців та дослідників, слід зазначити, що основною проблемою при вивченні та оволодінні фонетикою китайської мови є тональна система цієї мови. Тон – це мелодійний малюнок голосу, що характеризується певною зміною висоти звука [1, с. 6]. У китайській мові існує чотири тони та один нейтральний [4, с. 7]. В українській мові не існує такого поняття як тон, це ще одна складність під час вивчення китайської мови українськими студентами. Наголос, як і тон, також має особливу інтонацію та може впливати на зміст слова (наприклад, українські слова «замок», «брати», «дорога» та ін.) [2, с. 30]. Тим не менш, тон та наголос – це два принципово різних явища. Ще одна методика пропонує порівняння тонів китайської мови із музичними нотами [3, с. 18]. Тобто, мелодію кожного тону можна передати за допомогою використання музичних інструментів, аудіо записів або графічного зображення нот на нотному стані.

Не всі слова китайської мови вимовляються з однаковим наголосом і в багатоскладових словах не всі склади виділяються голосом однаково. Таким чином у студентів виникають труднощі у вимовлянні таких слів [5, с. 143].

Тому для більш швидкого та зрозумілого вивчення китайської мови була сформована Ритмічна теорія, яка вивчає темп, паузи, наголос, структуру ритмічних слів, зв'язок між ритмічними словами та синтаксисом, що важливо при вивченні китайської мови. Ця теорія полягає в тому, що є 4 групи структур китайської мови: мори, склади, стопи, ритмічні слова. Із мор утворюються склади, із складів стопи, а стопи складаються в ритмічні слова. Стопа повинна бути двоскладовою, тобто мати темп і ритм. Якщо в слові немає наголошеного або ненаголошеного складу, то немає темпу і ритму. Таким чином, ритмічні слова складаються із двох складів. Ритмічна теорія також пропонує вивчати китайську за допомогою пісень.

Ритмічна теорія китайської мови вирішила проблему поділу слів та словосполучень, за допомогою данного методу була визначена довгота двоскладових слів, місце постановки наголосу, та використання тонів між складами. Все це має величезне практичне значення для викладання студентам китайської мови.

Фонетика є найголовнішою складовою мови, особливо китайської. Вона впливає на вивчення українськими студентами китайської мови, адже через неправильний наголос виникають граматичні помилки, а також помилки у вживанні слів. Саме тому викладачеві слід поставити собі за мету – навчити студентів досконало володіти фонетикою китайської мови.

Література

1. Алексахін О.М. Теоретична фонетика китайської мови / О.М. Алексахін. – М. : АСТ: Схід-Захід, 2006. – 204 с.
2. Дьоміна Н.А. Методика викладання практичної китайської мови / Н.А. Дьоміна. – М. : Вост. лит., 2006 – 88 с.
3. Задоев Т.П.

Основи китайської мови. Основний курс / Т.П. Задоевко. – М. : Головна редакція наукової літератури видавництва «Наука», 1986. – 712 с. 4. Практичний курс китайської мови: в 2 т. Т. 1. / ред. О.Ф. Кондрашевський. – [11-те вид., випр.]. – М. : Восточная книга, 2010. – 168 с. 5. Сюй С. Проблеми викладання фонетики китайської мови / С. Сюй // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 141–144.

МЕГАКОНЦЕПТ ЛЮДИНА, ВЕРБАЛІЗОВАНИЙ ЕПТОНІМАМИ ОСКАРА ВАЙЛДА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Онщенко Н.А. (Харків)

1. Концепт ЛЮДИНА є одним із найбільш параметризованих у мовній картині світу. Основні параметри узагальнюються за трьома критеріями: 1) людина – зовнішній світ; 2) людина – їй подібні; 3) людина – суспільство [3, с. 718]. Статус мегаконцепту ЛЮДИНИ обумовлений підпорядкованістю йому чисельних угруповань концептів (за Ю.Д. Апресяном – сукупності концептосистем): 1) фізичне сприйняття; 2) фізичний стан; 3) фізіологічні реакції; 4) фізичні дії та діяльність; 5) бажання; 6) мислення, інтелектуальна діяльність; 7) емоції; 8) мовлення [1, с. 42]. Аналіз номінацій мегаконцепту ЛЮДИНА дозволяє виокремити культурно значущу інформацію та отримати уявлення об особенностях про особливості менталитету етноса, що створив ці номінації [2, с. 7].

2. ЛЮДИНА цілеспрямовано репрезентується в мікротекстах ептонімів (афоризмах, станціях, максимах, тощо) з метою або узагальнення досвіду народу щодо складного концепту-поняття, або полемізування з ним.

3. Ептоніми британського письменника Оскара Вайлда є прикладом адаптації мікротекстів елітарної мовної особистості іншою лінгвокультурою завдяки апеляції до концептуальної універсалії ЛЮДИНА. Так, з 57 концептів, вербалізації яких зафіксовано в німецькомовній формі ептонімів О. Вайлда, 52 підпорядковано мегаконцепту ЛЮДИНА. Параметри концепту, вербалізовані ептонімами Оскара Вайлда, представлено на Рис. 1.

Висновок: Фокусування на нетипових для національної мовної картини світу параметрах концепту є ознакою елітарної мовної особистості, а їх вербалізація в мікротекстах сприяє їхній подальшій ептонімізації.

Література

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–68.
2. Геляева А.И. Человек как объект номинации в языковой картине мира : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Ариука Ибрагимовна Геляева. – Нальчик, 2002. – 307 с.
3. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – [Изд. 3-е испр. и доп.]. – М. : Академический проект, 2004. – 991 с.

ПОНЯТТЯ ТА ВИДИ АДРЕСАТНОЇ РЕФЕРЕНЦІЇ В ЛІНГВІСТИЦІ

Панченко І.М. (Харків)

У доповіді розглядаються поняття адресатної референції, її характеристики та види у сучасному німецькомовному діалогічному дискурсі.

Адресатна референція (далі – АР) належить до області предметної референції, де «предмет» розуміється в широкому значенні, тобто охоплює як живі, так і неживі істоти реального чи фіктивного світу. Вона виникає для обслуговування міжособистісних стосунків та визначається як співвіднесеність одного з актантів пропозиції (експліцитної або імпліцитної) з конкретним адресатом певного висловлення.

Референція до адресата безпосередньо пов'язана з категорією зверненості (в інших термінологіях – адресованості, адресатності), тобто комунікативною спрямованістю мовлення на адресата, але не є її термінологічним аналогом. Нетотожними є також поняття «звернення» (*Bezugnahme*) та «звертання» (*Anrede*). Під зверненням розуміємо вербальне посилання на партнера (партнерів) по комунікації, а під звертанням – комплекс лексико-граматичних засобів для реалізації цієї категорії. Отже звертання є засобом реалізації експліцитної, безпосередньо вираженої АР. На противагу експліцитній вводимо поняття імпліцитної АР як апеляції до адресата / адресатів висловлення за умов відсутності експліцитно оформленого звертання, виведення якої відбувається на основі дискурсивного контексту.

Доцільним вважаємо також розмежування видів АР за критерієм визначеності. Визначену адресатну референцію розуміємо як співвіднесеність з конкретним однозначно виділеним адресатом, а невизначену – з гіпотетичним абстрактним адресатом чи невизначеним представником із множини потенційних адресатів.

З огляду на первинність ідентифікуючої функції, АР здебільшого спрямована до конкретного адресата. Слід зазначити, що імпліцитно оформлена АР може бути визначеною навіть за умов оформленості за допомогою засобів невизначеної референції (іменного виразу з неозначеним артиклем, невизначено-особового займенника), в цьому випадку має місце так звана псевдоневизначеність.

Щодо розмежування референції на генералізовану (референція до класу) та індивідну (референція до індивіда / індивідів), відносимо АР до індивідного виду, адже навіть у випадку вживання лексичної одиниці в генералізованому значенні для позначення адресата, референція здійснюється відносно певного індивіда / певних індивідів, сфокусованих у денотативному просторі за допомогою просторово-часових координат, тобто відбувається звуження області референції.

За критерієм кількості осіб, до яких здійснюється референція, виділяємо моно- та поліадресатну референцію, визначаючи першу як референцію до одиничного адресата, а другу – як співвіднесенність із множиною адресатів висловлення (двома або більше), що можуть мати однаковий або різний статус (експліцитний та імпліцитний адресати).

Відповідно до використання лінгвістичних чи нелінгвістичних засобів для оформлення АР, виокремлюємо вербальну та невербальну адресатну референцію. Вербальна адресатна референція реалізується за допомогою лінгвістичних засобів, а невербальна – за допомогою нелінгвістичних (кінесичних, проксемічних, просодичних). Невербальні засоби адресатної референції можуть супроводжувати вербальні або вживатися автономно.

Таким чином, адресатна референція становить один з найважливіших аспектів мовленнєвого акту та може класифікуватися за такими критеріями як «визначеність – невизначеність», «вербальність – невербальність», «експліцитність – імпліцитність» та «кількість референтів висловлення».

ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ

Пасинок В.Г. (Харків)

Сучасна навчальна парадигма виводить на перший план професійної підготовки майбутнього викладача іноземної мови формування міжкультурної компетенції як здатності комунікативної особистості актуалізувати себе в рамках діалогу культур. Мовна освіта має сприяти формуванню людини культури, який здатний інтегруватися в світову спільноту, представляти себе як інтелектуально-розвинену й освічену особистість. Домінантою стає пізнавальна діяльність людини як механізм оптимізації процесу отримання, аналізу та інтерпретації інформації. Читання літератури – один із способів знайомства з іншим народом, його культурою. Однією з основних функцій звернення до аспекту «Домашнє читання» в вузі є аксіологічна, що сприяє моральному та духовному розвитку майбутнього фахівця, розширенню системи ціннісних орієнтацій, формування педагога, що володіє високою моральною культурою, здатного вирішувати професійні завдання.

Методика реалізації аксіологічного підходу на інтегрованих заняттях з французької мови в аспекті «Домашнє читання» характеризується послідовністю етапів роботи з тим чи іншим художнім твором. Наприклад, Н.А. Коваленко і А.Ю. Смирнова ділять досліджувані тексти для аналізу на три частини: дотекст, текст, послетекст. Дотекст – фаза планування. Загальне орієнтування по тексту повинно забезпечити комунікативно-пізнавальну

потребу, а саме: витягти змістовно-концептуальну інформацію. Під час другої фази студенти повинні вміти 1) аналізувати різні аспекти тексту з метою його розуміння; 2) виділяти мікротеми; 3) знаходити головну і допоміжну інформацію з опорою на знання про будову тексту, шрифтове / графічне оформлення повідомлення; 4) здійснювати компресію тексту шляхом виключення, узагальнення, згортання міститься в тексті інформації. Третя фаза (післятекстова) є контрольною. На цьому етапі учні повинні вміти відображати узагальнену інформацію повідомлення, ставити питання до тексту, переказувати текст і т. д.

Такий розподіл співвідноситься з сучасним підходом до роботи з художнім твором, який розвивається, хоча він є, на наш погляд, більш детальним і розширеним, що включає етап експозиції, аналітико-оцінний етап, аналітико-лінгвістичний етап, етап творчої інтерпретації.

На етапі експозиції відбувається занурення в певну культурно-історичну епоху і створення емоційного тону заняття, що є вкрай важливим саме для ознайомлення з художнім твором.

Аналітично-оцінний етап характеризується обговоренням проблем, піднятих в прочитаних автентичних текстах, що допомагає сформувати ціннісні відносини і ціннісні судження. Студентам рекомендуються такі завдання щодо аспекту «Домашнє читання»: 1) подати поведінку персонажів в інших ситуаціях (наприклад, кілька років по тому); 2) від імені різних персонажів переказати текст; 3) задати свої питання до героям, якби була така можливість; 4) придумати анотацію до книжки; 5) написати лист герою / героїні книги; 6) запропонувати пораду герою/героїні; 7) розповісти про своє улюблене персонажа. Одним з поширених завдань є складання переказу тексту.

Аналітично-лінгвістичний етап спрямований на формування лексичних, граматичних навичок, вдосконалення мовних навичок, розвиток монологічного та діалогічного мовлення. На даному етапі дуже важливим аспектом є інтерпретація тексту по його лінгвістичним ознаками. Так, наприклад, компаративні стежки, засновані на зближенні або суміщенні двох або кількох значень реалізують на рівні словесного ряду загальний принцип побудови художнього тексту – принцип протиставлення елементів – і як правило, виявляються включеними в складні композиційні зчеплення деталей, мотивів і цілих фабульних ліній. Тому, в ході інтерпретації тексту компаративні стежки необхідно розглядати не як ізольовані явища, а як компоненти образної системи твору, в тісному зв'язку з явищами інших рівнів тексту, а також один з одним і з іншими засобами словесної зображальності.

Перспективами подальшого дослідження є формування методів навчання читанню оригінальних текстів на іноземній мові фахівців нелінгвістичних профілів в немовних ВНЗ.

РОЛЬОВА ГРА ЯК ПОЛЕ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ АВТОРИТАРНОСТІ

Пахаренко А.В. (Харків)

Авторитарні риси у дискурсивній поведінці дитини зароджуються за допомогою наслідування дорослих як одного із найголовніших факторів становлення особистості та підлягають подальшому «тренуванню» і «пізнанню» дитиною під час залучення її у інші види взаємодії в подальшому як, наприклад, рольова гра (*pretend play*), що зумовлює актуальність дослідження. Ця гра базується на основі інтерпретативної репродукції – активному доповненню дітьми відображення суспільства дорослих у своїх заняттях у межах власної культури однолітків [3, с. 126]. Рольову гру вважають «найвизначнішим досягненням» дошкільних років, оскільки вона дозволяє зрозуміти глибину соціального знання дитини [2, с. 593], а також репродукує владні відносини, які базуються на основі домінуючого дискурсу комунікантів у грі, який обрано за об'єкт розвідки.

Дитина змінює стиль свого мовлення в рольовій грі в залежності від власних цілей та від ролі, яку грає вона й інша дитина [1; 2, с. 605;]. Навіть у ранньому віці дитина усвідомлює поняття статусу у рамках комунікативної влади [2, с. 593]. Більш старші діти володіють вищим статусом, визначають правила гри і розподіляють ролі між іншими учасниками, обираючи для себе найголовніші або найкращі. Однак не виключенням є випадки домінування молодшої дитини у грі за умови, що вона має певні ситуативні переваги, як, наприклад, статус гостя по відношенню до якого слід проявити ввічливість.

Рольова гра може реалізовувати собою як кооперацію, коли обидві дитини грають злагоджено, створюючи координований сумісний сценарій, подібний до оповідання [4, р. 2], або ж домінування, коли на рівні гри дитиною відпрацьовуються техніки підкорення співрозмовника. Як плацдарм для розвитку авторитарності рольова гра імітує взаємодію реальних людей, які мають реальні соціальні ролі такі як БАТЬКО, МАТИ, ДИТИНА, ВЧИТЕЛЬ, ЛІКАР тощо, або ж вигадані – персонажі казок чи герої кінофільмів як ЗЛА ВІДЬМА, ПРЕКРАСНА ПРИНЦЕСА, СУПЕРМЕН, СОБАКА, ЖАБА тощо.

Серед особливостей вербалізації авторитарності дитини у рольовій грі, що складають предмет дослідження, найбільш характерними виявлено такі:

1) поперемінне вживання в образ та вихід з нього, що реалізується дитиною за допомогою самореференції особовим займенником 1-ї особи однини, який змінюється ім'ям персонажа: я ↔ персонаж (*I ↔ the wicked witch*);

2) коригування мовлення інших гравців у разі порушення ними умов гри та імен персонажів (*Not Willa Jean! Miss Moussie!*);

3) вживання МА менасивів, що виражаються конструкціями передачі наміру *be going to*, які супроводжуються невербальними комунікативними компонентами кінесичного (*make a witch face*), проксемічного (*grabbing; pushing; twisting;*) та просодичного характеру (*crying out; ordering; directing*);

4) вдавання до директивних конструкцій експліцитного (*Say it! Take Bruce's other hand!*) та імпліцитного характеру, реалізованих за допомогою модальних дієслів (*You can be my cat; You have to be the frog*); простого майбутнього та теперішнього часу (*I'll be the lady; Bruce is the frog;*); спонукальних конструкцій за допомогою *let's* (*Let's play it again!*);

5) залучення емоційно забарвленої лексики для збільшення бажаного перлокутивного ефекту підкорення співрозмовника (*wicked, dark, dungeon, full of rats, feed bread and water, cold oatmeal*);

6) ведення аргументації через маркери пояснення (*because; I said it first; we can't both be;*); безапеляційності (*I say so*) чи цитування тексту твору, що розігрується для відстоювання своєї позиції (*I'm Hansel leaving a trail of bread crumbs through the wood; I'm Gretel and she pushed the witch into the oven*); маркери зміни виду дії (*Now we...and now we...*);

7) вживання цитат з казок із внесенням змін до них інвективного характеру з метою ураження партнера через глузування над ним (*mirror, mirror on the skirt, who is acting like a stupid little squirt*);

Перспективним вважаємо дослідження особливостей утримання комунікативної влади домінуючим гравцем протягом усього перебігу гри.

Література

1. Моїсеєнко О.Ю. Дискурсно-прагматичні особливості дитячого мовлення (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Моїсеєнко О.Ю. – Київ, 1999. – 16 с.
2. Cook-Gumperz J. Child Discourse / J. Cook-Gumperz, A. Kyratzis // The Handbook of Discourse Analysis, 2001. – P. 590–611.
3. Corsaro W.A. We're friends, right? Inside kids' culture / W.A. Corsaro. – Washington, D.C. : Joseph Henry Press, 2003. – 248 p.
4. Schwartz U.V. Young children's dyadic pretend play: communication analysis of plot structure and plot generative strategies / U.V. Schwartz. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1991. – 151 p.

КОГНІТИВНА СЕМАНТИКА НЕВВІЧЛИВОСТІ/IMPOLITENESS

Петренко О.М. (Харків)

Дослідження дискурсивного принципу невічливості в новій когнітивно-прагматичній парадигмі вимагає окреслення відповідних параметрів для виявлення стратегій і тактик невічливості. Для виділення параметрів невічливості залучаємо набутки когнітивної семантики, а основним методом обираємо компонентний аналіз значень номінацій концепту **НЕВВІЧЛИВІСТЬ/IMPOLITENESS**. Це дозволяє виділити гіперсеми й семи значення імені концепту та структурувати лексико-семантичне поле (ЛСП) «Impoliteness», яке задає стратегії і тактики невічливості. Матеріалом аналізу є значення лексеми *impoliteness* з лексикографічних джерел та дискурсу комедій У. Шекспіра.

Структура ЛСП задана ієрархічним поєднанням архисем – гіперсем – сем. У результаті проведеного аналізу ЛСП «Impoliteness» постає як структура, об'єднана архісемами «improper / impolite behavior». Окремі мікрополя та їх розширення у складі ЛСП виділяємо за гіперсемами: мікрополе «unwarranted intrusion» – семи *disturbance, assertiveness, troubling repeatedly* (розширення «disturbance»), семи *attack, assault, threats, deliberate offence, injury, trauma, sexual abuse, violence (physical and emotional), cruelty, aggressiveness* (розширення «intended harm»); «unwarranted imposition» – семи *overbearing pride, offensive display of superiority, arrogance, lack of modesty* (розширення «unreasonable self-confidence»), семи *enormity, immoderacy, thickness, beyond usual degree* (розширення «moral exaggeration»), семи *lack of honesty, loss of honor/reputation* (розширення «shamelessness»), семи *pragmatism, extreme determinacy to get what you want, eagerness to attract attention, unwillingness to share things, concern for your own interest, lack of gratitude* (розширення «selfishness»); мікрополе «unwarranted exclusion» – семи *non-acceptance, distancing, avoidance of speech or disability to speak, unfriendliness, hostility, insensitivity, inconsideration, intentional neglect of other people's feelings*; «devaluation of hearer» – семи *disapproval, criticism* (розширення «negative assessment»), семи *lowering, humbling, humiliating* (розширення «devaluing»); мікрополе «violation of the norm» – семи *untidiness, neglect of neatness, low quality or state, unattractiveness, lack of refinement or taste, quality of being disgusting to senses or emotions* (розширення «violation of aesthetical norms»), семи *ignoring accepted social usage, immorality, ill-breeding, lewdness, vulgarity* (розширення «violation of ethical norms») із подальшим розширенням «failure to obey», до якого належать семи *non-observance in keeping engagements, violation of discipline, disobedience,*

stubbornness), семи *lack of seriousness, ignorance, stupidity, unawareness, immaturity, unthoughtfulness, absence of purpose or meaning, clownishness* (розширення «violation of rational norms»); мікрополе «mock impoliteness» – семи *banter, inappropriate playfulness*.

Виявлені когнітивно-семантичні властивості номінацій концепту НЕВВІЧЛИВІСТЬ зумовлюють провідні способи реалізації дискурсивного принципу невічливості. Стратегії невічливості актуалізують значення окремих мікрополів, а тактики задані розширеннями мікрополів та/або окремими семами:

(1) стратегія втручання (тактики порушення спокою, навмисного завдання шкоди);

(2) стратегія нав'язування (тактика самовпевненості, перебільшення, безсоромності, егоїстичності);

(3) стратегія виключення (неприйняття, дистанціювання, неухважність до інших/бездушність);

(4) стратегія знецінення слухача (негативна оцінка, приниження);

(5) порушення норми (порушення норм естетики / етики / раціональності);

(6) стратегія глузування (тактики кепкування, недоречної грайливості).

Отримані результати відкривають перспективи для їх застосування у вивченні стратегій і тактик невічливості у дискурсі комедій В. Шекспіра

ВИМІРИ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Пешкова О.Г. (Харків)

Науковий дискурс довго вважався універсальним та незмінним, при цьому вважалось, що він не є обумовленим культурними та суб'єктивними особливостями, а є об'єктивним та безособовим за своєю суттю, позбавленим персуазивності та очевидної емоційності. Сучасні лінгвісти, в свою чергу, визначають важливість впливу на науковий дискурс етнокультурних та соціоісторичних чинників.

Спираючись на термінологію Є.В. Бондаренко та А.Ю. Цофнаса, пропонуємо виділити в межах наукового дискурсу «холодний» та «теплі» виміри. «Холодна» картина світу (ХКС) будується як незалежне від її суб'єкта пояснення дійсності. Головною функцією ХКС є опис світу як іманентної системи, яка не потребує для реалізації своєї структури нічого, крім елементів самого світу, система, яка змінюється (чи не змінюється) завдяки власним законам, знання яких забезпечує прогнозування явищ цієї системи. Елементами ХКС можуть стати будь-які явища, але при цьому вони

втрачають індивідуальність. Суб'єктом ХКС є відсторонена від своєї індивідуальності особистість, яка оперує логічним підходом до дійсності. Об'єкт ХКС – система явищ природи або соціального життя, що має значення з точки зору закономірності, типовості для реалізації законів буття. Результатом пізнання є об'єктивна картина світу, що реалізується у факті чи законі, які піддаються верифікації чи повторенню. Обов'язковим є співвідношення ХКС з об'єктивною істиною, яка доводиться або емпірично, або в межах наукової рефлексії [1, с. 39-40].

На основі всього вищезазначеного пропонуємо в межах наукового дискурсу виділити «холодний» вимір, який включає ситуації суто наукового спілкування, в яких мовець ставить за свою мету довести або донести до слухачів істину. Мовець говорить про об'єктивний світ, оперуючи фактами, що можуть бути перевіреними, та використовуючи спеціалізовану термінологію. Основною характеристикою «холодного» виміру наукового дискурсу вважаємо те, що мовець в даній ситуації має намагається бути об'єктивним та відстороненим науковцем, а не суб'єктивною особистістю.

«Тепла» картина світу (ТКС) є однією з прямих форм реалізації антропоцентричної парадигми сучасної культури. Суб'єктом ТКС є емпірична особистість з творчою свідомістю, індивідуум із власним баченням дійсності. ТКС враховує індивідуальність суб'єкта, його фізичні, соціальні, культурні, національні, вікові особливості. Об'єктом ТКС є оточуюча дійсність, яка має значення для його власних емоцій. При цьому, особливо важливим стає унікальне, одиничне. Результатом діяльності суб'єкта ТКС є картина можливого світу. Факт і закон ХКС в ТКС протиставляються образу і значенню [там само, с. 40-41].

Таким чином, до «теплого» виміру наукового дискурсу пропонуємо відносити ситуації наукового спілкування, в яких мовець принаймні частково ідентифікує себе із пересічним неспеціалістом у заданій сфері (в тому числі, коли мовець-вчений виступає як популяризатор), дозволяючи собі вираження особистісних емоцій та переживань, як безпосередньо пов'язаних із науковою темою (суто наукові жарти в межах, наприклад, лекції), так і безпосередньо не пов'язаних із темою наукового пошуку (спогади про родину і друзів).

Реалізація мовної гри в науковому дискурсі дозволяє дійти висновку про те, що вербалізація саме цього явища часто є маркером переходу з одного виміру в інший або показником знаходження мовця в «холодному» чи «теплому» вимірі.

Література

1. Бондаренко Е.В. Время как лингвокогнитивный феномен в англоязычной картине мира / Е.В. Бондаренко. – Харьков : Издательство ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 376 с.

КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛЬНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ

Пірог І.І., Ізотова Л.І. (Харків)

Комунікативні потенції візуальної комунікації стали предметом дослідження різних сфер наукового знання, в тому числі й останніх досліджень сучасної теорії аргументації, де постулюється, що візуальна комунікація є прийнятною як інструмент раціонального переконання.

Головні докази проти прийнятності візуальної аргументації, ґрунтуючись на інтерпретації традиційного смислу понять «аргумент» та «аргументація», зводяться до наступного: 1. Аргумент – це твердження, а зображення, хоча і можна використати як доказ чогось, проте як таке, нічого не стверджує і не може вважатися аргументом [4, с. 15]. 2. Через свою розпливчатість, невизначеність та неоднозначність, зображення не можуть слугувати аргументами, оскільки у разі їх нерозуміння, немає можливості погодитися з ними чи відхилити [3, с. 46]. 3. На відміну від аргумента, якому завжди притаманна пропозиційна структура, візуальна аргументація позбавлена загальноприйнятої структури, що реалізується у вербальній аргументації.

Відтак, питання можливості візуальної аргументації на сучасному стані розробки питання є досить спірним, оскільки, навіть саме її позначення як «візуальна» досить важко вписується в проблемне коло сучасної теорії аргументації, яка здійснюється виключно за допомогою мови. Проте, ігнорувати той факт, що візуальній складовій притаманні вражаючі комунікативні можливості, які в деяких випадках відіграють вирішальну роль у прийнятті рішень, було б непрактично.

Щодо вказаних зауважень, прихильники візуальної аргументації звертають увагу на те, що зображення здатні стверджувати щось за умови, якщо вони не розглядаються не у відриві один від одного чи від вербальних висловлень, з якими вони поєднані. При їх оцінюванні як доказів, так само як і при оцінці вербальних аргументів, необхідно враховувати роль контексту, а саме три його типи: контекст миттєвого візуального зв'язку, контекст миттєвого вербального зв'язку та контекст візуальної культури [2, с. 5-6].

Щодо невизначеності та неоднозначності візуальних аргументів, існує думка, що ті самі вади притаманні й вербальним. Більш того, вони досить часто зустрічаються в різних типах дискурсів як софізми і також суперечать традиційним потрактуванням аргументації. Таким чином, якщо невизначеність та неоднозначність можуть зустрічатися і у вербальних аргументах, то їх наявність у невербальних не є критерієм їх нівелювання [3, с. 47].

Розглядаючи співвідношення вербального й візуального в процесі аргументації, виділяють низку головних ознак, які притаманні як висловленням так і зображенням, як засобам передачі інформації: а) і перші, і другі щось презентують; б) і ті, й інші можуть мати різні значення і в залежності від семантичних та синтаксичних особливостей позначати предмети, властивості, відношення та ін.; в) отримувати різні смисли залежно від контексту; г) можуть використовуватися для вираження широкого спектру комунікативного наміру [1, с. 4-5].

Таким чином, візуальні аргументи можна адаптувати до вербально орієнтованого процесу і вони будуть вторинними по відношенню до вербальних, головним засобом аргументації є мова. Вироблення класифікації візуальних аргументів певного типу дискурсу як допоміжних засобів аргументації відносимо до перспективи дослідження.

Література

1. Aspetita A. A. Words and images in argumentation / A. Aspetita. – Available at: [http://www. filosoficas.unam.mx/~abarcело/PDF/Visual.pdf](http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcело/PDF/Visual.pdf)
2. Birdsell S. Toward a theory of visual argument / S. Birdsell, L. Groarke // *Argumentation and advocacy*. – 1996. – Vol. 33, – №1. – P. 1-15.
3. Blair J. A. The rhetoric of visual arguments / J. Blair // *Defining Visual Rhetorics*. – 2004. – P. 41-61.
4. Fleming D. Can pictures be arguments? / D. Fleming // *Argumentation and advocacy*. – 1996. – Vol. 33. – № 1. – P. 10-22.

БАЗОВІ ПРИНЦИПИ АКАДЕМІЧНОЇ ТА НАУКОВОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СУЧАСНОСТІ

Полоцька О.О. (Харків)

Друга половина ХХ століття стала часом початку радикальних трансформацій сфери вищої освіти. Світова система вищої освіти і зараз переживає революційні за своїми масштабами зміни та перетворення. Вкрай легкий доступ до інформації, з одного боку, внес позитивні зміни у розвиток освіти та науки. З іншого боку, він стимулював стрімке розповсюдження академічної та наукової недоброчесності. Таким чином, до переліку першочергових задач, які мусить виконувати вища, додалась необхідність боротьби з негативними тенденціями та створення морально-етичної парадигми, яка б а priori б унеможливила недоброчесність серед студентів та науковців.

Відповідаючи на вимоги часу, дослідники вже розпочали формулювати базові принципи академічної та наукової доброчесності. Р. К. Мертон одним з перших визначив основні етичні принципи наукової діяльності –

універсалізм, комунізм (комуналізм), безкорисливість та організований скептицизм [6]. Пізніше вони доповнилися ще одним – оригінальністю. Хоча, на перший погляд, принципи Р. К. Мертона виглядають ідеалістично, але вони досить точно відбивають провідні цінності академічної та наукової діяльності в сучасному світі, а саме: наука розуміється як одна з основних форм суспільної свідомості, соціальний інститут [2, с. 357].

У. Еко зробив акцент на те, що в сучасному світі вища освіта стає масовою: «В минулий час університети були елітарними. Туди вступали діти тих, хто сам закінчив університети... У нас освіта носить масовий характер. В університети йде молодь будь-яких соціальних шарів, після яких завгодно шкіл» [4, с. 6]. Саме така установка приймалася і відтворювалася в університетському середовищі як на рівні університетських інтелектуалів, так і в процесі навчання – студентами, які готувалися самі стати університетськими інтелектуалами, або професіоналами. Орієнтованість сучасного університету на запити суспільства, яке потребує багато кваліфікованих (спеціально навчених) працівників, веде до масовізації вищої освіти. В таких умовах неможливо зберегти пафос навчального процесу як морального вдосконалення особистості. Так і виходить, що очевидні цінності – взаємоповага, довіра, справедливість, наукова чесність як і здатність особистості усвідомлювати свої моральні обов'язки по відношенню до учбового процесу, науковому знанню і взаємодії в науковому середовищі – перестали бути самі собою зрозумілими, а виявилися предметом спеціальних етико-нормативних дій [3, с. 106-107].

Про масовість вищої освіти як невід'ємної частини сучасного світу було вказано також у Бухарестській Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (вересень 2004 р.), в підсумковому документі якої, в преамбулі було сказано: «Університети відповідають не тільки за формування майбутніх професійних, технічних і соціальних еліт, вони тепер навчають масові студентські контингенти» [1]. Декларація визначила такі етичні принципи академічної доброчесності: чесність, справедливість, повага, відповідальність та підзвітність [там саме]. Пізніше, в 2013 році, доповнене новою, шостою — мужністю.

Міжнародний центр академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики, Університет Клемсон в Південній Кароліні, розробив документ, який безумовно заслуговує на нашу увагу, а саме: «Фундаментальні цінності академічної доброчесності» [5].

Отже, тепер і стає зрозумілим, чому академічна та наукова доброчесність стала тією цінністю, яка вкрай необхідна в сучасній освіті, а базові її цінності привертають увагу дослідників сучасності. Розбудова освіти на засадах доброчесності – це абсолютний виклик часу, а дослідження її принципів та структури є перспективними.

Література

1. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2004). CEPES, Бухарест. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf>
2. Полоцька О.О. Аналіз стану обізнаності студентів класичного університету з питань академічної та наукової доброчесності / О.О. Полоцька // Проблеми інженерно-педагогічної науки. – 2016. – №50-51. – С. 356-362.
3. Рогожа М.М. Академическая честность как этическая проблема. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/.../02/M.M.Rogozha.pdf>.
4. Эко У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учеб-метод. пособие. – 2 изд. – М. : Книжный дом «Университет», 2003. – 240 с.
5. Fishman T. The Fundamental Values of Academic Integrity (2nd edition). – International Center for Academic Integrity, Clemson University, 2012. – Available at: http://www.academicintegrity.org/icai/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf.
6. Merton R. K. The Normative Structure of Science / R. K. Merton // The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. – Chicago : University of Chicago Press, 1973. – P. 267-278.

СТРУКТУРНІ МОДЕЛІ ВИСЛОВЛЕНЬ ПОГРОЗИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Пономаренко О.О. (Харків)

Погроза як гібридний мовленнєвий акт є проміжною ланкою між директивом і комісивом. Він суміщає у собі риси двох іллокутивних типів, поєднуючи дві рівноправні інгенентні складові іллокутивної сили – спонукальну (вимогу адресата здійснити певну дію) і комісивну (зобов'язання мовця виконати певну дію у майбутньому в разі невиконання вимоги) іллокуції. Директивна складова зумовлена перлокутивною ціллю мовця змусити адресата виконати певну дію, а комісивна – вираженням у пропозиції зобов'язанням мовця виконати дію, яка може призвести до несприятливих для адресата наслідків. Супутньою іллокутивною силою є емотивна складова, що проявляється факультативно.

Погроза часто реалізується в мовленні за допомогою висловлень, які містять в собі лексичні одиниці характерні для попередження, застереження, обіцянки. Таку особливість можна пояснити неможливістю реалізації мовленнєвого акту погрози за допомогою перформатива *I threaten*. Справді, сказати *Я тобі погрожую* неможна. Цей феномен З. Вендлер визначив як «іллокутивне самогубство» [1], суть якого зводиться до того, що мовець у випадку певних мовленнєвих дій не може використовувати перформативні дієслова в стандартній перформативній позиції (перша особа однини теперішнього часу активного стану дійсного способу), одночасно

і реалізуючи дію, і називаючи її. З точки зору З. Вендлера, в семантиці таких слів закладено «підривний фактор», який унеможливує успішну реалізацію «агресивної» комунікативної дії у випадку її експліцитного вираження, оскільки однією з умов успішності такої мовленнєвої дії буде нерозкриття мовцем свого комунікативного наміру [1, с.241-247].

В сучасному англomовному діалогічному дискурсі висловлення погрози реалізуються за допомогою експліцитних та імпліцитних моделей, які можуть містити в собі невербальні компоненти, або ж можуть бути виражені повністю невербально.

Виділено такі групи моделей:

- 1) Директивний та комісивний компоненти виражено невербально;
- 2) Директивний та комісивний компоненти виражено експліцитно;
- 3) Директивний та комісивний компоненти виражено імпліцитно;
- 4) Директивний компонент виражено експліцитно, а комісивний – імпліцитно;
- 5) Директивний компонент виражено імпліцитно, а комісивний – експліцитно;
- 6) Директивний компонент виражено експліцитно, а комісивний – невербально;
- 7) Директивний компонент виражено імпліцитно, а комісивний – невербально;
- 8) Директивний компонент виражено невербально, а комісивний – експліцитно;
- 9) Директивний компонент виражено невербально, а комісивний – імпліцитно.

Для розуміння суті комунікативної дії погрози необхідно враховувати не тільки власне мовленнєві параметри висловлень зі значенням погрози, а й екстралінгвістичні фактори, що зумовлюють їх використання у мовленні. Експліцитна погроза як гібридний мовленнєвий акт зазвичай має вираження у формі моделі, яка будується за логіко-концептуальною схемою *If you do/ don't do P, I will do/ will not do Q*, де *P* – вимога адресата здійснити певну дію, а *Q* – зобов'язання мовця виконати певну дію у майбутньому в разі невиконання вимоги.

Відповідно до аналізу фактичного матеріалу, найчастотнішою є 4-та група, коли директивний компонент виражено експліцитно, а комісивний є імпліцитним.

Література

1. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство / З. Вендлер // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – 1985. – С. 241–247.

ГЕНДЕРНО-МАРКОВАНІ АТРИБУТИВНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ У ТЕКСТІ БРИТАНСЬКОГО АНЕКДОТУ

Птушка А.С. (Харків)

В межах лінгвокультурного підходу концепт визначають як одиницю, що зв'язує воедино наукові дослідження в царинах культури, свідомості і мови, оскільки він належить свідомості, детермінується культурою і об'єктивується у мові [1]. Існують концепти, що ґрунтуються на утилітарних цінностях, спрямованих на задоволення елементарних фізіологічних та побутових потреб. Такі концепти називають утилітарними. До недавнього часу вони залишалися поза увагою лінгвістів, що зосереджувались головним чином на вивченні філософських етнокультурних концептів (добро, щастя, любов, віра і т.д.). Саме до утилітарних слід віднести концепти «жінка» і «чоловік».

Виходячи з положення про те, що концепт може бути вербалізованим не лише його ім'ям, тобто словом, що найбільш чітко передає його значення (в нашому випадку номінаціями «*man*» і «*woman*»), але й іншими різнорівневими одиницями мови (словами, словосполученнями), наведемо список атрибутивних словосполучень, що кваліфікують референтів чоловічої та жіночої статі у тексті британського анекдоту. В дужках наведена кількість застосувань, відсутність числа означає одиничну номінацію. Було розглянуто 500 британських анекдотів.

Засоби вербалізації концепту «чоловік»: *handsome man* (47), *toiler administrator* (37), *young man* (25), *taciturn man* (19), *forgetful husband* (18), *clever boy* (17), *old man* (15), *generous man* (15), *pleasant gentleman* (8), *aggressive lad* (8), *hard-working metal worker* (8), *lucky dad* (8), «*new*» *husband* (5), *temperamental fiance* (4), *amicable gentleman* (4), *impudent man* (3), *energetic fellow* (3), *jealous husband* (3), *unfaithful fiance* (3), *adroit man*, *moon-faced policeman*, *conceited man*.

Засоби вербалізації концепту «жінка»: *beautiful woman* (47), *talkative woman* (27), *pretty girl* (21), *sensitive miss* (19), *kind mother* (18), *emotional lady* (14), *fine babysitter* (10), *nice girl* (9), *old woman* (9), *nervous mother-in-law* (9), *excellent cook* (9), *stupid shepherdess* (8), *young girl* (8), *solicitous mother* (4), *clever wife* (4), *changeable prima* (4), *arrogant woman* (4), *untidy lady* (3), *obstinate girl* (3), *loyal wife* (3), *sympathetic lady* (3), *aggressive woman* (3), *envious wife* (3), *loving lady* (2), *egoistic bride*, *ungrateful wench*, *pliant madam*.

Найбільш частотними словосполученнями як чоловічої, так і жіночої референції є такі, що позитивно кваліфікують зовнішність чоловіка і жінки (*handsome man/beautiful woman*). На відміну від референта-жінки, референт-чоловік постає як позитивно кваліфікований носій низки професійно-

посадових ролей, що категоризують його як діяча бізнесової та економічної сфер. Жіночі соціальні ролі менш численні й мають статус допоміжних або таких, що пов'язані з вихованням підростаючого покоління чи обов'язками домашньої хазяйки.

Позитивні поведінкові характеристики чоловіка охоплюють шляхетність, доброзичливість, спритність, а жінки – чутливість, здатність до співчуття, до кохання та гнучкість. Негативні чоловічі характеристики залучають нахабність та пихатість, а жіночі – упертість, емоційність, невдячність. Не важко помітити, що чоловічі атрибути можна асоціювати з будь-якою сферою життєдіяльності людини, тоді як жіночі переважно асоціюються із сімейно-побутовою сферою.

На підставі отриманих даних можна стверджувати, що образи чоловіка та жінки, створювані атрибутивними словосполученнями у британських анекдотах, відбивають стереотипні уявлення про маскуліність та фемінінність у мовній свідомості представників британської лінгвокультури. Чоловік оцінюється з позитивного боку, коли він мужній та працьовитий, а негативно, коли він скупий та невірний. Жінка в свою чергу оцінюється з позитивного боку, коли вона гарна та молода, а негативно, коли вона балакуча та вперта. Чоловічі та жіночі стереотипні ролі і якості свідчать про наявність гендерно специфічних очікувань, що розмежовують сфери діяльності чоловіка і жінки, обмежуючи жінку сферою сім'ї та побуту, та залишаючи чоловікові усі інші сфери суспільного життя.

Література

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

ЕТАПИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В НЛП ПЕДАГОГІЦІ

Пугач Б. В. (Харків)

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) — напрям у практичній психології, що вивчає закономірності суб'єктивного досвіду людей через моделювання поведінки і передачі виявлених моделей іншим людям. Результати досліджень НЛП зараз широко використовуються в різних галузях людської діяльності. В спеціальній літературі з'явилося таке поняття, як НЛП педагогіка [2], де процес навчання – це процес набування експериментальним шляхом досвіду та усвідомленого вміння, який має кілька ключових фаз та циклічну форму розвитку. Усвідомлення набутих вмінь з'являється через створення ментальної карти та аналіз етапів процесу навчання.

Виділяють 5 основних етапів процесу навчання:

1. Несвідома некомпетентність – на цьому етапі людина не має навичок і не усвідомлює їх відсутність, в неї немає мотивації до вивчення нового та до змін, тому мають бути створені такі умови, що дозволяють ідентифікувати і визначити приховані здібності, необхідні для набування конкретних вмінь, а також усвідомити їх відсутність на даний момент.

2. Свідома некомпетентність – на цьому етапі людина має достатньо знань та / або досвіду, щоб усвідомити, що вона не може зрозуміти, застосовувати правило або використовувати свої здібності. Супровід викладача полягає у передбачуванні та реагуванні на різні категорії реакцій суб'єкта навчання (хвилювання, страхи, невпевненість) та позначення меж майбутніх вмінь та шляхів набування знань та подолання психологічних реакцій.

3. Свідома компетентність – суб'єкт навчання бере участь у свідомому процесі набуття недостатньої майстерності, він досягає порогу достатнього знання, щоб зрозуміти і обмінюватися інформацією, проте йому бракує досвіду, щоб зробити цей процес ефективним.

4. Несвідома компетентність – суб'єкт навчання досягає стадії, коли майстерність повністю встановлена, і більше не потребує супроводу викладача. Людина досягла порогового досвіду, достатнього для застосування принципу дії, використання вміння.

5. Рівень набутої майстерності – цей рівень з'являється, коли людина досягає порогу компетенції (знання та досвіду) достатньої, по-перше, щоб застосувати принцип дії чи компетенції, а по-друге, усвідомити цей принцип та шляхи його передачі. Саме цей рівень компетентності необхідний для викладача.

Психологи та педагоги НЛП констатують значний рівень підвищення ефективності процесу навчання шляхом усвідомлення викладачем, а особливо суб'єктом навчання етапу процесу набуття компетентності і знань, пов'язаних з саме цим етапом ризиків та використання методик подолання психологічних бар'єрів.

Література

1. Garanderie A. de la. Tous les enfants peuvent réussir /Antoine de la Garanderie, Geneviève Cattan. – Paris : Centurion, 1999. – P. 136-139.2. Thiry A. La pédagogie PNL : Lecture comparée par rapport aux sciences cognitives et à d'autres démarches en pédagogie /Alain Thiry. – Bruxelles : De Boeck Université, 2014.

КОГНІТИВНА МЕТАФОРА МІСЯЦЬ / MOON В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Радченко О.І. (Харків)

Питання, пов'язані з вивченням когнітивної метафори, постійно перебувають у центрі уваги дослідників і збагачуються новими теоріями. Загадка метафори привертала до себе увагу багатьох вчених, починаючи з Аристотеля, який розумів метафору як скорочене порівняння, з якого виключена вказівка на загальну ознаку. У сучасному когнітивно зорієнтованому мовознавстві метафору розглядають не стільки як стилістичний засіб та художній прийом, а як спосіб утворення мовної картини світу. «Метафора – необхідне знаряддя мислення, це – форма думки» [2, с. 68]. Концептуальна метафора тісно пов'язана з картиною світу носіїв мови, з їх етно-культурними стандартними уявленнями, з системою оцінок, які існують поза мовою та вербалізуються нею. Наші утілеснені уявлення та знання про оточуючий світ актуалізовані у когнітивній метафорі.

У нашому дослідженні об'єктом аналізу обрані англomовні метафори зіркового неба, а саме: діапазон і спектр концептуальних метафор, де концепт МІСЯЦЬ/MOON слугує референтом/корелятом метафори.

У роботі виходимо з гіпотези, що концептуальні метафори зіркового неба – результат перехресного мапування ознак референтів, які належать астрономічному сегменту картини світу (небо, сонце, місяць, зорі) та корелятивів, закорінених у міфологічному світобаченні людства.

У якості теоретичної основи нашого аналізу використовуємо теорію концептуальної метафори Дж. Лакоффа, М. Тернера [1] та її новітню розробку З. Кьовечешем. Його теорія багаторівневої концептуальної метафори (multi-level view of conceptual metaphor) виходить з визнання ієрархії концептів-корелятивів, а саме, визнання чотирьох рівнів схематичності (levels of schematicity), до яких належить (1) образ – схема / image-schema (найвищий рівень схематичності), (2) підпорядкований цьому рівню рівень доменів / domains, (3) нижче від кожного домена, у свою чергу, утворюються декілька фреймів / frames та (4) за нижчий, мінімальний, рівень схематичності слугує ментальний простір/mental space, тобто певна когнітивна метафора [3 с. 321].

Проведений аналіз концептуальних метафор МІСЯЦЬ / MOON у сучасній англomовній прозі та поезії дозволяє виявити як найбільш чисельну групу когнітивних метафор – персоніфікацію. Вона закорінена в образ-схемі ОБ'ЄКТ, її корелятивним доменом виступає ЛЮДИНА / PERSON. Цьому домену підпорядковуються такі фрейми:

- «МІСЯЦЬ Є ТІЛО», що має частини (лице):
“The clouds passed from the face of the moon”.

- «МІСЯЦЬ Є ЛЮДИНА», що відчуває емоції:
“... *the moon's own self-dramatising look of melancholy...*”
- «МІСЯЦЬ Є ІСТОТА», що здатна народжувати:
“*A pregnant moon of August...*”

Не менш частотною виявилась група концептуальних метафор МІСЯЦЬ / MOON (референта), на який перехресно маповані значення корелятивного фрейму «ФУНКЦІЇ ОБ'ЄКТА / ІСТОТИ (РУХ)», що мотивовано тисячолітніми спостереженнями людства за переміщенням місяця на небі. У когнітивній метафорі небесному об'єкту надані властивості рухатися у різних способ, притаманні живій істоті. У когнітивних метафорах цього типу референт – концепт МІСЯЦЬ переосмислюється у термінах істоти, здатної до пересування у різних площинах, а саме:

- пересуватись горизонтально у певному просторі (на кухні):
“*And the way the moon came into my kitchen...*”
- пересуватись вертикально (підійматись / спускатись):
“*A corn-coloured moon climbed up the sky outside the closed window.*”

Також виділяється група корелятивів когнітивних метафор – різних видів рухів, перехресно мапованих на референт МІСЯЦЬ / MOON:

- рух по поверхні води: “*The moon sailed ...*”
- рухи, пов'язані з водою (купання): “*A full harvest moon bathed the sleeping countryside...*”
- рух – танці: “... *sun and moon danced together...*”
- відсутність руху – відпочинок: “... *the moon resting on a pillow...*”.

Отже, виявлені згідно різнорівневої теорії концептуальні метафори підпорядковуються здебільш образ – схемі ОБ'ЄКТ, домену ЛЮДИНА / PERSON з домінуючими фреймами МІСЯЦЬ Є ТІЛО та МІСЯЦЬ Є ОБ'ЄКТ / ІСТОТА, що РУХАЄТЬСЯ.

Отримані результати відкривають перспективи досліджень когнітивних метафор зоряного неба в англomовному дискурсі в синхронному та діахронічному аспектах на матеріалі інших концептів.

Литература

1. Лакофф Дж. Метафори, которими мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; [пер. с англ., под. ред. и с предисл. А.Н. Баранова]. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
3. Kovecses Z. Levels of metaphor / Z. Kovecses // Cognitive Linguistics. – 2017. – V. 28, No 2. – P. 321–347.

СУЧАСНИЙ МОЛОДІЖНИЙ БРИТАНСЬКИЙ СЛЕНГ

Рапава Р.Б., Савченко Н.Н. (Харків)

Сленг (від англ. Slang – жаргон) – слова або вислови, які використовують люди деяких професій чи класових прошарків. Сленг традиційно протистоїть офіційній загальноприйнятій мові й до кінця зрозумілий лише представникам порівняно вузького кола осіб, які належать до певної соціальної або професійної групи, яка впровадила в мову слово або вислів. Сленг – це частина лексики, яка надто швидко змінюється за своїм значенням. Якщо слово або вислів втрачає новизну, на зміну йому приходять новий сленг. Це альтернативна лексика.

Актуальність теми та проблема полягає в тому, що в даний час сленг є, в деякій мірі, необхідною частиною мови. Багато вчених досліджували термін «сленг» як такий, а також досліджували його особливості. Однак сленг – досить динамічний і, на даному етапі, все ще недостатньо вивчений.

Метою роботи є комплексний опис молодіжного сленгу як однієї з підсистем сучасної англійської мови [1].

Об'єктом дослідження виступає молодіжний Британський сленг, його динамічність в різних сферах життя. Розглянуто деякі аспекти англійського молодіжного сленгу на конкретному матеріалі і проаналізовано особливості його перекладу.

Суттєвим кроком у вивченні питання сленгової лексики став доробок британського лексикографа Е. Патріджа, який одним із перших порушив питання про статус сленгу. Він простежив культурно-історичні передумови динамічного розвитку неформального мовлення та популярності сленгу на північноамериканському континенті, а також вказав на те, що слово “slang” скоріш за все співвідноситься з дієсловом «to sling» – вимовляти, що підтверджує існування такого поєднання як slingwords, яке функціонувало ще в епоху Дж. Чосера [2]. На думку С.Б. Флекснер, молодь є найактивнішим елементом, який створює сленг. На сьогоднішній день сленгізми вживаються на радіо і телебаченні, в пресі, літературі, в мережі Інтернет, не кажучи вже про усне спілкування людей практично будь-якого віку, соціальних груп і класів. Сленгові терміни є часто специфічними для певної субкультури – музикантів, членів меншин. Усе одно сленгові вислови можуть поширитися поза їх оригінальною ареною і стати звичайно зрозумілим; недавній приклад cool – популярне слово «круто», яке часто вживають українці. Звісно, природа сленгу, в більшій мірі, залежить від місця розташування. Так, сленг Лондона сильно відрізняється від Нью-Йоркського. Тим не менш, багато сленгізмів розуміють всюди. “To kick the bucket,” “to cross the Jordan,” “to hop the twig” означають одне й те саме (Піти з життя) і в Америці, і в Австралії, і в Англії, і в Ірландії.

За підрахунками С.В. Флекснера, одного з авторів Словника англійського сленгу, з 600 тисяч слів англійської мови приблизно 45 тисяч – це сленг. У лексичному запасі середньостатистичного носія мови, що становить від 10 до 20 тисяч слів, 2 тисячі припадає на так звані, *buzz words* – модні слівця [3].

Виходячи з цього можна сказати, що мова жива, вона рухається разом з часом, її тенденціями, подіями і суспільством. Сленгові вислови приходять і йдуть, але багато що з них залишається частиною епохи і стає характеристикою для будь-якого періоду в житті суспільства.

Не можна вирішити: потрібен сленг чи ні. Сленг був, є і буде в лексиці. Добре це чи погано? Неправомірно судити про потреби сленгу в мові. Сленг – це невід’ємна частина життя, він залишається з молоддю як острівець природності і свободи від світу дорослих. Сленг не можна ні заборонити, ні скасувати. Він змінюється з плином часу, одні слова вмирають і йдуть в минуле, інші з’являються так само, як і в будь-якій іншій мові.

Література

1. Лурье В.Ф. Table-Talk сегодня / Вадим Ф.Лурье. – М. : Наука, 2000.
2. Гальперин И.Р. О термине «слэнг» / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 107–114.
3. Spears R.A. Slang and Euphemism / Richard A. Spears. – NY : New American Library, 2006.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Рубцов І.В. (Харків)

Інтеграція України в Європейське співтовариство, розширення всебічних зв’язків із зарубіжними країнами, участь вітчизняних правозахисників у міжнародних процесах, наукових конгресах, налагодження двосторонніх контактів з іноземними колегами вимагає від випускника юридичного факультету такого рівня володіння іноземною мовою, який дозволить йому успішно вести ділові бесіди, ділове листування, виступати на міжнародних процесах. Досягнення такого рівня володіння іноземною мовою на немовних факультетах вузів є досить складним завданням.

Треба зазначити, що протягом багатьох років пріоритет у викладанні англійської мови віддавався граматиці, вивченню лексичних одиниць та читанню. В останні роки постало питання про практичне використання іноземної мови. Вивчення англійської мови стало більш функціональним: фахівці в різних сферах науки, культури та бізнесу зажадали негайного вивчити іноземну мову як знаряддя виробництва. [1, с. 71]. Не є виключенням і юридична сфера, де викладання іноземної мови набуло більш прикладний характер. Стає зрозумілим, що за час навчання необхідно закласти студентам

основи володіння іноземною мовою для усного та писемного професійного спілкування, а також для самостійного підвищення своєї професійної компетенції.

Для досягнення цієї мети загальна мовна підготовка повинна поєднуватися з професійно-спрямованою підготовкою. У групах з досить високим рівнем загальної мовної підготовки ефективніше відразу ж починати спеціальне професійно-орієнтоване навчання. І навпаки, в групах з низьким і середнім рівнем володіння англійською мовою необхідно зробити акцент спочатку на загальній мовній підготовці студентів, а потім на професійно спрямованій. Граматичний матеріал завжди повинен відпрацьовуватися і закріплюватися в усному мовленні. Необхідно відзначити, що мовний рівень підготовки абітурієнтів що поступають на юридичний факультет, є низьким. Однак, не дивлячись на це, у більшості студентів мотивація вивчення англійської мови, як правило, висока, оскільки кар'єра юриста зі знанням англійської мови має великі професійні перспективи. На юридичному факультеті загальномова і професійна мовна підготовка повинні здійснюватися в комплексі. Зміст навчання має передбачати з самого початку читання автентичних текстів та використання їх як засобу навчання усного мовлення. Що стосується розвитку усно-мовленнєвих вмінь, з тем усного мовлення повинні бути обрані ті, які мають юридичну спрямованість. Таким чином, комунікативна компетенція студентів-юристів з англійської мови повинна носити професійно-орієнтований характер.

Суть такої спрямованості полягає в тому, що навчання повинно будуватися на залученні учнів в усну (говоріння, аудіювання) та письмову (читання, письмо) професійну комунікацію протягом усього курсу навчання дисципліни «іноземна мова», яка є невід'ємною частиною загальної професійної підготовки фахівця. Реалізація цього принципу забезпечує інтеграцію дисципліни «Іноземна мова» в загальний курс професійної підготовки фахівця-юриста, використання досвіду, отриманого в курсі вивчення спеціальних дисциплін, залучення студентів у активну творчу діяльність з оволодіння іншомовним мовленням з орієнтацією на вирішення комунікативних професійних завдань, які передбачають запам'ятовування матеріалу (проблемні ситуації, рольові ігри, «круглий стіл» і т. і.), відбір лінгвістичного матеріалу, що відображає мовну сутність професійних висловлювань фахівця. Основні юридичні науки повинні бути широко представлені в програмі навчання англійській мові студентів-юристів, для формування базової країнознавчої підготовки юридичного характеру.

Таким чином, особливістю профільно-орієнтованого навчання англійської мови студентів юридичних є максимальне врахування специфіки професійної сфери.

Література

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 264 с.
2. Храмова А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов / А.Б. Храмова // Вестник Сам ГУ. – 2008. – № 1(60). – С. 251–266.

РЕКЛАМНІ ТЕКСТИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Рубцова М.А. (Харків)

Останнім часом мова реклами стала важливим дидактичним засобом, з яким можна ефективно працювати на заняттях з іноземних мов. Аналіз рекламних текстів дозволяє привнести на заняття світ почуттів та фантазії. Дослідники реклами відзначають, що вона являє собою один з найбільш «педагогічно адаптованих» і доступних викладачам іноземної мови видів автентичного матеріалу з яскраво вираженим соціокультурним компонентом [1].

Залучення рекламних текстів у процесі навчання іноземній мові є доцільним, оскільки дозволяє ознайомити студентів з особливостями матеріальної та духовної культури країни мови, що вивчається, а також провести адаптацію тексту з метою полегшити сприйняття реклами в іншому національному середовищі. Слід відзначити, що рекламні тексти, створені в культурних соціумах різних країн, несуть певне смислове навантаження і можуть сприйматися в інших контекстах, неадекватних задуму автора-іноземця. Тому ефективним варіантом використання рекламних текстів на заняттях з іноземної мови є зіставлення рекламних текстів, створених як в рамках культури країни мови що вивчається, так і в своїй лінгвокультурній спільноті.

Цінність рекламного тексту визначається його лаконічною мовною формою, що розкриває ідею, основний задум і зміст реклами. Структурна, функціональна і мовна схожість рекламного тексту та художнього твору дозволяє проводити мовностилістичний аналіз рекламного тексту. Крім того, мовні особливості рекламного тексту дають можливість їх застосування в аспектному навчанні: при навчанні лексиці, граматиці, фонетиці.

Використання такого навчального матеріалу має, також, ще одну перевагу. Студентам подобається працювати з рекламними текстами, оскільки оголошення асоціюються з життям поза навчальним процесом, і це життя для них частіше цікавіше, актуальніше і реальніше, ніж навчання. Якщо студенти помічають, що за простим оголошенням приховано щось більше, ніж бажання продати той чи інший товар, це часто чинить на них

велике враження. Поступово вони розуміють, що в рекламному тексті може бути прихована стилістична витонченість і соціологічний та емоційний зміст. Ці властивості мови розпізнаються в рекламних текстах іноді навіть більш виразно, ніж в літературних.

Наступною перевагою є пов'язаний з рекламним текстом зоровий образ. Іноді він є невід'ємним для розуміння тексту. Рекламний текст спирається на зоровий образ, щоб викликати в пам'яті споживача, а разом з тим і у студента, певний життєвий досвід, знайому ситуацію, поведінку. Це призводить до більш високої мотивації і готовності бути більш активним на занятті. Такий навчальний матеріал потрібно з самого початку використовувати при навчанні іноземній мові, і не тільки з метою міжкультурної комунікації, а й тому, що в текстах зустрічаються різноманітні цікаві мовні структури. Не дивно, що мова реклами давно викликає цікавість філологів.

Рекламний текст – це «гіпертекст», у якому візуальні та мовні сигнали доповнюють один одного і разом з цим посилюють висловлювання. Вони характеризуються нелінійністю та інтерактивністю. Рекламний текст має початок і кінець, що сприяє його цілісності і визначає його як сигнал, керуючий комунікацією і налаштовує на певну форму і зміст.

Грамотно відібрані тексти мають високу ступінь інформативності та зумовлюють змістовну наповнюваність мовних висловлювань учнів, сприяючи реалізації цілей навчання. Автентичні рекламні тексти дають гарну мовну та мовленнєву опору, фундамент для побудови власних мовних висловлювань за зразком. Лінгвокраїнознавчий підхід, здійснюваний на їх основі, дозволяє краще зрозуміти специфіку та особливості культури країни мови що вивчається через призму своєї власної культури.

Література

1. Медведева Е.В. Рекламная коммуникация / Е.В. Медведева. – [2-е изд., испр.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 277 с.
2. Вавіліна С.Г. Лінгвістичні аспекти вивчення іншомовного рекламного тексту в системі підготовки журналістів / С.Г. Вавіліна // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 2. – С. 94–102.

МІСЦЕ ВИКЛАДАЧА У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Рябих М.В. (Харків)

Реформа освіти, яка наразі широко обговорюється, декларує новий сучасний європейський підхід до навчання, який, перш за все, передбачає нові вимоги до викладачів, посилення їхнього впливу на розвиток учнів, передусім творчий та професійно-орієнтований.

Цікавим є той факт, що ідея переходу від концепції «вчити» до концепції «управляти процесом навчання», на думку автора, нарешті вийшла за межі наукових праць та дискусій, і знайшла своїх прихильників як у вищих закладах освіти, так і у середніх, тобто школах, гімназіях, ліцеях.

Наприклад, автор став свідком ситуації, коли навіть у шкільному закладі освіти від директорки пролунали такі заяви: «У наступному навчальному році у нас в школі не буде вчителів. Діти у нас будуть працювати в майстер-класах, де працюють майстри, які і будуть передавати досвід дітям. Тобто спілка майстра і підмайстра.» Коли пролунала така фраза, то виникла пауза, на обличчях багатьох батьків, які брали участь у цьому зібранні, присвяченому початку нового навчального року, було здивування. І навіть автор цих рядків, який сам протягом тривалого часу пропагував у своїх роботах та виступах перехід до такого підходу, не відразу зрозумів, що і в середніх закладах освіти вже є люди, які зважились на відхрещення від старої вже знеціненої архаїчної системи навчання.

На думку автора, у освітньому середовищі набуває все більшої сили усвідомлення про те, що у навчальній аудиторії головним суб'єктом має бути не вчитель, а той, хто навчається. Наші вчителі мають «припинити» навчати і бути саме вчителями. Вони мають стати майстрами в своїх майстернях, передавати досвід учням, виконуючи роль наставників.

Таку концепцію, безумовно, треба розвивати, наповнювати конкретним змістом. Але цей шлях ми маємо пройти, щоб не відставати від реалій часу.

Часто також виникає питання про характер взаємин між викладачем/вчителем і студентом/учнем. Ймовірно, що характер таких взаємини не може бути однозначним. У різних ситуаціях і в навчальних класах різних вікових категорій він не буде незмінним, а буде варіюватися.

ДІАЛОГІЗМ У МЕЖАХ КАРНАВАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Самохіна В.О. (Харків)

Фундаментальним законом людського буття і культури виступає діалогізм, який являє собою методологію науково-гуманітарного знання, мислення і світосприйняття. Концепція діалогізму має свої риси та характеристики щодо діалогічної природи людини, які мають різні прояви. Ця концепція використовується лінгвістами на позначення нового типу рефлексії, який характеризує не лише діалогічний тип мислення людини, а й спрямовує мову, перш за все, на *суб'єктно-суб'єктні відносини*.

М.М. Бахтін, розглядаючи людину як «людину діалогічну», бачить у діалозі не засіб, а *сутність свідомості*. Він вивчає не «діалог для змісту» – найголовнішим для людини є потреба вести діалоги зовнішні і внутрішні, це

і є людське буття. Але для того, щоб вести діалоги, необхідно залучення змісту, тому що діалогу без змісту не існує.

Концепція діалогізму включає такі аспекти: *мовний, культурно-історичний, комунікативний*. Кожен з цих аспектів відображає певну сферу впливу діалогізму. Стосовно *мовного аспекту діалогізму*, мова є провідником особистості людини, адже, мова кожної людини є унікальною, кожна людина перебуває у свого роду діалозі з мовою. Людина здатна знаходити саму себе засобами мови, створюючи свій неповторний стиль. Завдяки засобам мови людина рефлексує – пізнає ситуацію, посилаючись на відомі факти, джерела та залежно від ситуації, використовує різноманітні мовні засоби. Навіть коли людина вживає неологізми, вона перебуває у діалогічних відносинах з мовою, адже щоб створити щось нове, необхідно співвіднести цей вислів з тим, що є вже відомим. Мовний аспект діалогізму потрібно розглядати крізь призму культурного та комунікативного аспектів, адже, значний вплив на мову здійснює досвід народів та культура.

Культурно-історичний аспект діалогізму має свою особливу природу у дискурсі. Проявами цього аспекту потрібно вважати значущі для культури засоби, які тим чи іншим чином є вбудованими в текст. Говорячи про значущі для культури та історії події, ми маємо на увазі прецедентні тексти, прецедентні імена, прецедентні події, прецедентні явища, які мали велике значення в історії людства та залишили значний відбиток на її історії. У такому розумінні текст стає частиною історично-культурного простору, в якому існують різні відбитки культур та культурних пам'яток людства. Деякі тексти втрачають свою силу через переоцінку цінностей, яка є одним з аспектів еволюції та розвитку. Текст постійно перебуває у діалогічних взаємовідносинах з культурною традицією певного часу, а отже – перебуває у постійній динаміці і процесі переосмислення та рефлексії.

Комунікативний аспект діалогізму поєднує у собі специфіку діалогічної природи людини, її світосприйняття, пізнання світу. У контексті здійснення комунікації діалогізм є ключовим терміном на позначення багатьох особливостей продукування нових думок, висловів та їх ідейності. Він також є невід'ємною ланкою у процесі постійного діалогу людини з попереднім досвідом та культурою. Діалогічна взаємодія є комунікативним соціокультурним явищем. Комунікативний аспект діалогізму розглядається нами у ракурсі взаємодії комунікантів із залученням використання всіх діалогічних одиниць інтеракційного рівня, який включає розуміння і інтерпретацію повідомлення. Розуміння є важливим компонентом пізнання людини людиною. Інтерпретація адресатом спонукає до мислєдїяльності «событий жизни» (М.М. Бахтін), яке розвивається на рубежі двох свідомостей, двох суб'єктів.

НАВЧАННЯ ПЕРЕГЛЯДОВОГО ЧИТАННЯ У ВНЗ

Свердлова І.О., Панасенко Л.О., Тимонін А.М. (Харків)

Навчання читання як одного із видів мовленнєвої діяльності є невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців. Читання оригінальної літератури розглядається як основне джерело отримання новітньої інформації спеціального характеру, яка сприяє підвищенню рівня професійної компетентності випускника.

Згідно класифікації за цілями виділяють наступні види читання: вивчаюче, ознайомлювальне, пошукове і переглядове. Враховуючи основні недоліки організації мовної підготовки студентів у ВНЗ, а саме дефіцит часу, низький рівень мовної компетенції абітурієнтів; відсутність достатньої кількості розробок та комплексів вправ, в яких враховувалась би специфіка міждисциплінарної підготовки студентів; ми розглянули можливі шляхи оптимізації навчання переглядового читання, яке і стало об'єктом нашого дослідження.

В ході роботи було вивчено психофізіологічні особливості переглядового читання, проаналізовано існуючі підходи до формування навичок цього виду читання, розроблено алгоритм навчання, проведено експериментальне дослідження ефективності розроблених матеріалів, зроблено висновки.

Отже, переглядове читання (*skimming*) має на меті перегляд тексту з метою визначити, які питання в ньому піднімаються. Повнота розуміння невелика, швидкість складає близько 500 слів в хвилину. Для формування навичок переглядового читання необхідно розвивати наступні психофізіологічні навички зрілого читця: миттєве зорове розпізнавання слів, фраз; створення їх звукових образів; відновлення їх значення; уміння передбачати що-небудь, забігати вперед, прогнозувати; уміння справлятися з семантичними труднощами, долати, ігнорувати їх.

Читання з охопленням загального змісту проводиться без використання словника або граматичного довідника; незнайомі слова з таких текстів взагалі не включені в словник підручника і студенти читають тексти, спираючись на мовну здогадку. У тих випадках, коли студент не може здогадатися про значення слів і граматичних явищ в тексті, він удається до смислової здогадки, спираючись на фрагменти тексту. При навчанні цього виду читання потрібне суворе обмеження часу для виконання завдання.

Для опанування техніки переглядового читання доцільно притримуватись наступних рекомендацій :

1. Прочитайте заголовок статті.
2. Прогляньте титульні елементи: назва видання, видавництво, рік видання, серія, місяць, номер, прізвище, ім'я (по батькові) автора, його посада, його місце роботи, вчена ступінь, країна, присвячення.

3. Прочитайте анотацію – зміст статті в стислій формі (якщо така є); вступ (формулювання завдань); підзаголовки або інші засоби графічного розчленовування; початкові і кінцеві абзаци статті, де зазвичай узагальнюється головне; графічний і ілюстративний матеріал (схеми, креслення, таблиці, графіки, малюнки, ілюстрації, фотографії); посилання на літературу і коментарі.

4. Дайте оцінку актуальності цієї статті.

Лексичний мінімум в 2500 слів можна вважати достатнім. Переглядовому читанню можна навчатися на статтях об'ємом 5–10 тисяч друкарських знаків, що мають яскраво виражені графічні орієнтири (заголовки, підзаголовки, вступ, ув'язнення, ілюстрації і так далі).

ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗВЕРТАННЯ У РІЗНИХ ТИПАХ ДИСКУРСУ

Скриннік Ю.С. (Харків)

Кожен мовець, беручи участь у спілкуванні, дотримується соціальних норм, які діють у соціумі. Його мовленнєва поведінка детермінована комунікативним завданням і спрямована на постійний пошук оптимального варіанта для побудови соціально-коректного висловлення та відбору соціально важливих мовленнєвих одиниць, окреслених правилами соціального етикету [1, с. 114]. Однією з таких категорій, яка забезпечує коректність висловлення при виконанні різних соціальних ролей у різних умовах комунікації, є категорія звертання.

Актуальним вважаємо зосередитись на невід'ємному компоненті як офіційно-ділової, так і побутової комунікації, – звертанні. Об'єкт дослідження становлять звертання при втіленні дискурсивною особистістю соціальних ролей в інституційному та побутовому типах дискурсу. Предметом виступають особливості функціонування звертань у згаданих вище типах дискурсу.

Виходячи з поділу звертань на предметні, які описують або ідентифікують адресата (так звані «вокативи» (*vocatives*) або «безпосередні звертання» (*direct addresses*), та предикатні, які виступають частиною спонукальної конструкції у наказовому реченні [2], можна стверджувати, що на тип звертання в різних типах дискурсу впливає симетричність / асиметричність відносин між комунікантами.

При втіленні дискурсивною особистістю різних соціальних ролей найчастотнішим є використання предметних звертань до свого опонента, які зазвичай реалізуються через іменники (включаючи особисті імена) або субстантивовані частини мови:

“Miss Fleming.” He’d [Sheriff] yet to call me [Fiona Fleming, young owner of Bed&Breakfast] Fee, and while we’d only met once, in passing, a week ago when he took over as county sheriff from my dad, I figured first name basis was a good place to start. “Just Fee,” I said. “Sheriff” [1, p. 40].

Центральним у структурі предикатного звертання є імпліцитне або експліцитне “ти” (“ви”), яке виражене іменником у кличному відмінку або відповідним кличним займенником, які вказують на апеляцію до адресата:

“Now, don’t forget, six o’clock Saturday,” she [Mother] said [to Fiona, her daughter], depositing the plate and fork into the sink before turning me and aiming me for the front door [1, p. 55].

В інституційному дискурсі простежується тенденція до використання предикатних звертань комунікантами з вищим соціальним статусом у випадках, коли вони апелюють до співрозмовників з нижчим соціальним статусом. Мовці, які мають соціальні ролі «підлеглих», звертаються до своїх опонентів з вищим соціальним статусом за допомогою предметних звертань.

У побутовому дискурсі на вибір типу звертання можуть впливати базові соціальні змінні – вік та гендер, а також комунікативна спрямованість ситуації – безконфліктна або конфліктна. За безконфліктних умов протікання комунікації мовці апелюють до своїх співрозмовників за допомогою предметних звертань. У конфліктній ситуації у побутовому спілкуванні комунікант з вищим соціальним статусом, старший за віком або з «домінуючою» соціальною роллю, може апелювати до співрозмовника за допомогою предикатних звертань.

Зосереджуючись на дослідженні категорії звертання при втіленні соціальних ролей в інституційному та побутовому типах дискурсу, перспективним вважаємо дослідження впливу гендерного фактору на вживання звертань при апеляції до співрозмовника за різних комунікативних обставин – офіційно-ділових та побутових.

Література

1. Телеки М.М. Соціальні категорії модусу в текстах епістолярного жанру : [монографія] / М.М. Телеки, В.Д. Шинкарук. – Миколаїв, 2007. – 172 с.
2. Schaden G. Vocatives: A Note on Addressee Management / G. Schaden // University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. – 2010. – Vol. 16. – Is. 1.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Larsen P. Bed and Breakfast and Murder Fiona Fleming Cozy Mysteries # 1 / P. Larsen. – Mayhem and Murder Ink, 2017. – 346 p.

ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ КОДОВИХ СИСТЕМ В АНГЛОМОВНОМУ КАЗКОВОМУ ДИСКУРСІ

Солощук Л.В. (Харків)

Актуальність дослідження англomовного казкового дискурсу, який є унікальною семіотичною системою, де одночасно співіснують різні кодові системи вербальної та невербальної природи, обумовлена тим, що казка відіграє важливу роль у соціалізації дитини, надає їй можливість увійти у реальне життя, зрозуміти закони спілкування, розібратися у власних переживаннях найбільш природним образом [2]. Завдяки казці задовольняються потреби дитини в автономності (незалежності), компетентності, активності, у результаті чого формуються такі якості дитини, як соціальна компетентність, намагання проявити свою особисту думку, відстояти свої інтереси та погляди, володіти ініціативою у спілкуванні, управляти процесами взаємодії [3]. Колективність, продуктивність, невіддільність від природи, єдність подій приватного життя та історичних подій, циклічність, які є характерними рисами казки [1], впливають на формування дитини як особистості, формує її комунікативні здібності та звички.

Казка є відтворенням певного світогляду, який передається як через вербальну, так і невербальну систему спілкування. Велика частка невербальних компонентів є таким самим національним феноменом, якою є і сама мова. Так само, як і вербальна мова, певна частина невербальних компонентів має обов'язковий характер і передається від покоління до покоління як частина загальної матеріальної та духовної культури. Дитина, яка формується як особистість у певному етнокультурному середовищі, що санкціонує використання певних комунікативних ритуалів, засвоює характерні для цього середовища засоби кінесичного, просодичного та проксемічного оформлення мовлення, правила їх застосування та інтерпретування на матеріалі казкового дискурсу.

Дитина, особливо у перші роки свого життя, є дуже чутливою до сприйняття інтонацій, з якими до неї звертаються. Відбувається інтуїтивне осягнення просодичного оформлення висловлень. Наше дослідження показує, що у казках приділяється достатньо уваги опису саме просодичного контуру висловлювань казкових героїв, включаючи звірят, птахів, улюблених іграшок, яким дитина довіряє і у яких може навчатися. У процесі казкової комунікації невербальні компоненти експліцитно підтверджують значення висловлювань, виступають каталізаторами емоційних відношень, посилюють смислове навантаження. Невербальні компоненти у казковому дискурсі взаємодіють не тільки з вербальними компонентами, але й можуть дублюватися, наприклад, на кінесичному та просодичному рівнях, кваліфікуючи об'єкт з різних точок зору, таким чином забезпечуючи

найвищий ступінь ефективності реалізації висловлення. Тобто відбувається диверсифікація невербальних компонентів комунікації – урізноманітнення передачі інформації, її розподіл між різними комунікативними компонентами вербальної, невербальної та надвербальної природи, що забезпечує успішність пізнання дитиною світу на різних рівнях.

Перспективним вважаємо вивчення на матеріалі казкового дискурсу принципів комбінаторики комунікативних компонентів, що представляють різні семіотичні системи, приймаючи до уваги значущість впливу казки на формування дитячої особистості.

Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Наука, 1979. – 423 с.
2. Чаюк Т.А. Вербалізація універсальних і національних концептів в англійській дитячій літературі Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Т.А. Чаюк. – Київ, 2017. – 21 с.
3. Яничев П.И. Психологическая интерпретация некоторых функций волшебной сказки / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5. – С. 36–43.

DEUTSCH-LEHRWERK FÜR GERMANISTIKSTUDIERENDE

Sotnykova S.I. (Charkiw)

Im Beitrag wird auf die Spezifik der Entwicklung von Lehrwerken in Deutsch für ukrainische Germanistikstudierende und insbesondere auf das Projekt „LOGIN“ eingegangen.

Obwohl das Germanistik-Studium in der Ukraine eine sehr lange Tradition hat, fehlten bislang ukrainische Lehrbücher, die den bildungspolitischen Hintergrund des Landes berücksichtigten, den Herausforderungen der modernen Methodik Rechnung tragen und den neuesten Standards des DaF-Unterrichts entsprechen könnten.

Seit einigen Jahren ist an ukrainischen Hochschulen das Germanistik-Studium für Anfänger (ab A1) möglich, wo Philologie und Übersetzung als einheitliche Fachrichtung angeboten werden. Aus diesem Grunde entstand die Notwendigkeit, ein Lehrwerk zu entwickeln, in dem die oben genannten Besonderheiten berücksichtigt werden könnten und mit dem fachliche Kompetenzen vermittelt werden könnten.

So wurde ein ukrainisch-deutsches Projekt initiiert, im Rahmen dessen ein modernes Deutsch-Lehrwerk für Studierende entwickelt wurde. Das Projekt ist das Ergebnis der Partnerschaftsbeziehungen zwischen drei Charkiwer Hochschulen, wo Germanisten ausgebildet werden, und dem Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (BRD).

Das Lehrwerk hat den Namen LOGIN und besteht aus drei Bänden, die verschiedenen Niveaustufen laut dem GER entsprechen, und zwar: LOGIN 1 – B1; LOGIN 2 – B2; LOGIN 3 – C1.

Die Autoren stellten sich die Frage, wie die modernen Prinzipien des DaF-Unterrichts (kommunikativer Ansatz, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung und Interkulturalität) beim Germanistik-Studium eingesetzt werden können, um die fachliche Kompetenz der zukünftigen LehrerInnen zu vervollkommen.

Thematisch ist LOGIN auf reale Lebenssituationen der deutschen und ukrainischen Studierenden ausgerichtet. Dabei werden viele Aspekte des ukrainischen Alltags den jeweiligen Situationen in Deutschland gegenübergestellt, wodurch sich die Lerner aktuelles Wissen im interkulturellen Kontext erwerben. Sehr erfolgreich wurde die so genannte SOS-Methode (Sammeln, Ordnen, Systematisieren) bei der Vermittlung der grammatischen Strukturen und des Wortschatzes eingesetzt, indem auf die letzte Phase ein besonderer didaktisch-methodischer Wert gelegt wird.

Es sei auch zyklisches Lernen betont, wo die Lern- und somit die Lebenssituationen so entworfen sind, dass eine spiralförmige Progression entsteht: Die Lerninhalte werden in zyklischer Wiederholung mit immer differenzierteren Redemitteln erweitert.

Zu den wichtigen Besonderheiten des Lehrwerks gehören u.a. auch Abwechslung und Vielfalt, was wesentlich zur Steigerung der Motivation beiträgt und die Realisierung des Prinzips der Binnendifferenzierung ermöglicht.

Es sei auch der Aufbau je nach (Teil)Fertigkeiten zu erwähnen, was für den Fachunterricht an den Hochschulen und Universitäten erforderlich ist, wo den (Teil)Fertigkeiten teilweise gesonderter Unterricht gewidmet ist (z.B. Grammatik, Sprechen und Schreiben).

Tiefgreifende fachliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten (Reflexion) wird dadurch realisiert, dass Studierende z.B. Aufgaben bekommen, selbständig bestimmte Materialien zu didaktisieren).

Außerdem ist das Lehrwerk durch eine umfangreiche und grundlegende Behandlung von Lerninhalten gekennzeichnet, um viele verschiedene theoretische Aspekte einer sprachlichen Erscheinung zu berücksichtigen und den zukünftigen Germanisten fundierte Kenntnisse zu vermitteln.

Literatur

1. Логін 1. Німецька мова для студентів-германістів : підручник = Login 1. Deutsch für Germanistikstudenten : Lehrbuch / [Сидоров О.В., Скачкова В.В., Відюкова Н.І. та ін.]. – Вінниця : Нова Книга, 2014. – 344 с.
2. Логін 2. Німецька мова для студентів-германістів : підручник = Login 2. Deutsch für Germanistikstudenten : Lehrbuch / [Сидоров О.В., Сотникова С.І., Безугла Л.Р. та ін.; за загальною ред. О.В. Сидорова, мовна ред. Г. Коллера]. – Вінниця : Нова Книга, 2016. – 384 с.

МЕДІАОСВІТА ЯК ЗНАКОВА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стрельченко Д.В. (Харків)

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке збільшення потоків інформації, вдосконалення інформаційних технологій і комп'ютерної техніки. Досить складно адаптуватися в сучасному світі підростаючому поколінню, молоді з їх максималізмом, підвищеною емоційністю, а також з ще не усталеними поглядами на життя і цінностями сучасного світобудови. У зв'язку з цим сьогодні практично в усьому світі в освітні програми підготовки молоді включено вивчення нового предмета, який отримав назву «Медіаосвіта / медіаграмотності». Слід зазначити, що остаточної визначеності в цих термінах та їх виховних функціях ще немає. Основною цього реферату є більш глибокий та конкретний аналіз тезаурусу цих явищ та визначення основних принципів функціонування медіаосвіти щодо формування загальної культури та критичного мислення сучасної молоді. Хоча деякі вчені вважають, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадський учений М. Маклюен у 1959 р. [3, с. 68–70], а активне застосування медіаосвіти в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х рр. ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. При цьому завдання медіаосвіти було сформувати інформаційну культуру та підготувати до життя в інформаційному суспільстві.

В документах ЮНЕСКО вказується, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичним вмінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізнити від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія [2, с. 273–274.]. Як бачимо, фахівці ЮНЕСКО чітко відділяють опанування медіа від їх використання як знаряддя при навчанні іншим наукам.

Вважається, що медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, візуальними, тощо) і різними технологіями. Вона має дати людям можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, навчитися використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує знання того, як: аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджують медіа; відбирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних

медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії; отримання можливості вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції. На думку фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та є інструментом підтримки демократії. При цьому, медіаосвіта рекомендується для запровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та «по життєвої» освіти [2, с. 152]. Тут особливо важливою є думка про те, що медіаосвіта відноситься до основних прав людини і що вона повинна мати по життєвий характер.

Медіаосвіта є, в першу чергу, дослідницьким процесом, який базується на ключових концепціях, що, в основному, є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом. Ці ключові концепції включають: denotation (означення), connotation (асоціацію), genre (жанр), selection (відбір), nonverbal communication (невербальну комунікацію), media language (мову медіа), naturalism and realism (природність та реальність), audience (аудиторію), construction (конструкцію), mediation (медіасприйняття), representation (репрезентацію), code/encoding/decoding (код, декодування, кодування), segmentation (сегментацію, виділення), narrative structure (сюжетну структуру), ideology (ідеологію), rhetoric (риторику), discourse (промову, мову), and subjectivity (суб'єктивність). Л. Мастерман вважав, що медіаосвіта продовжується все життя людини і має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), але й критичну автономію (critical autonomy) [1, с. 237–274].

Огляд теорій медіаосвіти засвідчив, що вони мають фрагментарний характер та не спираються на цілісне узагальнення сучасного досвіду вивчення механізмів дії мас-медіа та досягнення ними ефектів, тобто впливу на аудиторії. Між тим, розуміння закономірностей функціонування мас-медіа, ланок, де виникають шуми, тобто викривлення інформації, є, на наш погляд, обов'язковою складовою вдалої медіаосвіти.

Література

1. Masterman L. A Rational for Media Education / L. Masterman // Kubey R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (UK) : Transaction Publishers, 1997.
2. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273–274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001.
3. The journal of experimental education. Howard W. Siegel McLuhan, Mass Media, and Education. – Vol. 41, No. 3(Spring 1973), Published by: Taylor and Francis Ltd.

КАРНАВАЛ VS КАРНАВАЛІЗАЦІЯ – ДІАЛОГ VS ДІАЛОГІЗМ

Тарасова С.О. (Харків)

Карнавал як класичне свято розглядається з позиції діалогу, а карнавалізація, що отримує форму сучасного тривалого «карнавалу» без меж, співвідноситься з діалогізмом у культурі.

Головними учасниками карнавалу є карнавальні особистості – адресант та адресат. До адресантів відносимо дурнів-сміхачів: блазнів, артистів, мімів, клоунів, тобто всіх тих, хто створює комічне. Адресатами стає народ – публіка, для кого відбувається карнавал. Між адресантами та адресатами відбувається безпосереднє спілкування – *діалог*. Під час карнавалу адресанти та адресати беруть участь у вуличних ходах, театралізованих перформансах, пародіях, маскарадах, пантомімах, словесних дуелях-поєдинках, інтермедіях. Для створення атмосфери карнавалу адресанти та адресати залучають вербальні та невербальні складові. У вербальній сфері дурні-сміхачі створюють карнавал за допомогою жартів, які вони виголошують один до одного та розігрують як театральну постановку.

У невербальній сфері дурні-сміхачі звертаються до ексцентрики та буфонади, що спричиняють реакцію учасників: посмішка, сміх або аплодисменти. У буфонаді активно використовуються яскравий гротесковий грим, костюмованість учасників, переодягання та одягання маски. Різновидами ексцентрики та буфонади є буфонадний антре, комічна сценка без слів, яка будується на зіткненні контрастних характерів клоунів, а також фокуси та геги [Гончаренко, 2009]. В основі ексцентрики та буфонади перебувають прийоми перебільшення, двозначності, передражнювання, трікстерської травестійної поведінки, пародійності, комізму логічно безглузлого, ексцентричності.

На відміну від карнавалу як статичного часово та просторово визначеного культурного акту сучасність набуває ознак карнавалізації як постійного процесу буття, основою якої є *діалогізм*.

Учасниками карнавалізації виступають карнавальні особистості адресанта, до яких ми відносимо професійних та непрофесійних жартівників та адресата – публіку. Окрім діалогу ними, також відбувається обмін інформацією адресантів з віртуальною площиною (у випадку, коли адресант та адресат не знаходяться у проксемічній близькості). Діалогізм в карнавалізації є експлікацією діалогу, який проявляється в театрі та цирку, на естраді та телебаченні, ток-шоу, в мас-медіа та Інтернет-просторі, на робочому місці, вдома.

Професійним та непрофесійним жартівникам властива карнавальна манера виконання – обмін жартами, який відбувається під час виконання

стенд-ап комедій, участі в шоу, телевізійних розіграшах, фестивалях гумору, естрадних концертах, а також під час залучення до соціальних мереж блогів, влогів, коміксів, гумористичних об'яв та реклами, серіалів, ситкомів, газет тощо.

Базові лінгвальні прийоми комічного – гіпербола, літота, гра слів, гротеск, пароніми, алогізми – реалізуються на всіх мовних рівнях. Ці прийоми є простими візуально та легкими для мовленнєвого вираження. Наприклад, на телевізійному шоу *Clown Show (2015)*, присвяченому Міжнародному жіночому дню, клоун виступає перед аудиторією з характеристикою жінок:

Tim the Clown: Women are like cars. You know what I mean? We all want a Ferrari, sometimes want a pickup truck, and end up with a station wagon.

Комічний ефект породжується прийомом антиклаймаксу: оцінка чоловіками жінок порівнюється з нереалізованими бажаннями чоловіків – завжди мати при собі жінку-бентлі, коли зазвичай – це звичайна машина «універсал».

ЕКОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПАРАМЕТР ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ МОВ

Ткаля І.А., Черкашина Н.І. (Харків)

Як відомо, наявність проблеми співвідношення мови, людини та навколишнього середовища зумовила появу еколінгвістики – сучасного наукового напрямку мовознавства, яке сформувалося на стику соціального, психологічного і філософського аспектів лінгвістики. Цей науковий підхід охоплює надзвичайно різновекторні дослідження, які демонструють важливість і своєчасність екологічної проблематики в суспільстві. Еколінгвістика формується на виявленні принципів, загальних як для екології в загалі, так і для розвитку мови. Тому ми впевнено заявляємо, що еколінгвістичний параметр є невід'ємним компонентом сучасного викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі.

При наявності різноманітних екологічних проблем, які стоять перед суспільством і потребують свого переосмислення, ми приділяємо надзвичайну увагу екології мови. Поняття «екологія мови» представив світу американський лінгвіст Ейнар Хауген в 1970 році, коли у своїй доповіді він акцентував увагу на впровадженні науки, яка б вивчала взаємовідносини між мовою і її оточенням. Що ж стосується терміну «екологія», його ввів ще у 1866 році Ернст Геккель для означення нової дисципліни у складі біології як загальної науки про взаємодію організмів у середовищі. Проте сьогодні це поняття зазнало багатьох перетворень, що ілюструють назви таких наук,

як екологія спілкування, екологія культури, екологія інформації, екологія свідомості, екологія людини.

Слово «екологія» в перекладі з грецької означає «будинок», «житло». Отже, людина живе у певному навколишньому середовищі, і її забруднення не тільки робить його хворим, але і загрожує його життю. Мова – це частина національної культури, дійсний пам'ятник культури. І як пам'ятник культури, потребує захисту і охорони. Неправильне вживання мови, нецензурна лексика набувають все більшого поширення не тільки у повсякденному спілкуванні на вулиці. Те, що можна почути в багатьох телевізійних шоу, часто являють собою зразки мовлення, далекі від культурної норми. Аналогічна ситуація, на жаль, не рідкісна і для інтернет простору. Особливо це стосується деяких блогів, а також коментарів окремих інтернет-користувачів.

Мова виступає дзеркальним відображенням стану суспільства. Через мову народ висловлює свою моральність. Таким чином, можна вважати, що його оздоровлення призводить до оздоровлення моральності. Мова – це відмінна школа розвитку особистості. Правильне використання мови повинно обов'язково стати звичкою. Еколінгвістика прагне до очищення навколишнього середовища лінгвістичними засобами. Проблеми екології мови призводять до вимирання самої мови і деградації людини, що є її носієм. Екологія мови залежить від людей, які цю мову вивчають, користуються та передають іншим. Завдяки нашим зусиллям позитивний вплив людини на природу стає все більш відчутним. Культуру людини, його мислення, міжособистісні відносини формує мова. Тому збереження екології мови – запорука нашого культурного майбутнього.

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Українська О.О. (Харків)

Методична підготовка викладачів іноземної мови (ІМ) є однією зі складових їхньої професійної підготовки разом з мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та загальноосвітньою [1, с. 15]. Дисципліни цієї складової забезпечують оволодіння теоретичними знаннями з методики навчання ІМ та вміннями застосовувати їх у педагогічній діяльності. У межах такої підготовки обов'язковою дисципліною є саме нормативний курс з методики навчання ІМ, також викладаються спеціалізовані курси за вибором. Загалом виділяють методику навчання ІМ у початковій та/або

середній школі («Шкільний курс ІМ та методика її викладання» / «Методика викладання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах») для бакалаврів та методика викладання ІМ у вищій школі для магістрів.

Передбачається, що у бакалавраті студенти отримують базові знання з методики навчання ІМ у школі. Тоді як інші спеціалізовані курси, як правило, викладаються протягом навчання в магістратурі. Отже, з метою встановлення переліку курсів методичного спрямування за вибором нами було проаналізовано освітньо-професійні програми з підготовки магістрів зі спеціальності 014 «Середня освіта (англійська мова та зарубіжна література)» чотирнадцяти закладів вищої освіти (ЗВО) України. З'ясувалося, що назви дисциплін методичного спрямування за вибором варіюються у різних ЗВО, так як і кількість годин, що виділяються на оволодіння предметом. Але, незважаючи на різноманіття назв, прослідковується спільна тенденція до фокусування на певних аспектах, що дозволяє нам виділити такі групи курсів методичного спрямування за вибором:

- використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні ІМ (напр., Методика викладання ІМ з використанням комп'ютерної техніки, Інтернет технології у навчанні англійської мови);
- використання інноваційних технологій викладання ІМ, тобто нових методів та прийомів навчання (напр., Сучасні методики викладання англійської мови, Сучасні технології навчання, Інноваційні технології викладання ІМ у вищій школі, Нові технології в освіті та науці, Новітні технології навчання);
- використання тестової форми контролю навчальних досягнень (напр., Міжнародні системи тестування з англійської мови, Вступ до мовного тестування, Сучасні підходи до тестування, Основи тестології).

Пояснюємо увагу до цих аспектів загальними тенденціями в суспільстві та в освітній сфері, а саме: стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх популярністю серед молоді, зміненням уяви про діяльність викладача та того, хто вивчає ІМ, пошуком ефективного засобу вимірювання рівня сформованості компетентностей в межах підвищення якості освіти.

Окрім цього, виявилось, що у переважній більшості ЗВО курс методики навчання ІМ викладають українською мовою попри сприятливі умови для професійного розвитку студентів у разі викладання іноземною мовою [1, с. 20].

Таким чином через відсутність чинної типової програми з методичної підготовки магістрів, майбутніх викладачів ІМ, спостерігається розбіг як у діапазоні методичних компетентностей, що формуються, так й в обсязі часу, що на це виділяють ЗВО. Наразі відсутній й проект стандарту вищої освіти для магістрів «Середня освіта (мова та література)». Отже розробники курсів можуть керуватися лише старими програмами з методики навчання

ІМ, пілотним варіантом нової програми з методики навчання англійської мови бакалаврів та рекомендаційними європейськими документами, як-от *European Portfolio for Student Teachers of Languages*.

Ще багато аспектів залишаються поза увагою, зокрема викладання ІМ в умовах інклюзивного навчання, методика викладання з другої ІМ, формування контрольної-оцінювальної компетентності.

Література

1. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014) / Кер. проєкту В.О. Іваніщева. – К. : Ленвіт, 2014. – 60 с.

КОНЦЕПТ ЕМОЦІЇ ЯК ФОРМАТ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО ПОДІЙОВОГО ЗНАННЯ

Уткіна Г.Ф., Шамаєва Ю.Ю. (Харків)

Метою нашої роботи є обґрунтування статусу концепту ЕМОЦІЯ (КЕ) як формату емоційно-почуттєвого подійового знання.

В світлі когнітивно-дискурсивної парадигми проблема дослідження КЕ вбачається актуальною, оскільки концептологія у цілому, включаючи когнітивну емотіологію, належить до мейнстримів сучасної когнітивної лінгвістики з фокусом на емоційно-гаптичній природі мовної свідомості. Специфіка когніції, результатом якої є концепти як «ідеї, що охоплюють не тільки абстрактні, але й конкретно-асоціативні та емоційно-оцінні ознаки» [2, с. 25] та категорії, необмінно вібивається у процесах вербалізації. Пізнання світу здійснюється індивідом через емоції [2; 3]. При цьому КЕ є тими одиницями досвідного емоційного знання, де репрезентуються результати емоційного пізнання. З цієї точки зору вивчення концептуалізації саме емоцій з розглядом відповідного категоріального КЕ як інтегративної основи є методологічно виправданим, дозволяючи стверджувати, що КЕ є водночас і когнітивними, і культурними конструктами, фіксуючи своєрідність певної лінгвокультури [1]. Крім того, саме вони є особливою філологічною проблемою з огляду на гетерогенність їхнього змісту та високий ступінь інтерпретаційної суб'єктивності.

У цьому зв'язку при дослідженні КЕ для більш комплексного та глибокого розуміння їхньої природи як багатовимірної об'єкта розвідки методологічно доцільним вважаємо введення у метамову роботи терміну «емоційно-почуттєвий подійовий концепт» (ЕППК). Це зумовлено тим, що емоція як реакція на певний стимул завжди викликається певною категоріальною ситуацією як топосом емоції [3], а ментальна репрезентація будь-якого топосу у модифікованому вигляді інкорпорує концептуальні

характеристики ментальної репрезентації тієї події, яка послужила онтологічним стимулом тієї чи іншої емоційної реакції, що виникла в результаті знаходження комунікантів в єдиному концептуально-емоційному полі, де емоція реалізується у межах координат «Я (тут, зараз) – Ти» або «Я (тут, зараз) – Він/вона (спостерігач)». В результаті цієї когнітивної процедури відбувається перетворення емоції на певну форму репрезентації знання про подію-стимул та емоційну реакцію на неї вже на мисленневому та мовному рівнях, що розуміється нами як формат емоційно-почуттєвого подійового знання концептуально-складної природи – емоційно-почуттєва подійова концептуальна структура.

Таким чином, за результатами нашого дослідження будь-який КЕ є оперативною одиницею інтегративного (як теоретичного, так і буденного) знання, де осмислено та репрезентовано тісно пов'язаний з історичною пам'яттю певної лінгвокультури досвід інтеракції Homo Sentiens зі світом.

Література

1. Болдырев Н.Н. О метаязыке когнитивной лингвистики: концепт как единица знания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. Взаимодействие когнитивных и языковых структур. – М. : Ин-т языкознания РАН; Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. – С. 23–32.
2. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоции / В.И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
3. Kövecses Z. Conceptualizing emotions. A revised cognitive linguistic perspective // Poznan Studies in Contemporary Linguistics / Z. Kövecses. – Boston: De Gruyter, 2014. – P. 15–28.

ТИПОЛОГІЯ ДИСКУРСІВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Фролова І.Є. (Харків)

Термін «дискурс» сьогодні, як відомо, вживається як на позначення загального поняття, що складає основу дискурсологічних студій, так і для іменування конкретних когнітивно-комунікативних феноменів. Проблема класифікації останніх, хоча й неодноразово висвітлена з різних позицій, не є остаточно вирішеною, через очевидну складність і багатовимірність параметрів розумово-комунікативної діяльності.

На цей час не є дискусійною думка про те, що первинним критерієм розподілу дискурсів слід вважати їхню інституційність / неінституційність. Цей критерій належить площині дискурсивного контексту через його соціокогнітивну природу: включеність / не включеність дискурсивної діяльності до функціонування певного соціального інституту визначає ролі суб'єктів дискурсу (АГЕНТИ, КЛІЄНТИ або особистості), котрі, своєю чергою,

регулюють їхні мовленнєві внески, пристосовуючи їх до ролевих прав і обов'язків.

У той самий час, на увагу заслуговує ще один важливий критерій диверсифікації, властивий вербальній площині дискурсу, а саме: форма дискурсу (діалогічна, монологічна). Цілком очевидно, що дискурси обох форм наявні в межах як інституційних, так і неінституційних, а отже можна вести мову про те, що певний інституційний / неінституційний дискурс вміщує різні діалогічні та/або монологічні жанри. При цьому, сам дискурс визначається за більш конкретним критерієм дискурсивного контексту, зокрема, інституційний дискурс кореспондує з певним суспільним інститутом, що дає підстави стверджувати про наявність судового дискурсу [3], дискурсу слідства [4] тощо.

Утім, залежно від мети дослідження, первинним критерієм диверсифікації дискурсів може ставати і їхня форма. Приміром, у порівняльному аналізі англійських і українських діалогових дискурсивних практик первинним обрано саме цей параметр, а критеріями подальшої класифікації виступають канал зв'язку (усний, писемний, віртуальний) та сфера комунікації (природньо-побутова, соціально-побутова, соціальна); тоді як кожен з виокремлених типів надалі розпадається на жанри [1, с. 13].

Отже, фактично, можна стверджувати, що розробка якоїсь єдиної класифікації дискурсів виглядає на сьогодні примарним завданням, як через неможливість, так і через недоцільність його вирішення. Це обумовлено не лише різноманіттям основоположних критеріїв, але також і можливістю поєднання у визначенні конкретного когнітивно-комунікативного феномену декількох конституювальних параметрів (наприклад, сімейний конфліктний дискурс виокремлено з урахуванням як комунікативної сфери, котра кореспондує із ролями суб'єктів дискурсу, так і характеру комунікації [2]).

Ще однією важливою й недостатньо висвітленою проблемою в річищі цієї проблематики постає трактування художніх дискурсів. Ці дискурси (включно з кінодискурсом) розглядаються або самі по собі, або як модель природнього спілкування в певному культурному, історичному і соціальному контексті. В останньому випадку важливим (але не завжди врахованим дослідниками) моментом є потреба звуження меж до персонажного дискурсу.

Література

1. Борисов О.О. Типологія британських та українських дискурсивних практик : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльне і типологічне мовознавство» / О.О. Борисов. – К., 2017. – 36 с.
2. Гридасова О.І. Особливості актуалізації стереотипних ролей в англійському сімейному конфліктному дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О.І. Гридасова. – Харків,

2010. – 20 с. 3. Кобзева О.О. Стратегії та тактики судді в американському судовому дискурсі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / О.О. Кобзева. – Харків, 2017. – 20 с. 4. Фещенко О.В. Інституційність дискурсу американського слідства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О.В. Фещенко. – Харків, 2017. – 20 с.

ВЕРБАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ ТА АСПЕКТИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В АНГЛОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Чайка Л.В. (Київ)

Власне поняття «конфлікт» належить до наукової парадигми філософії, соціології, психології, правознавства, педагогіки, лінгвістики, оскільки суперечності та зіткнення виникають, як правило, в усіх галузях людського життя: професійній, особистій, побутовій. Лінгвістичне дослідження цього поняття вимагає синкретичного підходу до обговорюваного явища, що складає основну тенденцію комунікативної лінгвістики та теорії комунікації. Згідно з більшістю визначень, конфлікт (лат. *conflictus* – той, що зіткнувся) є найбільш гострим способом усунення протиріч в інтересах, цілях, поглядах, що виникають в процесі соціальної взаємодії, який полягає в протидії учасників цієї взаємодії і зазвичай супроводжується негативними емоціями, та виходить за межі правил і норм. Іншими словами, конфліктом можливо вважати ситуацію, в якій кожна зі сторін прагне посісти позицію, що є несумісною та протилежною відносно інтересів іншої сторони.

Сучасне мовознавство розглядає вербальний конфлікт під різними термінологічними ярликами: *комунікативний збій* (О.В. Падучева), *комунікативна поразка* (Т.В. Шмельова), *референційний конфлікт* (О.А. Кибрик), *перформативна невдача* (Дж. Остін), *комунікативна невдача* (О.Н. Єрмакова, О.О. Земська; Б.М. Городецький, І.М. Кобзева, І.Г. Сабурова; Дж. Остін; А. Дейвідсон та ін.), *комунікативна перешкода* (Т.О. Ладиженська), *мовний конфлікт* (С.Г. Ільєнко), *мовленнєвий конфлікт* (В.С. Третьякова), *конфліктна комунікація* (Б.С. Кандинський), *мовний конфлікт* (Л. Арасил, Д. Вальверду, Б.П. Нарумов), *конфліктна мовленнєва взаємодія* (І.Є. Фролова); *конфліктний тип мовленнєвої комунікації* (Т.Г. Винокур), *мовні шуми та перешкоди* (М.М. Шанський), *комунікативний дисонанс* (О.М. Мартинова) тощо.

Одним із завдань комунікативної лінгвістики, що вивчає поведінку знаків у реальних процесах комунікації, є виявлення правил комунікативного кодексу, що є можливим тільки за допомогою аналізу комунікативних осічок, недоречних мовленнєвих актів, їх несумісності. Будь-яке порушення «правил

комунікативного кодексу» в лінгвістичній літературі позначають терміном «комунікативна невдача», під яким розуміють повне або часткове нерозуміння висловлення партнером з комунікації, тобто нездійснення або неповне здійснення комунікативного наміру мовця. Не кожна комунікативна невдача завершується конфліктом. Конфлікт припускає зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок опонентів або суб'єктів взаємодії.

Вербальний конфлікт є явищем значною мірою індивідуальним, зверненим або до розуміння, або до оцінок мовлення комунікантами як мовними особистостями в акті спілкування. Людина (“я”) у комунікативному акті передає іншій людині (“не-я”) не лише свої думки, а й почуття, відчуття, емоції, побажання, образи, спонування та обмінюється ними. Причому виражені вони можуть бути не лише у звуковій чи письмовій словесній формі, а й за допомогою невербальних засобів (жест, мімічні рухи, малюнки, графіки, креслення, особливе розташування матеріалу на сторінці тощо), не виключено й створення певних знаково-сигналізаційних систем, які реалізуються в однотипних ситуаціях або специфічних умовах (абетка Морзе, шрифт Брайля, “мова дотику”, “мова свисту”, “мова квітів”, “мова тамтама” тощо).

У комунікації ми можемо спостерігати певний тип асиметрії через те, що відносини між комунікантами в акті спілкування не є рівнозначними. Це пов'язано з тим, що кожний комунікант як мовна особистість має свої, суто індивідуальні характеристики, які визначають його місце в соціальній та культурній стратифікації мовленнєвої спільноти, систему психологічних реакцій на зовнішні подразники (до яких відносимо й мовлення), обсяг та структуру вербально-когнітивної бази, місце на перетині координат розповсюдження тих чи інших форм існування мови тощо. Саме мовна особистість переводить мовленнєві характеристики комунікантів та комунікативні якості їх мовлення у план оцінок, думок та установок адресанта й адресата – в цьому її широкий когнітивний сенс. Саме мовна особистість виступає носієм, джерелом та показником прагматичного компонента комунікативного акту, оскільки демонструє “ставлення до знаків тих, хто їх використовує”, тобто своє власне. Крім того, саме мовна особистість – це той “високочуттєвий прилад”, за допомогою якого мовознавці досліджують функціонування мовних знаків у мовленні: тут зосереджено весь цикл лінгвістичних проблем як у чистому вигляді, так і в кооперативному із представниками інших наукових дисциплін, що, як і мовознавство, досліджують людиномірність буття.

Негармонійність відносин між комунікантами стимулює виникнення вербальних конфліктів між мовними особистостями не лише через їх об'єктивні розбіжності, а й завдяки їх індивідуальним упередженням та

схильностям мовного плану. Об'єктивно це зумовлене тим, що самі вербальні конфлікти – феномен не просто лінгвістичний, а соціопсихосоціокомунікативний, а тому такий, що включається різними своїми гранями до об'єктних галузей різних наук, які досліджують комунікацію в цілому.

Асиметрія комунікації накладає певні обмеження на розуміння: воно досягається лише у тому випадку, якщо складники структури комунікативного акту адекватно оцінюються усіма комунікантами. Однак і тут можна стверджувати не про однозначність розуміння, а про існування множини, континууму “правильних розумінь”, особливо, якщо йдеться про художнє мовленнєве утворення; про сукупність близьких та зближених світів смислів, в межах яких ступінь адекватності досить висока й не призводить до генерації вербального конфлікту. Така відносність розуміння вже давно стала об'єктом уваги філософів. На їхній погляд, розуміння завжди відносне, оскільки умови самої його можливості – категоріальні схеми освоєння світу, відображені у мові сучасної культури, – виявляються одночасно й його межами. Тому не може бути раз і назавжди встановленої “системи відліку” або однозначних критеріїв в інтерпретації текстів, що прийшли з різних епох та культур. Розуміння не є деяким готовим результатом, а, швидше, процесом взаємопрояснення контекстів. Більше того, розуміння іноді не залежить від смислової структури повідомлення, і в цьому може переводитись у галузь соціальної психології як проблема особистості комуніканта та її ролі в розумінні мовленнєвого утворення, оскільки особистість комуніканта перш за все мовна, тобто має такі мовленнєві характеристики, котрі досить повно розкривають її соціальний та класовий статус, фах та освіту, культурний рівень, етнічну належність та психологічний стан до патологій, тератологій та девіацій.

Таким чином, мовленнєве утворення (висловлення, повідомлення, текст, дискурс), окрім свого актуального значення, надає нам і уявлення про людину, яка його породжує (пор.: *”Аби розуміти, недостатньо чути слова – потрібно слухати людину”*). При цьому адресат, що сприймає мовленнєве утворення, не абстрагується від мовленнєвих характеристик свого партнера з комунікативного акту. У певний момент їх соціопсихоетнолінгвістична мозаїка може скластися таким чином, що ці мовленнєві характеристики стануть для адресата більш важливими, ніж самий текст. У разі ж негативної маркованості мовленнєвого портрета адресанта провокується вербальний конфлікт оціночного характеру.

Відзначена асиметрія комунікації і визначає існування такого феномена, як вербальний конфлікт. Звісно, мовознавця він буде цікавити тією мірою, якою маркерами вербальних конфліктів будуть виступати одиниці та конструкції природної людської мови. Мова (чи, ширше, код комунікативного акту) виступає каталізатором порушень комунікативного процесу, оскільки

позамовні характеристики комунікантів, як правило, вимагають певних форм висловлення; мовні одиниці та конструкції ці характеристики виявляють (або потенційно здатні до такого виявлення), що у певних контекстах будь-якого рівня порушує процес соціального спілкування.

АВТОБІОГРАФІЧНА ПОВІСТЬ ЯК ЖАНР НЕФІКЦІЙНОГО ПИСЬМА

Черкашина Т.Ю. (Харків)

Жанр автобіографічної повісті, який в загальний ризах можна визначити як автобіографічний твір середньої за обсягом прозової форми, що з високим ступенем белетризації і психологізму творчо реконструює певний етап авторського саможиттєпису, є амбівалентним за своєю природою та позначений органічним синтезом фактуальності і фікціональності.

На відміну від жанру автобіографії, що передбачає повну реконструкцію авторського життєвого шляху і авторської життєвої долі, автобіографічна повість (серед прикладів якої можна назвати «Без коріння» Наталени Королевої, «Зачаровану Десну» Олександра Довженка та ін.) лише частково відтворює перебіг життя автора, докладно зупиняючись на одному життєписному етапові. Так само як і в жанрі автобіографії, автобіографічна повість має наперед задані документальні сюжет, персонажну систему і хронотоп, а отже може йтися лише про відтворення тих подій, явищ, особистостей, які дійсно існували і мали пряме чи опосередковане відношення до авторського життя.

Фактуальну основу автобіографічної повісті, так само як і решти автобіографічних жанрів, можна перевірити за різними документами. Найлегше верифікації піддаються метричні дані – стать, вік, ім'я, місце народження, тобто ті дані, що зазвичай вносяться в паспорт; соціальний стан, професія і таке інше. Верифікованим може бути сюжетно-подієвий пласт оповіді. Найбільші труднощі з верифікацією наведених у творі даних ми маємо при описі внутрішньо-психологічних станів головного, другорядних та епізодичних персонажів, оскільки, як писала Вероніка Нуркова, авторитетна дослідниця проблем функціонування автобіографічної пам'яті, «глибоко інтимний, смисловий складник особистого минулого залишається поза кутом зору “зовнішньої” хроніки життя» [1, с. 89], при тому, що акцентуація уваги саме на цьому аспектові є однією з провідних рис автобіографічної повісті як жанру.

Специфікою автобіографічної повісті є те, що на документальну автобіографічну основу накладаються також характеристики, властиві фікційному за своєю суттю жанру повісті. Оповідь має бути середнього за

обсягом розміру, докладно зосереджуватися на одній основній сюжетній лінії, мати одного головного й низку другорядних персонажів, які будуть складати наративне тло. В автобіографічній повісті, так само як і в повісті, домінують стають «статичні складники: положення, душевні стани, пейзажі, описи, об'єднані часто за принципом нанизання» [2, с. 419]. Унаслідок цього провідною метою автобіографічного повістяря є не стільки нагромадження фактуальних даних у хронологічному чи ахронологічному порядку, скільки створення ефекту присутності читача в історії, що оповідається. Для досягнення цього ефекту використовується якнайширша палітра художніх засобів, завдяки яким автобіографічна картинка ніби оживає перед очима читачів. Багато уваги приділено якнайменшим деталям опису, які в референційній автобіографії зазвичай опускаються. Пейзажні описи стають важливим елементом зображення внутрішніх станів, частішими є авторські роздуми та медитації. Автобіографічна повість охоплює невеликий часовий проміжок авторського життя, і завдяки застосуванню художніх засобів вона є тяглою в плані часу. Типовою для автобіографічної повісті є фікціоналізація автожиттєписного матеріалу, коли невігаданий сюжет, хронотоп, система персонажів входять до правдоподібної, літературно оформленої, суто белетристичної оповіді, сконструйованої за законами фікційної художньої літератури, зважаючи на що, без знання епітексту, без акцентуації уваги на текстових маркерах автобіографічності, доволі важко ідентифікувати ці твори як художньо-документальні.

Література

1. Нуркова В.В. Доверчивая память / В.В. Нуркова // Когнитивные исследования. – М., 2008. – С. 87–102.
2. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова, О. Бойченка, І. Зварича та ін. – Чернівці : Золоті литаври, 2001. – 636 с.

МЕТАКОГНІТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ В ПРАКТИКАХ БУДЕННОЇ СВІДОМОСТІ

Чорновол-Ткаченко Р.С. (Харків)

Сьогодні, коли дослідження мовної картини світу і всіх аспектів людської діяльності, виконані у річищі антропоцентричної когнітивно-дискурсивної парадигми, належать не тільки до царини філософського, антропологічного, психологічного і культурологічного наукового пізнання, але й, безумовно, є тісно пов'язаними з мовознавством, чітко усвідомлюється той факт, що одну з ключових ролей в управлінні ходом інтелектуальної діяльності відіграють метакогнітивні процеси [2], природа яких ще не отримала належного висвітлення в лінгвокогнітивних студіях (О.С. Кубрякова, М.М. Болдирєв, М.М. Полюжин, А.М. Приходько, С. Dignach, Е.М. Jansiewicz).

Це експлікує актуальність нашої розвідки, присвяченої вивченню мовної специфіки метакогніції в німецькомовній лінгвокультурі як пізнання про пізнання, що виражається в лінгвістичних та лінгводидактичних термінах, тому що, з одного боку, іноземна мова стає природним об'єктом вивчення, а з іншого – саме іноземна мова стає інструментом дослідження, перетворюючи, таким чином, когнітивні процеси на метакогнітивні. Результати нашої роботи дозволяють стверджувати, що проблема метакогніції є дійсно пов'язаною з проблемою метамовної свідомості, перш за все з її буденною формою.

Зазначимо, що у вивченні питань опанування рідною та іноземною мовами проблема метамови посідає важливе місце. З психолінгвістичної точки зору метамову, якою користується мовна особистість у мисленнево-мовленнєвій діяльності, розглядаємо як особливий механізм, роль якого у генезі та функціонуванні мови акцентувалася ще М.І. Жинкіним, який стверджував, що людська мова не є фіксованою і що через обмежену кількість мовних засобів може бути репрезентовано безліч смислів завдяки механізму метамови [1].

У фокусі нашої роботи – рефлексія, яка є об'єктивованою вербально і спрямованою безпосередньо на мову. Виявлено, що вивчаючи іноземну мову, представники певної лінгвокультури, зокрема, німецькомовної, звертаються до метакогнітивної та метамовної діяльності, використовуючи ті мовні засоби, якими вони володіють, тобто раніше засвоєні одиниці ядра ментального лексикону, пов'язані з процедурним знанням. Виконуючи роль слів-ідентифікаторів, одиниці ядра сприяють встановленню розуміння (та взаєморозуміння у процесі комунікації).

Матеріали проведених нами асоціативних експериментів дозволяють стверджувати, що метамовна діяльність людини буденної свідомості, яку можна співвіднести з первинною рефлексією, на відміну від метамовної діяльності лінгвіста-дослідника є умовою природної (спонтанної) роботи мисленнево-мовленнєвих механізмів, що забезпечують автоматизм оперування мовою.

Таким чином, рефлексивність свідомості та способи її вербальної репрезентації як необхідне підґрунтя метакогніції уможлиблюють розуміння себе самого та іншого у процесі навчання іноземним мовам, сприяючи підвищенню рівня його ефективності.

Література

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М. : Лабиринт, 2012. – С. 146–162.
2. Flavell J.H. Cognitive monitoring / J.H. Flavell // Children's oral communication skills. – N.Y. : Stenhouse Publishing, 2015. – P. 35–60.

РОМАННА ПРОЗА АНТУАНА ВОЛОДИНА В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ДИНАМІКИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

Чуб В.П. (Харків)

Наприкінці ХХ століття у французькому романі відбуваються «художні мутації» та «естетичні зміни» [1]. З 1990-х років дослідники називають постмодернізм «мало придатним або недостатнім» [1] для осмислення нової соціокультурної реальності. Оновлення художньої парадигми йде різними напрямками: сполучення поетологічних принципів модернізму та постмодернізму («принцип черепиці» [1]), «виокремлення» нових напрямків (неореалізм, мінімалізм, максималізм [2]), продовження постмодерністської традиції на нових часових проміжках (пост-постмодернізм, ультра-постмодернізм [1]).

Романи французького письменника Антуана Володіна (нар. 1950) з'являються саме в цей перехідний період. Починаючи з визначення свого літературного проекту як «постекзотичного», письменник постулює розрив з існуючими літературними течіями: «прірву, яка нас розділяє, неможливо подолати» [4, с. 33]. Антуан Володін вигадує спільноту письменників, які нібито є авторами (а також персонажами) його численних романів, підписаних гетеронімами, створює систему псевдожанрів, видає маніфест неіснуючих «постекзотичних» письменників. Його творам притаманна гібридність дискурсивно-жанрової форми, невизначеність часопросторових координат, деперсоналізація наративної інстанції, відмова від традиційного сюжету та фабули, поетичність мислення, злиття художньої форми та філософського змісту. Зазначені поетологічні домінанти могли б свідчити про те, що володінський проект продовжує пошуки новороманістів, які констатували неможливість осягнення смислу та вичерпаність романної форми.

Однак у «постекзотичних» романах А. Володін вдається до певної «реінкарнації» категорій сюжету, історії, реальності. Комбінуючи фантастичне і реальне, створюючи альтернативні світи, письменник осмислює трагічні події ХХ століття. Але про повернення до традиційної оповіді не йдеться, оскільки відсутня лінійність нарації, порушено причинно-наслідкові зв'язки, уведено трангресивні наративні елементи (метатекст, металепсис, мізанабім). Тобто традиційні наративні категорії виявляються водночас відтвореними і симулякровими. Художня реальність репрезентує нові світи як альтернативне бачення історії ХХ століття. Розповідні стратегії письменника зводяться до поєднання політичної ангажованості з естетикою «гібридних форм», стилістичною гіперболізацією. Ідея «кінця», уведена в літературознавчий дискурс теоретиками постмодернізму, замінюється розумінням потреби осягнути минуле та майбутнє. У «постекзотичних»

романах відбувається створення моделі світу «перехідних часів» [2], відродження романної форми на новій світоглядній та естетичній основі. Така «ренаративізація тексту» [3, с. 68] є результатом пошуку нових стратегій, які спрямовані радше на реконструкцію традиції, ніж на її заперечення. Подібні пошуки дослідники виявляють також у творах інших французьких письменників (Ж. Ешноз, Ж.-Ф. Туссен, В. Новаріна, О. Ролен [2]).

Отже, аналіз романів Антуана Володіна виявляє нарощення нових художніх смислів, реінтерпретацію наративних категорій, пародійне осмислення письменником «вечерпаності» романної форми та спробу запропонувати нові художні моделі. «Постекзотичні» романи поєднують елементи «розриву» й наслідування традиції та реактуалізують метафізичну проблематику кінця в контексті кризи постмодерністської парадигми.

Література

1. Пахсарьян Н.Т. Теория постмодернизма и современный французский роман [Электронный ресурс] / Н.Т. Пахсарьян // Литература XX века: Итоги и перспективы изучения. Четвертые Андреевские чтения. – М. : Экон-информ, 2006. – Режим доступа : <http://natapa.org/biblio/articles/theory-postmodern>
2. Шервашидзе В. Тенденции и перспективы развития французского романа / В. Шервашидзе // Вопросы литературы. – 2007. – № 2. – С. 72–102.
3. Gontard M. Le roman français postmoderne [Электронный ресурс] / Marc Gontard. – 2003. – Режим доступа : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003870>
4. Volodine A. Le post-exotisme en dix leçons, leçon onze / Antoine Volodine. – Editions Gallimard, 1998. – 112 p.

ПЕРФОРМАТИВНІ ВИСЛОВЛЕННЯ ЯК ІМПЛІЦИТНІ МОВЛЕННЄВІ АКТИ

Шевченко В.М. (Харків)

У доповіді розглядаються можливості реалізації імпліцитних мовленнєвих актів (далі – МА) перформативними висловленнями. Під імпліцитним МА розуміємо мовленнєву взаємодію комунікантів у дискурсі, в процесі якої ними конструюються імпліцитні смисли [1, с. 60].

Імпліцитні МА поділяємо на індиректні та імплікативні. В індиректних МА не відбувається пропозиційного переосмислення, пропозиція залишається однією тією ж самою, однак виражена іллокуція (в нашому випадку – перформативним висловленням) не відповідає дійсній.

Імплікативні МА демонструють переосмислення пропозиційного компоненту, крім того може переосмислюватись і іллокуція – мовець передає адресату імпліцитний смисл в імплікатурі. Під імплікатурою розуміємо інтендовану імпліцитну повну пропозицію, що конструюється комунікантами в дискурсі, яка може бути конвенційною чи конверзаційною

[1, с. 327]. Згідно визначення словника основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики, імплікатури – смисли, що виводяться інтерпретатором на підставі небуквальних значень мовних виразів, актуалізованих продуцентом висловлення, з опорою на фактори мовного й ситуативного контексту крізь призму перцептивного, когнітивного й емоційно-оцінного досвіду [2, с. 25].

Імпліцитні МА, реалізовані перформативними висловленнями, поділяємо на дві групи: власне перформативні та метакомунікативно-перформативні висловлення. Власне перформативні висловлення демонструють іллокутивну та перлокутивну специфіку, яка визначається реалізованою іллокуцією. Метакомунікативно-перформативні висловлення належать до фатичного іллокутивного типу, сутність якого полягає в намірі мовця підтримати комунікативний контакт з адресатом [1, с. 182; 3, с. 213–225], тож вони реалізують контактив – фатичний МА, який є супутнім МА у складі складного. При цьому основний МА пояснюється супутнім контактивом.

Серед власне перформативних висловлень найбільшу частотність демонструють такі, що реалізують імплікативні МА. У цій групі переважають іронічні МА, у яких пропозиція переосмислюється з позитивної в негативну, тобто імплікатура становить заперечення пропозиції або пропозиційної установки: *Ich gratuliere +>Ich gratuliere nicht*.

Наступна група складається з висновків, коли спостерігаємо домислення певної пропозиції та асертивної або директивної іллокуції.

Метакомунікативні перформативні висловлення, які реалізують імплікативні МА, демонструють переосмислення і пропозиції, і іллокуції (поради в погрозу або прохання в попередження). Такі висловлення є малочисельними.

За нашими даними, метакомунікативні перформативні висловлення реалізують більше індиректних МА, ніж імплікативних. Індиректні МА, виражені метакомунікативними перформативними висловленнями, становлять: 1) погрози та прохання у формі попередження; 2) прохання у формі питання; 3) обурення у формі прохання; 4) погрози у формі клятви.

Власне перформативні висловлення, які реалізують індиректні МА, представлено такими підгрупами: 1) вимога у формі прохання або поради; 2) прохання у формі питання.

Література

1. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : [монографія] / Л.Р. Безугла. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
2. Мартинюк А.П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики / А.П. Мартинюк. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 196 с.
3. Михеев М.Ю. Перформативное и метатекстовое высказывание (или чем можно испортить перформатив?) / М.Ю. Михеев // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 213–225.

INTERSUBJECTIVITY IN DISCOURSE STUDIES

Shevchenko I.S. (Kharkiv)

Recent studies on intersubjectivity [3] present explanations for both cognitive and pragmatic aspects of discourse, grounding them in basic human sensorimotor skills. The aim of my paper is to bring together data of different approaches – psychologic, semiotic, linguistic, philosophic, and anthropologic – to outline principles of an intersubjective foundation for discourse analysis.

The perspective that emerges is that one's body and basic sensorimotor skills, which constitute a crucial structure for most of one's cognitive processes, are intersubjectively rooted.

As latest researches show, there are rather different understandings of the concept of intersubjectivity. For the purpose of my study, intersubjectivity will be taken according to J. Zlatev to be “the sharing of affective, perceptual and reflective experiences between two or more subjects” [4, p. 215]. Psychologists argue that intersubjectivity is an embodied human desire of self-realization, self-expression in communication, a vector of self-development of members of interaction, crucial in shaping individuals' cognitive development, too [1]. Anthropologists state that intersubjectivity stipulates formation of narrative frames and other sociocultural practices, plays a crucial role in defining discourse structures, re-enact successful and unsuccessful acts. In Cognitive Semiotics intersubjectivity is treated as shared engagement in interactions, verbal and non-verbal. *Dance* often serves a good example of continuous interaction between the participants, partially constrained by the sociocultural constraints of the specific dance enacted, thus giving rise to self-organized collective patterns of *movements*. In such interaction intersubjectivity enables the two dancers to move in unison and improvise dance while they “feel” – but do not know exactly – the other's intentions. Cultural practices and semiotic systems, language among them, build upon and extend mechanisms of intersubjective interaction.

I argue that in discourse analysis one understands intersubjectivity on these two levels:

1. Intersubjectivity as the online (non)verbal interaction between two or more subjects;

2. Intersubjectivity as a form of socio-cultural normativity: habits, beliefs, attitudes, historical and cultural norms and stereotypes.

The dichotomy of these two levels of intersubjectivity reveals a shared arena for cognition, the possibility for communication and for sign usage.

Verbal communication, based on intersubjectivity coordinated arm gestures, is argued to be at the origin of language use [2]. In discourse, this connection remains active in the productive merging of speech and symbolic gestures in

syncretic semiotic structures, which acquire a richer meaning than any of their isolated components. In this way we receive a framework for conceiving of discursive interaction as a process where embodied dynamics both constitute and are constituted by intersubjectivity.

Intersubjectivity is the first level of mutuality and reciprocity. However, it is only through language that meanings become a discursive and linguistic body, in which intersubjectivity plays an even greater role than in nonverbal interaction.

On the whole, intersubjectivity opens new possibilities for a deeper understanding of polyphonic dialogic discourse, while more socially oriented approaches (anthropology, semiotics, linguistic, sociology, etc.) contribute to the grounding of cognitive phenomena.

References

1. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика – М. : Смысл, 2011.
2. Galantucci B. Joint action: Current perspectives / B. Galantucci, N. Sebanz // Topics in Cognitive Science. – 2009. – V. 1. – P. 255–259.
3. Malle B.F. Other Minds : How Humans Bridge the Divide Between Self and Others / B.F. Malle, S.D. Hodges. – New York : Guilford Press, 2005.
4. Zlatev J. The Co-evolution of Intersubjectivity and Bodily Mimesis // J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha and E. Itkonen. (Eds.) The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity. – Amsterdam : Benjamins, 2008. – P. 215–244.

ГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ ЯК БАЗОВИЙ КОГНІТИВИЙ МЕХАНІЗМ ЕВФЕМІСТИЧНОЇ НОМІНАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТАБУ (на матеріалі вікторіанського художнього дискурсу)

Шишкіна К.І. (Харків)

Мета роботи – надати характеристику генералізації як одному з основних когнітивних механізмів, що лежить у підґрунті евфемістичної номінації соціокультурних табу.

Звернення до когнітивних основ евфемізації зміщує фокус уваги з розгляду евфемізмів у якості мовних одиниць на їх інтерпретацію як механізму формування смислу, в основі якого лежать певні концептуальні механізми і моделі вторинної репрезентації знання [1, с. 5]. Підґрунтям евфемізації у цьому випадку слугує взаємозв'язок між первинним/вихідним концептом, з яким асоціюються ініціальні негативні характеристики, та похідним концептом, репрезентованим одиницею вторинної номінації, що покликана вуалювати небажаний референт.

Важлива роль у процесі евфемізації належить генералізації, в основі якої

лежить лінгвокогнітивна операція підміни по лінії гіпонім (денотат/пряма номінація референта) – гіперонім (сигніфікат/евфемістична номінація), причому гіпонім і гіперонім подані категоріями різного рівня – базового та суперординатного або субординатного [6].

Матеріалом дослідження слугували фрагменти вікторіанського художнього дискурсу, соціокультурне середовище якого зумовлене певними ціннісними орієнтирами суспільства, соціо-економічними відносинами, релігією: вікторіанська культура сформувала власні моральні цінності, в результаті чого певні предмети і явища опинилися під заборонаю прямого іменування, тобто стали табуйованими. Це, у свою чергу, породило «вікторіанський синдром делікатної та уникливої манери висловлювання» [2, с. 142], а вікторіанську культуру стали називати «культурою, схильною до евфемізмів» [4]. Багатий на евфемізми словник вікторіанства став «звукової доріжкою» епохи [3].

Розглянемо декілька прикладів.

- (1) *“You would remind me that I may be under an illusion – that the history of our peoples trust has been full of illusion. I face it all.” Here Mordecai paused for a moment. Then bending his head a little forward he said in a hoarse whisper: “So it might be with my trust, if you would make it an illusion, but you will not. The very sharpness with which these words penetrated Deronda, made him feel more that there was a crisis in which he must be firm (Elliot, G., Daniel Deronda).*

Відомо, що у вікторіанську епоху, усе, пов’язане з відносинами між полами, було табуйованою темою. У наведеному дискурсивному фрагменті Дж. Еліот використовує лексему, що була широко вживаною у ХІХ столітті у ході опису сцен зваблення: номінація *crisis* була конвенціональним евфемізмом на позначення *sexual excitation*. *Crisis* – номінативна одиниця дифузної семантики: іменник, в основі значення якого лежить максимально узагальнена та абстрагована ознака. Володіючи лексичною абстракцією, лексема називає уявлення не про один, конкретний предмет, а про цілу низку різноманітних предметів, володіючи одночасно властивостями, що репрезентують кожен з них. В основі цієї евфемістичної заміни лежить процес звуження суперординатної категорії CRISIS до відповідної субкатегорії.

- (2) *He had never till now estimated the artistic excellence of Tess’s limbs and features (Thomas Hardy, Tess of the d’Urbervilles).*

Накладання табу на пряме згадування частин жіночого тіла у вікторіанську епоху пояснює функціонування у наведеному дискурсивному фрагменті номена *limbs* на позначення жіночих рук та ніг. Евфемістичним субститутом виступає повнознаменна номінація зі зниженим рівнем конкретності, в основі якого лежить підміна по лінії гіперонім, що співвідноситься з базовим рівнем категоризації, та гіпонімом, що належить субординатному рівню.

Література

1. Болдырев Н.Н. Когнитивный аспект эвфемизации (на материале английского языка) / Н.Н. Болдырев, Ю.В. Алексикова // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 2. – 2010. – С. 5–12.
2. Bloom H. Victorian Fiction / Harold Bloom. – N.Y. : Chelsea House Publishers, 1989. – 511 p.
3. Houghton W. The Victorian Frame of Mind / Walter Houghton. – N.H. : Yale University Press, 1963. – 189 p.
4. Keys R. Euphemania: Our Love Affair with Euphemisms / Ralph Keys. – N.Y. : Little, Brown and Company, 2010. – 288 p.
5. Rosch E. Principles of Categorization / E. Rosch // Cognition and Categorization / Ed. by E. Rosch and B. Lloyd. – Hillsdale, NJ : Laurence Erlbaum, 1987. – P. 27–48.

ЕКОЛОГІЧНІСТЬ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КОНТАКТУ

Шпак О.В. (Харків)

Проблеми впливу лінгвоетноекологічної свідомості на аспекти мовленнєвої поведінки залишаються актуальними. Еколінгвістичне вивчення дискурсу має ціллю схарактеризувати культурні доміанти певного суспільства як одиниць ментальної сфери, встановити специфіку спілкування, визначити формульні моделі етикету та норми мовленнєвої поведінки в рамках певного етносу. Нормативні установки мови, спільної для всіх членів національного колективу, створюють необхідний мінімум для того, щоб способи та прийоми контактування посилювали б комунікативні позиції особистості без послаблення комунікативної позиції співбесідника. Об'єктом цього аналізу є норми, засоби, способи та прийоми контактування в англomовному дискурсі.

Лінгвокультурні норми і правила існують у вигляді експектацій та їх виконання вимагається суспільством. Будь-яка комунікація відбувається співвідносно очікуваному стандарту або всупереч цьому стандарту, тобто є протиставленням стандартного й експресивного способів висловлення. Ситуації контакту набувають особливого значення, оскільки традиційна особливість контактовстановлення, контактопідтримання та контакторозмикання у кожному з типів дискурсу найяскравіше проявляється у типових, неускладнених, повсякденних ситуаціях базової пари комунікантів у статусно-рольових або особистісно-рольових відносинах. Типові ситуації соціальної взаємодії індивідів мають вербально-знакове оформлення, що носить відпрацьований характер. Повноцінний англomовний контакт демонструє фатичність у фазі контактовстановлення, інформативність як об'єктивацію теми спілкування у фазі контактопідтримання, та повернення до фатичності у фазі контакторозмикання, оскільки тему спілкування вичерпано або її обговорення припинено.

Дотримання балансу інформатики і фатички слугує фактором оптимізації спілкування. Вдале вживання фатичних висловлень покращує процес передачі когнітивно значущої інформації. Однак, у ситуаціях, що виходять за рамки повсякденної практики і пов'язані з надзвичайними подіями або ризиком, дистанція між комунікантами та набір прецедентних текстів й дискурсивних формул можуть втрачатися. Це безпосередньо пов'язано з співвідношенням фатичності та інформативності у фазах контакту, а саме, переважанням інформативності у фазі контактовстановлення. Наростання інформативності від мінімуму до максимуму відбувається під час ускладнення умов спілкування.

Лінгвоекотологічний спосіб контактування проявляється в унісонному контакті, який є гармонійним спілкуванням мовців заради безконфліктної і узгодженої взаємодії. Він є обов'язковою умовою розвитку дискурсу й маніфестує реалізацію стратегії кооперації за допомогою тактик, заснованих на принципах ввічливості (такту, великодушності, схвалення, скромності, згоди та симпатії), які утворюють не тільки фундамент інформаційно-регулятивної компетенції та комунікативну норму, а й національну цінність англомовців. Це впливає із семантики номінативної одиниці *contact*: приємне, дружнє – “*friendly communication, sympathy, rapport*”, контакт при сприятливих умовах, прихильність мовців один до одного, підтримка дружніх стосунків, гальмування агресії, налагодженість та кооперативність спілкування.

Для реалізації своїх комунікативних інтенцій англомовці обирають також рівні ввічливості, направлені на захист та збереження соціального обличчя комуніканта. Тактики, що реалізують стратегію кооперації у фазах контакту закорінені на використанні конверсаційних норм та стратегій позитивної та негативної ввічливості («Передбачай або затверджуй співробітництво»; «Зводь до мінімуму вторгнення в особистісну сферу співрозмовника»; «Будь уважним до потреб адресата»; «Даруй адресату симпатію, розуміння, співпрацю» та ін.). Таким чином, збереження просторово-психологічної дистанції та тактовне, ввічливе ставлення до співрозмовника закорінені у свідомості носіїв англомовної культури як прескрипційний фундамент спілкування та становлять своєрідність контакту в англомовному комунікативному просторі.

ПРИРОДА ВИЗУАЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Шумская О.Н. (Харьков)

Источник познания и жизненной энергии, язык, неотделим от нашего мышления, поскольку служит цементом, скрепляющий воспоминания сакрального человеческого опыта. В природе нет торопливости, и развитие мозга требует своего времени. Если проследить ментальные метаморфозы, то интернет наряду с алфавитом и системой цифр, представляет собой самое мощное технологическое явление, которое когда-либо получало «галактическое» распространение и массовое использование, наиболее влиятельное со времен изобретения книгопечатания.

В восьмидесятые годы прошлого столетия школы начали инвестировать большие средства в компьютеризацию классов. Воодушевлению от ожидаемых преимуществ цифровой техники не было предела. Многие педагоги были твердо убеждены, что персональные компьютеры оптимизируют обучение через гипертекст, якобы развивающий критическое мышление учащихся при анализе учебного материала в различных модулях и создающий новые интеллектуальные связи. Восхищение гипертекстом было подогрето в академическом мире верой во власть читателя как соавтора произведения. Литературоведы усовершенствовали постмодернистские структурные модели духовных способностей в акте чтения, и ассоциативного мышления. Колоритные истории с динамикой повествования сближают автора и читателя, заставляя участников творческого процесса переживать умозрительные приключения идеального мира «логоса» как что-то эмоционально и экзистенциально значимое.

В конце прошлого тысячелетия «толчки землетрясения» стали слабее. Исследователи обнаруживали новые примеры и факты обратного воздействия гипертекста на ментальную деятельность. Навигация по ссылкам требует напряженной работы механизмов, которые не стыкуются с собственно актом чтения. Повышенная когнитивная нагрузка ослабляет тем самым способность читателя понимать и запоминать содержание, момент переживания и семантическая функция слова отходят на задний план. Активная навигация в интернете – это не струйное течение родника, скорее это водокачка, куда сливается дикая смесь из разных водосточных труб через водонапорные каналы без фильтров. Человеческий разум пленен, и как подопытные животные, мы непрерывно жмем на кнопки, чтобы добраться до крошек социальной или духовной пищи; а жизнь проходит рядом оптических обманов, искусственных потребностей и мнимых удовольствий.

Какофония интерактивных раздражителей через интернет «замыкает» как сознательное, так и подсознательное мышление. Превращаясь в примитивный орган для обработки сигналов, посылаемых на переплавку в сознание, наш мозг уже не в состоянии сконцентрироваться и думать творчески. Мы проводим все больше времени, перелетая с одной страницы на другую, чем за чтением книг, тратим час на короткие текстовые послания, а не на формулировку предложений, больше уделяем внимания ссылкам, чем спокойному размышлению и созерцанию. Тем самым ослабляются и, в конце концов, полностью рушатся нейронные связи, которые поддерживают духовные связи. «Недостимуляция» органов чувств при чтении вызывает у человека интеллектуальное удовлетворение. Мы отключаем отвлекающие факторы, и вдумчивое погружение в художественный мир становится событием. Дух опытного читателя спокоен, он не бурлит кипучей деятельностью серфера, а ведь одним из первых условий прогресса, свободы, искусства и сознания еще просветители называли возможность не тревожить досуг и святую праздность!

Общая культура претерпевает естественные трансформации на неврологическом уровне. Изучая влияние практикуемых процессов с помощью онлайн-инструментов поисковых систем, исследователи разных областей знания отмечают некоторые парадоксы, но все они сходятся во мнении, что следующий момент оказывает устойчивое влияние на наше мышление: сеть притягивает наше внимание к себе исключительно затем, чтобы его рассеять.

**ПІДРУЧНИК
З ІНКЛЮЗИВНОЇ ПИСЕМНОСТІ
ЯК ІНСТРУМЕНТ БОРОТЬБИ
ЗА РІВНОПРАВНІСТЬ ЖІНОК
ТА ЧОЛОВІКІВ У ФРАНЦІЇ**

Яценко І.М. (Харків)

У травні 2107 року у Франції вийшов підручник з інклюзивної писемності, виданий консалтинговою агенцією Mots-Clés з питань впливового спілкування. Видання спирається на численні попередні дослідження та рекомендації, зокрема на «Практичний посібник з публічного спілкування без гендерних стереотипів» Ради з питань рівноправності жінок та чоловіків уряду Французької республіки.

Вважаючи, що дискурс не тільки віддзеркалює нерівноправність та гендерні стереотипи, але і сприяє їхньому укоріненню в суспільстві, автори підручника пропонують для застосування у діловій електронній пошті,

супровідній та внутрішній документації підприємств та установ правила інклюзивної писемності, які містять сукупність графічних та синтаксичних трансформацій для забезпечення рівних гендерних репрезентацій. Зокрема це означає відмову від домінантності іменників чоловічого роду у професійних назвах, а також від примату узгодження у чоловічому роді прикметників та дієприкметників, які відносяться до іменників обох родів. Пропонується систематичне вживання назв жіночого та чоловічого роду шляхом їх перелічування (citoyennes, citoyens), додавання суфіксів жіночого роду через внутрішньорядкову крапку або інтерпункт (корінь слова + суфікс чоловічого роду + інтерпункт + суфікс жіночого роду : ambassadeur·rice) або уникання родового маркеру через іменники та прикметники обопільного роду (artiste, cadre, maire).

Наразі навколо інклюзивної писемності точиться запекла дискусія. Французька академія висловилаься одногосно проти: одна з «безсмертних» її членів Домінік Бона зазначає, що інклюзивна писемність порушує ритм висловлювання, розбиваючи слова надвоє та натроє (якщо додати ще й маркер множини: ambassadeur·rice·s), а також завдаватиме додаткових труднощів іноземцям, що бажають вивчати французьку. Порівняно з ефективною англійською, французи ризикують перевантажити свою мову химерним синтаксичним винаходом, вважають академіки. А філософ Рафаель Антовен називає інклюзивну писемність замахом на історичну пам'ять суспільства, бо слова мов шрами несуть відбитки його минулих хиб: «Toute langue est une mémoire dont les mots sont les cicatrices ou les cicatraces (néologisme)». Полеміка у розпалі.

Література

1. Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe / Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. – Paris : HEC, 2016. – 64 p.
2. Manuel d'écriture inclusive / sous la dir. de R. Haddad. – Paris : Mots-Clés, 2017. – 20 p.

ЗМІСТ

Андрущенко А.О. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	3
Ануріна І.С. ІМПЛІКАТУРИ В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ	4
Бабенко М.Ю. FORMATIVE ASSESSMENT IN ONLINE AND BLENDED LEARNING CLASSROOM ENVIRONMENT	6
Байбакова І.М., Гасько О.Л. ARE WORDS ALWAYS ENOUGH? NONVERBAL DISCOURSE, ITS FUNCTIONS AND MEANS	7
Байбекова Л.О., Колтунова О.І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	9
Балацька Л.П., Морська Н. О., Олексів Г.Д. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКІ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	10
Бандурко З.В. ІМПЛІКАТУРИ У ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ «НОВОЇ ДІЛОВИТОСТІ»	12
Бараник Е.П. ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ	14
Безвесільна Н.Т. L'ÉROQUE CONTEMPORAINE ET L'ACTIVITÉ DES TRADUCTEURS	15

Безугла Л.Р. МОВЛЕННЄВОАКТОВИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПОЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ	17
Белозьорова О.М. ANDEUTUNG ALS UMGEHUNGSSTRATEGIE FÜR TABUS	18
Беляєва О.Ю. ТОЧКИ ВІДЛІКУ ХУДОЖНЬОГО ЧАСУ В ПІСЕННО-ДРАМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	20
Варенко Т.К., Пантикіна Н.І. СТАН МУЛЬТИМЕДІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	21
Ваховська О.В. INVARIANCE IN METAPHORICAL MAPPINGS	23
Вислободська І.М. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ФРАЗОВИХ ДІСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	25
Віротченко С.А. CONCEPTUALIZATION OF MOTION IN COMMUNICATIVE SPACE	26
Вороб'єва І.Н., Левдик С.В. К ВОПРОСУ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	28
Вороніна К.В. ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНОМОВНОГО ВІДТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ ІМЕН (на матеріалі казки Р. Дала «BFG»)	29
Гаврилова І.М. РЕПЛИКАЦІЯ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ФЕНОМЕНА «JUDAS» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	31

Галстян А.Г. THE ROLE OF EMOTIONS IN MOTIVATING FOREIGN LANGUAGE LEARNERS	32
Гороховцева Є.В. ОСОБЛИВОСТІ КЕЛЬНСЬКОГО ДІАЛЕКТУ РИПУАРСЬКОЇ ГРУПИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	34
Гужва О.О. ЖІНОЧИЙ РОМАН ЯК ЖАНР МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ	35
Дабдіна О.С., Калиниченко Ю.В., Пронь І.О. СТВОРЕННЯ МЕДІАКОНТЕНТУ ДЛЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РАМКАХ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ	37
Давыденко И.В., Змиева И.В. МЕТОДИКА ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО АНАЛИЗА ДУБЛЕТНЫХ КОНЦЕПТОВ	38
Дмитренко Ю.О. ГАЛЛ VS ГАЛАНТНИЙ?	40
Добровольская О.Я. РЕКОНСТРУКТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АНГЛІЙСЬКОЇ ІСТОРИЧЕСКОЇ АНТРОПОНИМИЇ ХІ–ХV ВЕКОВ В ИЗУЧЕНІИ НАИМЕНОВАНИЙ МАСТЕРОВ ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	41
Домнич О.В. БЕЗЭКВІВАЛЕНТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ИНДИГЕННОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА	43
Довганюк Е.В. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КОРПУСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ (на матеріалі дослідження концепту КРАСА)	45
Драпалюк Г.С., Пиндик Н.І. РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЬМІ	46

Дужик Н.С. МОВНА СТРАТЕГІЯ ТАКТОВНОСТІ У ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ (на прикладі англомовних джерел)	48
Єнікєєв Д.С. ЕТИМОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ ПРИЗВИСК ДОНАЛЬДА ТРАМПА	50
Єфименко В.А. ІНТЕРМОДАЛЬНА КОГЕЗІЯ В ЦИФРОВИХ КАЗКОВИХ НАРАТИВАХ	51
Івахненко А.О. ПЕРЕКЛАД ЛІТЕРАТУРИ ПОСТМОДЕРНУ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ (на прикладі творів Чака Паланіка)	53
Івченко Н.С. КОМІЧНА ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ОНІМА	54
Ізотова Л.І., Касьянова В.Г. ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ ФІНАНСОВО-ОБЛІКОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	56
Кабірі М.Х. ОЦІННА МОВЛЕННЄВА СТРАТЕГІЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ	58
Кальниченко О.А., Зарубіна З.В. ВПЛИВ ІДЕОЛОГІЇ НА ПЕРЕКЛАД (на прикладі російських та українських перекладів Роберта Бернза)	59
Кальниченко О.А., Кальниченко Н.М. ОПОСЕРЕДКОВАНІЙ ПЕРЕКЛАД В УКРАЇНІ В 1920 – 1930-І РОКИ	61
Калюжная А.Б. ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ ОЦЕНКИ КОНЦЕПТА <i>ПРЕСТУПЛЕНИЕ</i>	62

Качмар О.Ю. ТРАКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ СЕАНСІ ЯК У ДИНАМІЧНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ	64
Кібенко В.А., Кібенко Л.М. ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧИЙ КОМПОНЕНТ ЯК МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	65
Ковальчук Н.М. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ	67
Ковінько К.В. СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	69
Коринь С.Н. РОЛЬ МЕТАМЕТАФОРЫ В СОЗДАНИИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ КОНЦЕПТОВ	70
Котова А.В., Сердюк В.Н. ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНІЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ	71
Кошелева І.В. СЕМАНТИЧНІ СКЛАДОВІ СЛОВА У КИТАЙСЬКІЙ МОВІ	73
Кривенко В.П. ПЕРЕКЛАД АНАЛІТИЧНИХ ТА СИНТЕТИЧНИХ ФОРМ ЧАСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ	75
Криворучко С.К. ОБРАЗ «ЗАКОХАНОГО» У ВІРШАХ СВЯТОСЛАВА ВАКАРЧУКА «ДЛЯ ТЕБЕ»	76

Крупкіна Т.В. ВИСЛОВЛЕННЯ ЗАСТЕРЕЖЕННЯ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	78
Кузьміна В.С., Іваніга А.В. ВИДЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗОВ	80
Кузнєцова О.В. ФУНКЦІОНАЛЬНА ПРИРОДА ТЕМА-РЕМАТИЧНОЇ ПРОГРЕСІЇ В КОМІЧНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	82
Курек Т.Г., Смірнова С.М., Остроумова Н.Г. APPROACHES TO BOOSTING GROWTH MINDSET IN CLASSROOMS	83
Кушніров М.О. МЕДІЙНИЙ ДИСКУРС ЯК СФЕРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ДІЙСНОСТІ	86
Лаврінєнко І.М. SOUND EFFECT AS TURN TAKING SIGNAL IN CINEMA DISCOURSE	87
Лєнська О.О., Ступницька Н.М. БАГАТОВИМІРНІСТЬ ПРОЦЕСУ ПЕРЕКЛАДУ	89
Лєпетюха А.В. СИНОНІМІЧНІ ПІДРЯДНІ ВИСЛОВЛЕННЯ З НОМІНАЛЬНОЮ, АД'ЄКТИВНОЮ ТА АДВЕРБІАЛЬНОЮ ГОЛОВНИМИ ЛЕКСЕМАМИ (на матеріалі сучасної французької художньої прози)	90
Лєшньова Н.О., Павлова Л.В. ДЕЯКІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ	92

Лисанець Ю.В. КОНЦЕПТИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛІКАРЯ І ПАЦІЄНТА В АНГЛОМОВНОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ	94
Лобова О.К. ФУНКЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА КОМПІЧНОГО ДИСКУРСУ	96
Лукьянова Т.Г. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕКЛАДУ	97
Луньова Т.В. КОНЦЕПТ <i>PORTRAIT</i> (ПОРТРЕТ) В ЕСЕ А.С. БАЄТТ: ІНТЕРСЕМІОТИЧНИЙ РАКУРС	99
Маєвська Л.Д. ANGLIZISMEN IM DEUTSCHEN	100
Максименко О.В. БУКВАЛЬНІ ТА МЕТАФОРИЧНІ ІКОНІЧНІ ЖЕСТОВО-ВЕРБАЛЬНІ ВИСЛОВЛЕННЯ В АМЕРИКАНСЬКОМУ РОЗВАЖАЛЬНОМУ ТЕЛЕІНТЕРВ'Ю	102
Мартинюк А.П. КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНА МОДЕЛЬ ОПИСУ МОВИ	104
Матвийчук О.Н. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ГОВОРЕНИЯ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНА ВЕС VANTAGE	105
Матюхіна Ю.В. МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧИХ ГЛЯНЦЕВИХ ЖУРНАЛІВ	107
Махлін П.Я. НАЗВИ СЛУЖИТЕЛІВ КУЛЬТУ В РОМАНСЬКІЙ ОРНІТОНІМІЇ	108

Медвідь М.М., Літовченко Я.М. ОСОБЛИВОСТІ ВОКАБУЛЯРУ КОМП'ЮТЕРНО- ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	110
Меркантини С. ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТЬ И МЕТАФОРА НА ПРИМЕРАХ СОВРЕМЕННОГО ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА	111
Молодча Н.С., Скрипка В.К. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОВНИХ ІННОВАЦІЙ СФЕРИ «УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»	113
Морозова І.І. EARLY INSTITUTIONAL FEMALE DISCOURSE	114
Мотрохов О.І. ПРО СПЕЦИФІКУ ЛЮБОВНОЇ ЛІРИКИ В ПОЕТИЧНІЙ АНТОЛОГІЇ «МАНІОСЮ»	116
Музейник І.В. ПЕРИФРАЗА У СУЧАСНОМУ ФРАНКОМОВНОМУ МЕДІА- ТА ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ	116
Мусаєва Р. ВПЛИВ РОЛЕЙ СУБ'ЄКТА НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ СИТУАЦІЇ «БЕСІДА ДРУЗІВ»	117
Найдіна Є.С., Авдеєнко І.М. ПОВТОРЕННЯ ТА ВАРІЮВАННЯ ЯК СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ГУМОРИСТИЧНОГО НАРАТИВУ	119
Немчонок С.Д. МАЙБУТНЄ – ЗА ТЕСТУВАННЯМ	121
Нефьодова О.Д. CONCEPTUAL BLENDING IN INTERTEXTUAL PROCESSES	123

Нужна А.Ю. ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФОНЕТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВНЗ	124
Онiщенко Н.А. МЕГАКОНЦЕПТ ЛЮДИНА, ВЕРБАЛІЗОВАНИЙ ЕПТОНІМАМИ ОСКАРА ВАЙЛДА В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	126
Панченко І.М. ПОНЯТТЯ ТА ВИДИ АДРЕСАТНОЇ РЕФЕРЕНЦІЇ В ЛІНГВІСТИЦІ	128
Пасинок В.Г. ТВОРЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ	129
Пахаренко А.В. РОЛЬОВА ГРА ЯК ПОЛЕ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ АВТОРИТАРНОСТІ	131
Петренко О.М. КОГНІТИВНА СЕМАНТИКА НЕВВІЧЛИВОСТІ/IMPOLITENESS	133
Пешкова О.Г. ВИМІРИ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ	134
Пірог І.І., Ізотова Л.І. КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУСИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІЗУАЛЬНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ	136
Полоцька О.О. БАЗОВІ ПРИНЦИПИ АКАДЕМІЧНОЇ ТА НАУКОВОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СУЧАСНОСТІ	137
Пономаренко О.О. СТРУКТУРНІ МОДЕЛІ ВИСЛОВЛЕНЬ ПОГРОЗИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	139

Птушка А.С. ГЕНДЕРНО-МАРКОВАНІ АТРИБУТИВНІ СЛОВОСПОЛУЧЕННЯ У ТЕКСТІ БРИТАНСЬКОГО АНЕКДОТУ	141
Пугач Б. В. ЕТАПИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В НЛП ПЕДАГОГІЦІ	142
Радченко О.І. КОГНІТИВНА МЕТАФОРА МІСЯЦЬ / MOON В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ	144
Рапава Р.Б., Савченко Н.Н. СУЧАСНИЙ МОЛОДІЖНИЙ БРИТАНСЬКИЙ СЛЕНГ	146
Рубцов І.В. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	147
Рубцова М.А. РЕКЛАМНІ ТЕКСТИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ	149
Рябих М.В. МІСЦЕ ВИКЛАДАЧА У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	150
Самохіна В.О. ДІАЛОГІЗМ У МЕЖАХ КАРНАВАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ	151
Свердлова І.О., Панасенко Л.О., Тимонін А.М. НАВЧАННЯ ПЕРЕГЛЯДОВОГО ЧИТАННЯ У ВНЗ	153
Скриннік Ю.С. ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗВЕРТАННЯ У РІЗНИХ ТИПАХ ДИСКУРСУ	154
Солощук Л.В. ВЗАЄМОДІЯ РІЗНИХ КОДОВИХ СИСТЕМ В АНГЛОМОВНОМУ КАЗКОВОМУ ДИСКУРСІ	156

Сотникова С.І. DEUTSCH-LEHRWERK FÜR GERMANISTIKSTUDIERENDE	157
Стрельченко Д.В. МЕДІАОСВІТА ЯК ЗНАКОВА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	159
Тарасова С.О. КАРНАВАЛ VS КАРНАВАЛІЗАЦІЯ – ДІАЛОГ VS ДІАЛОГІЗМ	161
Ткаля І.А., Черкашина Н.І. ЕКОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПАРАМЕТР ЯК НЕВІД’ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАННЯ МОВ	162
Українська О.О. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	163
Уткіна Г.Ф., Шамаєва Ю.Ю. КОНЦЕПТ <i>ЕМОЦІЇ</i> ЯК ФОРМАТ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО ПОДІЙОВОГО ЗНАННЯ	165
Фролова І.Є. ТИПОЛОГІЯ ДИСКУРСІВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ	166
Чайка Л.В. ВЕРБАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ ТА АСПЕКТИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В АНГЛОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	168
Черкашина Т.Ю. АВТОБІОГРАФІЧНА ПОВІСТЬ ЯК ЖАНР НЕФІКЦІЙНОГО ПИСЬМА	171
Чорновол-Ткаченко Р.С. МЕТАКОГНІТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ В ПРАКТИКАХ БУДЕННОЇ СВІДОМОСТІ	172

Чуб В.П. РОМАННА ПРОЗА АНТУАНА ВОЛОДІНА В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ДИНАМІКИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ	174
Шевченко В.М. ПЕРФОРМАТИВНІ ВИСЛОВЛЕННЯ ЯК ІМПЛІЦИТНІ МОВЛЕННЄВІ АКТИ	175
Шевченко І.С. INTERSUBJECTIVITY IN DISCOURSE STUDIES	177
Шишкіна К.І. ГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ ЯК БАЗОВИЙ КОГНІТИВИЙ МЕХАНІЗМ ЕВФЕМІСТИЧНОЇ НОМІНАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТАБУ (на матеріалі вікторіанського художнього дискурсу)	178
Шпак О.В. ЕКОЛОГІЧНІСТЬ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КОНТАКТУ	180
Шумская О.Н. ПРИРОДА ВИЗУАЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	182
Яценко І.М. ПІДРУЧНИК З ІНКЛЮЗИВНОЇ ПИСЕМНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ БОРОТЬБИ ЗА РІВНОПРАВНІСТЬ ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ У ФРАНЦІЇ	183

ДЛЯ ПОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація.

Тези доповідей XVII наукової конференції з міжнародною участю

Українською, російською, англійською, китайською,
німецькою, французькою мовами

Відповідальний за випуск: Оніщенко Н.А.

Технічний редактор: Зябченко Л.П.

Тексти подано у авторській редакції

Підписано до друку 19.01.2018. Формат 60x84 1/16.

Папір офсетний. Друк ризографічний.

Ум.друк.арк. 9,71. Обл.-вид. арк. 11,3

Тираж 200 пр. Ціна договірна

61022, м. Харків-22, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.

м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.

Тел. : 755-00-23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.