

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців

МАТЕРІАЛИ

V Всеукраїнської науково-практичної конференції
**«Лінгвістичні та лінгвокультурологічні
аспекти навчання іноземних студентів у вищих
навчальних закладах України**
(31 березня – 1 квітня 2016 року)

**«НЕ МОЖНА ЛЮБИТИ НАРОДІВ ДРУГИХ,
КОЛИ ТИ НЕ ЛЮБИШ ВКРАЇНУ»**

Творчі роботи студентів-іноземців

Дніпропетровськ
2016

У збірнику публікуються матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України (31 березня – 1 квітня 2016 року). Висвітлюються різноманітні питання сучасної лінгвістики та міжкультурної комунікації, лінгвокультурології та когнітивістики, методологічні проблеми навчання іноземців в Україні, а також сучасні проблеми перекладу.

Збірник розрахований на широке коло читачів.

Редакційна колегія:

доктор філологічних наук, професор Панченко О. І.,
кандидат філологічних наук, доцент Клименко Т. А.

МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Мовна підготовка студентської молоді в системі університетської освіти посідає належне місце, і це природно, бо будь-яка мова несе не лише інформацію, у ній передусім наче «закодовано» саму душу людини. З огляду на це різним питанням навчання й вивчення мови в Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара приділено належну увагу. Достатньо відзначити, що в нашому навчальному закладі функціонує 10 кафедр, викладачі яких навчають мовам, і серед них українська, російська, англійська, французька, німецька, китайська, японська, італійська, іспанська, польська, португальська тощо.

Важливим складником цього процесу є навчання мови іноземних студентів, які вступають до нас з різних країн світу. Найосновнішою ланкою тут постає кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців (завідувач – професор О. І. Панченко), яка створена 1989 р. і має величезний позитивний досвід роботи зі студентською молоддю з метою формування їхньої мовної компетенції. Цей досвід колектив кафедри узагальнює в проведенні науково-практичних конференцій (цього року – це п'ята) з урахуванням напрацювань у цій важливій сфері діяльності наших колег з інших вищих навчальних закладів України.

Програма конференції є досить широкою, передбачає обговорення не лише суто лінгвістичних, але й лінгвокультурологічних аспектів навчання іноземних громадян у вищій школі нашої держави.

За час свого функціонування кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців дала країнам світу сотні висококваліфікованих спеціалістів. Тут працює колектив справжніх професіоналів, які в такій важливій і відповідальній роботі органічно поєднують набутий досвід та сучасні ефективні технології навчання мови. Важливими чинниками процесу навчання іноземних студентів української та російської мов можна назвати такі: адаптування навчальних програм до реалій сьогодення, з яких вилучено певні теоретичні філологічні питання, натомість посилено практичну частину; чіткий перелік звітного матеріалу для кожного семестру, зокрема й матеріалу із

самостійної роботи; щосеместрова звітність (залік), що стимулює системну роботу студентів; введення в практику обговорення стану навчання студентів-іноземців на секційних засіданнях викладачів, що працюють на I–IV курсах. Постійною є практика тренування студентів з аудіювання спеціальних текстів російською або українською мовами. Студентів-іноземців з першого дня їхнього перебування в університеті забезпечують електронними зразками найпоширеніших документів, як-от: заява, пояснювальна записка тощо.

Під пильною увагою кафедри є методична робота: видано та перевидано підручники й методичні розроблення, підготовлено комп'ютерні записи текстів підручників для підготовчого відділення. Для слухачів наявні також глосарії китайською, англійською, французькою та португальською мовами; глосарій юридичної термінології англійською, російською, українською та азербайджанською мовами; глосарій економічних термінів англійською та російською мовами. Цю роботу не зупиняють, вона триває послідовно й систематично.

На кафедрі склалася позитивна практика позааудиторної роботи: регулярні екскурсії містом (музеї, театри, історичні місця) та поза містом (Хортиця, Петриківка, Полтава, Диканька, Галушківка та ін.). Окремо студентів знайомлять з Науковою бібліотекою імені Олеся Гончара, її багатющим фондом. Учасниками багатьох заходів на кафедрі є самі студенти, зокрема, вони беруть участь у Міжвузівській олімпіаді з російської та української мов, Міжвузівському конкурсі читців-декламаторів, Міжвузівській науково-практичній конференції з наступною публікацією спільних тез та матеріалів студентів і викладачів кафедри. Традиційно студентів різних країн знайомлять з національними українськими святами та проводять спільні урочисті заходи разом зі студентами спеціальності «переклад». Усе це сукупно сприяє кращій адаптації молодих людей з різних країн світу до умов їхнього перебування в нашому місті та в університеті.

Зараз в університеті на I–III курсах різних факультетів навчається 126 іноземців, 9 – на підготовчому відділенні з Китаю, Індонезії, Азербайджану, Конго, Туреччини, Марокко, Туркменістану, Алжиру. Кафедра проводить активну профорієнтаційну роботу, аби залучити до підготовки фахівців якомога більше охочих.

Цьогорічна Всеукраїнська науково-практична конференція охоплює важливі проблеми сучасної лінгвістики та міжкультурної комунікації, лінгвокультурології, перекладу та когнітивістики, методологічні питання

навчання мови іноземних студентів. Безперечно, її проведення стане наступним кроком та істотним внеском у формування загальноукраїнської університетської системи мовної підготовки іноземців у нашій державі.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

Л. Афанасьева, Днепропетровск

Проблема лексико-семантического поля находится в русле важнейших исследований, так как лексико-семантическое поле – это совокупность лексем, обозначающих определенное понятие в широком смысле этого слова – по современным представлениям филологов включает в свой состав слова различных частей речи; с допущением включения фразеологизмов и лексических материалов различных форм существования национального языка, не только литературного, но и просторечия, диалектов, жаргонов, с обращением к историческим лексическим материалам при ориентации на диахроническое исследование. Лексико-семантическое поле характеризуется рядом признаков системности как в синхронном плане (семантическая соотносительность лексем, «делящих» поле между собою, наличие гипонимов и гиперонимов), так и в генетическо-диахроническом плане (определенный набор неоднократно реализованных мотивационных моделей, повторяемость словообразовательных моделей, повторяемость производящих этимологических гнезд, порождающих лексику поля).

Однако в силу тесной связи с внеязыковыми реалиями поле является незамкнутой единицей организации лексики и поэтому существенно отличается от систем других языковых уровней (фонологического, морфологического). Лексический уровень языка организован сложными соотношениями лексико-семантических полей как смежных, так и пересекающихся, и соподчиненных. Сравните поля «знание», «изучение», «польза», «просвещение», «ум», «прогресс», «уничтожение», «созидание».

Лексико-семантическое поле – понятие весьма емкое. В нем перекрещиваются главные проблемы лексикологии – проблемы синонимии, антонимии, полисемии, проблема соотношения слова и понятия. Решение задач, связанных с семантическими полями в лексике, позволяет по-новому освещать перечисленные проблемы.

Лексико-семантическое поле как лингвистическая единица берет свое начало в 19-м веке, когда также начинает развиваться лексикография и риторическая традиция. Тогда же появляются работы Мишеля Бреалья, французского лингвиста и историка, который впервые ввел термин «семантика», понимая его, однако, в духе времени как чисто диахроническую

область досліджень, то єсть як аналіз історических змєненій значєній слєв.

Однако в лінгвістическій ідея дослідження лєксії по семантичєским (понятійним) полєм звязуєтьсє с іменєм Й. Трира. Под понятійним семантичєским полєм Й. Трир розумієєт в первуєю очєрєдє структуру опрєдєленої сфєри или круга понятій. Понятійному полю соотвєтствуєєт в язикє лєксічєское поле, котрєє вичлєняєтьсє из словарного соєстава, будучи соотнесєнным с каким-либє понятійним полєм. В семантичєской теорії Трира прєдполагаетсє параллєлизм мєжду планом понятійного соєдержання, котрий прєдставлєн понятійним (семантичєским) полєм, и планом язикового виражєния, прєдставлєнным слєвесным полєм.

Понятіє семантичєского поля получило большое распространение, число конкретных исследований постоянно растет, в теорию поля вносятся добавления и уточнения. Теория поля все больше связывается с определенной классификационной системой словарного состава, котрый расчлєняєтьсє на упорядочєнные по отношению друг к другу большєє и малєє группы.

На современном этапе развития лингвистики семантичєское поле остаетсє наимєнєє исследованной єдиницєє лєксії. До сих пор в язикєзнании не опрєдєлєны стрєгие границы примєнения терміна СП. Им часто обозначаютсє разнєє обєєдинєния слєв. Во многих исследованиях обєм понятія поля оказуєтьсє неопрєдєленно ширєким или, наоборот, очєнь узким, то єсть нет єдинообразия в употреблєнии терминов.

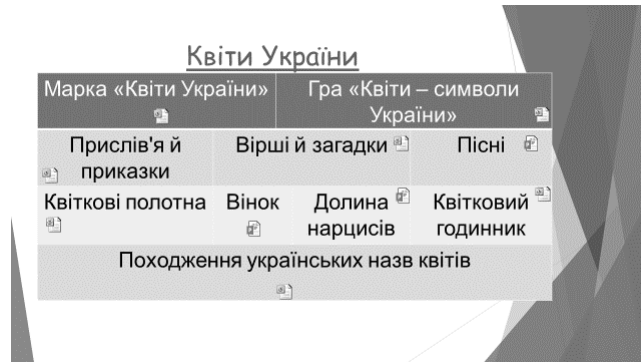
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ СІНКВЕЙН-КОЛАЖ «КВІТИ УКРАЇНИ»

О. Бігич (Київ)

У процесі формування у студентів-іноземців українсьомовної комунікативної компетєнтності поряд з такими її обов'язковими складниками, як мовна і мовлєннєва компетєнтності, не слід забувати і про лінгвосоцієкультурну компетєнтність, яка прєдбачає прєдусім набуття студентами знань про географією, історією, культуру тощє України.

Засєбєм формування лінгвосоцієкультурної компетєнтності слугує сінквейн. Сінквейн є п'ятирядковоєю віршованоєю формєю, яка виникла в США в XX столітті під впливом японської поезії. Текст сінквейну ґрунтуєтьсє на змістовій і синтаксичній заданості кожного рядка. І рядок – тема сінквейну – вміщує одне слово (зазвичай іменник чи займенник), яке позначає об'єкт чи прєдмет. ІІ рядок – два слова (зазвичай прикметники чи дієприкметники), які

описують його ознаки чи властивості. III рядок утворено трьома дієсловами чи дієприкметниками, які характеризують дії предмета чи об'єкта. IV рядок – фраза з чотирьох слів, яка виражає особисте ставлення автора сінквейну до описуваного предмета чи об'єкта. V рядок – слово-резюме, яке характеризує його сутність.



Мал. 1. Титульна сторінка мультимедійного сінквейну-колажу «Квіти України»

При цьому структура і зміст сінквейну не є жорсткими. Уклавши вербальний сінквейн «Квіти України» й проілюструвавши його рубрики зображальними, звуковими, текстовими тощо матеріалами, дібраними з інтернет-мережі, за принципом асоціативного нарощування навколо ключового поняття, я розробила однойменний мультимедійний сінквейн-колаж (мал. 1). Гіперпосилання першого рядка «Квіти України» презентує однойменний вірш Олесі Тоцької. Гіперпосилання другого рядка ілюструють поштову марку «Квіти України» (мал. 2) із зображенням десяти квітів й інтерактивну гру «Квіти – символи України» (мал. 3) з презентацією шести квітів.



Мал. 2. Марка «Квіти України»



Мал. 3. Гра «Квіти–символи України»

Третій рядок уміщує три рубрики: 1) «Прислів'я і приказки» (наведено їхні приклади «Де волошки, там хліба трошки»; «Розцвітає, що маків цвіт» тощо); 2) «Вірші й загадки» (презентовано вірші Ганни Черінь «Українські квіти», Василя Кравчука «Азбука квітів», загадки про квіти, наприклад, «Стоїть півень на току в червоному ковпаку»); 3) «Пісні» (запропоновано відеокліпи пісень «Чорнобривці», «Червона рута», «Мальви» тощо у виконанні вітчизняних співачок Таїсії Повалій; Софії Ротару, Ані Лорак та ін.). Четвертий рядок

представлено чотирма рубриками: 1) «Квіткові полотна» (презентовано репродукції картин Катерини Білокур «Польові квіти», «Квіти ввечері», «Жоржини», «Квіти на блакитному фоні», «Декоративні квіти», «Півонії», «Квіти та березки ввечері»); 2) «Вінок» (презентовано вірш Зінаїди Александрової «Вінок», однойменну загадку (мал. 4), марку «Івана Купала» із зображенням традиції плетення вінка й пускання його на воду (мал. 5), відеофрагмент про уквітчання в день пам'яті й примирення монументу «Батьківщина-Мати» вінком із маків із синьо-жовтими стрічками); 3) «Долина нарцисів» (презентовано зображення її центрального входу (мал. 6), легенди про її виникнення, мультфільм «Легенди України» (4 серія), пісню у виконанні Мішо Станковича і Мартини Кельман); 4) «Квітковий годинник» (презентовано фотографії у Києві, Харкові, Кривому Розі).

У гаю, на лузі, в полі -
Скільки там квіток!
Ми нарвали їх доволі,
Потім посідали в полі,
Щоб сплести...



Мал. 4. Загадка
про вінок

Мал. 5. Марка
«Івана Купала»



Мал. 6. Вхід до Долини
нарцисів

П'ятий рядок уміщує інформацію про походження українських назв квітів(соняшника, айстри, конвалії, півників, братків тощо) й інших тематично дотичних лексичних одиниць. Наприклад: «Слово «букет» походить від французького «bouquet», яке мало первинне значення «гай, група дерев», потім набуло зменшувального значення «група кущів, кущ». І вже з Середньовіччя закріпилось у французькій мові як назва жмутка зрізаних квітів, аромату. В Україні пучок квітів до початку ХУІІ століття мав назву «кита». В значенні «букет квітів» зменшувальна форма цього слова «китиця» досі вживається як діалектне».

У процесі презентації мультимедійного сінквейну-колажу «Квіти України» викладач використовує такий навчальний прийом, як цифрове розповідання – власну розповідь він супроводжує широким розмаїттям мультимедійних засобів: графіки, аудіо, відео, анімації, он-лайн публікації. За своїм змістом цей сінквейн-колаж є лінгвокраїнознавчим: студенти-іноземці набувають знань про квіти України, зокрема походження їхніх українських назв, знайомляться зі зразками як усної народної творчості, так і авторськими

віршами й піснями, набувають уявлення про флористичні звичаї й традиції українського народу, знайомляться з квітковими полотнами Катерини Білокур, дізнаються про флористичні тури по Україні тощо. Квітова тематика має продовження у виокремленому сімквейні «Квітова символіка на українських рушниках і вишиванках».

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОМУ МОВЛЕННЮ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Л. Боднарюк (Івано-Франківськ)

Оволодіння професійним мовленням є одним з основних показників якості мовної підготовки майбутніх лікарів. Професія лікаря належить до того виду діяльності, який вимагає високої комунікативної компетентності, навиків та умінь фахово-орієнтованого мовлення. Формування такого мовлення – це безперервний процес розвитку навиків оперування термінологією майбутньої спеціальності. В контексті проблеми навчання професійному мовленню велике значення мають методи та технології навчання, які застосовуються викладачем на заняттях.

Головною метою навчання фахового мовлення майбутніх лікарів на заняттях з української мови як іноземної є вироблення у студентів-іноземців вмінь і навиків мовної спеціалізації у тісному зв'язку мови з медичними дисциплінами та координації викладання української мови та фахових дисциплін.

Основним показником рівня професійного мовлення студентів-іноземців ВНЗ є ступінь сформованості його структурних компонентів: змістового, мотиваційного та особистісно-діяльнісного.

Науковці виділяють три рівні сформованості професійно-орієнтованого мовлення: оптимальний, достатній та низький. Приналежність до того чи іншого рівня залежить від готовності студентів до професійного спілкування, наявності самоконтролю в спілкуванні, вмінні сприймати та опрацьовувати отриману інформацію, співпрацювати з іншими студентами та викладачем.

На нашу думку, навчання професійно-орієнтованому мовленню майбутніх лікарів доцільно здійснювати за таким алгоритмом:

оволодіти основними лексичними та граматичними одиницями української мови;

- сформувати уміння та навички розмовної української мови;
- розвинути навички комунікації професійно-орієнтованого мовлення;
- навчитися працювати з фаховою літературою та користуватися медичною термінологією;
- орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування;
- набути навички спонтанного мовлення.

Умови, форми та методи навчання як компонент процесу вивчення професійно-орієнтованого мовлення студентів-іноземців забезпечують формування оптимального рівня фахово-комунікативної компетентності через поетапне засвоєння загальних і спеціальних знань, професійно-комунікативних умінь та навиків, формування мотивів навчання та застосування фахового мовлення на практиці.

Професійне медичне мовлення студентів-іноземців успішно формується при використанні технологій модульно-компетентного навчання, яке передбачає використання комплексу імітаційних методів, таких як:

1. Ігрові. Вони включають в себе ділову гру, розігрування ролей: лікар – пацієнт, лікар – лікар тощо.
2. Неігрові. Доцільні для вирішення ситуаційних задач, аналіз конкретних практичних ситуацій.
3. Такі методи реалізуються за допомогою інтерактивних технологій.
4. Власне практична діяльність студентів-медиків під час проходження практики в лікувальних установах.

Найпродуктивніше професійні мовленнєві уміння та навички формуються на практичних заняттях, на яких використовуються ігрові технології, оскільки фахові ситуації вимагають застосування певної медичної термінології і сприяють виробленню професійного мовлення майбутніх лікарів.

Медична практика доводить, що фахова мовна некомпетентність часто призводить до деяких мовних ускладнень, тому оволодівши системою професійних мовленнєвих умінь і навичок, студент-іноземець матиме змогу спілкуватися на достатньому професійному рівні.

Отже, професійно-комунікативна компетентність майбутніх лікарів виявляється в оволодінні ними нормами та правилами, технологіями та прийомами фахового спілкування та в розвитку умінь і навиків професійно-орієнтованого мовлення.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ)

С. Варава (Харьков)

В настоящем докладе будут рассмотрены вопросы межкультурной коммуникации в контексте языковой подготовки иностранных студентов в вузах Украины. Будет затронут ряд вопросов, связанных с формированием межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению с

учетом культурных и ментальных различий носителей языков, что является необходимым условием для успешного диалога культур.

Мы исходим из того, что достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция; под межкультурной компетенцией понимаем способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие культур в нескольких направлениях. В первую очередь, это знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка (языка обучения) и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры. Изучая иностранный язык, студент должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно-исторические особенности страны изучаемого языка, привычки и традиции носителей языка. Кроме того, важно знать национально-культурные особенности поведения иностранцев, чтобы избежать возможных конфликтов при межнациональном общении.

В докладе будут поставлены задачи, которые необходимо решить преподавательскому составу в рамках формирования поликультурной личности студента и толерантного отношения к представителям различных культур и национальностей во время обучения студентов на подготовительных факультетах вузов Украины, а также продемонстрированы возможные пути решения этих задач.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНИХ ТЕКСТІВ

А. Варданян (Полтава)

У лінгвістиці на сучасному етапі виникає необхідність дослідження способів перекладу медичних текстів у світлі постійного розвитку термінології. Медична термінологія є однією з найбільших і складних в понятійному і змістовному відношенні систем термінів, оскільки медична лексика охоплює терміни й інших наук (біології, хімії, мікробіології, імунології, радіології, генетики, антропології). Медична термінологія має свої специфічні особливості, а саме:

- в основі багатьох англійських медичних термінів лежать латинські та грецькі коріння, що робить їх інтернаціональними;

• медичні терміни характеризуються такими особливостями як наявність дефініції, відсутність експресії і емоційного забарвлення, стилістична нейтральність, співвіднесеність зі спеціальними поняттями;

Для правильного перекладу терміна важливо знати його словотворчу та морфологічну структури. Нижче наводиться основна їх класифікація за будовою:

Прості терміни, що складаються з одного слова: allergy – алергія;

1. Складні, що складаються з двох слів, які пишуться разом або через дефіс: acquired immunity – набутий імунітет;

2. Багатокомпонентні терміни, що мають в своєму складі три і більше слів: acute gastrointestinal infection – гостра кишкова інфекція;

3. Терміни-словосполучення, що складаються з декількох компонентів: air borne infection – повітряно-крапельна інфекція;

Виходячи з цього, можна виділити такі основні способи перекладу медичних термінів: транскодування (транслітерація); калькування; описовий переклад; переклад варіантною відповідністю; переклад еквівалентом.

Унаслідок деяких відмінностей в граматичних, синтаксичних і морфологічних структурах двох мов дуже часто доводиться при перекладі використовувати різного роду трансформації. Перетворення, які здійснюються в процесі перекладу, діляться на чотири елементарні типи: 1) перестановка, 2) заміна, 3) додавання, 4) виключення. Ці види перетворень можуть поєднуватися один з одним, набуваючи при цьому характер складних, комплексних трансформацій. Дослідивши чотири види трансформацій, можна зробити висновки, що через лаконічність англійських термінів при перекладі на українську мову частіше застосовується спосіб додавання, найрідше – виключення.

У процесі перекладу перекладач повинен враховувати, хто буде використовувати інформацію. Так, якщо переклад призначається для пацієнтів, то необхідно уникати спеціалізованих термінів. У перекладах, які ж призначаються для лікарів, цілком допускається використання латинських назв і термінів.

При перекладі не варто нехтувати консультаціями з фахівцями в тій чи іншій галузі медицини, оскільки, не маючи спеціальної освіти, завжди можна припуститися помилки і надати неточний або неправильний переклад терміна.

У будь-якому випадку переклад медичних термінів вимагає від перекладача достатнього рівня обізнаності у відповідній галузі знань і чіткого дотримання норм української мови.

ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ МЕТАТЕКСТ - ФЕНОМЕН ВТОРИННОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ З ЛІНГВІСТИКИ)

Тетяна Володіна, Київ

Перекладацька метатекстуальність, як і проблеми метапізнання, метакомунікації, метадискурса та метамови займає одну із центральних позицій у лінгвістиці та перекладознавстві, є об'єктом дослідження вже понад тридцять років, а неоднозначний характер трактування поняття "метатекст" обумовлений маргінальністю цього феномена [2, 48].

Метатекст – продукт метакогнітивної, метакомунікативної та метамовної діяльності, що належить до класу "*вторинних текстів*", володіючи при цьому усіма притаманними цій категорії ознаками. Під *вторинним текстом* розуміємо будь-який науковий текст, створений на основі первинного наукового тексту і який перебуває з ним у тісному смисловому взаємозв'язку [1]. Таке трактування феномена вторинності дає змогу віднести до цієї категорії не тільки імітаційні тексти, а й безпосередньо *переклад*.

Розглядаючи транслат як метатекст, визначаємо його як афірмативний, або контрверсійний конструкт. Це розмежування базується на ставленні автора метатекста (перекладача) до прототексту (до оригіналу), яке може бути позитивним або негативним. "*Вірний*" переклад наукового тексту належить до афірмативної сфери, проте "*довільний*" – до контрверсійної області. В ідеальній ситуації текст перекладу повинен являти собою афірмативний метатекст, оскільки тоді чітко простежується зв'язок перекладу із вихідним текстом. Однак афірмація як критерій *вірності/невірності* перекладу викликає деякі сумніви, тому що афірмативні відношення, що зв'язують оригінал і переклад можуть досить сильно відрізнятися один від одного. Робочим визначенням поняття "*метатекст*" вважаємо таке: *метатекст* (від гр. μετά – після, за, між, від лат. *textus* – сплетіння, тканина, будова, структура) – це вторинний текст, що створений на тлі іншого тексту або внаслідок реакції на нього.

Перекладацький метатекст традиційно характеризується як висловлювання про висловлювання (вихідний текст), що створює так званий похідний (вторинний) текст із вербалізованим прагматичним змістом, де під прагматичним змістом розуміється відображення у метатексті процесу розгортання основного тексту, його інтерпретація автором і підготовка до сприйняття читачем [3, 311–312]. Метатекст виконує відразу кілька функцій: *вступну, описову, оцінну, пояснювальну, пародійну, аналітичну*, що свідчить про його поліфункціональний характер. Виходячи із зазначених функцій, поділяємо метатексти на: 1) *вступні*: передмови, вступ, вступні статті, післямови; 2) *описові*: монографії, анотації, реферати, автореферати, резюме, конспекти; 3) *аналітико-оцінні*: рецензії, відгуки, літературно-критичні статті; 4) *метатексти, що коментують*: примітки у вигляді різного роду посилань і

коментарів до наукових робіт, законів, указів; 5) *пародійні*: стилізації, пастіши, пародії [2, с. 60]. Переклади наукових текстів, які є об'єктом аналізу нашого дослідження можна віднести до чотирьох перших типів, оскільки вони є "відкритими" внаслідок властивої їм поліфункціональності, тому характерні риси однієї групи можуть спокійно проникати в іншу.

Отже, перекладацький метатекст є метакомунікативним актом, який створюється за допомогою спеціальних метамовних засобів, формується на базі іншого тексту, що, з одного боку, є зафіксованим результатом пізнавальної активності деякого суб'єкта у вербальній формі, а, з іншого боку, сам стає предметом пізнання. Метатекст є вторинним, поліфункціональним продуктом, структура якого має всі ознаки тексту і тлумачиться як автономний, цілісний і зв'язний комплекс мовних знаків.

Література

1. Нестерова Н. М. Вторичность как онтологическое свойство перевода: дисс...д-ра филол. наук: 10.02.19 "Теория языка"/Наталья Михайловна Нестерова. – Пермь, 2005. – 368 с.

2. Остапенко Д. И. Функциональная и структурная характеристика метатекста (на материале переводческих предисловий и примечаний) : дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 "Теория языка" / Остапенко Дарья Игоревна. – Воронеж, 2014. – 246 с.

3. Турунен Н. Метатекст как глобальная система и вопросы конструирования текста в пособиях по развитию речи //Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов / Н. Турунен. – Пермь, 1999. – С. 310–320.

ТЛУМАЧЕННЯ ОМОНІМІВ У РІЗНИХ ВИДАННЯХ ОКСФОРДСЬКОГО ТЛУМАЧНОГО СЛОВНИКА

М. Вотінцева (Дніпропетровськ)

Визначення або тлумачення значень слів – головна мета складання словників, прямий об'єкт лексикографії. Лексикографію можна вважати одним з найдавніших видів прикладної лінгвістичної діяльності, умови вживання слів – не менш важлива і не менш важка частина будь-якої словникової роботи. Словник, безумовно, є одним з найважливіших способів опису лексичної системи мови. На відміну від деяких інших способів, лексикографічній інтерпретації словникового складу притаманна комплексність аналізу слова (характеристика з позицій всіх рівнів мови), повнота (універсальність, всеосяжність структури словникової статті), доказовість дослідження, достатність для окремих періодів, певна видимість, наочність.

В процесі дослідження було розглянуто мікроструктури Оксфордського тлумачного словника (видання 4 та 7) для того, щоб виявити особливості подання омонімів в різних виданнях словника. Було відзначено, що деякі слова подаються як омоніми в одному виданні, а в іншому – як полісеманти, та навпаки. Розглянемо приклади.

В 7 виданні – *Agape* позначено як омонім.

Agape ¹ /ə'geɪp/ – adj. /not before noun/ (formal). If a person's mouth is agape, it is wide open, especially they are surprised or shocked.

Agape ² /ə'geɪp/ – noun /U/ (religion). Christian love rather than sexual or romantic love.

^{1, 2} – позначення омонімії;

Agape – заголовне слово;

/ə'geɪp/ – транскрипція;

adj. / noun – граматична зона.

If a person's mouth is agape, it is wide open, especially they are surprised or shocked. / Christian love rather than sexual or romantic love. – зона тлумачення;

В 4 виданні – слово не позначено як омонім.

Agape /ə'geɪp/ – adj. /pred./ (with sth) (of the mouth) wide open, esp with wonder.

Agape – заголовне слово;

wide open, esp with wonder. – зона тлумачення;

adj. – граматична зона;

/ə'geɪp/ – транскрипція.

Наступний приклад ми взяли із 4 видання словника, де він позначений як омонім:

Cue ¹ /kju:/ – n (fo sth / to do sth) thing said or done to signal sb's turn to say or do sth, esp in a theatrical or other performance: *Actors have to learn their cues*. 2. Example of how to behave, what to do: *Follow her cue, and one day you'll be a great scholar*. 3. (right) on cue at exactly the appropriate or expected moment.

Cue ² /kju:/ – n. long, tapering leather tipped stick and used for striking the ball in snooker, billiards

У 7 виданні це слово подано як полісемант.

Cue /kju:/ – *noun, verb*. 1. An action or event, that is a signal for sb to do sth. 2. a few words or action in a play that is a signal for another actor to do sth. 3 long wooden stick with a leather tip, used for hitting the ball in the games of billiards.

В різних виданнях одного й того ж словника спостерігаються різні підходи, щодо тлумачення та подання омонімів.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Л. Гайдук, І. Давидова, Д. Дочинець (Запоріжжя)

Запорізький державний медичний університет готує іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади протягом 42 років. За цей час накопичено достатній досвід у підготовці іноземців для продовження навчання за обраною спеціальністю на основних факультетах. Але сьогодні, в силу різних причин, потребує не тільки шукати нові методи та форми навчання, а і навчати майбутніх студентів вчитися. Це пов'язано з тим, що протягом останніх десяти років в університеті навчаються студенти, які мають недостатній рівень знань, одержаних на батьківщині. Особливо це стосується громадян Марокко, кількість яких на довузівському етапі університету значно перевищує кількість представників інших країн. Проаналізувавши атестати про закінчення середньої школи студентів із Марокко, ми побачили, що більшість мають середній бал 10-13 за 20-бальною шкалою. Мабуть, тому у більшості із них відсутні навички самостійної роботи, виконання домашнього завдання, небажання дотримуватися певних вимог навчальної програми тощо. Все це створює труднощі в організації ефективного навчального процесу, у роботі з таким контингентом студентів. Отже, перед викладачами з мовної підготовки та загальнотеоретичних дисциплін стоїть задача не тільки навчити мові та відновити знання середньої школи, але і адаптувати до нової системи навчання, до культури нової країни, до кліматичних умов, до проживання у гуртожитку тощо. Викладачі розробляють ефективну систему завдань, створюють навчально-методичні матеріали, проводять різноманітні заходи, шукають нові форми і методи, які допоможуть кожному студенту одержати необхідні знання для подальшого навчання на основних факультетах відповідно до вимог ВНЗ.

Проблемою є і те, що в умовах розтягнутості заїзду іноземців на довузівський етап навчання, тижневе навантаження досягає 40 годин. Студенти, яким не властиві старанність та працездатність, не в змозі на достатньому рівні опанувати програму довузівського етапу, займатися самостійною роботою, виконувати домашнє завдання. Вважаємо, що з перших днів таким студентам потрібно приділяти значно більше уваги та контролювати їх навчальну діяльність. Викладач, який занадто проявляє ліберальність, не зможе добитися якісного навчального процесу. Тобто, роль викладача, особливо на

довузівському етапі, надзвичайно велика. Від того, які цілі та задачі ставить викладач, які використовує інноваційні методи та форми навчання, як підтримує студента на всіх етапах роботи, залежить успіх навчального процесу.

Не секрет, що на навчання в Україну приїжджає достатньо велика кількість іноземних громадян з низьким рівнем мотивації, яка також є одним із факторів успішності навчальної діяльності. Реалізація мети та завдань з підвищення мотивації іноземних студентів до навчання залежить від позиції та толерантності, від педагогічного такту та педагогічної комунікації, від майстерності вести діалог викладачів, навчально-допоміжного персоналу, співробітників деканату. Організація диспутів, індивідуальних та групових бесід, екскурсій, походів та інших заходів сприяє появі усвідомлення важливості успішної навчальної діяльності не тільки на початковій формі навчання, але і на основних факультетах університету.

Таким чином, викладач вищої школи відіграє велику роль в навчальній, виховній та організаційній роботі з іноземними громадянами. Формування викладача як з мовної підготовки, так і з загальнотеоретичних дисциплін, здатного оптимізувати навчальний процес, впроваджувати новітні комп'ютерні технології тощо насамперед лежить на педагогічних вузах та на факультетах підвищення кваліфікації, яких в Україні бракує.

РАБОТА С ТЕКСТАМИ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ КАК СРЕДСТВО АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

О. Гамали, О. Каневская (Кривой Рог)

Язык по своей природе служит объединению людей. Глобализация общения в современном мире становится причиной превращения изучения иностранных языков в ключевую составляющую образования, рассматриваемую как процесс межкультурной коммуникации, диалог культур, в ходе которого личность подвергается аккультурации. Язык преподносится как неотъемлемая часть культуры, лежащей в основе обучения (Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, Д. Б. Гудков, В. В. Красных, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов, Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, Л. И. Харченкова и др.). Иностранцу, изучающему чужой язык, необходимо адаптироваться в чужой коммуникативной среде. Актуальность данного тезиса возрастает по мере увеличения «расстояния» между родной и осваиваемой культурами.

Умение рассматривать язык как отражение культуры рассматривается как социокультурная компетенция, включенная в качестве компонента в проект

«Общеввропейской компетенции владения языком». Понятие «социокультурная компетенция» сформировалось на пересечении философии (О. Н. Астафьева, О. И. Карпухин, И. В. Кондратюков, А. В. Костина и др.), лингвистики (И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, Г. А. Воробьев, Г. В. Елизарова и др.), педагогики (А. А. Вербицкий, Г. А. Воробьев, Т. О. Жукова, И. А. Зимняя, Е. Н. Соловова, А. В. Хуторской, И. К. Ярцева и др.). Социокультурная компетенция представляется поликомпонентной (лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический, социально-психологический) структурой и является инструментом воспитания международно-ориентированной личности.

Общение с молодежью побуждает к поиску новых путей повышения социокультурной компетенции. Креативность, а отчасти и бунтарский характер молодых заставляют предлагать нестандартные подходы. О языковой игре в учебном процессе начинают говорить как об общедидактическом принципе (Н. Д. Голев).

В последнее время все уверенней заявляют о себе так называемые гляцевые журналы («Glamour», «ELLE», «MINI», «Pink», «Vogue», «Joy», «Cosmopolitan», «Л'Этуаль» и др.), призванные способствовать формированию современного молодого человека – активного, нацеленного на карьеру, стремящегося к высоким жизненным стандартам, и, вопреки стереотипам, рассчитанные на высокий интеллектуальный уровень адресата. Гляцевые журналы не только вводят в мир интересов молодых, но и отражают яркие особенности молодежной речи, активно используют языковую игру, способную высвободить экспрессивные возможности языка, что подталкивает к идее использования «гляцевых» текстов в учебном процессе, в том числе в иностранной аудитории.

Думается, задания, основанные на текстах гляцевых журналов, позволят оживить, разнообразить учебный процесс, приблизить его к реалиям современной жизни, обеспечат повышение познавательной активности студентов, положительную мотивацию, дадут стимул к самостоятельной работе и ускорят аккультурацию.

Одним из частых видов языковой игры на страницах молодежных журналов является обыгрывание фразеологизмов – едва ли не наиболее социокультурно значимого пласта единиц языка. В текстах используются приемы буквализации, семантических приращений, изменения коннотации, народноэтимологического переосмысления значений, сокращения

компонентного состава и др. (О. И. Гамали, Л. А. Ярош), обеспечивающие разнообразие видов и форм работы. Приведем лишь некоторые примеры заданий с фразеологизмами русского языка, использованными в текстах глянцевого журналов 2010 – 2015 гг.

Задание 1. Прочитайте заголовки статей, определите их значение, объясните, каким образом заголовков связан с содержанием. (Например: *в темпе вальса, место под солнцем, не мечите бисер, черным по белому* и т. д.). Найдите эти единицы во фразеологических словарях. Составьте предложения с выписанными фразеологизмами, объясните их значение. (Так, статья о ежегодном летнем фестивале Sundance называется «*Место под солнцем*». Происходит двойная актуализация: устанавливается ассоциативная связь между названием фестиваля Sundance и существительным *солнце*; кроме того, использованием фразеологического значения ‘прочное, высокое положение в обществе’ подчеркивается значение мероприятия).

Задание 2. Составьте диалог с фразеологизмами, ставшими заголовками статей. (Например: *по горячим следам, с глазу на глаз, сгустили краски, стоят на своем*, и т. п.). Используйте словосочетания в свободных и переносных значениях.

Задание 3. Найдите в словаре фразеологизм. (Например: *заткнуть за пояс*.) Каково его значение? (‘Превзойти кого-либо в чем-либо’). Знаете ли вы, как образовался этот фразеологизм? (Существует несколько версий: первая связана с древней русской забавой – борьбой на поясах; согласно второй, фразеологизм отражает привычку засовывать все ненужные вещи за пояс, ср.: «*Но жена не рукавица: / С белой ручки не стряхнешь / И за пояс не заткнешь*» (А. С. Пушкин «Сказка о царе Салтане»). В каком значении – свободном или фразеологическом – использовано это словосочетание в журнальном тексте? (Использован в статье о том, когда нужно заправить джинсовую рубашку, а когда – носить навыпуск, следовательно, значение свободное, актуализирован глагол *заткнуть* – «заправить в брюки, штаны»).

Аналогично: *вокруг да около, хвост трубой, ход конем, запахло жареным, место под солнцем* и т. п.

Все представленные задания ориентированы на работу с текстами, к которым студенты относятся как к развлекательным, текстам для отдыха. Думается, в подобных случаях срабатывает эффект неожиданности, повышающий интерес к обучению.

ПОТЕНЦІЙНІ СЛОВА В ІСТОРИЧНІЙ РОМАНІСТИЦІ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО

Н. С. Голікова (Дніпропетровськ)

Однією з найважливіших проблем сучасної науки неології є комплексний опис авторської словотворчості. У мовознавстві кінця XX – початку XXI століття дослідження контекстуальних новотворів, що наявні, зокрема, в художній літературі, набуло особливої актуальності й гостроти. Оказіоналізми вивчають представники різних лінгвістичних галузей – лексикології, дериватології, лінгвостилістики, лінгвопрагматики тощо. Натомість розробники проблеми значно менше уваги приділяють потенційним словам, що їх так само, як і okazіональні слова, активно продукують письменники.

В українській літературі насправді важко знайти творчу особистість, у художньо-писемній спадщині якої не фігурували б новотвори різного мовленнєвого спрямування, наділені семантичними, структурними, дериваційними, граматичними тощо варіаціями. Творче слово одного з патріархів української літератури П. Загребельного теж потрапило в поле зору дослідників. Наприклад, структурно-семантичну та стилістичну специфіку okazіоналізмів у прозі письменника описала в своїй дисертації Т. Юрченко, авторські новотвори слугували ілюстраціями в працях В. Чабаненка тощо. Однак системних досліджень, присвячених типології численних неолексем, що належать перу белетриста, поки що не виявлено.

Як відомо, одиниці, що зв'яляються в мові, називають неологізмами. Мовленнєві ж новотвори зазвичай розподіляють на потенційні слова та okazіоналізми, хоч чітко встановлених критеріїв щодо їх розмежування досі не існує. Питання про співвідношення okazіональних і потенційних слів у сучасній теорії okazіональності дехто з лінгвістів вважає дискусійним. Попри те, що, на думку багатьох дослідників, потенційні слова відповідають мовній нормі, а okazіоналізми, навпаки, їй протирічать, потенційні слова часто кваліфікують як різновид okazіональних.

Отже, потенційні слова розглядатимемо як неолексеми, що їх утворює автор за зразком закріплених у мові словотвірних моделей і типів. У романістиці П. Загребельного такі одиниці є стилістично маркованими, на нашу думку, у багатьох контекстах вони набувають статусу ідіостилістем, оскільки приковують увагу читачів, спонукають їх до роздумів. Наприклад, у романах «Євпраксія» та «Роксолана» спостерігаємо низки потенційних іменників з узуально продуктивними дериваційними суфіксами *-ість*:

богозоставленість, звіролютість, знетямливість, кшталтність, многість, розбентеженість, розпроміненість, розсатанілість, уважливість, чоловічість; -иськ: баронисько, бойовисько, збировисько, зборовисько, муравлисько, юрмисько, юрмовисько; -ї-: вибавлення, безчасся, досвідчення, забронзовіння, заласся, зганьблення, зненавидження, зрозпачення, многотруддя, мудрослів'я, ошаління, паліччя, пишнослів'я, повітання, пустослів'я, розкрилля, розлунювання, шкураття; -ств-: вмільство, ігнорантство, нікчемство, словоливство тощо.

Найактивніше письменник продукує дієслівні форми, що в 70-х роках ХХ століття, коли були написані романи, потрібно було кваліфікувати як okazіоналізми, а в сучасній українській літературній мові такі словоформи підтверджують нові тенденції розвитку граматичної системи. Наприклад, в історичній романістиці П. Загребельного функційно превалюють безособові форми, як-от: *заполонено, неспогадано, пиховито, подивовано, пошлюблено, прихмурено, розвеселено, розсваволено*; а також пасивні дієприкметники минулого часу: *вспокоєний, зганьблений, зготовлений, знеособлений, знесамовитілий, знетерпеливлений, зрозпачений, нез'ясовний, обезвладнений, позоставлений, розвеселений, роззолочений, роззухвалений, розіскрений, розкричаний, розплаканий, розсміяний, розспіваний, спровинений* тощо.

Отже, короткий огляд авторських новотворів, які функціонують в історичних романах П. Загребельного, переконує в тому, що художня література завжди слугує взірцем для вироблення мовних норм слововживання.

«ІНЕРЦІЯ ПЕРШОГО ВРАЖЕННЯ»: СОНЕТ ШЕКСПІРА № 66 У ПЕРЕКЛАДІ ІВАНА ФРАНКА, ОСИПА РУМЕРА ТА САМУЇЛА МАРШАКА

Е. П. Гончаренко (Дніпропетровськ)

На 2016 рік припадають дві дати, які є знаменними для світової літератури та культури, – це чотирьохсотріччя від дня смерті Вільяма Шекспіра (23 квітня 1616 р.) та сторіччя від дня смерті Івана Франка (28 травня 1916 р.). Обидві фігури залишили по собі слід не лише в історії своїх країн, але й сформували уявлення прийдешніх поколінь про епохи, які виплекали цих титанів Слова.

Іван Франко – доктор філософії Віденського університету (бо захистився саме там), поет-новатор, прозаїк, перекладач, історик, культуролог, літературознавець. Франку-перекладачеві належать «пересажені» на український ґрунт найкращі літературні перлини Європи та світу: переклади з

Менандра, Сапфо, Софокла, «Одіссеї», з староісландської, норвезької, чеської, німецької, англійської літератури. Не оминув увагою Франко і творчість славетного народного англійського митця. Він багато перекладав з творчості Шекспіра (трагедії, сонети), про що свідчать вичерпні і ґрунтовні розвідки Григорія Кочура, Максима Стріхи та інших дослідників. Перекладати сонети Шекспіра нелегко, але українська шекспіріана може похизуватися повними перекладами Шекспірового сонетарію спершу у викладі Ігоря Костецького (хоча й були вони опубліковані у 1958 році у Німеччині і вважаються експериментаторськими через насиченість полонізмами), а згодом у перекладі Дм. Паламарчука, що вийшли у серії «Перлини світової літератури» 1996 року. Зрозуміло, що судити про якість перекладу можна лише на підставі зіставлення з першотвором, але, безсумнівно, що вищеназваним майстрам вдалося ця нелегка перекладацька спроба. І, напевне, насамперед тому, що вони самі були поетами. «Велика популярність Шекспірових сонетів – справа надзвичайної складності для перекладача: треба добре володіти віршем, бути втаємниченим у всі тонкощі сонетної форми, мати високу мовну культуру й несхибний смак, щоб не припуститися ніякої фальші й не заплутатися у складному та химерному плетиві Шекспірових образів і зворотів. Але насамперед перекладачеві треба бути поетом» (Гр. Кочур).

Наша увага головним чином зосереджена на перекладі 66 сонету Шекспіра у викладі Франка, Румера та Маршака. Читачам добре відомі переклади сонетарію Шекспіра у викладі талановитого «версифікатора», віртуоза перекладацького мистецтва радянської епохи Самуїла Маршака. Ці переклади блискучі, бо кожний сонет – це певний образ, «світ образів», який не залишає байдужим читача, вони, «приймаючи вбрання іншої мови, зберегли своє звучання, свою мелодику» (М. Морозов). Але згодом, опановуючи інші переклади сонетів, усвідомлюємо, що існують переклади, які жодною мірою не поступаються перекладам загальновизнаного метра перекладу і навіть деякою мірою перевершують версії Маршака. М. Морозов, відомий шекспірознавець, театрознавець, перекладач писав: «Можна навести багато аналогічних прикладів, які свідчать, що виконані Маршаком переклади є поетичним коментарем до шекспірівських текстів». Жодном чином, не применшуючи перекладацькі здобутки Маршака, маємо бажання віддати належне й перекладам у викладі інших митців. На наше глибоке переконання, переклади ці вартісні і з точки зору перекладацького мистецтва, і поетичного також. По-перше, маємо на увазі переклади Івана Франка, і, по-друге, наприклад,

маловідомий переклад російського перекладача Осипа Румера (1883-1954). Отримавши прекрасну класичну філологічну освіту, Осип Румер, знавець двадцяти шести мов, ніколи не перекладав за підрядковим перекладом. Він був старшим братом Юрія Румера, відомого фізика, якого називали «радянським Оппенгеймером», і котрий працював з Ландау. Перекладацький доробок Румера – це переклади Платона, Горація, лірики вагантів, Хайяма, Тегнера, Чосера, Спенсера, Сідні, Шекспіра (сонети, трагедії). Особливу зацікавленість представляють переклади Румера для «Хрестоматій з західно-європейської літератури» у 1930-40 рр. (за редакцією Б. І. Пуришева), наразі ці праці маловідомі сучасному читачеві і вважаються бібліографічною рідкістю. Завдяки цим перекладам студенти колишньої доби опановували класику – Бартоломе Леонардо де Архенсола, Педро де Кальдерон, Сантільяна, Карвахаль, Енсіна, Скелтон, Уайет, Серрей, Донн та інші.

Представимо переклади 66 сонету у викладі Франка, Румера та Маршака у хронологічній послідовності.

Першотвір:

Tir'd with all these, for restful death I cry, –
As, to behold desert a beggar born,
And needy nothing trimm'd in jollity,
And purest faith unhappily forsworn,
And gilded honour shamefully misplaced,
And maiden virtue rudely strumpeted,
And right perfection wrongfully disgraced,
And strength by limping sway disabled,
And art made tongue-tied by authority,
And folly (doctor-like) controlling skill,
And simple miscali'd simplicity,
And captive Good attending Captain Ill:
Tir'd with all these, from these would I be gone,
Save that, to die, I leave my love alone.

(В. Шекспір)

Не раз я кличу смерть, бо нужно бачить в світі,
Як ходить працівник в жебрацькому лахмітті,
А капосне ніщо блищить у пишнім строю,
А вірність щирая, знай, б'ється з клеветою.

Як славу має й честь, огида і облуда,
А чистоту он там сквернить насилля дике,
Як честь ганьбить ось стовпище велике,
А власть над всіма зла, як на очах полуда.
Перед надсилою художество німіє,
А дурень мудрому відмірює права,
І правда спутана, безпомічна дуріє,
А добрий в найми йде, а ледар ужива –
Умер би! Ні, держусь тривогою одною:
Як я умру, й любов моя умре зі мною.
(Пер. І. Франка)

Я смерть зову, глядеть не в силах боле,
Как гибнет в нищете достойный муж,
А негодяй живёт в красе и холе;
Как топчется доверье чистых душ,
Как целомудрию грозят позором,
Как почести мерзавцам воздают,
Как сила никнет перед наглым взором,
Как всюду в жизни торжествует плут,
Как над искусством произвол глумится,
Как правит недомыслие умом,
Как в лапах Зла мучительно томится
Всё то, что называем мы Добром.
Когда б не ты, любовь моя, давно бы
Искал я отдыха под сенью гроба.
(Пер. О. Румера)

Зову я смерть. Мне видеть невтерпеж
Достоинство, что просит подаянья,
Над простотой глумящуюся ложь,
Ничтожество в роскошном одеянье,
И совершенству ложный приговор,
И девственность, поруганную грубо,
И неуместной почести позор,
И мощь в плену у немощи беззубой,

И прямоу, что глупостью слывет,
И глупость в маске мудреца, пророка,
И вдохновения зажатый рот,
И праведность на службе у порока.
Все мерзостно, что вижу я вокруг...
Но как тебя покинуть, милый друг!

(Пер. С. Маршака)

На наш погляд, сонет № 66 – це ода суму, у якому Шекспір перелічує напасті, які призвели до розпачу та безвиході. Ми не знаємо напевне, за яких обставин поет створив його, що саме спричинило цю журбу та тугу. Здогадок безліч і їх розв'язання – справа шекспірознавців. Але що є головним у представлених перекладах? Це майстерно відтворені сюжетні лінії образів: «жебрацьке лахміття», «капосне ніщо», «вірність щирая», «огида і облуда», «насилля дике», «правда спутана» (І. Франко), «сила никнет», «в лапах Зла», «под сенью гроба» (О. Румер), «глумящаяся ложь», «немошь беззубая», «глупость в маске мудреца пророка» (С.Маршак).

Зрозуміло, що максимальної точності та правильності перекладу досягти неможливо, адже будь-який переклад – «це килим зі споду». Різним є і сприйняття сонету перекладачами, бо різним був їх світогляд, і звідси різний результат, що є природнім. Кожен з наданих перекладів створено у певну добу, і тим-то вони вартісні. Переклад Франка – у 90-х роках XIX ст., Румера – у 30-х роках XX ст., Маршака – у 40-х роках XX ст. Наслідування або копіювання неможливе, адже добре відомо, що наслідування попередніх авторів – це хибний шлях, що може спричинити певну залежність, і тоді зміст тексту спотворюється й навіть втрачається. Наразі маємо силу-силенну талановитих перекладів сонетарію Шекспіра. Цілком закономірно, що ми порівнюємо ці тексти, якими б досконалыми і бездоганними вони не були, з перекладами перекладачів від Бога, «велетнів серед ліліпутів» (висловлювання К. Чуковського), бо є такий принцип, залежність від якого неминуча: «інерція першого враження» (М.Єліферова).

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Л. Гром (Днепропетровск)

Обучение чтению занимает важное место в изучении иностранного языка, так как оно является одним из наиболее ёмких каналов коммуникации. Как известно, различают три типа чтения: просмотровое, ознакомительное и

изучающее, каждое из которых имеет дифференцированную методику обучения. Эффективность обучения различным типам чтения обеспечивается прежде всего пониманием структурно-смыслового единства текста, знанием таких важнейших характеристик текста, как его структурная оформленность, тематическое единство, информационная завершённость, логическая взаимообусловленность всех его компонентов.

Текст научной статьи является продуктом целенаправленной коммуникативной деятельности, характеризуется сложной иерархической структурой, различные элементы которой выполняют особую функцию при передаче информации. Знание закономерностей построения текста научной статьи, выделение характерных признаков её внешней структуры и языковой организации должны быть применены при обучении различным типам чтения. Научная статья выполняет коммуникативную функцию обмена научной информацией, поэтому её текст строится на коммуникативных принципах композиции. Поток научной информации организуется согласно определённым правилам, которые обеспечивают смысловую и формальную целостность и относительную завершённость. Структура научной статьи универсальна, она обусловлена спецификой социальной функции жанра. Композиционная стабильность научной статьи способствует быстрому «вхождению в текст», помогает читающему сконцентрировать внимание на содержании. Своеобразный характер информации научной статьи отличается новизной, сложностью, специфичностью и предполагает линейное развёртывание темы.

В научной статье могут быть выделены формальные композиционные звенья, которые реализуют коммуникативные намерения автора. Эти звенья находятся в линейно-иерархической взаимосвязи и включают заголовок, аннотацию, введение, основную часть и заключение.

Учитывая тот факт, что каждое композиционное звено статьи выполняет определённую функцию, представляется возможным ориентировать студентов на наиболее значимые композиционные звенья при обучении различным типам чтения.

Так, при просмотровом чтении, которое носит поисковый характер, внимание обращается прежде всего на заголовок статьи. Заголовок статьи обычно содержит в себе компрессированную текстовую информацию, называет проблему, которая рассматривается в статье. Безусловно, не всегда автору статьи удаётся дать адекватный заголовок, который бы точно и полно отражал её содержание. В таком случае может помочь заголовочный комплекс,

включающий заголовок и ряд подзаголовков и отражающий смысловую структуру статьи, план, по которому она построена, а также названия глав и параграфов. При просмотрном чтении обращается внимание на иллюстрации, схемы, таблицы. Просмотровое чтение позволяет специалисту решить, нужна ли ему информация, представленная в статье, какое она имеет отношение к интересующему его вопросу.

Если же при просмотрном чтении специалист решает, что данная статья представляет для него определённый интерес, так как она посвящена проблемам, которыми он занимается, то целевая направленность чтения может измениться. Просмотровое чтение может замениться ознакомительным, которое предполагает общий охват содержания статьи. При ознакомительном чтении решается вопрос, что именно говорится в статье по интересующей проблеме. Для решения этого вопроса специалист знакомится с аннотацией, которая кратко, но довольно полно раскрывает содержание статьи, выполняя сигнально-осведомительную функцию. Затем переходит к введению, содержащему дефиницию исследования. Во введении излагается история вопроса, обосновывается постановка задачи, характеризуется выбор объекта и методы исследования, оцениваются возможные пути решения поставленной задачи. Основная часть конкретизирует тематическое ядро научной статьи, отражает процесс исследования, раскрывает содержание проблем, характеризуется насыщенностью содержания. Для восприятия информации специалисту необходимо обратить внимание на заголовки отдельных глав, разделов и на заключение, в котором даётся специализация новой информации, суммируются результаты исследования. При ознакомительном чтении имеет место оценка получаемой информации – «новое» – «известное», «интересное» – «неинтересное», «понятно» – «непонятно».

В том случае, когда просмотровое чтение научной статьи убедит специалиста в необходимости детального ознакомления с содержанием статьи, целевая направленность чтения изменится, и оно приобретёт изучающий характер. При изучающем чтении для максимального извлечения информации из иностранного текста специалист должен разбить весь текст статьи на сложные смысловые высказывания, установить субъект и предикат в этих высказываниях, озаглавить каждое сложное высказывание, сформулировать проблему, содержащуюся в нём. Глубоко изучая текст, специалист трансформирует его во время восприятия, отбрасывает ненужную

информацию, задерживает внимание на интересных мыслях, обдумывает, анализирует, намечает пути использования полученной информации.

Следует заметить, что овладение чтением научных статей служит эффективным средством для развития других видов речевой деятельности, в частности навыков владения устной иноязычной речью, и в значительной степени способствует усвоению изучаемого материала.

ГЕРМАНІЗМИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ТРИВАЛИХ МОВНИХ КОНТАКТІВ

З. Гук (Львів)

Динамічно розвиваючись разом із суспільством, мова постійно поповнюється новими словами в різних сферах життя. Українська мова завжди був відкритою для поповнення лексики з іншомовних джерел. Запозичення з давніх мов (грецької, латинської), тюркізми, галліцизми, слова з голландської, англійської, німецької засвоювалися українською мовою в різні історичні епохи, не завдаючи шкоди її національній самобутності, а лише збагачуючись і розширюючись. Певну групу запозичень в лексичному складі української мови займають германізми. Які чинники сприяли запозиченням, що було вирішальним, в яких сферах життя вони вживаються, наскільки вони видозмінилися і як їх можна розпізнати? Ці питання і визначили тему нашої дослідницької роботи.

Багато мовознавців досліджують тему запозичень германізмів в українську мову, але соціолінгвістичний аспект і досі не розкрито до кінця.

Оскільки мовні контакти між українською і німецькою мовами були досить тривалими – їх умовно можна поділити періоди запозичення германізмів: 1) перша хвиля лексичного впливу була ще за часів Галичини та Буковини, 2) друга хвиля – довголітнє перебування Галичини під владою Австро-Угорської імперії (1772–1918 рр.), 3) третя хвиля – період німецької окупації в 1941–1944 рр.

Мовне контактування відобразилось на лексичному складі української мови. Традиційно дослідження германізмів базується лише на вивченні лінгвістичних змін, тобто застосовуються лише мовознавчі параметри. Проте, мова є явищем соціальним, і її не можна розглядати окремо від соціуму. Важливі соціальні процеси, що мали вплив на запозичення германізмів, були: домінування німецької мови над українською; контактування колоністів з місцевим населенням; мова-джерело містила більше технічних термінів, які відсутні на час запозичення в українській мові; білінгвізм; змішані шлюби.

СТВЕРДЖЕННЯ В СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ДІЄСЛІВ

О. Гурко (Дніпропетровськ)

Сучасну лінгвістику характеризує тенденція до розгляду лексичних особливостей категорій із граматичною домінантою. До них ми уналежнюємо і ствердження. Питання про вивчення лексичної семантики є предметом зацікавлення багатьох мовознавців, наприклад, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюнової, О.В. Озаровського, Є.С. Ступак, М.Я. Плющ та ін.

У сучасній українській мові функціонує чимало дієслів та віддієслівних утворень, що передають ствердження своїм лексичним значенням, зокрема: **стверджувати** «упевнено висловлювати що-небудь, запевняти в чому-небудь» (НТСУМ), **констатувати** «установлювати, відзначати наявність чого-небудь» (НТСУМ), **відзначати** «помічати що-небудь унаслідок уважного спостереження, звертати увагу на що-небудь» (НТСУМ), **запевняти** «переконувати кого-небудь у чому-небудь, твердити що-небудь» (НТСУМ), **повідомляти** «доводити до чийого-небудь відома, сповіщати, давати знати» (НТСУМ), **доводити** «підтверджувати істинність, правильність чого-небудь фактами, незаперечними доказами» (НТСУМ), **свідчити** «повідомляти, стверджувати що-небудь; підтверджувати істинність, правильність чого-небудь» (НТСУМ), **зауважувати** «коротко висловлювати зауваження, судження, міркування з приводу чого-небудь» (НТСУМ). Уживання таких дієслів в структурі речення дає змогу передати мисленнєвий стверджувальний акт: «Валіда поклікала Махідеван, одурілу й засліплену від смерті своїх дітей, і спокійно **повідомила** їй про те, що діється у гаремі» (П. Загребельний), «Павлюга підвівся на стременах і, оглянувшись, **констатував** факт» (О. Гончар), «Сьогодні свята п'ятниця,- **стверджує** Мотря» (І. Нечуй-Левицький), «Македон, стріпуючи мокрою чорною чуприною, **запевняв**, що ця росяна купіль, особливо при сході сонця, дає розвідникові силу і здоровий колір обличчя» (О. Гончар), «Ми **доводимо** до відома сеньйора Аретіно,- писала вона,- що посланець Ваш прибув до нашої золотосійної столиці і вручив нам Ваше послання, і Всевишній свідок тому, скільки радощів і втіхи принесло нашому серцю Ваше полум'яне слово» (П. Загребельний), «Вагання, що відбивалося на її обличчі, **свідчило** про важку внутрішню боротьбу» (Ірина Вільде).

Крім того, серед дієслів, що вказують на спроможність суб'єкта до позначуваної дії, можна виокремити такі основні групи дієслівної лексики зі стверджувальним змістом:

1) дієслова, що експлікують свідомий вплив на об'єкт для надання йому певних можливостей: *схвалити, розширити, сприяти, допомагати, спрощувати, погоджувати, надати;*

2) дієслова наявності, що реалізують значення появи, існування, достатку: *одружитися, приїхати, з'явитися, звільняти, воскресити, вистачати, починати, знайти, стартувати, розкошувати;*

3) дієслова на позначення перемоги, успіху: *виграти, виправити, виправдати, підвищити, визволяти, здобувати, винагороджувати;*

4) дієслова, що репрезентують правдиве витлумачення інформації: *виправляти, оправдувати, хвалити, правдомовити, показувати, освітлювати, перепрошувати, завіряти, персвідчитися;*

5) дієслова, що вказують на спроможність суб'єкта до чіткої, цілеспрямованої дії: *очищатися, перепрошувати, споруджувати, керувати, пояснювати, поширювати, веселитися, оновлювати, розвивати, умотивовувати;*

6) дієслова, що виражають бажання, повагу: *поважати, бажати, торжествувати, ласкати, величати.*

Отже, дієслівні лексеми, значення яких побудовані на ствердженні, посідають вагоме місце в реалізації стверджувальної семантики в сучасній українській мові.

Список умовних скорочень

НТСУМ –Новий тлумачний словник української мови

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА АНГЛІЙСЬКУ

О. Дейчаківська (Львів)

Як зазначають автори посібника «Теорія і практика перекладу з української мови на англійську» В. Карабан і Дж. Мейс , хоча способи і прийоми перекладу багато в чому подібні у випадках англо-українського та українсько-англійського перекладу, все ж існує чимала кількість проблем, що стосуються окремо кожного з напрямків перекладу.

Переклад англійських речень із дієсловом у пасивному стані не викликає труднощів. Проте, перекладаючи із української мови на англійську, слід пам'ятати, що в англійській мові речення в пасивному стані вживаються набагато частіше. Одним із пояснень слугує той факт, що в англійській мові в пасивних конструкціях у функції підмета набагато частіше трапляється іменник із релевантною ознакою “ неживе”. Так, саме пасивну конструкцію речення

запропонувала Г. Еванс, перекладаючи перше речення твору Лесі Українки “Твої листи...”: “*Твої листи завжди **пахнуть** зов’ялими трояндами, ти, мій бідний зів’ялий квіте!*” “*Your letters **are** always **scented** with fading roses, my dear one, my poor faded flower*”.

З цієї точки зору цікавим є переклад Звернення ГО «Асоціація випускників ЛНУ імені Івана Франка» до випускників університету, де в перекладі дуже тонко вловлено моменти, коли відповідниками українських речень із дієсловом в активному стані повинні бути пасивні речення англійської мови. Наприклад: “... газові, сирні, шоколадні та інші українсько-російські непорозуміння, що, зрештою, вчергове успішно **залагоджували**”. “... gas, cheese, chocolate etc misunderstandings between the two countries that **were** eventually somehow **resolved**”. “...державна машина Російської Федерації ... отруювала свідомість російської та світової громадськості повідомленнями про те, що в Україні жорстоко **принижують** гідність і права нацменшин...” “... the Russian governmental machine has been for a long time employing... falsified information to poison the consciousness of the Russian and world community by reports upon how human dignity and rights of national minorities **are infringed upon** in Ukraine...”. В обох випадках в англійських відповідниках із дієсловом у пасивному стані підмет має релевантну ознаку “неживе”.

Заслуговують на увагу і випадки, коли при перекладі застосовується трансформація і підметом англійського речення стає інший член речення. Як правило, – це обставина, але іноді може бути і додаток. “Ще одним засобом упокорення української нації путінська адміністрація обрала **нещодавно скинуту українську владу** під керівництвом Віктора Януковича”. “**The recently overthrown Ukrainian government** headed by Victor Yanukovych was just another means of subduing the Ukrainian nation”. В даному випадку підметом англійського відповідника став непрямий додаток.

Ці та подібні приклади доводять необхідність спеціального навчання теорії та практики перекладу з рідної мови на іноземну.

ПОРІВНЯЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУР: ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД І ПЕРЕКЛАДАЦЬКА АБЕРАЦІЯ

О. Долгушева (Кіровоград)

Як звано, художній переклад в рамках порівняльного літературознавства розглядається передовсім як об’єкт прикладної компаративістики [2, 257]. Саме ж коло перекладознавчих аспектів в царині зіставлення літератур є доволі широким. Зокрема, це роль перекладу у міжлітературному спілкуванні,

специфіка самого перекладу як ретранслятора художньо-естетичного потенціалу оригінального твору в інше середовище, його рецепція в нових лінгвістичних, етнокультурних, психологічних реаліях [2, 257–258].

Науковцями також розглядаються перекладознавчі проблеми компаративістики крізь призму літературознавчих теорій. Приміром, М. Лановик аналізує вибрані аспекти зіставлення оригінальних творів та їх перекладів, чи то порівняння одного твору з іншим твором у перекладі у річищі міфопоетики, теорії архетипів, феноменології, гендерології, герменевтики, структуралізму тощо [3, с. 272–309].

Художній переклад в рамках літературної компаративістики не оминули і суто мовознавчі концепції, що передовсім пов'язані із стилістичною самобутністю тексту на різних рівнях його організації, лексико-образним наповненням тощо. Так, спираючись на розвідки вітчизняних дослідників, автори підручника з порівняльного літературознавства (В.В. Будний, М.М. Ільницький) наголошують на існуванні розбіжностей щодо методики зіставного аналізу, а саме «ритміки, римування, синтаксису, інтонації, звукопису, метафоричності мови оригіналу й перекладу, способи відтворення емоційно-експресивних конотацій мовних і культурно-історичних одиниць, пошуки українських стилістичних еквівалентів іншомовних текстів із вкрапленнями говорів, жаргонів, фразеологізмів, обговорення функцій транскрибування, калькування, контекстуального (описового) відтворення екзотичних реалій тощо» [1, 109].

З-поміж окреслених ракурсів вельми ефективним для компаративістичних студій є вивчення питання перекладацьких аберацій (термін С.М. Пригодія), що набирає обертів в українських дослідженнях. Аберації визначаються як відхилення перекладу від оригіналу і привертають увагу науковців через цілу низку причин. Хоча відхилення можливі через слабе знання мови оригіналу, все ж необхідно зважити на інші, більш цікаві моменти: «Бо у талановитого <...> перекладача художньої літератури у цих невідворотніх відхиленнях зазвичай відлунюють етнокультурні, естетичні, психологічні ...первні<...>» [4, 213].

Якщо аналізувати твори під кутом зору перекладацької аберації, фокусом уваги для дослідника (перекладача, компаративіста) стають такі аспекти:

- етно-національний(певні елементи художнього оригінального твору провокують дещо інші асоціації у читачів перекладу завдяки відмінним від іншомовної читацької аудиторії традиціям, віруванням, обрядам тощо);

- ідеологічний (уникання певних лексем, власних назв, культурно-мистецьких феноменів, які не суголосять ціннісним орієнтирам та настановам реципієнтів перекладного варіанту);

- архетипний (архетипні значення й сугестії твору-оригіналу можуть редукуватися у творі-перекладі чи набувати інших значень й конотацій) [4, 216];

- психоаналітичний (переклади не враховують «різнопрояви підсвідомості автора оригіналу») [4, 217];

- лінгвістичний (недоохоплення і неточності у передачі іншою мовою окремих лексем, фонетичного оформлення висловлювань-діалогів, лінгвостилістичних засобів, що чинять передовсім естетичний вплив на читача, регіональних особливостей слововживання й вимови тощо);

- стильовий (наприклад, передача іншою мовою портретних характеристик головного героя як ключового ідентифікатора неоромантичного твору) [4, 224].

Отже розгляд художнього твору та його перекладу в рамках перекладацьких аберацій уможливорює не лише нове поцінування обох доробків, а й розкриває широку порівняльну літературно-культурну перспективу, що буде цікавою як для знавців перекладацької справи, так і літературознавців.

Звісно, окресленою низкою аспектів вивчення перекладацької аберації не обмежується. Подальші дослідження бачаться нами у розгляді інших її параметрів (приміром, інтертекстуального чи наратологічного), а також конкретних проявів у майстрів художнього перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будний В.В. Порівняльне літературознавство: Підручник /В. Будний, М. Ільницький. – К. : Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.

2. Лановик З. Художній переклад як проблема компаративістики / Зоряна Лановик. // Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / [ред. Р.Т. Гром'як, упоряд.: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша]. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – С. 256–272.

3. Лановик М.Перекладознавчі проблеми компаративістики крізь призму літературознавчих теорій / Мар'яна Лановик // Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / [ред. Р.Т. Гром'як, упоряд.: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша]. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – С. 272–309.

4. Пригодій С.М.Фронтирний неоромантизм у літературі США. Різноманітність: Монографія /Сергій Михайлович Пригодій. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – 231 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. И. Дубовая (Днепропетровск)

Одной из важных тем в методике обучения иностранных студентов является тема речевой деятельности. А овладение языком – это формирование *коммуникативной компетенции*, умение решать коммуникативные задачи речевыми средствами. Чтобы общаться, нужно использовать аудиторные ситуации – устанавливать межличностное общение. Отсюда принцип *личностно-деятельностного подхода*: учащиеся включаются в общую деятельность (решают задачи в группах, парах).

Роль преподавателя состоит в том, чтобы создавать условия коммуникации и облегчать ее. Преподаватель создает приближенную к действительности ситуацию (например, купить в кассе билет в театр на спектакль или на футбольный матч). Иностранным студентам нередко приходится обращаться к врачам, поэтому актуальна такая ситуация, как врач и пациент, где они с удовольствием проигрывают обе роли.

Два вида речевой деятельности связаны с *устной речью*: *говорение и слушание*, два – с *письменной*: *чтение и письмо*. Это значит, что они будут отличаться друг от друга набором слов, организацией текста и синтаксическими конструкциями. Кроме того, письменная речь воспринимается органами зрения, что требует умения зрительно воспринимать текст. Устная же речь воспринимается через слуховые каналы.

Два вида речи – *продуктивные*, когда учащийся сам конструирует свою речь и может выбирать слова и фразы, которые знает, и *репродуктивные*. В этом случае учащийся зависит от говорящего (пишущего), который будет пользоваться своим набором слов и фраз.

Говорение (как и письмо) в отличие от слушания (как и чтения) является *продуктивным* видом речевой деятельности.

Говорение – устный, *продуктивный* вид речевой деятельности, в результате которой мы добиваемся своей цели, воздействуя на собеседника. Для этого говорящему необходимо: а) привлечь внимание слушающего; б) войти в контакт (выйти из контакта) с собеседником; в) расположить к себе слушающего; г) заинтересовать собеседника; д) удерживать внимание слушающего; ж) «втянуть» в речь, «разговорить»; з) выяснить мнение; и)

«втянуть» в обсуждение, дискуссию или диспут (выражать согласие/несогласие); к) вызвать нужную (зависящую от цели) конечную реакцию собеседника.

Коммуникативность проявляется в соотношении отбора фраз с целью высказывания (от цели, от смысла – к фразе). Кроме того проявляются умения *языковые* (знания слов, грамматических форм); *речевые* (соотношение речевых моделей и ситуаций). Владение языком – это способность учащихся решать коммуникативные задачи. Коммуникативная направленность – неперенное условие обучения языку. Здесь не обойтись без наличия ситуативности. Ситуация – это система взаимоотношений собеседников, поэтому важно включать студентов в работу в парах или группах с коммуникативным заданием. Таким образом, создавая на уроке те или иные коммуникативные ситуации, преподаватель побуждает учащихся к определенной речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. / А.А. Акишина, О.Е. Каган – 7-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 3-е изд. – М.: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
3. Речевая коммуникация / Под ред. Е. Клюева / Е. Клюев. – М. : 2002. – 140 с.

ІНТЕГРОВАНА ЄДНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ ТА ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

О. Дудіна (Кіровоград)

Більшість наукових досліджень, проведених щодо змісту освіти магістрів у вищих навчальних закладах України, засвідчують розбіжності у навчальних планах підготовки фахівців, програмах та засобах технічного забезпечення для достатнього рівня практичної готовності майбутніх спеціалістів. Аналіз навчальних планів і програм підготовки магістрів перекладачів в університетах США свідчить саме про єдність навчальних цілей та змісту освіти в підготовці магістрів технічного перекладу.

Сьогодні вищі навчальні заклади України мають підготувати магістрів-перекладачів в умовах вирішення завдань оновлення системи освіти, пошуку

оптимального поєднання у змісті освіти фундаментальних наукових знань в основній і суміжних галузях, визначенні ключових компетентностей та результатів навчання, що сприятиме працевлаштуванню випускників університетів. Магістри з технічного перекладу повинні вдало використовувати новітні технології. Після здобуття освітньо-кваліфікаційного ступеня магістра перекладач має бути компетентним, відповідальним, конкурентоспроможним і висококультурним та готовим до постійного професійного росту, а також до професійної та соціальної мобільності. Зміст освіти в підготовці магістрів з технічного перекладу базується на обумовлених цілях та потребах суспільства, вимогах до системи знань, умінь, навичок та компетентностей, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури, та визначається освітньо-професійною програмою підготовки (ОПП), навчальними програмами навчальних дисциплін [1].

Навчальні цілі та зміст освіти в підготовці магістрів технічного перекладу в університетах США та України доволі різняться.

Навчальні цілі в підготовці магістрів з технічного перекладу в університетах США мають два основних напрямки, такий як професійний і дослідницький. Професійний напрямок в програмі магістра перекладача повинен бути схвалений Національним органом з акредитації усних і письмових перекладачів (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters, NAATI), а дослідницький напрямок для магістра з технічного перекладу має направляти студентів до подальшого розвитку їх високого науково-дослідницького рівня [4]. Навчальні цілі в підготовці перекладача в США спрямовані на здобуття випускниками необхідного рівня теоретичних знань і практичних навичок для роботи в якості компетентних та етичних перекладачів в міжнародних і внутрішніх установах. Для магістрів з технічного перекладу програму укомплектовують провідні дослідники і практики у цій галузі з різних міжнародних та вітчизняних компаній та установ, саме тому студенти мають змогу отримати підготовку, яка спирається на результати досліджень і практичний досвід передових перекладачів і забезпечує актуальність та ефективність. Зміст освіти в підготовці магістра з технічного перекладу доповнюється професійно – практичним досвідом, отриманим в ході навчання та навчальної практики що проходить в реальних професійних умовах [2].

На прикладі університету Південної Каліфорнії бачимо, що магістр з технічного перекладу має думати критично, аналітично, творчо і володіти

професійними компетентностями для вирішення складних завдань в області технічних та інформаційних систем. Критичне, аналітичне та творче мислення і навички вирішення проблем є основними для змісту освіти в підготовці магістрів з технічного перекладу [5].

Студенти повинні аналізувати і критично оцінювати складні ситуації та міждисциплінарні проблеми, знаходити шляхи та способи для їх творчого вирішення.

По завершенню магістерської програми випускники Гарвардського університету магістри-перекладачі мають розпізнавати можливості використання технологій управління людськими ресурсами та мотивації. Магістри-перекладачі вміло застосовують високу професійну перекладацьку та технічну підготовку для вирішення практичних завдань.

Студенти успішно застосовують новітні інформаційно-комунікаційні технології для перекладу і методи перекладу складних текстів з різних сфер людської діяльності.

Магістерська програма з технічного перекладу Університету Іллінойсу Центру Навчання Перекладу фокусується на поглибленому ознайомленні з широким діапазоном засобів автоматизованого перекладу (CAT Tools or Computer Aided or Assistant Translation), а також локалізації програмного забезпечення [3]. Навчання магістрів-перекладачів поєднує в собі найактуальніші теоретичні дослідження з перекладу / практики локалізації з практичної діяльності, спрямованих на те, щоб студенти зрозуміти і змогли вирішити за допомогою комп'ютерних засобів міжкультурні і змістовно-пов'язані між собою проблеми, з якими стикаються фахівці-перекладачі при адаптації змісту мови, з якої перекладають до культури мови, на яку перекладають. Серед засобів автоматизованого перекладу, які використовуються в аудиторії і для виконання завдань є WinAlign & Paraconc (вирівнювальний засіб), AntConc & SCP (Проста програма Узгодження) (Інструмент Узгодження), SDL Trados Studio & MemoQ (створення TM & Переклад), MultiTerm & Multiterm (Термінологія), SDL Passolo (локалізація програмного забезпечення), і Systran & Google Translate (машинний переклад) [3].

Підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США є цікавим для вивчення та впровадження у вищі навчальні заклади України. Американський досвід магістерської підготовки перекладачів світового рівня

дозволяє відслідкувати інтегровану єдність навчальних цілей та змісту освіти в підготовці магістрів технічного перекладу в університетах США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут. Рівні підготовки. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kpi.kharkov.ua/ua/education/rivni/> – © 1995 - 2016 Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут". – 22.07.2011. – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Harvard Graduate School of Education/ Master's Programs. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gse.harvard.edu/masters>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

3. University of Illinois. Center for Translation Studies. Course. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.translation.illinois.edu/courses.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

4. USA Study Guide. The International Student Guide to Education and Study in the USA. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.usastudyguide.com/overview.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

5. USC University of Southern California. IPPAM Program Learning Objectives. (Офіційний сайт). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://priceschool.usc.edu/programs/masters/ippam/program-learning-objectives/> – Загол. з екрану. – Мова англ.

АВТОРСЬКА СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАННЯ МОВ ЯК ОСНОВА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВИКЛАДАЧА

І. Жогіна (Київ)

Входження України у світовий освітній простір на даному етапі передбачає не тільки і не стільки зміни у законодавстві, а перегляд сприйняття освіти як такої, освітньої філософії. На жаль, сучасна система освіти (і вищої освіти зокрема) являє собою, так би мовити, «старостворення», яке продукує результати, що є нежиттєздатними у сьогоденному конкурентному середовищі. Всі намагання очільників МОН, окремих вишів, знов-таки окремих викладачів залишаються марними через сталість та непорушність загальної системи. Розуміння того, що status quo в освіті призведе до освітнього колапсу, має стати тим підґрунтям, на якому можна вибудувати нову сучасну високотехнологічну будівлю, населену конкурентоздатними фахівцями.

Філософія змін має стосуватися як студентів та їхнього розуміння сенсу отримання освіти, так і викладачів як первинної ланки надання освітніх послуг.

Адміністраціям в такому випадку залишається роль закріплювачів стосунків «студент-викладач».

Як підкреслює американський фізик Мітіо Каку, на перший план виходить «конструювання» власної освіти, причому не обмежене часовими рамками. Мається на увазі, що освіта відбувається протягом усього життя індивіда [1]. Зрозуміло, що такий підхід здається нам фантастичним, оскільки Мітіо Каку передбачає відмирання університетів у сучасному вигляді (що вже казати про українські університети) як установ, які готують спеціалістів минулого. Тобто знання, які надаються університетами, не мають ніякого відношення до реальності; інструменти, що отримує студент, не є ефективними як мінімум для заробляння грошей, не кажучи вже про продукування нових знань та інструментів. Не важко впізнати у словах поважного професора ситуацію на українському «ринку» освіти, коли близько 80% випускників працюють не за спеціальністю, що отримали у виші. До речі, роботодавці й не зобов'язані брати на роботу молодь без необхідних знань та досвіду.

У цьому плані всій науково-педагогічній спільноті треба визнати в першу чергу таке: студент є рівноправним учасником освітнього процесу, він має право вирішувати свою подальшу долю у такий спосіб, який він вважає найбільш прийнятним для нього. Жодним чином не маємо на увазі, що студент платить гроші – отже, за будь-яких умов отримує диплом. Жодним чином не йдеться про інфантилізм молодого покоління, яке начебто не зможе зорієнтуватися у тому, що йому потрібно. Маємо на увазі, що за свої гроші студент має права вимагати отримати ту інформацію, яка сформує його як спеціаліста у конкретній області знань. Маємо на увазі, що викладачі повинні відповідати тим вимогам, які пред'являє перехід від товарної економіки до інтелектуально-творчої.

Така перехідна ситуація провокує конкуренцію серед викладачів. Небезпечного нічого немає. В чистому вигляді це працювало б, якщо викладачі пропонували б авторські програми курсів, дійсно конкуруючи між собою. На цій основі в західних університетах і формується «вартість» викладача.

Все це має безпосереднє відношення і до викладання у ВНЗ України мовних дисциплін студентам-іноземцям, зокрема при викладанні української та російської мов у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю. Суттєве скорочення навчальних годин та збільшення кількості студентів на одного викладача вимагає від фахівців-філологів заходів, спрямованих на популяризацію вказаних дисциплін, особливо на так званих «англомовних

проектах», куди приймається велика кількість студентів-іноземців, які не володіють українською/російською мовами.

Як відомо, методика викладання УКІ/РКІ базується на поєднанні двох методів – прямого та свідомого. До особливостей викладання вказаних мов відносять використання мовленнєвих моделей; специфічну послідовність викладення матеріалу; одночасне вивчення фонетики, лексики, граматики, синтаксису. Успішність цієї методики перевірена роками. Проте викладачі в процесі викладання стикаються з тими чи іншими проблемами індивідуального характеру, для вирішення яких в кожному конкретному випадку має бути вироблена стратегія для подолання даної проблеми. Накопичення таких стратегій призводить до формування у кожного викладача власного стилю викладання на основі традиційної методики. Виникнення таких проблем викликано різними причинами: це і, як ми вже зауважили, скорочення годин (коли викласти запланований матеріал необхідно у стислий термін), і загальний рівень мовної підготовки групи студентів, і різні спеціальності студентів (філологи/нефілологи, економісти/інженери/медики тощо); не варто закривати очі і на те, що багато викладачів дають приватні уроки, що також сприяє підвищенню їхнього професійного рівня та формуванню індивідуальної манери і стратегії викладання.

Весь досвід, набутий викладачем, на нашу думку, має бути впроваджений у практику викладання у ВНЗ України у вигляді авторських стратегій на базі затверджених навчальних програм. Впевнена, що саме це і відбувається більшою чи меншою мірою за закритими дверима у кожній аудиторії. Завдання викладачів УКІ/РКІ в умовах майбутньої та деякою мірою існуючої конкуренції на ринку освітніх послуг донести (прорекламувати) свої знання та уміння до кінцевого споживача – іноземного студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Митио Каку. Физика будущего. – М., 2012.

СИНЕКДОХА ЯК РІЗНОВИД МЕТОНІМІЇ

В. В. Зайцева (Дніпропетровськ)

Об'єктивна характеристика синекдохи як типу семантичного зсуву ґрунтується на розгляді цього тропу з урахуванням традиційних класифікацій. Передусім перед дослідниками постає питання про те, чи є синекдоха окремим типом метонімії чи, навпаки, метонімія – похідне явище. Лінгвістична природа метонімії пояснює синекдоху як її окремий випадок перенесення. З іншого

погляду, синекдоха – окремий різновид тропа. Ш. Баллі, наприклад, розрізняє синекдоху і метонімію [1, 155].

Частіше синекдоху розглядають як вид метонімії (В.І. Корольков, О.М. Гвоздєв), але деякі дослідники пропонують не змішувати синекдоху з метонімією (А.Ф. Журавльов) і трактують її як окремий вид полісемії (О.В. Калінін).

У неориторичі метонімію та синекдоху кваліфікують як рівноправні, незалежні тропи, визначені характером тих відношень, які вони виражають. Метонімія визначається як називання одного предмета ім'ям іншого, цілком відмінного, але зумовленого першим, таким, що перебуває в певних зв'язках з ним. У визначенні ж синекдокси акцентують увагу на неподільній єдності номінацій двох предметів. Отже, наголошують, що в метонімії головною є зовнішня залежність, а в синекдосі – внутрішня. У російському мовознавстві цей погляд підтримує, зокрема, О.О. Реформатський. Традиційний погляд на синекдоху як на окремий випадок метонімії (У. Еко, С. Ульман та інші) з настановою розмежування цих тропів не логічний у своїй основі.

Показове запропоноване Р.О. Якобсоном розрізнення так званої «безпосередньої суміжності» та «ступеня дистантності», тобто внутрішнього й зовнішнього планів суміжності, які вчений співвідносив відповідно з синекдоху й метонімією.

Синекдоху й метонімію переважно розглядають традиційно як різновид метафори, який полягає в заміні однієї назви іншою за ознакою партитивного, кількісного, чи видо-родового відношення між ними. Слід зазначити, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній лінгвістиці поширеною є думка про збереження метонімією її живої семантичної двоплановості саме в синекдосі, де відбувається найменування предмета за його частиною, характерною чи найбільш визначальною деталлю.

Типологія ж метонімічного перенесення, запропонована в роботі Г.М. Поспєлова, має у своїй основі протиставлення якісної (власне метонімія) та кількісної (традиційно, як зазначає автор – синекдоха) метонімії. До першої групи зараховують метонімію місця, часу, «матеріал → виріб», до другої – «частина → ціле» й «один → багато».

Синекдоху як різновид метонімії характеризує О.Л. Новиков, зазначаючи, що «однією з важливих стилістичних функцій метонімії є образне, відчутне позначення цілого через його частину. Це – синекдоха» [2, 125].

На один із різновидів метонімії – перенесення за моделлю «частина» → «ціле», вказує О. В. Раєвська, наголошуючи, що цей різновид перенесення часто розглядають лінгвісти як окремий троп – синекдоху.

У дисертаційному дослідженні «Метонімія у новій газетно-публіцистичній і розмовній лексиці сучасної німецької мови (на матеріалі іменників, прикметників і дієслівної лексики)» Н.Ф. Резяпова аналізує синекдоху як різновид метонімії, зазначаючи, що «більшість метонімічних відношень у найзагальнішому вигляді можуть бути зведені до синекдохічних (частина замість цілого і ціле замість частини)», «синекдохічні назви людини за частиною тіла, за предметом одягу чи за іншою специфічною ознакою» [3, 33]. Отже, автор не виділяє синекдоху як особливий вид перенесення, а говорить лише про «синекдохічність» деяких метонімічних перенесень.

Як різновид метонімії трактує синекдоху А.Г. Удинська, вказуючи, що синекдoha (кількісна метонімія) зумовлена взаємодією понять частини та цілого. Запропонована семантична класифікація метонімів на позначення людини охоплює каузальний, атрибутивний, локальний, темпоральний, синекдохічний і комбінований типи метонімічного перенесення, серед яких розрізняються моделі та тематичні групи [5, 6].

На думку Б.В. Томашевського, «різниця між синекдохою і метонімією умовна, і чіткої межі між ними немає. Тому зручніше розглядати синекдоху як окремий різновид метонімії...» [4, 65].

Саме на таке розуміння ролі синекдохи в тропеїчному перенесенні спираємося і ми, вважаючи, що подібний механізм семантичного зсуву в структурі слова, модель перенесення за суміжністю щодо синекдохи – внутрішня суміжність. Отже, синекдоху трактуємо як один із видів метонімії, зокрема кількісний тип семантичного перенесення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика / Шарль Балли; [пер. с франц. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткинда]. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с. – Библиогр. : С. 385 – 387.
2. Новиков А. Л. Семантика русского языка: учеб. пос. / А. Л. Новиков. – М.: Высшая шк., 1982. – 272 с. – Библиогр.: С. 260 – 265.
3. Резяпова Н. Ф. Метонимия в новой газетно-публицистической и разговорной лексике современного немецкого языка (на материале имен существительных, прилагательных и глагольной лексики): дис. на соиск. уч.

степ. канд. філолог. наук: спец. 10.02.04. «Германские языки» / Н. Ф. Резяпова – М., 1994. – 194 с.

4. Томашевський Б. В. Стилистика и стихосложение: курс лекций / Томашевский Б. В. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 535 с.

5. Удинська А. Г. Метонімія і синекдоха на позначення людини (на матеріалі англійської та української мов) / А. Удинська // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах: [зб. наук. праць]. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – Вип. 10. – С. 42 – 56.

6. Удинська А. Г. Синекдохічний перенос «частина тіла → людина» в англійській та українській мовах / А. Удинська // *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання*: [зб. наук. праць / ред. кол.: В. Д. Каліущенко (відп. ред.) та ін.]. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – Т.3. – № 2 (8). – С. 58 – 71.

ІНТЕРНЕТ-МЕМИ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ БЛОГОСФЕРИ

С. Зайцева (Дніпропетровськ)

Специфіка комунікації в інтернет-середовищі не обмежується лише однією мовою і має виразні ознаки міжмовної взаємодії, що помітно й на такому соціокультурному явищі, як інтернет-меми. Власне, ці одиниці є маркерами соціальних і культурних явищ, що помітні у віртуальному комунікативному середовищі. Рівень сприйняття цих маркерів у віртуальному соціумі дає змогу класифікувати їх відповідно до можливості перцепції цього поняття. Згідно з цим параметром інтернет-меми в українській блогосфері поділяємо на три групи.

1. Англomовні інтернет-меми – одиниці, якими послуговуються користувачі української блогосфери, що володіють достатнім знанням англійської соціокультурної традиції: *Я і **gangnam style** лиш уривками бачила, бо уникнути цього ніяк не можна було – воно всюди!* (кумедний стиль; від назви синглу «Gangnam Style» південнокорейського репера PSY, на відео якого він кумедно танцює). Деякі з англomовних інтернет-мемів транслітеровані українською мовою.

2. Загальносхіднослов'янські інтернет-меми – одиниці, якими послуговуються користувачі української блогосфери, що володіють достатнім знанням української, російської соціокультурних традицій: *Тема вже давно стала баяном, а у тебе ще і далі істерика)), (баян – «будь-який інформаційний матеріал, уже відомий більшості учасників дискусії»); Донкі Хот рулить:)* (неправильно записане слово, яке розкладається на англ. *donkey* – «осел», і *hot* –

«гарячий»; у сленговому значенні – «сексуально збуджений». Незважаючи на те, що названий інтернет-мем побудований з використанням англійських слів, в англомовній практиці він не вживається).

Причини появи мемів різноманітні, проте вони тісно пов'язані з культурологічним впливом. Соціокультурне явище, яке з'являється в певний момент часу, може отримати інтернет-визнання, ставши мемом. Мова політика, усталений вираз, цитата з тексту, фрагмент із фільму, випадкове зображення – далеко не повний перелік ситуацій, які можуть стати причиною появи інтернет-мемів.

3. Власнеукраїнські інтернет-меми – одиниці, якими послуговуються користувачі, що мають достатні знання з української соціокультурної традиції: за фразу "елементарні правила поведінки хлопців з їхніми дівчинами за кордоном" - зачьот, довго **ніцтолом** валявся)))); ПривіТ **КросуНчеГ!!!** Превід, **кроссунчеги!** **Ягсправе?** В усіх галицьких областях вимагають у державних службовців викидати з кабінетів портрети **ПроФФесора** і рвати їх привселюдно, або вивішувати на ялинки догори ногами. Зафіксовані приклади використання інтернет-мемів показують відсутність єдиної норми в написанні, тому трапляються в текстах у різному оформленні. Щодо міжмовного використання цих одиниць, то часто власнеукраїнські інтернет-меми мають відповідники в російській блогосфері, і лише деякі з них використовуються в російській блогосфері, причому так, як і в українській мові або в перекладі (наприклад, *проффесор, кровавые сиси* – від українського інтернет-мема *кровосісі*, який виник завдяки неправильній вимові колишнього прем'єр-міністра М. Азарова слова *кровососи*).

Перелік інтернет-мемів, якими користуються блогери, не обмежується лише певною низкою лексем чи словосполучень, сюди належать і слова зі змінами в морфемах, зокрема, зміни *а* на *о* у корені слова або зміна іменникового закінчення на *о* (*Хороше онеме, під температуру 38 канало* (87В)); трансформація кінцевого *-ик* в *-єг* (*Знаєте, ЩО тобачьнег заявив про "Могилянців" стосовно того, що у них дві робочі мови - українська і англійська?* (491В)) та ін.

Інтернет-мем – явище, яке виходить за межі суто тексту, мемами можуть бути також зображення, аудіо та відео. Автори публікацій в українській блогосфері активно використовують такі матеріали, проте вони поряд із текстовими інтернет-мемами становлять значно меншу частину, що є перспективою для подальшого аналізу.

АКЦЕНТ ПРИ СОЗДАНИИ/ПЕРЕВОДЕ СТУДЕНТАМИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

В. В. Зирка (Днепропетровск)

Изоощренные, увещательные, назойливые, авязчивые, наглые, креативные (в значении творчески удачные) и неудачные, интеллектуальные, гуманные, добропорядочные и агрессивные рекламные тексты заставляют нас задуматься о могущественном влиянии рекламы на формирование языковой картины мира. Но всегда ли СЛОВО в рекламе согласуется с ДЕЛОМ?

При отборе материала содержания обучения студентов переводу/составлению (прагматического) правдоподобного рекламного текста, мы делаем акцент на компонентах системы знаний, на определенных навыках и умениях при составлении рекламных текстов, на наборе языкового материала, важного для сатурации манипулятивного РТ. Немаловажным рассматриваем и отдельные тексты как образцы или модели, на основе которых студенты смогут создавать или переводить *свои* тексты. Большое значение имеет включение речевых ситуаций, разного рода лингвистической информации (понятия, термины и т.д.), – все то, что способствует формированию у студентов иноязычно-речевой компетенции.

Современные русскоязычные рекламные тексты прагматичны и «насквозь» манипулятивны. Приведенные ниже отдельные отрывки из текстов уже известных фирм, чьи бренды на слуху, показывают это: *«Помада Hyperfull мгновенно делает губы полнее. Помада содержит vitalH частицы, которые делают губы сочными и гладкими, создавая в и д и м ы й о б ъ е м»,* – миф на час?; *«Tefal, ты всегда думаешь о нас»,* – а ведь лишь реклама, которая привлекает наше внимание и заставляет задуматься не более чем о технике и посуде «раскрученной» фирмы «Tefal».

Более настораживающим фактором, «сбивающим с толку потребителя» и активно используемым ищущими новых путей продвижения своих товаров рекламодателями, является использование статистических данных в рекламе. Это ярчайший пример манипулирования сознанием потребителя-женщины, которой хочется чувствовать себя королевой, «элитно и дорого» *жить сегодня: «Головокружительный изгиб. РЕЗУЛЬТАТ: в мгновение ока Ваши ресницы удлиняются на 30%, а угол изгиба достигает 30 градусов»; «Вдвое больше ресниц. Вдвое больше очарования. Тушь More Lashes от Max Factor ...»* и др. Эти РТ являют собой пример скрытого вербального манипулирования для

стимулирования покупательского спроса продукции – т. е., репрезентируется скрытое языковое манипулирование сознанием потребителя.

Игра слов – один из самых распространенных манипулятивных приемов при создании заголовков, слоганов и самих рекламных текстов. Игра со значением представляет собой словесную шараду, разгадав которую, потребитель чувствует себя гордым за свой интеллектуальный уровень, позволивший ему разгадать эту загадку.

Наблюдения над современными англоязычными текстами, рекламирующими, в нашем случае, кофе, показали, что такие тексты, как правило, состоят из названия, рекламной фразы и «тела» текста, но условно включают два блока информации. Первый блок является аттрактивно-манипулятивным, второй – информативно-манипулятивным. Показательным является приведенный ниже пример РТ кофе марки ***Hannaford*** (в тексте сохранена и структура, и пунктуация).

Hannaford
Double money
back quality
guarantee

*This product carries our
commitment to quality and
value - a pledge we've kept
for over a century. If you're
not completely satisfied,
let us know – we'll double
your money back.*

Структура текста диалогична. В пространстве этого РТ оба блока можно рассматривать как реализующие одинаковые мотивации: психологическое обращение к самому покупателю – возврат удвоенных денег, и обещание гарантии качества как важной составляющей ментальности. Качество продукта (*залог-заверение на протяжении столетия*) подтверждается не только констатацией факта, но и призывом вернуть деньги (*в двойном размере*) в случае, если продукт не удовлетворит вкус потребителя.

Первый блок призван привлечь внимание потребителя к самому продукту и представляет собой побудительный речевой жанр.

Тело РТ в концентрированном виде воплощает идею всей рекламы, ее квинтэссенцию с помощью прямого вербального призыва к действию («...мы возвратим деньги в двойном размере»). Здесь же незримо присутствует тезис: «Есть несколько причин, чтобы отдать предпочтение этому продукту». Побуждение к действию осуществляется через убеждение и аргументацию: «Вы не просто приобретете продукт, но *качественный продукт, качество и ценность которого мы поддерживаем уже на протяжении столетия*, и уж в случае не удовлетворения нашим продуктом, мы вернем вам «*деньги*», и какие!

Призыв и аргументация содержатся именно в концовке рекламного текста: «раз уж решили купить наш продукт – не бойтесь, мы предоставляем вам гарантию – «*деньги в двойном размере*» – не теряйте времени, покупайте!». Убеждение происходит посредством оценочного предиката «*our commitment to quality and value*», который должен вселить уверенность в потребителе о том, что именно ЭТОТ продукт Вам и нужен». Здесь адресантом используется смешанный тип аргументации, обращенный и к разуму потребителя, и к его чувству. Апофеозом служит тезис о том, что только «*дайте нам знать*» – «*let us know – we'll double your money back*» – «только мы возвращаем «*деньги в двойном размере*», – это и есть гарантия нашего продукта». Происходит игра: «конкуренты – и компания *Hannaford*». Такой оригинальный рекламный ход призван закрепить в сознании потребителя уверенность в правильности выбора, в положительном образе продукта, в его качестве.

Рекламодатель предусмотрел все языковые средства, которые могут «обольстить» потребителя: лексику, определяющую вечные ценности, ради которых стоит приобрести продукт; слова-аттрактивы: *гарантия, качество, залог*; магическая фраза «*возвращаем двойные деньги*». «Сыграть» свою роль в этой игре должны все языковые средства. «Ведь цель оправдывает средства!».

На занятиях со студентами-переводчиками мы анализируем манипулятивные составляющие РТ (как англоязычного, так и русско-украиноязычного), предоставляя небольшие аутентичные англоязычные/русскоязычные «рекламки» для перевода. После чего студентам предлагается составить свой рекламный текст по известным моделям: («*деньги в двойном размере*»; «*якщо ліки, то*» и т.д.).

Реклама все больше превращается в манипулятивную модель, соблюдая правдоподобный характер изложения. С позиции языкового манипулирования – реклама – это обращение к потребителю, «облаченное» в эмоционально-оценочные знаки – манипулятивные компоненты, призванные на основе

возникающих ассоциаций, давать волю воображению, вызывать и навязывать необходимые образы и желания, в целом же привлекать внимание аудитории для того, чтобы раскрыть истинный смысл *реального* текста.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ПОНЯТТЯ *RESPECT* В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Н. Іваненко (Кіровоград)

1. Національна мова у свій неповторний спосіб інтерпретує різні явища, традиції, звичаї, спосіб життя, кодує досвід певної історичної групи людей. Саме тому у сучасній лінгвістиці у добу загостреного чуття національної самосвідомості заaktuалізувалася ідея мовної картини світу (J. Austin, N. Chomsky, J. Jakendoff, М.П. Кочерган, А.А. Лучик, М.В. Скаб). Найсуттєвіші риси національно-мовної культури зберігаються в лексиці, оскільки у ній відображаються процеси, що відбуваються у навколишньому світі в результаті осмислення їх соціумом. Національна картина світу формується поколіннями протягом століть і знаходить своє відображення у семантиці мовних одиниць різних рівнів.

2. Досліджувані мовні одиниці на позначення поняття *respect* в англійській мові утворюють лексико-семантичне поле, об'єднане спільною семою та спільним поняттєвим змістом. Лексеми поля зосереджені навколо узагальненої одиниці або загальної ідеї, яка становить найбільш повне втілення поняття. У пропонованому дослідженні такою узагальненою одиницею виступає лексема **respect**.

3. В основу моделювання лексико-семантичного поля “*respect*” покладено прототиповий принцип [Лакофф 1988: 32], а також принцип системності, безпосередніх/опосередкованих зв'язків та кількісного аналізу. Визначення безпосередніх чи опосередкованих зв'язків слів відбувається за принципом використання словникових дефініцій, за яким до семантичного поля входять слова, що використовуються в тлумаченнях кожної наступної лексеми, виявленої методом ступінчатої ідентифікації. Семантика мовних одиниць на позначення поняття *respect* утворює понятійні сфери, компоненти яких характеризуються спільністю значення, пов'язані певним змістовим стрижнем, незалежно від належності до однієї чи до різних частин мови.

4. Лексичні одиниці поля перебувають у різноаспектних відношеннях між собою, а саме характеризуються парадигматичними та синтагматичними зв'язками. Мовні одиниці **respect** та **esteem** є взаємними визначниками і в системі мови виступають лексичними синонімами. Вони позначають почуття

або вияв шанобливої уваги, шани й поваги стосовно інших та утворюють еквіполентну опозицію. До їхнього синонімічного ряду приєднуються і мовні одиниці **reverence** та **regard**. Вони також вживаються на позначення шани, глибокої поваги, турботи, піклування. Лексеми **honour** та **reference**, з одного боку, характеризуються своєю індивідуальною семантикою, а з іншого – завдяки наявності сем *'respect'*, *'esteem'*, *'reverence'* (**honour**) та *'respect'*, *'regard'*, (**reference**), утворюють різні семантичні опозиції з елементами свого мікрополя. Слово **reference** у словниках містить значення уваги, пошани, турботи, піклування, чим засвідчується його семантична близькість з одиницею **respect**, із якою вони утворюють опозицію привативності. За рахунок спільного семантичного компонента *'respect'* елемент **reference** об'єднується в еквіполентну опозицію з лексемою **reverence**, а з одиницею **esteem** – за рахунок ще однієї спільної семи *'regard'*. Відношення між лексичними одиницями **honour** та **reference** розкриваються шляхом об'єднання їх в еквіполентну опозицію за допомогою перетину спільних сем *'respect'*, *'regard'*. Крім інтегративних семантичних компонентів, зазначені одиниці відрізняються одна від іншої набором сем, які конкретизують та індивідуалізують їх семантику.

5. Шляхом компонентного аналізу було виділено семантично активні семи в кожному мікрополі, які зустрічаються у 20 і більше відсотках лексичних одиниць. Між одиницями поля розкрито системні відношення, що проявляються у привативних, еквіполентних зв'язках та опозиціях тотожності. Це дозволило весь семний набір розглядати як єдине ціле, що має певну структуру. Виявлені гіперо-гіпонімічні та еквіполентні відношення між конститuentами поля дозволили визначити ідеографічні синоніми, а опозиції тотожності засвідчили наявність абсолютних синонімів.

ФОРМУВАННЯ РЕФЕРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Н. Іваницька (Вінниця)

Навчання іноземної мови для спеціального вжитку на сьогодні стало утрадиційним компонентом організації навчального процесу більшості немовних вишів. Вивчення іноземної мови майбутньої професії визначають як засіб розвитку особистості і досягнення професійної компетентності та конкурентності не лише на вітчизняному, але й міжнародному ринку праці.

Іноземна мова спеціального вжитку ґрунтується на загальновизнаній теорії контекстного навчання (А.А. Вербицький), у межах якого в формах навчальної діяльності студентів моделюється зміст професійної діяльності

фахівців. Основоположні принципи контекстного навчання, що визначають освітню практику, виникли на основі узагальнення багаторічного досвіду педагогічної науки. Такі принципи враховують забезпечення особистісного включення студентів в навчальну діяльність, послідовне моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців, обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій та ін. [1].

Проте в сучасному освітньому контексті, який характеризується багатьма новими тенденціями, потрібні істотні зміни методики навчання професійно-орієнтованого іноземної мови, зумовлені потребою формування низки компетенцій, визначених галузевими стандартами підготовки фахівців. Зокрема все частіше наголошують на необхідності володіння базовими методами і технологіями управління інформацією, включаючи використання програмного забезпечення для її обробки, зберігання та подання, володіння базовими навичками самостійного пошуку професійної інформації в друкованих та електронних джерелах, включаючи електронні бази даних, вільне здійснення комунікації в глобальному віртуальному просторі та ін. Аналіз галузевих стандартів економічних спеціальностей засвідчує, що важливе місце з-поміж загальнонаукових компетенцій посідає формування вмінь реферативного викладу тексту, що є невід'ємною частиною вміння роботи з інформацією, здатності вільно орієнтуватися в джерелах і науковій літературі спеціалізації, здатністю розуміти сутність і значення інформації.

З огляду на це вміння здійснювати реферування іншомовного тексту постає важливою дидактичною проблемою. У сучасній методичній літературі реферат визначають як вторинний текст, отриманий внаслідок переробки первинного, оригінального тексту, а також як один із варіантів структурування інформації за допомогою її стиснення. Важливим є те, що зміст реферату ґрунтується на поглядах автора вихідного тексту і не містять оціночної інтерпретації відповідно до комунікативних умінь, що формуються в процесі вивчення іноземної мови спеціального вжитку, відносять уміння аналізу, синтезу і інтегрування інформації з професійної тематики з використанням джерел іноземною мовою. Для економіста такими вміннями інтерпретації і критичного аналізу є вміння реферування суспільно-політичної та економічної інформації.

Завдання розвитку умінь обробки, переосмислення і управління змістом професійно-орієнтованих текстів розв'язують здебільшого за допомогою

відбору навчальних матеріалів відповідного змісту і цілеспрямованою роботою над ними. Студенти отримують в межах традиційних форм діяльності все більш розвинену практику використання навчальної інформації в модельованих ситуаціях в майбутній професійній діяльності. Це мотивує навчальну діяльність студентів, роблячи її осмисленою і продуктивною.

Матеріалом для таких текстів можуть бути автентичні суспільно-політичні тексти з Інтернет-джерел, друкованих ЗМІ та навчальної літератури, відібрані з урахуванням важливості освітлюваних економічних подій в сьогоденному світі. На нашу думку, формування реферативних навичок повинно відбуватися за принципом «від простого – до складного». Така філософія дає змогу поступово перейти від роботи над словосполученням, реченням і абзацом до реферування всього тексту. Глибоке розуміння і вміння аналізувати інформацію на дотекстовому рівні дозволяють студентам компетентно працювати з текстовою інформацією, а саме правильно її зрозуміти, логічно структурувати, узагальнити і здійснити компресію даної інформації, занурюючись в логіку авторської оповіді.

Робота над текстами повинна бути організована з урахуванням виразів ідіоматичного характеру, образних мовних зворотів, фразеологічних сполучень. Не слід залишати осторонь надбання сучасного текстознавства, приділяючи увагу роботі зі структурою пропозиції і пошуку адекватних способів відображення авторських думок. Ефективністю позначені етапи виокремлення на текстовому рівні головної і другорядної інформації, складання плану як вербалізації основних думок автора.

Отже, вміння роботи з текстами професійної тематики сприяють розвитку загальнонаукових компетенцій, формування яких визначають Галузеві стандарти вищої освіти, що дає змогу розширювати і поглиблювати професійні знання студентів економічних спеціальностей, розвиває їхню самостійність і критичне мислення і загалом забезпечує зміцнення загальної мотивації до вивчення іноземної мови та оволодіння майбутньою професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Л. Г. Иностранные языки в современной парадигме высшего образования : стратегия перемен : монография / Л. Г. Кузьмина. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2014. – 182 с.

2. Фролова Н. А. Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в комплексной

подготовке специалиста / Н. А. Фролова, И. В. Алещанова // Современные проблемы науки и образования. – Томск, 2007. – № 5. – С. 67–71.

НІМЕЦЬКІ ПРОФЕСІЙНІ НАЙМЕНУВАННЯ В СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Л. Івашкевич (Київ)

Серед неологічної лексики цікавість германістів викликають нові найменування осіб за професією (далі **НОП**). Так, зокрема, тим чи іншим аспектам дослідження нових НОП різних мов присвячено дослідження Л.В. Бердник, О.І. Голованової, І.В. Желябової, Н.В. Кожанової, О.О. Конопелькіної, О.Ю. Новікової і т. д. Так, О.Ю. Новікова вказує на те, що новим професіоналам притаманна складна структура та вищий ступінь семантичної точності у порівнянні із традиційними професіями та ремеслами [3], Г.О. Вільданова описує тенденцію сучасних професіоністів до гендерної чутливості [1], Л.А. Нефедова розкриває евфемістичний потенціал запозичень в сучасних німецьких НОП [2]. О.Ю. Новікова, яка провела комплексне дослідження нових німецьких НОП, звертає особливу увагу на нові професіоніми у сфері інформаційних технологій, зазначаючи, що саме НОП у сфері ІТ найчисельніші серед усіх нових професійних найменувань [3, 96].

З метою конкретизувати опис назв сучасних німецьких НОП у сфері ІТ ми звернулися до корпусного дослідження. Так, було проаналізовано два корпуси німецьких НОП, зібраних із одної з найважливіших онлайн-бірж з працевлаштування stellenanzeigen.de у січні 2016 року: корпус 1 складає 200 вакансій, корпус 2 – 800 вакансій із рубрики “IT / TK / Software-Entwicklung”.

Опрацювання корпусів показало ряд характерних для ІТ-професіоністів мал:

- *специфічна англізація*: корпус 1 демонструє, що **повністю англомовні формулювання характерні для 20% вакансій**. Це корелює із показником, наведеним для нових НОП О.Ю. Новіковою [3, 21], однак, цікаво порівняти ці дані, з одного боку, з українським паралельним корпусом з онлайн-біржі працевлаштування rabota.ua, де повністю англомовні вакансії склали 76%, з іншого боку – з німецькими корпусами інших сфер зайнятості: для рубрики “торгівля” (“Vertrieb”) цей показник склав 15%, для рубрики “робочі спеціальності” (Handwerk / gewerblich-technische Berufe), де більшість професій традиційні, – лише 1,5%. Для німецьких НОП у сфері ІТ характерний **широкий асимільований вжиток англомовних елементів** – у переважній більшості випадків англіцизми додаються до власне німецької основи як компонент

складного слова-назви посади та як один з елементів опису сфери діяльності: *Serviceberater Outbound (m/w)*, *Teamleiter (m/w) Telesales, Out- wie Inbound, (Senior-) Berater (m/w) Big Data* та ін. При цьому німецькі назви посад зазвичай частотніші, ніж їх англomовні еквіваленти: у корпусі 2 *Entwickler* зустрічається 195 разів, *developer* – 40 разів, *Engineer* – 33 рази, *ingenieur* – 21 раз, *Spezialist* – 21 раз, *specialist* – 3 рази і т. д. Для порівняння, в українській мові на 200 вакансій *developer* зустрічається 87 разів, розробник – 1 раз, *Engineer* – 29 разів, *інженер* – 3 рази.

- **експліцитна вказівка на обидві статі**: як було виявлено при аналізі корпусу 2, в абсолютній більшості випадків вказівка на стать у вакансіях сфери ІТ забезпечується з **допомогою орфографічного нововведення *m/w*** або ж *w/m*, часом також в англійському варіанті *m/f (f/m)* – всього 713 вакансій з 800, тобто 89%. Інші 11% представлені суфіксом *-in*, введеним в дужках чи через косу риску або жіночою формою субстантивованого прикметника на *-e* (напр., *Applikationsverantwortliche(r)*), дуже рідко – компонентом *-frau*. Вкрай незначна кількість НОП (5 із 800) сформульовані без експліцитної вказівки на можливу жіночу стать претендента.

- **складна структура** НОП: більшість НОП у сфері ІТ представлені словосполученнями із кількох слів. Так, однослівних НОП на корпусі 1 зареєстровано лише 5%, двослівних – 35%, трьохслівних – 25,5%, з чотирьох і більше слів складаються 34,5% НОП, при чому 13% з них – найменування з шести, семи та восьми лексем. Власне назва посади включає часто 2 і більше компоненти, кілька лексем входять до складу поля з описом сфери, специфіки чи умов діяльності (*Java-Entwickler in Vollzeit (m/w) für die Entwicklung von kundenspezifischen CRM-Lösungen*, *IT Support Agent – Cloud Dienste (m/w)*, *Helpdesk-Mitarbeiter (m/w) mit den Schwerpunkten Hardware und Betriebssysteme*), при цьому, як бачимо, дуже часто в одному з полів чи в них обох вживаються англomовні запозичення.

Узагальнюючи, бачимо, що для ІТ-професіоністів характерна широка та асимільована англізація та частотне вживання повністю англізованих формулювань, гендерна індіферентність, що виражається у вжитку гендерно нейтрального чоловічого роду та експліцитної вказівки на жіночу стать за допомогою мінімальних мовних засобів, складна структура з високим ступенем деталізації умов та специфіки діяльності.

Виходячи з того, що сфера ІТ, як вже було зазначено, представляє авангард не лише сучасного ринку праці, але й сучасних професіоністів, описані

рисі їх формулювання, на нашу думку, відображають тенденції, які будуть поступово набувати поширення і в інших сферах діяльності, особливо малопrestiжних та низькокваліфікованих, які найбільшою мірою потребують адаптації до сучасного мовного етикету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вильданова Г. А. Гендерный аспект эвфемизации (на материале английского языка) : дис. канд. фил. наук : 10.02.04 / Вильданова Гузель Агзамовна – Бирск, 2008. – 194 с.

2. Нефедова Л. А. Иноязычная лексика в современном немецком языке. Иноязычная лексика в контексте заимствования и словообразования. Монография / Л. А. Нефедова. – Москва: Прометей (Московский Государственный Педагогический Университет), 2012. – 98 с.

3. Новикова Е. Ю. Структура, семантика и тенденции развития наименований лиц по профессии в современном немецком языке : дис. канд. фил. наук : 10.02.04 / Новикова Елена Юрьевна – Москва, 2006. – 218 с.

ЭТИКЕТ ПРИВЕТСТВИЯ В КИТАЕ

Ю. В. Кац, Ли Ли, Харьков

Разрядить накаленную ситуацию в самый разгар холодной войны попытались два брата Брайан и Майкл Маккорман из Небраски, учредив в 1973-м необычный праздник – Всемирный день приветствий. 21 ноября они разослали «улыбчивые» письма по всему свету, попросив адресата сделать то же самое. Сегодня поговорим об обычаях приветствия в Китае.

Китайцы – народ дружелюбный и общительный, поэтому знакомятся они очень легко. Не удивляйтесь, если с вами начнут разговаривать на улице или в транспорте (особенно в поездах дальнего следования). Это не считается чем-то исключительным.

Пища – очень значимый элемент китайской культуры. Поэтому нет ничего удивительного в том, что китайцы привыкли приветствовать друг друга, спрашивая, поели ли вы или нет. Дословно перевод этого вопроса звучит так: «*Вы поели?*» (*Ни цифаньла ма?*). На что обычно следует ответ: «*Да, спасибо! - А Вы?*» (*Ши, сесе! Нина?*) Это практически точный эквивалент английского приветствия «*How are you?*». И ожидаемый ответ – «*Fine, thanks*». Даже если вы и вовсе не «*fine*».

Традиционные китайские поклоны в основном в современном Китае не в ходу, кроме пожилых китайцев, да и то не везде и не всегда. Большинство китайцев успешно переняли западную привычку рукопожатия, хотя, может

быть, не такого горячего, как у европейцев. Поэтому не стоит удивляться смущению некоторых женщин, которые вынуждены согласно заведенному этикету жать мужчине руку. Обнимание и поцелуи как способ приветствия или расставания абсолютно не приемлемы в Китае и их следует избегать. Хотя некоторые особо «продвинутые» китайцы могут удивить вас крепким объятием. Но поцелуи, даже самые невинные, китайцам непонятны.

У большинства китайцев трехсоставные имена. Однако молодые китайцы, особенно на Юге Китая, в Гонконге и на Тайване, добавляют себе английское имя. (Например: *Эндрю Ван Ли Дун*, *Юлия ХуаМэйШэн*). Для европейцев, незнакомых с системой китайских имен, бывает довольно трудно понять, как к китайцу обратиться: то ли «*Мистер Ван*», то ли «*Мистер Дун*». Во избежание этой путаницы многие китайцы, особенно – часто общающиеся с иностранцами, пишут на визитках английское имя и китайскую фамилию (*Эндрю Ван*). Стоит учесть также, что китайские женщины не берут себе фамилию мужа. Поэтому не удивляйтесь, если хозяин дома по фамилии *Ван* представит вам свою жену – *госпожу Ма*! С этой точки зрения, китайские женщины эмансипировались гораздо раньше европейских.

Еще одна специфическая проблема, которая может возникнуть при общении с китайцами, – это сложность идентификации пола при общении по переписке (напр. – *по email*). Большинство южан и зарубежных китайцев подписывается как было описано выше: английское имя – китайская фамилия. Поэтому легко понять «*мистер*» или «*миссис*» (*мисс*) перед вами. Однако есть довольно большой процент китайцев, которые подписываются только китайским именем. Стоит запомнить, что если перед вами имя из трех или двух слогов (напр.: *WangBoLu* или *LiHua*) – то первый слог этого имени – это фамилия. Но так как фамилии в Китае в большинстве своем не имеют полового признака – узнать, мужчина или женщина переписывается с вами, без дополнительных знаков невозможно. Поэтому в переписке можно спросить у вашего партнера: мужчиной или женщиной он является. Проблема эта интернациональная, и ничего страшного или неудобного в этом нет.

Обращение «*вы*» употребляется редко, преимущественно по отношению к пожилым или малознакомым людям. В основном, при разговоре используется «*ты*». Особое уважение к собеседнику может подчеркивать употребление обращения «*господин*» («*госпожа*») с добавлением фамилии – это зависит еще и от степени близости отношений. Личное имя у китайцев располагается после фамилии и состоит из одного или двух слогов. Обращение

только по имени возможно лишь между близкими друзьями (при условии не очень сильных различий в возрасте) или родственниками.

Женщины в Китае полностью равноправны с мужчинами в работе и часто занимают ответственные должности. Тем не менее, по китайской традиции, женщина должна быть скромной. Касаться женщины, брать под руку, помогать надевать пальто – недопустимо. Не принято уступать женщине место, открывать перед ней дверь. Для женщин же недопустимым считается курение и употребление в компании спиртных напитков.

Ко всем иностранцам в Китае относятся очень доброжелательно. В общественных местах они становятся объектом общего внимания. Задача иностранца – спокойно и доброжелательно реагировать на повышенное внимание к себе. Поэтому, даже когда на вас показывают пальцем, не воспринимайте это враждебно.

Для того чтобы правильно вести себя в Китае, достаточно просто понаблюдать, как ведут себя сами китайцы в той или иной ситуации, и в случае непонимания каких-либо особенностей, обратиться к ним за советом, они всегда с радостью помогут вам. Добро пожаловать в Китай!

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОНИЧЕСКИХ ТЕХНИК ПРИ РАБОТЕ С ГРУППОЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Т. Клименко (Днепропетровск)

При работе с группой студентов-иностранцев I–IV курсов редко можно увидеть однородность способностей и знаний, это даже не связано с национальной принадлежностью и родным языком, скорее, с мотивацией и работоспособностью студентов. Усвоение, а в дальнейшем применение материала в повседневной жизни во многом зависит от того, какой объем материала студент запомнит. Процесс запоминания состоит из нескольких составляющих, к которым относится повторение. Однако студенты не всегда прилежно занимаются дома, поэтому основная, а для некоторых студентов и вся нагрузка, не только в освоении, но и в запоминании нового материала приходится на урок.

Психологи утверждают, что спустя две недели в памяти остается 90 % того, что мы говорим и делаем, 70% того, что мы говорим, 50 % того, что мы слышим и видим, 30 % того, что мы видим, 20 % того, что мы слышим и 10 % того, что мы читаем. Если эти данные соотнести с учебным процессом, то наиболее эффективные виды деятельности – имитация реального опыта, ролевая игра и участие в дискуссиях. Студенты в этом случае занимают активную позицию в процессе обучения. Наблюдение за демонстрационным процессом, просмотр кинофильма, просмотр иллюстраций, прослушивание

текстов и чтение являются наименее эффективными видами деятельности при запоминании, так как роль студентов является пассивной. Однако, если совмещать между собой приведенные виды деятельности, можно добиться высоких результатов. Например, просмотр ролика с последующим выявлением дискуссионных вопросов и дальнейшее их обсуждение.

Одним из подходов к лучшему запоминанию материала является использование мнемонических техник. К ним можно отнести такие приемы, как визуальный образ, акrostих, рифмы, аллитерация и фрагментирование.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АБРЕВІАТУР У СУБМОВІ МЕДИЦИНИ

К. Коваленко (Полтава)

Медична термінологія – це система понять, які позначають стани та процеси, що протікають у людському організмі, хвороби та їхні ознаки, методи діагностики, профілактики й лікування захворювань, медичне обладнання, лікарські засоби тощо.

Абревіація є найбільш продуктивним способом утворення медичних термів у сучасній англійській мові. Англійські медичні абревіатури є неоднорідним типом за структурою та сферою функціонування. У субмові медицини абревіатури посідають досить важливе місце. Одна причин цього типу у медичній термінології – наявність особливих скорочень й абревіатур. Абревіатурами позначають діагностичні процедури, методи лікування, назви хвороб, найменування лікарських препаратів та засобів.

Варто зазначити, що переважна більшість медичних термінів належать до ініціальних абревіатур, а саме: AIDS (Acquired immune deficiency syndrome) – СНІД (синдром набутого імунного дефіциту), ARD (acute respiratory disease) – ГРЗ (гостре респіраторне захворювання), ENT (ear, nose, throat) – ЛОР (ларинголог), IOP (intraocular pressure) – БОТ (внутрішньоочний тиск), RBC (red blood cell) – Е (еритроцит), TPR (temperature, pulse, respiration) – Т.П.Д., WR (Wasserman reaction) – RW (реакція Вассермана), WBC (white blood cell) – білі кров'яні тільця (лейкоцити), UTI (urinary tract infection) – інфекція сечовивідних шляхів, TB (tuberculosis) – туберкульоз, CBC (complete blood count) – клінічний аналіз крові, BP (blood pressure) – артеріальний тиск, ACTH (adrenocorticotrophic hormone) – адренокортикотропний гормон, ECG (electrocardiogram) – ЕКГ (електрокардіограма), CPT (chest photoroentgenography) – флюорографія органів дихання, DPI (Dry Power Inhaler) – порошкоподібний інгалятор, DRE (Digital Rectal Examination) – ректальне цифрове дослідження (прямої кишки).

Варто зазначити, що графічні терміни-аббревіатури також посідають вагоме місце у субмові медицини, а особливо під час написання рецептів чи іншої медичної документації (ведення історія хвороби пацієнта, журналу обліку перебування хворих, медичних карток амбулаторних пацієнтів тощо). Нижче наведені приклади графічних термінів-аббревіатур: a.c (ante cibum) – до їжі, g. (gram) – грам, h.s (hora somni) – постільний режим, no (number) – номер, vv (veins) – вени, a.c.h.s. (ac&hs) (before meals&at bedtime) – перед вживанням їжі та перед сном, BDS (b.d.s.) (twice a day) – двічі на добу, bis in 7 d. (twice a week) – двічі на тиждень, CAP (capsule) – капсула, MDD (maximum daily dose) – максимальна денна доза, Rx (prescription, treatment) – рецепт, призначення, лікування, qd (every day) – щодня, qh (every hour) – щогодини, qid (four times a day) – чотири рази на добу, qod (every other day) – через день, KUB (kidney, urethra, bladder (x-ray)) – рентгенівський знімок нирок, сечівника, міхура, OGTT (oral glucose tolerance test) – тест на толерантність глюкози, PAP (pulmonary artery pressure) – тиск легеневої артерії, PEEP (positive end expiratory pressure) – позитивний тиск у кінці видиху, AD (right ear) – праве вухо, AL (left ear) – ліве вухо, ABX (antibiotics) – антибіотики, NPO (nothing by mouth) – не приймати ні їжі, ні води перорально.

Варто зазначити, що у процесі цієї розвідки було виявлено й проаналізовано такі підвиди термінів-аббревіатур у субмові медицини, які посідають важливе місце у медичній термінології: ініціальні терміни-аббревіатури та графічні терміни-аббревіатури.

О КОНКУРСЕ ДЕКЛАМАТОРОВ

Н. Ю. Козырева (Днепропетровск)

На кафедре ПЛПИ ДНУ аудиторные занятия со студентами-иностранцами дополняются системой разного рода внеаудиторных мероприятий, среди которых хотелось бы выделить проведение в течение уже многих лет конкурса декламаторов, непосредственными участниками которого являются студенты-иностранцы различных ВУЗов Днепропетровска.

Как правило, на конкурс декламаторов студенты-иностранцы готовят стихотворения о любви, дружбе, мире и т. п.; стихотворения не навязываются студентам, а предлагаются в соответствии с их интересами, способностями, уровнем языковой подготовки. Выступлению студентов предшествует кропотливая подготовительная работа: отрабатывается фонетика, ударение, произношение.

Для успешного выступления обычно рекомендуют:

- определиться с выбором автора и стихотворения;
- выбрать декламаторов из числа студентов, желающих принять участие в конкурсе;
- научить правилам декламации.

Чтобы конкурс прошёл успешно, преподаватели намеренно выбирают лучших студентов. В жюри приглашаются преподаватели разных ВУЗов города, студенты-иностранцы которых участвуют в конкурсе.

В сценарий органично включены музыкальные паузы, используются различные виды искусств: танец, вокал, что повышает мотивационный настрой студентов. Отметим, что эмоциональная активность студентов-иностранцев, возникающая в процессе выступлений, способствует преодолению языкового барьера, даёт стимулы к изучению языка.

АЛЬТЕРНАТИВНІ СВІТИ В АСПЕКТІ МІФОСЕМІОТИКИ

О. Колесник (Київ)

У категоризації світу загалом та моделюванні альтернативних реальностей зокрема використовується універсальний спосіб обробки інформації, а саме, співвіднесення вхідних сигналів з фрагментами попереднього досвіду та формування ситуативно-релевантних номінативних смислів як динамічних концептуальних профілів (варіантів) універсальних та етноспецифічних концептів і мовно-знакових конструктів з переосмисленою семантикою. При цьому комплекс вербально-семіотичних і ментально-концептуальних феноменів співвідноситься з нейрофізіологічними процесами –

синтезом специфічних білків, що відбувається у відносно усталеній послідовності залежно від особливостей інтерпретованої інформації, а також фізичними параметрами проходження електричних сигналів у нервовій тканині людини. Фізична природа нейронних взаємодій, відповідальних за інтерпретаційну й мовно-мовленнєву діяльність, становить підґрунтя явищ резонансу / інтерференції, відповідальних за виникнення полів, тобто, зумовлює виникнення і функціонування "супер-свідомості", етноспецифічних та ін. картин світу як феноменів польового (квантового) характеру, "просторів" різної природи. У цьому сенсі метафоричний підхід до мови як носія "духу нації" (за В. фон Гумбольдтом) постає цілком матеріальним медіатором / тригером енерго-інформаційних трансформацій та взаємодій.

Зазначений механізм інформаційного "мапування" залучає певні вихідні концептуальні матриці-еталони, своєрідні інтерпретанти, відносно котрих формується вивідне знання. Ці матриці є ірраціональними аксіоматичними утвореннями, що існують як концепти-міфологеми й міфологічні сценарії, а разом становлять міфологічний простір як ядро семіосфери / національних картин світу. Вербально втілені "згорнуті міфи" функціонують на різних рівнях мовної системи. Так, мікро-рівню відповідають фонемами як кореляти базових одиниць енерго-інформаційного континууму (принципово звуковий характер мовної системи) в досяжному для сприйняття людиною діапазоні. При цьому їхня квантова природа, гіпотетично, співвідноситься з певними характеристиками звукових хвиль як "кінакем". Ката-рівню (а) відповідають морфофонемічні комплекси, співвіднесені, зокрема з і.є. першоосновами як іконічними першоназвами фрагментів світу. На ката-рівні (б) наявні одиниці лексичного плану, імена концептів-міфологем. Макро-рівню притаманні фрази (в епічних творах - кенінги й хейті), що охоплюють номінацію концепту-міфологеми та її семантичні модифікатори, які здійснюють відсилку до стереотипних скриптів за участю відповідного референта. Мезо-рівень (б) репрезентований номінативними одиницями з експліцитною розгорнутою синтаксичною структурою, предикативна основа котрих віддзеркалює типові (вірогідні) траєкторії розгортання міфологічних сценаріїв. Мезо-рівень (а) пов'язаний з номінаціями текстового характеру, а власне тексти розглядаються як прецедентні феномени, базові оператори з властивостями "тезаурусу" для потенційно модельованих вербально-знаковими засобами реальностей. Нарешті, мега-рівень вербально-міфологічної матриці співвідноситься з власне семіосферою (та власне міфологічним простором як її ядерним складником).

Вказані ієрархічно співвіднесені елементи мовної системи утворюють багатовимірні синергетичні (синагматичні) конструкти, інтер- і гіпертекстуальність котрих реалізується алюзивно, метафорично, метонімічно та за моделлю оксиморону. Функціонування таких конструктів у різних видах дискурсу є основою явища резонансу ("ноематичного спів-налаштування"), що спричиняє ефект реальності модельованого світу, уможливорює генезу субкультур або маніпулятивні практики у соціальних відносинах.

Отже, одиниці з плану міфічного (концептуальні та вербально-знакові) ми розглядаємо як базові оператори, що визначають специфіку концептуалізації дійсності. У ході інтерпретаційної діяльності, комунікативних практик і мовно-кодового конструювання альтернативних світів відбувається породження вторинних міфів, котрі використовуються як основа субординатної концептуалізації специфічних фрагментів світу, деталізації певних сценаріїв або використовуються в якості симулякрів. Останні дозволяють надавати певним варіантам міжсистемних взаємодій, шкідливих або небажаних для певної системи або станів речей у світі, позитивного забарвлення й навіювати деструктивний сценарій функціонування системи-об'єкта маніпуляцій.

Загалом, міфологічно-орієнтований семіозис є основою як власне конструювання бажаного варіанту світу (номінативна діяльність), так і дискурсивних практик, що реалізуються в комунікативному просторі будь-якого світу і супроводжують розгортання типових сценаріїв у ньому.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ ЯК СКЛАДОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ДЕЯКІ ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ

Ю. Крутась (Дніпропетровськ)

Поглиблені процеси глобалізації у всіх сферах науки, культури та освіти зумовлюють необхідність включення сучасної людини у світовий загальнокультурний простір. У формуванні світогляду особистості значну роль відіграють процеси інтернаціоналізації освіти. «Студентам потрібно знати про вищі досягнення світової культури, щоб у подальшій професійній діяльності успішно спілкуватися й вирішувати проблеми з людьми з інших країн на будь-якому рівні» (Лі Венгган).

Інтернаціоналізація навчального процесу означає підвищення значимості та внесення в навчальні плани дисциплін, що є міжнародними за своєю природою (іноземні мови, культурологія, політологія тощо); насичення навчальних програм знаннями, що дозволяють здійснювати порівняльний

аналіз різних культур; застосування у навчальному процесі технологій, що активно застосовуються в освітніх програмах інших країн.

У зв'язку з процесами глобалізації та інтернаціоналізації освіти, а також гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, змінюється змістовно-функціональна характеристика дисципліни «Іноземна мова» у вищому навчальному закладі, виникає необхідність повнішого використання потенціалу цієї дисципліни для вирішення основного завдання вишу – підготовки конкурентоспроможного спеціаліста.

Необхідно також згадати виховний, розвиваючий та загальноосвітній аспекти навчання іноземним мовам. Л. В. Щерба та А. В. Морінгетті неодноразово говорили про можливість формування окремих рис особистості у процесі викладання іноземної мови. Особистісно орієнтоване навчання іноземним мовам сприяє розвитку мислення, пам'яті, уяви. Вивчення іноземної мови необхідно для ефективної професійної діяльності та підвищення кваліфікації. Культурно-освітні завдання сприяють розширенню світогляду студентів, підвищенню їх культурного рівня, знайомству з історією та сучасністю країн, мова яких вивчається, підвищенню культури міжлюдських та міжнаціональних відносин, залученню студентів до діалогу культур. Ці завдання вирішуються, насамперед, засобами особистісно орієнтованої та полікультурної освіти, мета якої – формування особистості, здатної до активної та ефективної діяльності у багатонаціональному та полікультурному середовищі, особистості, яка має розвинене почуття поваги до інших культур.

З цієї мети виходять конкретні завдання: глибоке та багатостороннє володіння культурою свого народу, що є обов'язковою умовою інтеграції в інші культури; формування уявлень про різноманіття культур у світі, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; формування умов, що забезпечують самореалізацію особистості; створення умов для інтеграції студентів в культури інших народів; розвиток вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; виховання толерантності, гуманності у міжнаціональному спілкуванні; розкриття взаємозалежності країн і народів.

Навчання іноземним мовам виконує виховну, світоглядну, комунікативну, культурно-освітню та професійно-орієнтовану функції та має займати значне місце у системі підготовки сучасного спеціаліста - випускника вищої школи.

КОМБИНАЦИЯ АПЕЛЛЯТИВА И АНТРОПНИМА В ЭПИСТОЛЯРНОМ ОБРАЩЕНИИ

Е. К. Куварова (Днепропетровск)

Собственное имя, сопровождаемое каким-либо апеллятивом, – это самый естественный вид эпистолярного обращения, функционирующий практически во всех жанрах письменных посланий. В то же время это и самая разнообразная в структурном и функциональном плане лингвистическая фигура, которая может быть стереотипной формулой типа *Уважаемая госпожа Рейнгард*; *Товарищ Кораблёв* или оригинальной вокативной конструкцией, такой, например, как начальное обращение в письме М. Ю. Лермонтова С. А. Бахметевой (июль – август 1832): *Ваше Атмосфераторство! Милостивейшая государыня, София, дочь Александра!*

Вокативные конструкции, включающие антропоним и апеллятив, как правило, представляют собой словосочетание с приложением, при этом возникает вопрос о том, какой из компонентов конструкции следует квалифицировать в качестве синтаксической доминанты. Соответствующая проблематика рассматривалась лингвистами [1, 551–558; 3, 352–355 и др.], и одно из решений на этот счёт заключалось в том, чтобы в качестве приложения квалифицировать тот компонент конструкций указанного типа, который находится в аппозиции, независимо от того, собственным или нарицательным именем этот компонент является [2, 36–37]. Если речь идёт о сугубо синтаксической доминанте, с этим можно в принципе согласиться. При обращении, однако, а тем более при обращении в письме, несколько иные приоритеты и иная функциональная нагрузка компонентов вокативной конструкции. Автор письма не только не вступает в визуальный контакт со своим адресатом, каковым может быть и близкий ему человек, и совершенно незнакомое лицо, но и вообще может не иметь о нём как о личности никакого представления, кроме его полного или частичного имени и социального статуса, причём не обязательно реального и адекватно воспринимаемого. И если уж адресант обращается к адресату по имени в том или ином представлении соответствующего вокатива (а такого обращения он мог бы и избежать, имея нормативно приемлемую возможность в качестве вокатива использовать только апеллятив), значит, именно антропоним, выбранный автором письма, надо полагать, и доминирует в соответствующей вокативной конструкции, доминирует во всяком случае функционально и становится самым значимым её компонентом. Всё остальное сопровождает этот

антропоним и сопровождает его с определённой стилистической и информационной нагрузкой, с той или иной прагматической установкой.

Собственному имени как эпистолярному обращению могут сопутствовать имена нарицательные, различные по семантике и функциональным свойствам. Это общий апеллятив, которым может быть обозначен практически любой адресат: *милостивый государь, господин, товарищ, голубушка* и т. п.; избирательный апеллятив, применимый к группе личностей, обладающих соответствующим социальным статусом: *редактор, директор, профессор, доктор* и т. п.; спонтанный апеллятив, фиксирующий те или иные свойства адресата, существенные при данном взаимодействии: *земляк, киевлянин, однопольчанин, именинник* и т. п.; персонифицированный апеллятив, употребление которого возможно лишь при обращении адресанта к конкретному лицу, как это имеет, например, место в письмах А. П. Чехова О. Л. Книппер, в которых есть вокативные конструкции *собака Оля* (26.02.1901) и *Оля милая, собака* (09.02.1902).

Сопутствующие собственному имени апеллятивы, да ещё и с детерминантами, могут быть значимыми как содержательно, так и стилистически, могут фиксировать какие-то существенные характеристики адресата как личности, подчёркивая тем самым уважение автором письма самого адресата, а также его заслуг и социального статуса. Комбинация собственного имени с нарицательными существительными в вокативной конструкции даёт адресанту возможность акцентировать либо доверительность во взаимоотношениях корреспондентов: *душа моя Катенин* (А. С. Грибоедов – П. А. Катенину, 19.10.1817), *голубчик Юричка* (И. А. Бунин – Ю. А. Бунину, 20.01.1889), либо отчуждённость: *Милостивый Государь Фаддей Венедиктович* (А. С. Грибоедов – Ф. В. Булгарину, октябрь 1824), *Уважаемый товарищ Беляев!* (А. А. Фадеев – Б. Л. Беляеву, 14.11.1951).

Многообразие вокативных конструкций, сочетающих антропоним и апеллятив, обусловлено, с одной стороны, комбинаторикой разных типов имён собственных и апеллятивов, принадлежащих к разным семантическим полям, нередко осложнённых теми или иными детерминантами, а с другой стороны, тем, что вокативная конструкция может включать в себя несколько апеллятивов. Различаются такого рода конструкции не только входящими в них компонентами, но и порядком их расположения относительно друг друга. Апеллятив или комплекс апеллятивов может предшествовать имени, располагаться за собственным именем и окружать антропоним, заключая его в

своеобразную рамку, особенно при опосредованной адресации. Редкий, но также возможный случай расположения апеллятивов – в рамке из редуцированного имени: *Марина, золотой мой друг, изумительное, сверхъестественно родное предназначенье, утренняя дымящаяся душа моя, Марина* (Б. Л. Пастернак – М. И. Цветаевой, 14.06.1924).

В вокативных конструкциях, сочетающих имена собственные и нарицательные, адресат чётко обозначен соответствующим антропонимом, а все сопутствующие ему апеллятивы – своего рода обертоны, придающие письму какое-то специфическое звучание, индивидуализирующие в том или ином аспекте характер послания и указывающие на действительные или прогнозируемые, желаемые автором письма отношения со своим адресатом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика русского языка. – Т. 2. – Ч. 1. – М. : Изд-во АН СССР, 1960. – 703 с.
2. Меньшиков И. И. Избранные труды по лингвистике. – Д. : Новая идеология, 2012. – 400 с.
3. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. – М. : Русский язык, 1990. – 640 с.

СТРУКТУРА ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ «БОЛЕЗНЬ» В ПОВЕСТИ Б.МОГИЛЕВСКОГО «МОЛОДОСТЬ СЕЧЕНОВА»

Н. В. Кузнецова (Днепропетровск)

Наличие большого количества работ по вопросам выделения лексической парадигмы свидетельствует о повышенном интересе исследователей к изучению разного рода отношений между языковыми единицами. Анализируются синонимические ряды глаголов интеллектуальной деятельности русского языка [3], антонимические противопоставления в русских и английских поговорках [2], рассматриваются тематические группы «спорт», «женщина» в немецком и английском языках [4; 1], выделяются типы сексуально - «детских» парадигм анимализмов русского языка [6], лексико-семантические группы «море», «посуда» [7; 5] и др. Типы связей между подобными языковыми единицами одного уровня в ряде работ исследователями определяются как парадигматические, синтагматические и эпидигматические.

Е.И. Диброва указывает на взаимообусловленный характер отношений между единицами языка и настаивает на реализации того или иного значения

слова в составе предложения, сложного синтаксического целого, абзаца, главы, а также текста произведения, в результате чего, по мнению лингвиста, возникает возможность синонимического, антонимического или другого сопоставления семантики единиц [8, 243].

Художественный текст представляет собой определенную систему, в основе которой находится принцип иерархии языковых единиц, взаимосвязанных между собой и структурно упорядоченных согласно авторскому стилю. Слово в тексте реализует свои семантические способности, выступая частью некой лексической микросистемы. В полной мере это утверждение применимо и к словам-терминам, которые в общелитературном окружении могут выполнять целый ряд функций, связанных с формированием собственных объединений по типу парадигмы. Это означает выделение совокупности слов, сгруппированных на основе общего, интегрального значения – гиперонима, и разграниченных на основе дифференциальных однородных единиц – гипонимов, которые включаются в его состав в виде компонентов значения.

Примером подобного функционирования лексических единиц – названий терминов является гиперо-гипонимическая парадигма «Болезнь», извлеченная из повести Б.Могилевского «Молодость Сеченова». Вслед за Е.И. Дибровой [8, 229-231] лексико-семантический анализ данной гиперо-гипонимической парадигмы представим в виде следующей таблицы:

Гипероним	Гипоним	Лексическое значение слова	Семная структура ГГП	
			интегральные семы	дифференциальные семы
болезнь		Заболевание, нарушение нормальной жизнедеятельности организма; расстройство здоровья (о человеке).	заболевание нарушение жизнедеятельности организм расстройство	
	заушница	Острое вирусное заболевание, при котором поражаются слюнные - обычно околоушные - железы; свинка.		остроевирусное железы

	свинка	Название детского инфекционного заболевания, проявляющегося в воспалении околоушной железы; паротит.		детское инфекционное воспаление железа
	холера	Инфекционное кишечное заболевание, характеризующееся поражением тонкого кишечника, общей интоксикацией, обезвоживанием организма, судорогами и т.п.		кишечное инфекционное поражение кишечника интоксикация обезвоживание судороги
	кашель	<i>2. разг.</i> Заболевание, сопровождающееся таким явлением		кашель явление

Гиперо-гипонимическая парадигма «Болезнь» обладает иерархической структурой, в основе которой находится гипероним «Болезнь». Он способен развивать в своем составе дифференциальные семы – гипонимы «заушница», «свинка», «холера», «кашель».

Таким образом, подчеркивается системность художественного текста, строгая упорядоченность его элементов, определяется сочетаемость терминов в рамках литературного произведения, прослеживаются особенности проявления парадигматических отношений внутри терминологической лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахметьева И.А. Тематическая группа слов, обозначающих понятие «женщина» в английском языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки»/И.А.Бахметьева. – Воронеж, 2003. – 19с.

2. Боровых Е.А. Антонимическая парадигма в русских и английских паремиях: структурно-семантический и культурологический аспекты: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историч., типологич. и сопоставит. языкознание»/ Е.А.Боровых. – Челябинск, 2007. – 21с.

3. Гуднов Р.Н. Синонимические ряды глаголов интеллектуальной деятельности в современном русском языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд.филол.наук: спец. 10.02.01 «Русский язык»/ Р.Н.Гуднов. – Санкт-Петербург, 2013. – 20с.

4. Кириллова Ю.Н. Тематическая группа «спорт» как источник семантических трансформаций// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия: Филология и искусствоведение. – Челябинск, 2011, №7. – С.237-244.

5. Косенкова И.А. Лексико-семантическая группа существительных со значением «посуда» в современном русском литературном языке: автореф. дис. на соискание уч. степени канд.филол.наук: спец. 10.02.01 «Русский язык»/ И.А.Косенкова. – Тамбов, 1999. – 20с.

6. Ляпичева Е.Л. Структура и лексическое наполнение семантического поля «фауна» в современном русском языке (системно-структурный, когнитивный и образный аспекты): монография/ Е.Л.Ляпичева. – Днепропетровск: Новая идеология, 2010. – 252с.

7. Потапова О.Е. Лексико-семантическое поле «море» как фрагмент русской языковой картины мира: автореф. дис. на соискание уч. степени канд.филол.наук: спец. 10.02.01 «Русский язык»/ О.Е.Потапова. – Санкт-Петербург, 2012. – 21с.

8. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. учреждений высш. Образования. В 2 ч. Ч.II. Морфология. Синтаксис/ Под ред. Е.И. Дибровой. – М.:Изд.центр «Академия», 2011. – 625с.

ПОНЯТТЄВА СХЕМА ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТІВ

Ю. Купрієнко (Харків)

Метою навчання майбутніх перекладачів є фахова компетентність, яка тлумачиться як сума знань, навичок і умінь, необхідних для здійснення перекладу на фаховому рівні [1]. Згадана модель включає п'ять компетентностей: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну. Для навчання галузевого перекладу особливо важливими є предметна складова екстралінгвістичної компетентності та термінологічний компонент білінгвальної (зокрема, мовної) компетентності. Предметна складова тлумачиться [1] як певний діапазон знань, необхідних для перекладу у відповідній сфері, утворюються сумою понять, на яких вона ґрунтується, а

кожне поняття в кожній мові позначаються відповідними термінами, володіння якими є необхідною передумовою галузевого перекладу. Термінологічний компонент включає в себе знання і володіння термінологічними одиницями, необхідними для позначення головних понять в межах конкретної сфери чи її частин. Таким чином, якість сформованості предметного та термінологічного субкомпонентів ФКП суттєво впливає на якість галузевого перекладу. З іншого боку, на сьогодні немає системних досліджень їх формування в межах компетентнісного підходу, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Галуззю дослідження була визначена комп'ютерна сфера, оскільки вона є однією з тих, що бурхливо розвиваються й вірогідність перекладу відповідних текстів є достатньо високою. З іншого боку, її поняттєва структура є достатньо складною для неспеціаліста, а тому потребує попереднього засвоєння. Оскільки згадана сфера є достатньо розгалуженою, для нашого дослідження ми вибрали один з її сегментів (а саме «Мови комп'ютерного програмування»), який є важливим для роботи в межах комп'ютерної сфери загалом. Матеріалом дослідження послужив оригінальний англomовний текст, який було перекладено українською мовою. На наступному етапі дослідження було відібрано головні поняття, на яких ґрунтуються ТО і ТП, встановлено їх ієрархію та складено поняттєву схему ТО й ТП.

Сукупність згаданих понять складає предметні знання, необхідні перекладачеві для перекладу текстів, що стосуються згаданого сегмента, і мають бути засвоєні майбутніми перекладачами в процесі навчання перекладу текстів, що відносяться до комп'ютерної сфери. Такого ж засвоєння вимагають і англomовні терміни, що позначають поняття, а також відповідні їм українські терміни. Для ефективного засвоєння як предметних знань, так і термінологічних одиниць для позначення згаданих та пов'язаних з ними понять, необхідно розробити ефективну методику навчання, яка б забезпечила ефективне їх засвоєння, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: Підручник для студентів вищих закладів освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Переклад» / Л.М.Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ И НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

ПРИ РАБОТЕ НАД СТИХОТВОРЕНИЕМ ДЖ. Г. БАЙРОНА «LINES, WRITTEN IN AN ALBUM, AT MALTA»

М. И. Лазариди (Бишкек)

Аналізу подвергается стихотворение Дж. Г. Байрона «Lines, written in an album, at Malta» – «Строки, написанные в альбом на Мальте »:

1. As o'er the cold sepulchral stone
2. Some **name** arrests the passer-by;
3. Thus, when thou view'st this page alone,
4. May **mine** attract thy pensive eye!
5. And when by thee that name is read,
6. Perchance in some succeeding year,
7. Reflect on **me** as on the **dead**,
8. And think my **Heart** is buried **here**.

Для сопоставления оригинала и литературных переводов необходимо привести и подстрочный перевод, как мостик от английского текста к русскому:

Строки, написанные в альбом на Мальте

1. Как на холодном могильном камне
2. Некое имя приковывает внимание прохожего,
3. Также, когда ты обнаружишь эту одинокую страницу,
4. Можешь обратить внимание своих задумчивых глаз на меня,
1. И когда тобой будет прочитано это имя-
2. Возможно, через многие ушедшие годы-
3. Вспомни меня, как умершего,
4. И подумай, что мое имя похоронено здесь.

Приведем также переводы М. Ю. Лермонтова и Ф. И. Тютчева:

В альбом (написано на о. Мальте)

1. Как одинокая гробница
2. Вниманье путника зовет,
3. Так эта бледная страница
4. Пусть милый взор твой привлечет.
5. И если после многих лет
6. Прочтешь ты, как мечтал поэт,
7. И вспомнишь как тебя любил он,
8. То думай, что его уж нет,
9. Что сердце здесь похоронил он.

В альбом друзьям (из Байрона)

1. Как медлит путника вниманье
2. На хладных камнях гробовых,
3. Так привлечет друзей моих.
4. Руки знакомой начертанье!..
5. Чрез много, много лет оно
6. Напомнит им о прежнем друге:
7. «Его уж нет в нашем круге;
8. Но сердце здесь погребено!..»

Стихотворение Дж. Байрона написано в 1809 году, опубликовано в 1812; посвящено жене английского дипломата Смита. Она была молода – ей не было и 25 лет – и она «вызвала месть Буонапарте участием в некоем заговоре...». Все это не могло не воспламенить воображение поэта...

В поэтическом послании к Флоренс Смит всего 8 строк, но сколько страсти, тоски, желания избежать забвения! Весьма выразительна графика: в тексте выделены ключевые слова: name, mine, me, dead. Heart, here (имя, меня, мне, смерть, сердце, здесь). Все стихотворение построено на контрасте: ты (3 раза) и я (3 раза); плюс два раза употреблено слово name – имя, подразумевающее автора.

Такое печальное стихотворение было записано в альбом молодой женщины. Оно начинается с «гробового камня» (sepulchral stone) и завершается словами «мое сердце похоронено здесь» (my Heart is buried here). Но не все потеряно. Поэт может быть бессмертен в памяти любимой, хотя могут пройти и годы, прежде чем она вспомнит о нем – «Perchance in some succeeding year...»... если у М. Лермонтова взгляд любимой передан как «милый взор», то у Байрона и слово другое, и надежды на воспоминание о нем больше: здесь взор задумчивых глаз – «thy pensive eye». Байрон рифмует слова «passer-by» (прохожий) и «pensive eye» – это ключевые слова 1 строфы. Нет, задумчивый взор любимой не может сравниться с равнодушным взглядом прохожего. Во 2 строфе уже более трагическое сопоставление – антитеза «read» (читать) – «dead» (умереть).

Но из всего строя стихотворения можно сделать вывод, который А.С. Пушкин охарактеризовал так: «Нет, весь я не умру...» Поэт не умрет в памяти милой.

Все стихотворение представляет собой сложное архитектурное сооружение, где конструкции переплетены следующим образом:

Как (As)

Так
(Thus)

	Когда	что
когда	(when)	(that)
(when)		

Здесь представлены сложные предложения (СПП) с придаточными сравнительно-сопоставительным, времени, изъяснительными.

Уже начало стихотворения, 1 строфа лермонтовского перевода (1836), предопределяет содержание 2 части. Поэт живет только на «бледной странице» и, может быть, в воспоминаниях возлюбленной. Сравните глаголы, которыми поэт характеризует свое состояние, действия, надежды: *мечтал, любил, похоронил*. Ей же нужно только прочесть строки и думать об ушедшем, чтобы осталась память, чтобы личность поэта не была полностью поглощена одинокой гробницей. Так сомкнулись обе строфы и обнажилась главная тема стихотворения, ключевыми словами которой являются «гробница» и «похоронил» – тема одиночества, смерти, забвения.

Взволнованность поэта, высокий накал страстей подчеркивается *инверсией* (ср. употребление сказуемого в обеих строфах в конце стихотворной строки, где оно подчеркивается логическим ударением: *зовет, привлечет, мечтал, любил, похоронил*). М. Лермонтов мастерски пользуется самыми разнообразными конструкциями, их переплетением, создавая ажурные построения, где страсть сменяется нежностью, боль перемежается с надеждой, мысль о бессмертии (хотя бы в памяти любимой) затемняется страхом быть забытым, навсегда исчезнуть. Этим объясняется употребление повелительных конструкций и в 1 строфе (*так эта бледная страница пусть милый взор твой привлечет*), и во 2 (*то думай...*).

Психологические переживания поэта оформлены сложными конструкциями причудливой формы. Перед нами два сложноподчиненных предложения со сравнительным (1) и условно-изъяснительными придаточными (2):



Стихотворения Байрона переводили многие русские поэты, среди них гениальный русский лирик Ф.И. Тютчев. Перевод Тютчева интересен для нас в первую очередь тем, что он увидел в этом стихотворении нечто иное, осветил другую грань байроновской мысли.

Если у Байрона это стихотворение навеяно знакомством с роковой женщиной, дочерью и женой английских дипломатов, «милой», чье имя возможно установить при проведении литературоведческого анализа, но оно эксплицитно не выражено (ср. названия стихотворений: «Строки, написанные на Мальте» (Д. Байрон) и «В альбом» (М. Лермонтов), то и Ф.И. Тютчев называет свой перевод «В альбом друзьям» (из Байрона). Память о друге – вот девиз стихотворения, его основная мысль: три раза это слово выражено явно, материально (в названии – друзьям, в 1 строфе – друзей, во 2 строфе – друге) два раза имплицитно, в двух последних строках перевода: его (друга), сердце (друга), через местоимение и изафетный притяжательный оборот.

Тема одиночества, выраженная в оригинале и с особой остротой обозначенная у М. Лермонтова, затушевана у Ф. И. Тютчева. На наш взгляд, ключевым словом, позволившим своеобразную трактовку стихотворения Байрона, было *pensive eye*, то, что Лермонтов перевел как «*милый взор*». У Байрона это – «*задумчивый взгляд*». Если «*милый*» ассоциируется с чувством, то эпитет «*задумчивый*» может относиться как к любимой, так и к друзьям.

Тютчевский перевод представляет собой два сложных предложения: I - сложноподчиненное со сравнительным придаточным и II – сложное предложение с разными типами связи:

, ТАК , HO
КАК

Стихотворение с очень четкой структурой, стройное и однозначное по смыслу и исполнению, насыщено архаизмами, придающими повествованию торжественность: *хладный, грез*; архаизированы синтаксические обороты: *медлит путника вниманье, его уж нету в нашем круге; сердце здесь погребено*.

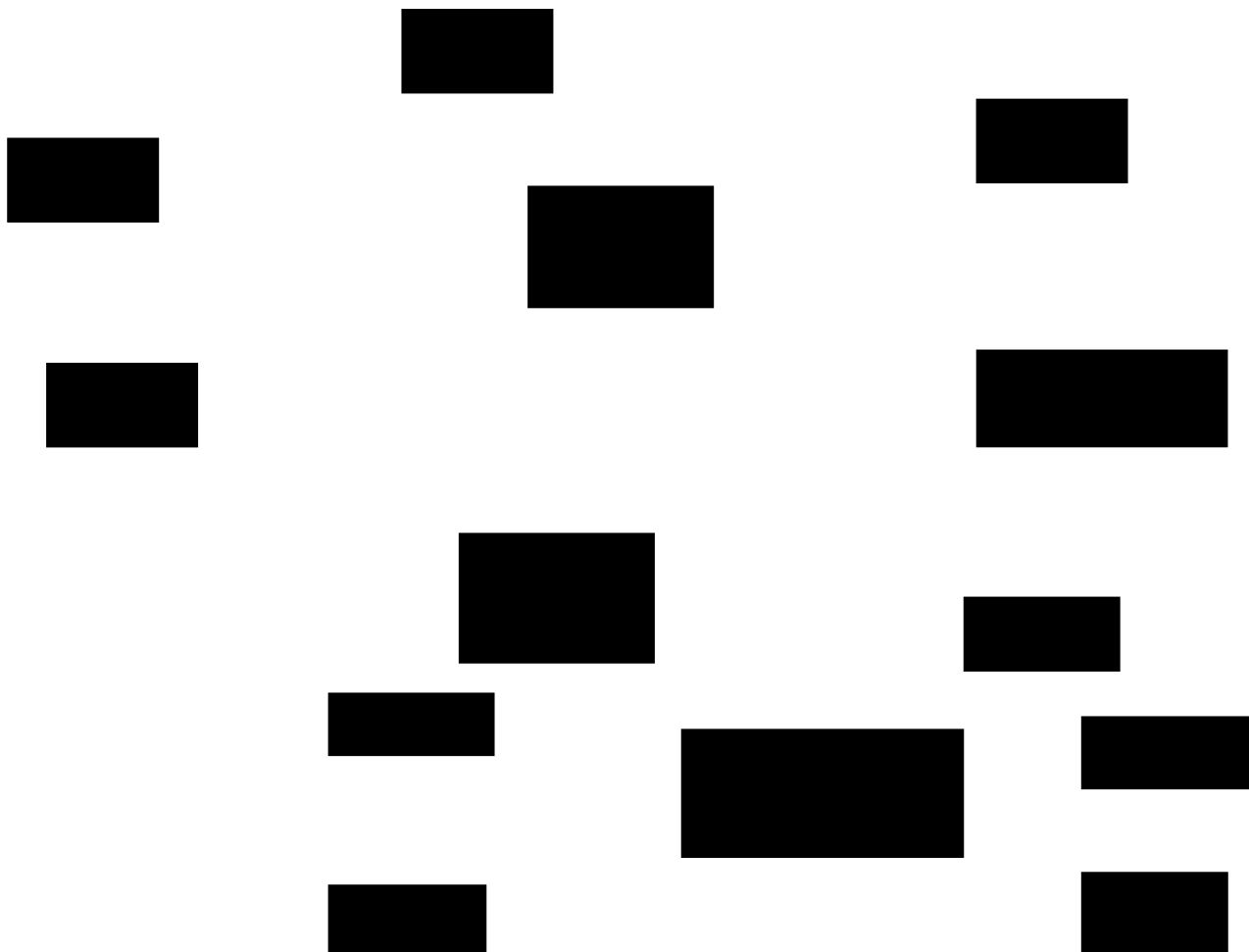
Обозначим стратегии критического мышления, которые могли бы быть применены для лучшего усвоения текста оригинала и переводов:

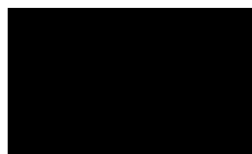
1. Чтение с прогнозированием: а) можно прочитать заглавие всех трех текстов и подумать (прогнозировать), о чем будет стихотворение. б) можно сделать остановку после 4 строки оригинала и переводов. «О чем будет идти речь дальше?» – ставится вопрос, на который следует ответить учащимся/студентам.

2. На стадии вызова можно составить кластер по биографии поэтов (на стадии размышления кластер может быть дополнен).

Для понимания творчества лирического поэта особенно важна «духовная» биография, жизнь, скрытая от посторонних глаз. Духовное родство, неразрывно связывающее Лермонтова и Байрона, на наш взгляд, и обусловило близость оригинала и перевода рассматриваемого произведения; Ф. И. Тютчев – человек другого типа, времени, мировосприятия, более гармоничный, не так раздираемый противоречиями – и перевод оригинала совершенно иной.

Представить факты биографии, сопоставить данные, сделать определенные выводы помогает одна из стратегий критического мышления – кластер как наиболее простая форма выражения наших ассоциаций и представлений о каком – либо предмете или факте действительности. Перед нами три кластера, характеризующие автора оригинала – Байрона и переводчиков – М. Лермонтова и Ф. Тютчева:

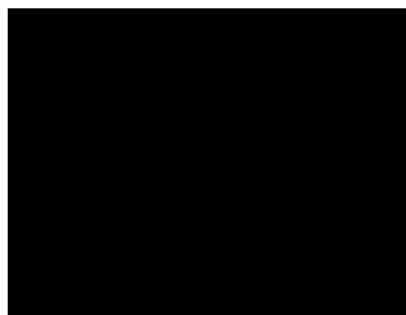
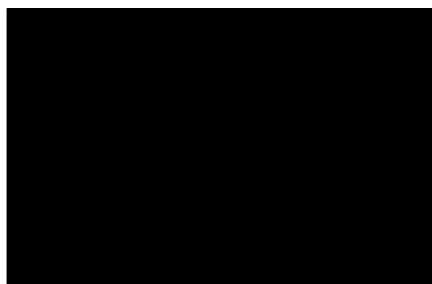




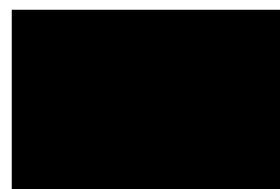
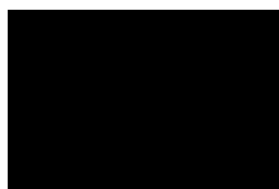
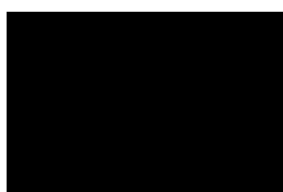
Кластеры наглядно показывают, что даже элементы «физической» биографии более сходны у Лермонтова и Байрона, чем у Тютчева. И жизнь будет воспринята неодинаково, и весь жизненный опыт выразится в творчестве по-разному, как в анализируемом стихотворении, где Байрон и Лермонтов сумели выразить муки одиночества, страдания непонятности, ужас перед вечным забвением – им противопоставлена грустная элегия Тютчева. Исчез накал страстей, титанический образ страданий.

При сопоставлении кластеров активизируются знания аудитории. воспитание вкуса к биографии «великих людей» стимулирует желание учащихся/студентов лучше узнать их творчество.

После кластера естественно было бы применить диаграмму Венна, чтобы показать близость/различие биографий поэтов (на примере Байрон/Лермонтов):



Ниже представлена диаграмма Венна по текстам (по смыслу) стихотворений; в ней показано, как преломляется смысл оригинала в перекрещивающихся областях: 1. Любовь к женщине («эрос» у Лермонтова) и 2. Любовь к друзьям («филия» у Тютчева).



Из изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Стихотворение Дж. Г. Байрона посвящено конкретному лицу – Флоренс Смит, которая поразила Байрона своим участием в заговоре против Наполеона. Основная тема стихотворения – одиночество поэта и его мечта остаться в памяти любимой. Стихотворный текст из 8 строчек представляет собой сложную конструкцию (6 предикативных единиц (ПЕ), объединенных в два сложноподчиненных предложения)

2. В переводе М. Ю. Лермонтова усилена тема одиночества; углублена тема любви, поэтической мечты. Стихотворение воспринимается как равное по гениальности и красоте оригиналу. С точки зрения структуры это сложное архитектурное сооружение, состоящее из двух сложноподчиненных конструкций, первое из которых состоит из двух ПЕ, а второе – из семи ПЕ.

3. Ф. И. Тютчев по-своему интерпретировал стихотворение Байрона, опираясь на ключевое слово «pensive» – эпитет «задумчивый» одинаково может быть употреблен как по отношению к женской любви, так и по отношению к дружбе. Здесь основная тема – тема дружбы, вечной памяти о друге. По структуре это сочетание двух сложных предложений, состоящих из двух ПЕ (сложноподчиненное) и предложения с разными типами связи из трех ПЕ.

4. Таким образом, перед нами два перевода гениального стихотворения Байрона, две интерпретации оригинала, каждая из которых доказала свое право на существование. Байрон был властителем дум своего поколения – этим объясняется внимание русских поэтов к их английскому собрату, а также импровизация на тему его стихотворения.

5. Применение традиционных и новейших методов, которые дополняют друг друга, позволяет наиболее эффективно исследовать текст – дойти до смысла, заключенного в оригинале и переводах Лермонтова и Тютчева.

Литература

1. Selections from Byron. – М., 1979. – Р. 108
2. Байрон Т.1. – С. П., 1904. С. 183
3. Тютчев Ф.И. В альбом друзьям(из Байрона) // Selections from Byron. – М., 1979. – Р.448.
4. Письмо Байрона к матери от 15. 09. 1809 // Selections from Byron. – М., 1979. – Р.447.

5. Стилл Д., Мередис К., Темпл Ч. Дальнейшие методы, способствующие развитию критического мышления. – Бишкек: Фонд «Сорос Кыргызстан», 1998. – С.51-60, 66-70.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИО-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е. Лапузина (Харьков)

Использование новых информационных технологий при изучении иностранного языка – это необходимость, продиктованная временем. При помощи компьютерных технологий достигается цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции, т.е. способность к межкультурному взаимодействию. Постоянно растущий объем информации требует внедрения таких методов обучения, которые бы позволили за относительно короткий срок передавать довольно большой объем знаний, обеспечивать высокий уровень овладения материалом с закреплением его на практике [1].

Это особенно актуально при обучении иностранных студентов на подготовительном факультете. Длительность такой подготовки, как правило, составляет 10 месяцев, и за такой короткий период преподавателям нужно подготовить студентов-иностранцев для дальнейшего восприятия достаточно сложного лекционного материала на первых курсах высших учебных заведений. Задача, которая стоит перед педагогическим коллективом подготовительного этапа обучения, достаточно непростая, и в настоящее время она все более усложняется, т.к. уровень образовательной подготовки приезжающих на учебу студентов снижается, как и их мотивация к обучению. Именно поэтому преподаватели в сжатые сроки должны не только подготовить студентов-иностранцев к качественному восприятию лекций, практических, семинарских и лабораторных занятий на русском (украинском) языке в университете, но и дать базовые знания по естественно-научным дисциплинам. У преподавателей естественных дисциплин заполнение таких «пробелов» в знаниях зачастую требует значительного количества учебного времени, что обуславливает необходимость дополнительной самостоятельной работы студентов по освоению и совершенствованию научного стиля речи.

Для реализации вышеописанной проблемы целесообразно использовать современные мультимедийные технологии, в частности аудио-уроки и видео-уроки, специально разработанные по каждой научно-естественной дисциплине при тесном взаимодействии с преподавателями русского (украинского) языка.

Такие аудио-материалы включают в себя терминологическую лексику по предмету, краткий текст лекций с озвучиванием специальных обозначений, символов, сокращений, определения базовых понятий, наиболее часто используемые словосочетания, контрольные вопросы с проверкой ответов на них, и в некоторых случаях, написание лексических диктантов с последующим самоконтролем. Для студентов, которые успешно освоили базовый этап изучения аудио-материалов, предлагается изучение следующего этапа – аудио-тексты, включающие в себя неадаптированные, небольшие по объему научно-популярные статьи, тексты, а также интервью с известными учеными.

Такой подход обеспечивает стилевое разнообразие современной научно-популярной коммуникации. Бурно развивающиеся информационные технологии, наличие компьютерных лабораторий в вузах, смартфонов у студентов делает возможным доступ к аудио-материалам практически в любое удобное для студента время и в любом удобном для них месте – будь-то компьютерная аудитория на подготовительном факультете, где студенты могут после занятий работать с аудио-текстами, или записи, которые студенты могут прослушивать где угодно – на своих смартфонах, планшетах или компьютерах.

На факультете международного образования Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» на базе стабильных учебных пособий по естественно-научным дисциплинам [2, 3, 4] создается уникальная текстотека, призванная стать основой для разработки сопровождающего мультимедийного приложения, предусматривающего возможности аудирования, отработки произносительных навыков, работы со словарем и тренировки лексических единиц, овладения лексико-грамматическими конструкциями, отработки навыков ответов на вопросы и многое другое.

Разработка мультимедийных приложений по научному стилю речи позволяет осуществлять решение актуальной задачи перехода от коллективной формы образования к индивидуальной, обеспечивает условия для самостоятельной работы студентов вне сетки часов, а также создает дополнительные возможности для дистанционного обучения.

Таким образом, происходит включение в активную самостоятельную работу студентов-иностранцев, что развивает их способность к самообучению, способствует формированию самостоятельного мышления и вырабатывает умение приобретать знания на неродном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Т.В. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Васильева Татьяна Викторовна. – М., 2000. – 233 с.

2. Введение в язык предмета: Черчение. Математика. Химия. Физика: учеб пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов / [Ясницкая И.А., Лобода А.И., Снегурова Т.А. и др.]; под общ. ред. И.А. Ясницкой. [3-е изд. перераб. и доп.]. – Х.:НТУ «ХПИ», 2007. – 160 с.

3. Математика: учеб. пособ. / Е.Н. Лапузина, А.И. Лобода. – Х.: НТУ «ХПИ», 2009. – 460 с.

4. Математика: Геометрия. Элементы комбинаторики. Комплексные числа / Е.Н. Лапузина, А.И. Лобода, Е.А. Романова. – Х.: НТУ «ХПИ», 20011. – 216 с.

УНИВЕРБАТЫ С СУФФИКСОМ – К(А) В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

И. Мазурок (Одесса)

Лексика любого языка постоянно пополняется новыми словами, созданными на базе языковых словообразовательных процессов. Одним из наиболее активных в современном русском языке является наименование фактов действительности с помощью компрессии – разных виды сокращений слов и словосочетаний. Компрессивное словообразование широко применяется в разговорной речи и вызвано её стремлением к сжатости и экспрессии.

В данной работе мы рассматриваем один из видов компрессивного словообразования – образование слова на базе синонимичного ему словосочетания, которое называется универбацией (от лат. *unus* – один, единый, *verbum* – слово). Универбация используется для обозначения однословного понятия, производного от уже известного и закреплённого в языке неоднословного, составного [2; 557].

Используя однословную номинацию вместо словосочетания, говорящий создаёт краткое эмоциональное выражение, более присущее разговорной речи. В силу этого полученная компрессивная единица получает ещё одно преимущество – устойчивость в языке (ср. стиральная машина и стиралка, восьмое общежитие и восьмёрка).

В процессе универбации присутствуют различные способы словообразования – аббревиация, сложение, субстантивация, суффиксация, в т. ч. нулевая суффиксация. Суффиксальный способ образования универбов является наиболее продуктивным. В качестве словообразовательных формантов универбатов можно назвать следующие: ушк(а), -ух(а), -ик, -ак, -ашк(а), -л(ка), -ловк(а) и др. По частоте использования первое место отводится суффиксу -к(а). Суффиксальные универбаты свойственны, прежде всего, разговорному стилю (*пятиэтажка* ← пятиэтажный дом, *сгущёнка* ← сгущённое молоко, *маршрутка* ← маршрутное такси и т.п.)

При изучении русского языка как иностранного универбаты можно рассматривать в качестве фоновой лексики, которую необходимо знать для обеспечения речевого общения на изучаемом языке [1, 390]. Коммуникативную и языковую компетенцию также формирует стилистическая информация, содержащая сведения о культуре, времени, отношениях и т.п. Обучение стилистическим вариантам речи на неродном языке, по мнению учёных, имеет большое психологическое значение, т.к. помогает усваивать

ситуативные "дополнительные созначения. Использование в речи универбатов, относящихся к разговорному стилю, раскрепощают психику иностранца, позволяя ему комфортней чувствовать себя в чужой языковой среде.

Современная методика преподавания РКИ считает целесообразным учитывать в курсе обучения стилистический компонент [4, 162, 167]. Исходя из этого, мы предлагаем использовать в иностранной аудитории материал на тему "Универбация". В частности, нами разработаны задания и упражнения, целью которых является формирование лексического запаса иностранца. Приведём примеры некоторых из них.

Задание. Данные слова распределите по группам.

моторка музыкалка канатка ветровка сгущёнка стиралка минералка ...

Виды одежды:

Транспортные средства:

Задание 1. Соедините правильно правую и левую части.

Открытка	кожаная куртка
методичка	открытое письмо
кожанка	методическое пособие

Задание. Приведите полные словосочетания разговорно-профессиональной лексики. Используйте помощь.

Зачётка -

Флешка -

Помощь: лабораторная работа, флеш-карта памяти, зачётная книжка...

Задание. Приведите сокращённые названия учебных дисциплин.

Используйте помощь.

Античная литература –

Зарубежная литература –

Помощь: зарубежка, линейка, античка, первичка, военка ...

Задание.

а) Прочитайте, переведите на родной язык названия продуктов.

б) Напишите их однословные названия, добавляя к подчёркнутой части первого слова суффикс -к(а).

название продукта	перевод на английский язык	перевод на родной язык	сокр. назв. продукта
<u>Манная</u> крупа	Semolina		

Задание. Вместо подчёркнутых словосочетаний напишите их однословные аналоги. Используйте помощь.

1. Вот моя визитная карточка. 2. Пишите мне в личные сообщения.

Помощь: личка, вечёрка, визитка, кругосветка ...

Включение в активный словарь иностранных студентов целого пласта универбатов – языковых свидетелей активно меняющейся жизни – способствует не только формированию у них языковой и коммуникативной компетенции, но и преодолению психологического барьера в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. С.-Петербург «Златоуст», 1999. – 471 с.

2. Караулов Ю.Н. Русск. язык. Энциклопедия – М.: Дрофа, 1997. – 721 с.

3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: уч. пособие для высш. уч. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ ЯЗЫКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

В. Маслова (Витебск)

В статье утверждается, что возможен еще один способ описания языка (наряду с традиционным – через систему уровней) – через систему кодов. Под кодом в работе понимается глубинное культурное пространство, в котором разные языковые сущности получают различные культурные смыслы, заполняя собой и формируя тем самым код. Коды лингвокультуры онтологичны, пронизывают все наше бытие, весь язык, формирует ментальность, обуславливают поведение и деятельность. Лингвокультурные коды обладают национально-культурной спецификой и отражают особенности культуры использующего их народа.

Актуальность исследуемой проблемы мы видим в неразработанности проблемы кодов в лингвокультурологии. В современной науке наметился переход от эксплицитного знания к глубинному. Одной из таких глубинных категорий является смысл. Было установлено, что соединение знака со смыслом задает ту основу, на которой создается элементарная единица знания, а из этих единиц строится языковое сознание. Для данных единиц знания ученые используют различные термины – лингвокультуры (В.В. Воробьев), культуры (В.Г. Гак), логоэпистемы (В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин), информемы (В.В. Морковкин), концепт (Ю.С. Степанов) и др. Для нас наиболее приемлемым является термин *код*, который широко используется в целом ряде наук – как гуманитарных, так и точных: в информатике,

кибернетике, математике, биологии, генетике, в культурологии, фольклористике, семиотике культуры, социосемиотике, лингвокультурологии, психолингвистике и других. Несмотря на столь широкое распространение, данный термин до сих пор не имеет четкого и однозначного определения.

Анализ последних научных исследований. С точки зрения современных толковых словарей, код – это то, что систематизирует, упорядочивает нашу жизнь и даже унифицирует ее. Поэтому Р. Барт говорил, что «...благодаря коду человек ощущает в мире успокоительную упорядоченность...» [3, 7].

Традиционно в лингвистике данный термин является эквивалентом термину «знаковая система», «язык». Понятие кода в семиотике, откуда лингвистика заимствовала этот термин, основывается на законе соответствия плана содержания плану выражения. В ряде наук термин *код* используется как синоним термину *шифр*, например, в генетике. Кодирование понимается как шифровка, а декодирование – как расшифровка.

Но если даже наш обыденный язык не терпит абсолютных синонимов, то в терминологическом значении их использование вообще недопустимо.

Цель работы – обосновать необходимость лингвокультурологического подхода к пониманию кода. Мы подходим к пониманию кода с позиций лингвокультурологии, которая в XXI веке приобретает новый вектор развития. В современной лингвокультурологии термин «код культуры» тоже определяется по-разному. Например, В.Н. Телия, М.Л. Ковшова, Д.Б. Гудков, отождествляют культурные код с вторичными знаковыми системами, а саму культуру понимают как пространство культурных кодов [6, 61].

М.В. Пименова считает, что «код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира, объединенных общим категориальным свойством» [13, 41]. Большинство лингвистов подчеркивают матричную природу кодирования. Р. Барт отождествляет коды с ячеистой сетью, забрасывая которую в текст можно вскрыть информацию разных уровней кодирования [2, 20]. В.В. Красных также уподобляет код культуры “сетке”, которую культура «набрасывает на окружающий мир, членит его, категоризует, структурирует и оценивает его» [8, 232].

Мы, вслед за В.Н. Телия, понимаем культуру как *пространство культурных кодов*, а поскольку *пространство*, по мнению когнитологов, осознается людьми не через систему координат, а через отношения, существующие между объектами в пространстве [7], мы представляем

культурный код как глубинное культурное пространство, «контейнер», в котором разные языковые сущности получают различные культурные смыслы, заполняя собой и формируя тем самым код [11, 30].

Образная схема *контейнера* была впервые предложена М. Джонсоном для иллюстрации структурирования человеческого опыта, она основана на противопоставлении того, что находится ВНУТРИ чего-то (IN), тому, что находится ВОНЕ или вне чего-то (OUT) [14, 271]. Метафора «контейнер» носит всеобъемлющий характер – с её помощью представляется и человек, и весь мир, в котором он живет. Данная метафора репрезентируется единицами разных уровней: словом и его частями, отдельными частями речи (предлогами, наречиями), синтаксическими конструкциями и др.

В русской лингвистике большой вклад в изучение метафоры *контейнер* внесли представители когнитивного направления Е.С. Кубрякова, Е.Е. Голубкова, Е.В. Рахилина и другие. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «сама идея контейнера – схематизированное и предельно упрощенное представление об универсуме..., идея “пустого пространства”, в котором находятся все выделенные человеком объекты – как материальные, так и идеальные» [9, 482]. Данную концептуальную метафору можно использовать для интерпретации мира (вселенной) и языка, человека и общества, поэтому одной из самых характерных примет лингвофилософских размышлений над языком становится обращение к образу пространства, когда язык понимается как ментальное, реальное, коммуникативное, духовное и другое пространство.

Итак, код позволяет составить целостное видение человека, языка, культуры. Мы утверждаем, что любой язык может быть описан сквозь призму кодов, и это еще один способ описания языка, имеющий право на существование наряду с его системно-структурным описанием или описанием через совокупность концептов [12]. С помощью любого кода можно описать в конкретной лингвокультуре весь репертуар ценностей, способов и норм поведения, действий и состояний человека. Таков, например, зооморфный код: *глухой как тетерев* (абсолютно глухой); *гол как сокол* (бедный); *дошло как до жирафа* (о медленно понимающем человеке); *козёл отпущения* (человек, на которого постоянно сваливают ответственность за проступки, грехи других); *ползти как улитка* (медленно идти); *коту под хвост* (о чем-то, сделанном впустую); *под мухой* (о пьяном); *медвежья услуга* (услуга, в результате которой получился противоположный результат); *кот наплакал* (очень мало) и т.д.

Коды культуры с позиции лингвокультурологии – это специфический для каждой культуры набор способов социальной практики, свод ценностей и правил игры коллективного существования, выработанная людьми система нормативных и оценочных критериев, сквозь которые человек постигает мир. Это совокупность реалий, выражающих определенные культурные смыслы и ценности. Коды могут включать в себя единицы, сами по себе не являющиеся знаками культуры, но которые, будучи включенными в ментальное пространство кода, могут становиться таковыми. Например, камень, лежащий на дороге, – это просто природная сущность (первосущность, по Аристотелю), но если его перенести на могилу, он становится знаком культуры – памятником. Следовательно, объекты реального мира, помимо выполняемых ими прямых функций, приобретают в культуре знаковую функцию, т.е. становятся носителями дополнительной информации.

Различные авторы выдвигают разные основания для классификации кодов и выделяют разное их количество. Так, Р. Барт выделяет следующие коды: коннотативный, естественный, искусственный, исторический, культурный, смешанный или псевдореальный, вестиментарный, иконический, вербальный [3].

Н.И. Жинкин в своей работе «Речь как проводник информации» говорит об устном коде, коде внутренней речи, буквенном коде, универсальном предметном, который требует передачи информации о всяком предмете, его качестве в сочетании многих звучаний и фундаментальном, по его мнению, - текстовом (денотантном) коде. [5].

В своей классификации лингвокультурных кодов мы исходим из мысли, что в качестве основы для классификации кода может послужить любой комплекс чувственно воспринимаемых реалий действительности – флора, фауна, стихии природы, оружие, орудие труда, хозяйственная утварь, одежда, пищевые продукты, здания и прочие артефакты, а также культурные сценарии (трудовые процессы, празднества, игры, состязания, битвы, шоу, торги и другие социокультурные явления). Исходя из этих позиций и вслед за другими исследователями, мы выделяем такие коды культуры, как: *космогонический* (быть на седьмом небе), *соматический* (голова колонны, третий глаз), *пространственный* (ширь души), *временной* (после войны), *предметный*, или *вещный* (гвоздь программы), *растительный* (травы забвения, анютины глазки), *зооморфный* (львы, орлы в геральдике), *природно-ландшафтный* (лес рук, море обид), *архитектурный* (мосты дружбы), *пищевой*, или *гастрономический* (мёд, соль земли), *духовный* (спасение души, милосердие) и

др. Итак, объекты реального мира, помимо выполняемых ими прямых функций, приобретают в культуре знаковую функцию, т.е. становятся носителями дополнительной информации. Коды «работают» на материале вторичной номинации, которая сформировалась за счет переосмысления уже готовых единиц языка. Например, *артерии* как кровеносный сосуд, несущий кровь, и *артерии страны* как символ важности путей.

Особый интерес и сложность представляет **духовный код**, который есть главный путь перехода к глубинным знаниям. Это внутренний субъективный код, нашедший отображение в языке в виде системы духовных законов и духовных ценностей, а также нравственных ценностей и эталонов, которые выработались нацией в процессе ее формирования. Именно с помощью духовного кода может быть представлен «дух народа» (в понимании В. Гумбольдта). Пространство духовного кода культуры отражает духовно-нравственные запросы конкретного исторического периода, формирует некий идеал человека и общества определенной эпохи.

Система культурных кодов – это открытая для изменений система, нормы поведения в обществе изменяются со временем, культурный код тоже изменяется. Это можно подтвердить изменениями, произошедшими с отношением человека к семье и семейным ценностям на рубеже тысячелетий, т.е. развитие культурного кода всегда следует за процессом переоценки ценностей.

Изучая коды языка, очень важно понять механизм того, как объекты реального мира (*мост, топор, гвоздь, орел* и под.), помимо выполняемых ими прямых функций, приобретают в культуре знаковую функцию, т.е. становятся носителями дополнительной информации. Как объяснить это явление с прагматических позиций? Для чего это нужно человеку? Думается, что **человек испытывает онтологическую потребность в непрерывной игре с означаемыми и означающими. И объясняется это не прагматикой, а, скорее, эстетической потребностью.** Пользоваться лингвокультурными кодами – это особая способность языковой личности.

Лингвокультурный код связан с рядом других сущностей – **концепт, ценность, базовая метафора**. Попытаемся их дифференцировать.

Если код связан с тропами, то, может быть, он есть базовая метафора, по Дж. Лакоффу? Этот термин хорошо известен, давно «работает» в когнитивной лингвистике, и тогда термин «культурный код» просто его дублирует в другой системе терминов (лингвокультурологической)?

Метафора в работе Дж. Лакоффа и М.Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» рассматривается как мыслительная универсалия: «Метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, и не только язык, но и мысль, и действие. Наша обычная концептуальная система, в терминах которой мы думаем и действуем, является метафорической по своей природе» [10, 3]. Многие современные исследователи говорят о метафоре как о средстве оформления реальности [1, 11]. И в этом отношении код сходен и с метафорой. И метафорой, и единицами кода можно выразить многое в мире.

Можно отметить тенденцию моделирования социальных явлений на биологической основе, выражение душевных состояний через природные явления, а моральных качеств человека – через обращение к миру животных: *закат жизни, утро жизни, сердце родины, артерии страны, хитрая лиса; пастух - это вождь, а стадо - его подданные*. В этом случае метафора является языковым воплощением сложных моделей мышления. И в этом она тоже сходна с кодом.

Как отмечал Ф.Ницше, язык состоит исключительно из метафор, постоянное создание которых есть основополагающий инстинкт человека. Метафоры пространства и сферичности являются важнейшими в науке: *биосфера и ноосфера* В.И. Вернадского, *фонологосфера* П. Флоренского, *семиосфера* Ю.М. Лотмана, *концептосфера* Д.С. Лихачева, *пространство языка* Ю.С. Степанова и др. Эти метафоры являются порождающей моделью для многих наук. Отсюда вывод: метафора - модель выводного знания, модель выдвижения гипотез. Думается, что код этим свойством не обладает. Отличаются данные сущности и количественно: базовых метафор немного, например, по мнению Е.С. Кубряковой, их всего 6, кодов же – несколько десятков.

Поэтому мы должны констатировать: код культуры не тождественен понятию метафоры либо другого тропа, он наполняется особыми смыслами, соотносится с архетипическими представлениями русской культуры, с их помощью может быть объяснен механизм многих тропов – метафоры, метонимии, олицетворения и др. Эти коды универсальны, их реконструкция по материалам языка поможет воссоздать особенности восприятия и понимания явлений действительности человеком.

Таким образом, соотношение кода и метафоры имеет диалектический характер, формально код может совпадать с метафорой, может перерасти, либо

быть беднее ее, но какую бы развитую форму не получил код, он чаще всего сохраняет метафорическую природу.

Лингвокультурный код частично пересекается с культурными **концептами** и **ценностями** культуры, составляющими ядро культуры. Ценности - центральная категория для культуры (П.А. Сорокин), а своеобразие систем ценностей является определяющим фактором различия культур (Э.С. Маркарян, Ю.В. Бромлей, Ю.М. Лотман). Ценности лежат и в основе концептов, и в основе кодов. Следовательно, целый ряд терминов имеет свои области пересечения с *кодом – метафоры, ценности, концепты*.

Таким образом, лингвокультурные коды задают картину мира и занимают центральное место в национальном культурном пространстве, являясь одновременно способом структурирования культурного знания. Они онтологичны, пронизывают все наше бытие, весь язык, формирует ментальность, обуславливают поведение и деятельность. Лингвокультурные коды обладают национально-культурной спецификой и отражают особенности культуры использующего их народа. Всякий носитель национальной культуры и языка с ранних лет усваивает эти коды вместе с родным языком, поэтому язык можно изучать сквозь призму кодов.

К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СИНТАКСИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ

И. И. Меньшиков (Днепропетровск)

Предложение является основной единицей синтаксического уровня структуры языка, фундаментальной категорией синтаксиса как раздела грамматики, а построение предложения – это, по В. В. Виноградову, один из самых важных, самых существенных элементов грамматического строя языка [1, 65]. Тем не менее приемлемого и общепринятого определения этой основной, как её обычно толкуют, коммуникативной единицы пока ещё нет, хотя разными учёными и построено несколько сот дефиниций предложения [3, 248], ни одна из которых по тем или иным причинам не может быть квалифицирована как в требуемой степени адекватная ни изучающими или описывающими язык, ни обучающими языку.

Довольно часто свои варианты определения языка предлагают авторы различного рода словарей и справочных изданий, учебников и учебных пособий, а также специальных монографий. Проанализировать все возникающие при этом идеи и авторские соображения в рамках одной публикации просто невозможно, и поэтому ниже мы обратимся только к

нескольким официальным академическим, а соответственно и наиболее авторитетны изданиям и рассмотрим предложенные в них дефиниции на предмет их адекватности и возможности восприятия.

Приведём дефиниции предложения только в пяти, но, с нашей точки зрения, самых авторитетных академических изданиях, вышедших в течение последнего столетия с интервалом примерно в десять лет.

В Грамматике русского языка (1952–1954, 1960) даётся такое общее определение предложения:

1. Предложение – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли [1, 65].

В трёх последующих грамматиках простому и сложному предложениям ставятся в соответствие, как правило, отдельные дефиниции. Так, в Грамматике современного русского литературного языка (1970 г.) читаем:

2. Простое предложение – это самостоятельная синтаксическая единица сообщения, грамматическим значением которой является предикативность, а формой – минимальная структурная схема с принадлежащей ей системой собственно грамматических средств для выражения синтаксических времён и наклонений [2, 544].

Сложное предложение – это сочетание предикативных единиц, построенное по той или иной структурной схеме и предназначенное для функционирования в качестве целостной единицы сообщения [2, 653].

В Русской грамматике (1980 г.), как и в Русской грамматике, вышедшей в 1990 г., тоже отдельные дефиниции для простого и сложного предложений, однако мы обратимся только к дефинициям простого предложения, полагая, что именно они дают общее определение этой коммуникативной единице, которая может быть и сложным, и односоставным, и, скажем, вопросительным предложением, оставаясь при этом собственно предложением, хотя и приобретая какие-то особые, дополнительные параметры и свойства. Вот эти дефиниции:

3. В грамматика 1980 г. **простое предложение** определяется как такое высказывание, которое образовано по специально предназначенной для этого структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных

реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация [4, 89–90].

4. Простое предложение в грамматике 1990 г. – это такая единица сообщения, которая построена по специально предназначенного для этого структурному образцу, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигма предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация [5, 412].

5. В энциклопедии «Украинский язык» (2000) приводится, как и в Грамматике русского языка, общая для простого и сложного предложений дефиниция, и определяется **предложение** как основная синтаксическая единица, которая обозначает ситуацию (или взаимосвязанные ситуации), указывает на отношения сообщённого к действительности, характеризуется неразрывностью синтаксических связей и семантико-синтаксических отношений, а также является относительно завершённой единицей общения и выражения мысли [6, 509].

Предлагая приведенные дефиниции предложения студенческой аудитории, лектор вынужден разъяснять, а иногда ставить под сомнение, корректировать и даже отвергать отдельные положения соответствующих определений. Приведём некоторые из таких положений.

Первая дефиниция: предложение толкуется как *целостная единица речи* без указания, что это означает; включены в определение неопределяемые понятия *закон данного языка* и *мысль*.

Вторая дефиниция: предложение толкуется как *синтаксическая единица сообщения*, без достаточного основания декларировано, что *грамматическим значением предложения* (соответственно и сообщения) *является предикативность, а формой – минимальная структурная схема*.

Третья, развёрнутая, дефиниция: предложение – это *высказывание*, а далее, как в предыдущей грамматике; не понятно, относится ли *семантическая структура предложения* к какому одному из его значений.

Четвёртая дефиниция аналогична третьей, тот же стиль, но слово *высказывание* заменено словосочетанием *единица сообщения*, а вместо термина *структурная схема* употреблено выражение *структурный образец*.

Пятая дефиниция: иное, чем в предыдущих дефинициях, и малопонятное назначение предложения, которое здесь *обозначает ситуацию или*

взаимосвязанные ситуации. Не ясно також, що означає кваліфікація пропозиції як *относительно завершённой единицей общения.*

Изложенные соображения, разумеется, субъективны, и мы не собираемся настаивать на какой-то своей, более адекватной дефиниции, но рабочее, условно говоря, определение предложения, исходя из его основной функции, разнообразия интенций и практически не регламентированной субстанциональной (структурной) организации, мы можем сформулировать следующим образом:

Предложение – это любая грамматически упорядоченная речевая цепь (последовательность слов или одно слово), выполняющая коммуникативную функцию и являющаяся отдельной единицей общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика русского языка / под ред. В. В. Виноградова. – Т. 2. Синтаксис, ч. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 690 с.
2. Грамматика современного русского литературного языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1970. – 768 с.
3. Ломов А.М. Словарь-справочник по синтаксису современного русского языка /А. М. Ломов. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.- 416 с.
4. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 710 с.
5. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. – М.: Русский язык, 1990. – 640 с.
6. Українська мова. Енциклопедія / за ред. В. М. Русанівського, О. О. Тараненка. – К.: Укр. енцикл, 2000. – 752 с.

СТИСЛИЙ ТЕКСТ В УКРАЇНСЬКОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ ТА ЙОГО ОСНОВНІ ЛІНГВАЛЬНІ ОЗНАКИ

І. Мірошниченко (Дніпропетровськ)

У сучасному українському мас-медійному дискурсі широко вживаються тексти з високою інформаційною насиченістю та, водночас, із мінімально стислою структурно-формальною будовою, які у сучасній вітчизняній лінгвістиці отримали назву стислих текстів. Цей термін запропонувала широкому науковому загалу український учений-лінгвіст О. І. Панченко, обґрунтувавши поняття стислого тексту, їх класифікацію, основні лінгвістичні параметри. Під стислим текстом лінгвіст розглядає «сообщение, объективированное подобно любому иному тексту в письменной форме, построенное путем сокращения полного текста либо созданное как изначально

краткое, предназначенное при необходимости для дальнейшего развертывания в более объемный текст».

За останні десятиліття СТ завдяки своєму прагматичному потенціалу значно розширили сферу свого функціонування в усіх видах людської діяльності: у офіційно-діловому спілкуванні (телеграми, телефакси, протоколи, резюме, постанови, звіти, смс-повідомлення і т. д.), у науковій діяльності (реферати, анотації, рецензії, конспекти, тези тощо), в освіті (словники, інструкції, довідкові видання і таке інше), у ЗМІ (заметка, коментар, звіт тощо).

Проблеми стиснення тексту розглядаються у роботах лінгвістів Е. Алянської, Ю. Бернадської, Н. Валгіної, А. Василевського, Т. Винокур, Н. Гетьман, Б. Дюндика, Н. Калашник, Л. Мурзіна, О. Панченко, Л. Сахарного. Учені розглядають явище компресії тексту, яка базується на вилученні надлишкових елементів формальної структури повідомлення та подачі інформації за допомогою найбільш економних морфологічних, лексичних, синтаксичних, семантичних, стилістичних та інших засобів. Незважаючи на широку сферу розповсюдження, феномен стислого тексту мало досліджений у мовознавстві, хоча, взявши до уваги інформаційне перенасичення сучасного життя, це явище потребує прискіпливої уваги вчених через свій практичний потенціал та прагматичну необхідність. Ми поставили собі за мету визначити лінгвальні ознаки стислих текстів українського мас-медійного дискурсу: їх жанрові різновиди, функції, особливості структурної будови та текстотворення.

Основними специфічними лінгвістичними ознаками стислих текстів у мас-медійному українському дискурсі є високий рівень стиснення їхнього об'єму та конденсації повідомлюваної інформації. Конденсація інформації досягається за допомогою семантичної (скорочення інформаційної структури повідомлення, імпліцитна інформація, пресупозиції, імплікатури дискурсу, початкові передбачення питання) та стилістичної компресії (стилістичні фігури та тропи). Скоротити об'єм тексту допомагають лексична (універбати, аббревіатури, усічені слова, телескопізми, іншомовні слова, фразеологізми, кальки, просторіччя, терміни, професійна лексика), граматична (використання певних частин мови, заміщень), графічна (графічні скорочення, різні види шрифту, використання символів) та синтаксична (використання еліптичних, неповних, односкладних, парцельованих, безсполучникових речень) види компресії. До провідних рис СТ ми також відносимо багаторівневу компресію таких мовленнєвих творів (тобто поєднання різних видів компресії у одному творі) та кількаразове використання одного й того ж засобу конденсації, що

забезпечує найвищий рівень компактності тексту в плані інформації та об'єму. Підвищена інформаційна насиченість сприяє мінімізації об'єму повідомлення і зумовлює появу тексту меншого обсягу стосовно можливого первинного твору. Змістова ущільненість СТ часто вимагає від споживача фонових знань та попереднього досвіду, відомого обом сторонам комунікації, загальнонаціонального і особистого спільного для учасників обміну інформацією культурного та суспільного фону, ерудиції, індивідуальної логіки і мислення.

Стислі тексти широко представлені у жанровій системі мас-медійного дискурсу. До них належать: замітка, звіт, заголовок, хроніка, дайджест, підпис до фото, заголовок, програми (телебачення, кіно, театр і т. д.), прогноз погоди (тобто, інформаційні жанри); рецензія, коментар, кореспонденція (аналітичні жанри); анекдот, усмішка, афоризм, жарт (художньо-публіцистичні жанри); реклама, оголошення, слоган, гасло, заклик, анонс (жанри, що належать до рекламного дискурсу); гороскоп, рецепт, карикатура, тревел-звіт, тест, вікторина (тобто, жанри, які входять до розважального дискурсу).

До основних функцій СТ можемо зарахувати інформативну, соціально-регулюючу, оцінну, розважальну та функцію впливу на широкі маси. Як бачимо, функції стислих текстів пов'язані з жанрово-стилістичними властивостями досліджуваних нами медіатворів.

Особливого творчого підходу вимагає процес творення СТ: закони мовної економії, яким підпорядковується СТ, вимагають особливо прискіпливого підходу до відбору лексичних, синтаксичних, стилістичних засобів. Невеликі за кількісно-структурним складом твори повинні відповідати таким вимогам, як документалізм і фактологічність повідомлюваного, простота і доступність, ясність і, в той самий час, яскравість мови, новаторство і майстерність. Текстотворення такого феномену, як СТ допускає певні відхилення від мовних норм, що, в свою чергу, вимагає мовної делікатності та високої культури мовлення. Основним завданням творця СТ є збереження змісту повідомлення при скорочуванні плану вираження. Крім мовних особливостей, СТ позначені цілою низкою відмінностей, зумовлених особливостями їх створення та функціонування: укладаються вони у стислий, обмежений строк і актуальні недовго, але повинні якнайдієвіше вплинути на слухача або читача.

Отже, стислі тексти у сучасному українському мас-медійному дискурсі, з притаманними їм лаконізмом та стислістю повідомлюваного, стали широко розповсюдженими і заслуговують на детальне системне вивчення. Семантико-

структурна компресія СТ визначає їхню запитаність у сфері мас-медіа: згорнений обсяг дає змогу реципієнтові швидко сприйняти зміст та осмислити повідомлення, а продуценти СТ мають змогу економити час та площу, зайняту повідомленням.

СТРУКТУРА НАИМЕНОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ТОРГОВОГО И РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА

Арезу Моради (Харьков)

В лингвистической литературе вопрос о структуре наименований предприятий торговли и общественного питания до настоящего времени остается открытым. Е.В. Ворошилова, Н.А. Гусейнова, Р.И. Козлов, Л.А. Капанадзе и Е.В. Красильникова, В.И. Крюкова, М.Я. Крючкова, В.В. Стародубцева, Н.В. Шимкевич, Т.В. Шмелева обращают внимание на слабую структурированность и нестабильность структурно-семантических моделей эргонима¹, а также указывают на двух- и трехкомпонентность структуры наименования коммерческого объекта.

Попытка исследователей определить номинационный статус компонентов эргонима породила многообразие терминов для обозначения его компонентов. С целью придать терминологическую определенность понятиям *эмпороним* и *трапезоним*, а также определить сущность их компонентов рассмотрим наименование торгового учреждения и предприятия общественного питания как составной, поликомпонентный оним, выделяющий конкретное предприятие торгового и ресторанного бизнеса из ряда ему подобных.

Изучение научной литературы по менеджменту торгового и ресторанного бизнеса, а также соответствующих Госстандартов Украины и России, позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, учреждения торговли и общественного питания могут иметь два наименования: фирменное наименование и коммерческое обозначение; во-вторых, помимо классификаций типов объектов торговли и ресторанного бизнеса в современных условиях интенсивного развития этих отраслей существуют классификации форматов предприятий торговли и питания. Обратим также внимание на то, что термины *фирменное наименование* и *коммерческое обозначение*, *формат торговли* и *формат предприятия общественного питания* в экономической литературе появились сравнительно недавно и пока еще не получили точного терминологического определения.

¹ Термин «эргоним» (от греч. 'дело, труд'; 'деятельность') введен А.В. Суперанской [Суперанская, 1978] и закреплен Н.В. Подольской в авторитетном «Словаре ономастических терминов» как «разряд онима, собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [Подольская, 1988, с. 151].

¹ Термин «эмпороним» (от греч. 'эмпория' - 'торговля' + оним) предложен Т.В. Шмелевой [1989], а термин «трапезоним» (от рус. 'трапеза' - 'прием пищи, еда' < греч. 'стол') введен И.В. Евсеевой и Д.А. Нуриевой [2010].

Основным отличием коммерческого обозначения от фирменного наименования является то, что коммерческое обозначение не указывается в учредительных документах организации и не подлежит регистрации в государственном реестре. Оно является средством индивидуализации не организации или индивидуального предпринимателя, а предприятия как имущественного комплекса. Коммерческое обозначение индивидуализирует принадлежащее организации или предпринимателю предприятие путем нанесения этого обозначения на вывесках, оно может использоваться в рекламе.

Новые форматы торговли и рыночного бизнеса, получающие широкое внедрение на потребительском рынке, соотносятся с наиболее распространенной европейской системой классификаций и лишь частично описаны в российских и совсем не описаны в украинских государственных стандартах. Кроме того, типы и форматы описываются через похожие критерии, а некоторые типы и форматы к тому же обозначаются одинаковыми словотерминами (*супермаркет, ресторан, кафетерий, фаст-фуд* и под.), в результате на практике происходит смешение понятий *типы и форматы предприятий*. Определение формата через новые параметры, которые ранее не применялись к типам, позволило теоретикам и практикам менеджмента выделить новые форматы предприятий торговли и ресторанного бизнеса: *сток (stock) или аутлет (outlet), бутик (boutique), супермаркет, магазин-склад (cash & carry), дискаунтер, магазин "у дома"; антикафе, фаст-фуд (Fast food), фри-флоу (Free flow)*. На вывеске это находит свое отражение в указании на тип или формат объекта рядом с коммерческим обозначением (как в пре-, так и в постпозиции) или внутри коммерческого обозначения (в интерпозиции): *Супермаркет_«Акварель»; «ЭКОНОМтовары»_магазин; «С пылу с жару»_кафе-пекарня; «Чудомаркет»; «Семейный маркет»*. Формат объекта может быть представлен терминологически указанием на подтип объекта (*магазин-салон, магазин-кафетерий; гриль-бар, кафе-мороженое* и под.) или через один или несколько дополнительных признаков, обозначенных рядом или размещенных на двери или на витринном окне, например: *«Улыбка» + качественная одежда для ваших детей, обувь; «Хома»_Домашняя кулинария+Хомячим вкусно!* При этом имядатель по своему усмотрению может ограничиться лишь коммерческим обозначением – эмпоронимом или трапезонимом (*«Лагуна»; «Бирка»*), или добавить к нему указание на формат или тип объекта (*«Борисфен» универсам, «Liberty» антикафе; «MYTREND» дисконт-центр*), или дополнить информацию о своем заведении сведениями о его особенностях

– признаках формата, свойствах и качестве товара и услуг («Ліно» Кафе + *Non Stop 24 часа*; «ЭлитОбои» + *дизайн шторы свет*), или об организационно-правовом статусе этого коммерческого предприятия («Магазин интимных товаров» + *ФОП Кришталъ Т.В.*; «Мини-Маркет» + *ФЛП Мосиенко*).

Таким образом, в обобщенном виде структура наименования предприятия торговли или питания может быть представлена следующим образом: *коммерческое обозначение* (собственное имя предприятия, занимает центральное место на вывеске) + *тип или формат предприятия* (в виде термина в препозиции к коммерческому обозначению, в постпозиции к нему или в интерпозиции) + *атрибут* (описание нескольких признаков формата объекта, свойств и качеств товара и услуг) + *фирменное наименование*.

Анализ наименований предприятий торговли и питания г. Харькова показал, что коммерческое обозначение является обязательным компонентом, а все остальные – факультативными. Поэтому в дальнейшем представляется важным рассмотреть соотношение и значимость всех компонентов наименования на вывеске (фасаде) объектов торговли и питания. Это позволит определить не только информативную ценность и функцию каждого из них, но и выявить лингвокультурологический потенциал наименований предприятий торговли и ресторанного бизнеса, важный для характеристики языкового пространства многонационального города.

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В. Ніколаєнко (Київ)

Особливість сучасного стану викладання російської мови як іноземної за професійним спрямуванням полягає у докорінній зміні методичної та методологічної парадигми мовної освіти. У зв'язку із цим великого значення набувають пошуки ефективних технологій навчання чим і обумовлена актуальність дослідження.

Слід зазначити, що сьогодні спостерігається змішування понять «технологія» і «методика викладання» та підміна інноваційних технологій новими прийомами і методами навчання. У порівнянні з методикою викладання технологію навчання можна охарактеризувати наступними специфічними особливостями: 1) орієнтацією на охоплення набагато більшої кількості процесів; 2) цілеспрямованим навчанням, вихованням професійно-значущих якостей особистості; 3) науковістю, тобто методологічним і теоретичним

обґрунтуванням процесів, з якими технологія має справу; 4) здатністю в результаті цього викликати нові процеси (з акцентом на креативність); 5) більш досконалим, значимим і ефективним управлінням процесом навчання.

Впровадження нових технологій є вкрай важливим ще й у зв'язку з тим, що ХХІ століття пред'являє інші вимоги до випускників вузів. Технологія навчання минулого сторіччя, заснована на принципі «від знань до умінь», повинна перетворитися на технологію, що базується на закономірностях пізнавальної діяльності студентів, *акмеспрямованості* в навчанні, тобто на досягненні випускниками вершин професійної, творчої та духовно-моральної діяльності [2].

Освітня практика у сфері вищої школи розвивається настільки динамічно останнім часом, що існує величезна кількість наукових праць, публікацій, що представляють як досвід розробки освітніх технологій різного рівня, так і їх наукове обґрунтування, систематизацію та класифікацію (О.А. Андрєєв, А.С. Белкін, В.Л. Беспалько, Л.І. Богомоллова, Г.Р. Громов, В.К. Дьяченко, І.П. Козловська, О.Н. Євдокімова, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко).

Більшість дослідників сходяться на думці про те, що технологія навчання пов'язана з оптимальною побудовою і реалізацією навчального процесу з урахуванням гарантованого досягнення поставлених дидактичних цілей. Сам же технологічний процес характеризується наступними ознаками: 1) поділом процесу на взаємопов'язані етапи; 2) координованим і поетапним виконанням дій, спрямованих на досягнення цілей; 3) однозначністю виконання включених в технологію процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленим меті; 4) чітко організованою системою контролю засвоєних знань, умінь і навичок студентів. Спираючись на визначення П.І. Образцова, відзначимо, що під професійно-орієнтованою технологією навчання розуміється така технологія, «яка здатна формувати у студента значимі для його майбутньої професії якості особистості, знання і уміння, що забезпечують виконання ним функціональних обов'язків за обраною спеціальністю» [1, 75].

Таким чином, сутнісними показниками професійно-орієнтованої технології навчання є: 1) попереднє проектування навчального процесу (за можливістю також його відтворення на практиці); 2) спеціально організоване ціленавчання (з можливістю об'єктивного контролю досягнення поставлених цілей); 3) структурна і змістовна цілісність (неприпустимість внесення змін до якогось одного компоненту без урахування інших); 4) вибір оптимальних

методів, форм і засобів навчання. 5) наявність оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і швидко коригувати процес навчання.

На жаль, проблема технології навчання виявляє ряд істотних суперечностей і проблем, таких як: а) відсутність цілісного системного представлення поняття технологія, її взаємозв'язку з цінностями та перспективними цілями всього навчального процесу; б) часом опис технології носить відсторонений характер і не є зрозумілим, як запропонована автором технологія співвідноситься з освітньою практикою.

З безлічі існуючих технологій навчання для цілей нашого дослідження були відібрані чотири групи широко використовуваних технологій:

1) Інформаційно-розвиваючі (когнітивні), орієнтовані на міцне засвоєння великого запасу інформації, формування стрункої системи знань, володіння і вільне оперування набутими знаннями. Провідна мета – підготовка ерудованого фахівця, що володіє стрункою системою знань.

2) Технології, спрямовані на розвиток розумової активності студентів (розвивальні, проблемне навчання і т. ін.). Провідна мета – підготовка фахівця, здатного проблемно мислити, формулювати завдання, вибирати способи і засоби їх вирішення.

3) Професійно-орієнтовані, спрямовані на володіння способами професійної навчальної діяльності (контекстне навчання, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі). Провідна мета даної групи технологій – підготовка професіонала-фахівця, здатного кваліфіковано вирішувати професійні завдання.

4) Особистісно-орієнтовані, спрямовані на розвиток особистості, зокрема, на формування активної компетентної мовної особистості в навчальному процесі.

Отже, єдність цілей, функцій, змісту, методів навчання, що створюють орієнтацію на майбутню професію, стає технологічним принципом професійної підготовки викладача. У технологіях навчання спостерігається фіксована нормативна діяльність педагога, що забезпечує найбільш ефективні засоби навчальної діяльності. Від викладача потрібне застосування варіативних технологій, технологічна розробка педагогічного керівництва діяльністю студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения /П.И.Образцов. –

Орел: Изд-во ОГТУ, 2000. – 145 с.

2. Румянцева Л.Н. Технологии обучения иностранным языкам третьего тысячелетия с позиции акмелингвистики. – СПб, 2003. – 178 с.

МІЖКУЛЬТУРНІ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

О. В. Панченко (Київ)

Сучасний світ характеризується зростанням важливості міжкультурних комунікаційних зв'язків, що є джерелом пізнання історії культури народів, відбиттям реальної картини багатоманітності явищ у світі, соціальних процесів у ньому. Мова відіграє роль засобу комунікації. В кожній мові відбито своєрідність сприйняття оточуючого середовища. У певних ситуаціях (сюди, звичайно, належать міжкультурні комунікації) різні нації і народи можуть користуватися спільною мовою. Тому потреба викладання і навчання іноземним мовам дедалі зростатиме.

Взаємозв'язок мови і культури – один із безперечних постулатів сучасної лінгвістики. Знання мови визначає комунікативну поведінку і мікроклімат людських комунікацій.

Студент, слухач курсів із лінгвістики повинен орієнтуватися у цілому спектрі напрямів, які взаємодіють між собою; осмислити ментальну картину світу в мові як знаковій системі (все людство має власну концептосферу – безпосередню ментальну картину світу); відчутти взаємовідносини мови та мислення (психолінгвістичні теорії); розумітися на технологіях соціально-культурних контактів, особливостях спілкування в різних аудиторіях, у різних соціальних середовищах; опанувати технології ведення діалогу (у разі, наприклад, ділових, дипломатичних переговорів, прес-конференцій та ін.) з представниками різних культур; вміти поєднати лінгвістичні і філософські підходи до мовної діяльності людини; миттєво і блискавично реагувати на слово, що є «відбиттям думки», за О.О. Потебнею, і «має місце в момент виникнення слова» та ін. Тобто, органічно і комфортно відчувати себе в міжкультурних комунікаціях у контексті мовної картини світу.

Кожний носій мови має специфічне сприйняття і унікальний спосіб усвідомлення дійсності. Йдеться про сукупність психічних, соціальних, культурних та інших особливостей, що перетинаються з розумінням менталітету. Саме ця категорія, не будучи об'єктом лінгвістики і складовою частиною мовної діяльності людини, виконує, як би там не було, «відборочну» та оціночну функцію при репрезентації концептів у мові. При репрезентації концепта «своє і чуже» (в мовах) послідовно проявляється загальнолюдська ментальність.

Отже, виходячи з потреби вивчення мовних картин світу, а міжкультурні комунікації перебувають у широкому просторі мови, існує необхідність вироблення нових творчих методологічних підходів до процесу викладання російської, української та ін. мов, як мов іноземних. Порівняння мов, що дає їх знання, відображає об'єктивне уявлення про особливості світового мовного простору. Він є строкатим, мозаїчним, але єдиним, є основою міжкультурного спілкування та міжкультурних комунікацій.

У підсумку, лінгвіст має вільно і професійно почувати себе у специфіці національних концептосфер – ментальних картин світу в спосіб контрактивного порівняння мов на засадах безеквівалентних мовних одиниць. Це виявляється за умов знання споріднених і неспоріднених мов. При чому, кожна мова має свій «особливий вигляд».

Отже, на часі вироблення нового, комплексного підходу до оптимізації вивчення, опанування мов, який дасть можливість систематизувати підходи, притаманні викладанню вищеназваних дисциплін із урахуванням саме їх викладання. Ми пропонуємо розглядати вивчення мови з точки зору діяльнісного підходу, що ефективно впливає на вивчення іноземних мов і вже розглядався у ряді наукових досліджень. Підхід позичається з психологічної теорії діяльності і потребує відповідної трансформації до заявленої проблеми.

Для реалізації цього достатньо складного завдання викладач іноземної мови повинен, зокрема, мати цілий арсенал засобів інформаційного забезпечення. До основних форм інформаційного забезпечення науки належать: інформаційний супровід, інформаційне опанування, інформаційний моніторинг, інформаційна діагностика, що відповідає еволюції комунікаційної діяльності.

Термін «інформаційне забезпечення науково-технічних розробок» був запроваджений у 1980 р. Під цим розуміється сукупність процесів із підготовки і представлення спеціально підготовленої науково-технічної інформації. Ми пропонуємо трансформувати це визначення на галузь міжкультурних комунікацій, як складової дисципліни, складника навчання російської та української мов як іноземних. З метою осучаснення занять доцільно запровадити інформаційне забезпечення книжними ресурсами в систему навчання іноземними мовами. Воно має полягати у використанні на лінгвістичних заняттях поповнюваних чи змінюваних бібліографічних списків літератури з програми курсу, матеріалів електронних книжкових виставок, які доступні кожному студентові або слухачеві, і є супровідним інформаційним матеріалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Почепцов О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира / О. Г. Почепцов // Вопросы языкознания. – 1990. – №6. – С.119–112.
2. Потебня А. А. Полное собрание сочинений. Т. 1 / А. А. Потебня. – Харьков : Государственное издательство Украины, 1926.
3. Gumboldt W. Über Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts / W. Gumboldt. – Berlin, 1830–1835.

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПЕСНЯ КАК ФОРСИРОВАННО ЭКСПРЕССИВНЫЙ ТЕКСТ

В. Панченко (Днепропетровск)

В песне, по мнению лингвистов, под экспрессивностью следует понимать такую совокупность признаков языковой/речевой единицы, а также целого текста (или его фрагмента), с помощью которых автор (исполнитель) выражает свое субъективное отношение к содержанию или адресату речи с целью воздействия на последнего; это совокупный продукт, выражение некоторого итога, создаваемого целым рядом субъективно ориентированных и эмоционально окрашенных отношений субъекта речи к обозначаемому. Экспрессивность в тексте проявляет себя через особые языковые средства с помощью ассоциативно-образной мотивировки языковых сущностей и закономерностей их комбинаций. Экспрессивная насыщенность выражения зависит от его значения, от внушительности его внутренней формы, от степени его смысловой активности в общей духовной атмосфере данной среды и данного времени.

Понятие форсированной экспрессивности связано с тем, что выражение того или иного чувства достигается форсированно экспрессивной речью с обилием сравнений, метафор и подчеркнутой патетикой. Мы считаем, что экспрессивными является большинство текстов, за исключением деловых и строго научных. Однако их экспрессивность нормативна и не всегда требует особых лингвистических средств. Некоторые тексты (реклама, песня) можно считать повышенно, или форсированно, экспрессивными. Иными словами, степень экспрессивности (иногда отождествляемая со степенью интенсивности) служит одним из различительных признаков для функциональных разновидностей языка. К функциональным разновидностям, отличающимся высокой экспрессивностью, лингвисты относят язык художественной литературы, разговорную речь и публицистику, а также язык рекламы.

БИБЛИОТЕКА – КОНЦЕПТ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Е. И. Панченко (Днепропетровск)

Особенность современной эпохи заключается в том, что она является ареной двух революций, ментальной и технологической: первая связана с процессом глобализации и формированием новой культурной парадигмы, вторая – с последствиями техногенного взрыва в сфере коммуникаций. Происходящие общественные трансформации влияют на библиотеки столь решительно, что меняют не только всю систему библиотечного труда и библиотечных ресурсов, но и впервые ставят вопрос о «границах» библиотечного пространства и самих основах существования традиционных библиотек и их функций. Изменение роли, назначения библиотек отражается на взаимоотношениях библиотеки с обществом и отдельными социальными институтами, ведет к трансформации профессиональных ценностей библиотечной этики, профессионального сознания библиотечного сообщества. Обучение студентов, как иностранных, так и украинских, невозможно без сотрудничества преподавателя с библиотекой.

Нас как лингвистов интересует как лингвальное воплощение данного концепта, так и его возможности для оптимизации лингвистической подготовки студентов. Словарь определяет библиотеку как *«1) Учреждение, в котором собираются и хранятся книги, журналы и газеты для общественного пользования. 2) Собрание книг для чтения, научных занятий и т.п. 3) а) Помещение для хранения книг; книгохранилище. б) Комната, кабинет с книгами для занятий. 4) Название серии книг, родственных по типу или предназначенных для определенной категории читателей»*.

Этот концепт получает интереснейшее амбивалентное текстовое воплощение. Библиотека воспринимается как чертог, некий сладостный и гордый мир: *Тут, в чертогах библиотек, / Нужных книг не найдешь вовек, / А работать надо, как вол, / А читатель прет на футбол* (Г. А. Шенгели. «Это всё еще – «только...»); *Сладостный мир библиотек, вечерний запах левкоев, / Грусть золотых вечеров, нег прохладная бань!* (С. М. Соловьев. «Элегия»).

В библиотеках представлено то, что А. И. Герцен назвал духовным завещанием одного поколения другому. «Вся жизнь человечества последовательно оседала в книге: племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась, – писал он. – Она росла вместе с человечеством, в неё кристаллизовались все учения, потрясавшие умы, и все страсти, потрясавшие сердца; в неё записана та огромная исповедь бурной жизни человечества, та

огромная аутография, которая называется всемирной историей. Но в книге – не одно прошедшее; она составляет документ, по которому мы вводимся во владение настоящего, во владение всей суммы истин и усилий, найденных страданиями, облитых иногда кровавым потом; она – программа будущего. Итак, будем уважать книгу!»

В последнее время происходит эволюция социальной роли библиотек. К традиционным функциям просветительского характера, сохранения и приумножения культурного наследия добавляются функции информационных центров, предоставляющих доступ к национальным информационным сетям и банкам. По нашим наблюдениям, концепт БИБЛИОТЕКА является художественным трансформирующимся амбивалентным концептом, который вербализуется с помощью ряда эпитетов и олицетворений.

ОБ ОДНОМ ВИДЕ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

С. Панченко (Днепропетровск)

Развлекательный дискурс – это совокупность тематически и функционально обусловленных текстов со значением развлекательности, направленных на воздействие на эмотивную сторону слушателей (зрителей). В шутке наблюдается контраст между ожиданиями человека, основанными на его жизненном опыте, и конечным результатом. Явление, кажущееся естественным и предсказуемым, потом демаскируется как абсурд или ошибка. Одним из наиболее популярных видов развлекательного дискурса является Клуб веселых и находчивых (КВН) и его различные разновидности.

КВН – это игра, и основополагающим принципом ее построения является игра языковая, несмотря на огромную роль экстралингвистических факторов. Название КВН иногда расшифровывается как «Калейдоскоп Всевозможных Названий». Оригинальное, серьезное, веселое, осмысленное и фантастическое название команды, конкурса, игрока и т. п. – ключ к победе в последующем конкурсе. Один из распространенных способов языковой игры в КВН называют «обманкой». По этому типу строится значительное количество шуток КВН. Например:

- Знаете ли вы, что экономная хозяйка режет мясо для праздничного стола очень тонкими ломтиками? А хитрый гость жрет их сразу по пять.

В приведенном примере реплика, формально подтверждая положительную характеристику персонажа, фактически тут же заменяет ее отрицательной.

Приведем еще пример: *Каждый раз, когда я пытаюсь погладить кота, прибегают жена и отбирает у меня утюг.*

Если отношение между частями прямо противоположны отношениям в теории «обманутого ожидания», то явление, внешне кажущееся удивительным и невозможным, оказывается на деле естественным и понятным. Например:

- *Мы, девочки должны быть вместе, потому что по отдельности мы как прутки! Нас же любой... уломать может.*

Развлекательный дискурс КВН стоит анализировать и изучать, приходя к выводу о том, что на фундаменте известных речевых произведений и ситуаций путем использования сравнений и прецедентности создаются принципиально новые дискурсы с ярко выраженным юмористическим эффектом.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

І. Перерва (Дніпропетровськ)

Одним з важливих аспектів при оволодінні іноземною мовою є вивчення культури країни, мова якої вивчається. Адже мова є одною з складових культурної спадщини народу. Опанування культурного фону сприяє не тільки скорішому вивченню іноземної мови, а також допомагає запобігти виникненню міжкультурного непорозуміння. Отже, перед викладачем китайської мови постає важливе завдання, яка полягає в створенні необхідних умов для захоплюючого знайомства студентів з культурою країни та оволодіння необхідними знаннями через спеціальну дисципліну або за допомогою “непрямого” методу. Для викладача китайської мови реалізація цього напрямку не мусить бути важким завданням, адже китайська культура настільки різноманітна та глибока, мова унікальна та своєрідна, зразки матеріальної культури загально розповсюджені, а зв'язки між двома країнами гарно налагоджені.

Серед можливих методів викладання китайської культури можуть бути рекомендовані такі:

- проведення культурного фестивалю, в межах якого студенти можуть ознайомитися та представити іншим види мистецтв Китаю;
- організація образотворчого гуртка, метою якого буде вивчення традицій, вірувань та основ світогляду китайського народу через образотворче мистецтво;

– на уроках китайської мови додатково приділити увагу співставленню сталих виразів, прислів'їв, сленгу і т.п. явищ в рідній та китайській мовах;

– запрошення на урок етнічних китайців, що мешкають в Україні, або представників професій, які пов'язані з культурою Китаю (наприклад, викладача традиційних бойових мистецтв, митця, що володіє каліграфією, лікаря традиційної китайської медицини, повара китайської кухні тощо) проведення з ними інтерв'ю, бесіди, презентації;

– організація таких позакласових заходів як похід до китайського ресторану, відвідування тематичної виставки, святкування національного свята Китаю і т.п.

Отже, ряд методів для викладання китайської культури на відділенні китайської мови може бути різноманітним та бути обмежений лише можливостями викладача, та слугувати, головним чином, наступним цілям: стимулювати підвищення інтересу студентів до вивчення мови, сприяти виникненню у студентів міжкультурної свідомості, таким чином виключаючи можливість виникнення культурного непорозуміння.

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

И. Б. Петриченко (Днепропетровск)

В преподавании русского языка как иностранного на подготовительном факультете контроль занимает особое место, так как система проверки является эффективным средством организации и управления учебным процессом. Вопросы, связанные с организацией и проведением поточного контроля, всегда актуальны в методике преподавания русского языка в иностранной аудитории. Их актуальность обусловлена низкой эффективностью данного контроля, отсутствием объективных и экономных способов его использования.

Контроль имеет важное значение как для деятельности преподавателя, так и для успешного овладения знаниями иностранного студента. Контроль предоставляет преподавателю возможность наблюдать, анализировать, объективно оценивать и корректировать ход учебной работы. В результате контроля преподаватель систематически получает данные, которые содержат информацию: а) о качестве усвоения студентами учебного материала; б) о соответствии методики его работы конкретным потребителям обучения.

Контроль даёт возможность преподавателю оценить эффективность тех или иных приёмов обучения, а так же правильно построить программу работы

на будущее. Для студента контроль является существенным способом обучения, выполняющим оценочную функцию. Степень овладения учащимися программным материалом отражается в разных уровнях сформированности навыков и умений. Формирование навыков и умений происходит успешно, если студент знает, правильно или нет он осуществляет действия, способствующие формированию навыков. Таким образом, контроль – это обучающее действие, необходимое для формирования навыков и умений у иностранных студентов.

Наиболее распространенными способами поточного контроля при обучении русскому языку иностранцев являются небольшие письменные контрольные работы (так называемые «летучки»), которые на этапе закрепления и проверки включают разные виды заданий, в которых каждый раз ставится новая цель и проверяется правильность выполнения.

Итак, на каждом уроке студенты получают небольшое письменное задание, которое соответствует изучаемой на занятии лексической или грамматической теме. Эта работа рассчитана на 5-10 минут учебного времени и может содержать следующие упражнения:

- 1) написать форму множественного числа имён существительных (не больше 10-15 слов на каждой карточке);
- 2) поставить слово в нужную падежную форму (не больше 10-15 слов);
- 3) проспрягать глагол в заданном времени (не больше 2 глаголов);
- 4) из данных слов составить предложение (1 предложение);
- 5) подобрать синоним или антоним к данным словам (не более 5-10 слов);
- 6) продолжить фразы (не более 3 фраз) и т.д.

Чтобы стимулировать учебный процесс, необходимо объективно оценивать знания, что всегда достаточно сложно в среде студентов-иностранцев. Постепенная, но обязательная работа с карточками помогает в значительной степени избежать конфликтов при выставлении оценок, так как студенты заранее узнают, за какое количество ошибок снижается оценка («5» – безошибочная работа, «4» – 1-2 допущенные ошибки, «3» – 3-4 допущенные ошибки). Высока вероятность получить положительную оценку за такую маленькую работу. Очень важна в этом процессе гласность, при которой вся группа знает о результатах каждого студента, что мотивирует его к лучшему усвоению учебного материала.

Систематический контроль знаний и их объективное оценивание – одна из сложнейших проблем, возникающих при обучении русскому языку студентов-иностранцев. Задача преподавателя – разработать методику контроля знаний, которая способствовала бы пониманию студентами важности изучаемого предмета, формированию устойчивого интереса к нему и воспитанию у них веры в собственные силы.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Л. Ф. Пономарева (Днепропетровск)

Как известно, одним из путей формирования коммуникативных компетенций личности является коммуникативный метод обучения иностранному языку, основанный на тождественности процессов обучения и коммуникации, при котором процесс обучения можно рассматривать как модель реального процесса коммуникации [1]. В научной литературе коммуникативная компетентность трактуется как ряд способностей, одной из которых является способность функционально владеть языком, умение высказаться, интерпретировать и обговаривать услышанное, увиденное или прочитанное между двумя и более партнерами, одним из которых может быть устный или письменный текст [Р. Валет, Н. И. Гез, М. Финоккиаро, С. Савиньон].

Практика показывает, что умения читать учебные адаптированные тексты еще недостаточно для чтения оригинальных экономических текстов без словаря с непосредственным пониманием для их дальнейшей интерпретации и обсуждения прочитанного. Перейти к такому виду чтения возможно лишь в том случае, если студенты имеют определенный словарный запас, поэтому целью преподавателя является расширение потенциального словаря всеми доступными способами.

Рассмотрев и проанализировав лексический состав немецких экономических текстов, его можно разделить на несколько групп. Каждая из них отличается в первую очередь повышением сложности беспереводной семантизации. Наибольшие трудности для понимания иноязычного текста вызывают незнакомые односложные слова и слова, выражающие абстрактные понятия, поскольку их не всегда возможно семантизировать или возможно семантизировать только в отдельных случаях.

На основании анализа лексики возможно составление словаря для чтения литературы по специальности, что является заданием методического характера. В основу методического группирования лексики могут быть положены такие факторы, как степень известности студенту данной лексической единицы и степень использования контекста для её понимания. Основное внимание следует уделить усвоению терминологической лексики и ее типологии.

Особое внимание при обучении чтению без словаря следует уделить семантизации и активному усвоению слов, которые выражают предикат

суждения в предложении, то есть значения слов, которые несут в себе основную информацию. Это, прежде всего, слова, которые в предложении являются сказуемыми или дополнениями, прямыми или косвенными. Анализ текстов показал, что предикаты суждений в предложении в основном выражаются общенаучными терминами. Узкоспециальные термины обычно в предикативной функции не используются.

В процессе чтения следует делать упор не на изолированные слова, а на их сочетаемость с другими словами, главным образом на сочетание глагола с существительным, глагола с наречием. Особое место занимает работа над лексическим материалом, отражающим логико-грамматические связи в предложении, которые используются для двух видов описания: причисление одного понятия к другому или охват понятием ряда других понятий. Важной является также работа над союзами, союзными словами и другими словами, которые указывают на информацию, уже имеющуюся в тексте или на последующую информацию в тексте.

Таким образом, при обучении чтению оригинальных текстов с непосредственным пониманием прочитанного особое внимание следует обратить на усвоение глаголов в предикативной функции и слов, которые выражают логико-грамматические связи в предложении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нунан Д. Создание коммуникативных заданий для урока. – Университетская Пресса Кембриджа, 1998.

О НЕКОТОРЫХ НОВЕЙШИХ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Л. Попко (Киев)

Одним из важных факторов, способствующих заимствованию новых слов, является то, что иноязычное слово является более престижным и «интересным», чем эквивалентное русское. Среди причин и условий заимствования иноязычных слов определенную роль играют общественные оценки «чужого» слова как более престижного по сравнению с соответствующим по значению «своим» русским: *презентация* – вместо русского представление, *эсклюзивный* – вместо исключительный, *консенсус* – вместо согласие. Приведем несколько примеров новейших заимствований в газетно-публицистическом стиле речи:

«Это были абсолютно **фейковые** [фальшивые] переговоры» (Эхо Москвы);

*«Пленарные заседания Госдумы заставляют выть от тоски и стыда, а лицо после одного дня в здании на Охотном ряду до сих пор болит от **фейспалмов**» [на языке интернет-идиом («мемов»): закрыть лицо рукой от неловкости] (Эхо Москвы);*

*«Но внесение списков активных людей в **блэклист** [черный список] на посещение олимпийских стадионов это что ещё за практика?!»(Эхо Москвы);*

*«Но американское понимание России сильно деградировало за это время. Элита США так и не сумела выработать новый **нарратив** [рассказ, повествование] её прочтения, за что сегодня вынуждена расплачиваться»(Газета.ru);*

*«Дешевых билетов на Плющенко ... давно не осталось. Остались **тикеты** [билеты] за 20 тыс. ...» (Газета.ru);*

*«Два фотографа сняли **таймлапс** [покадровая съемка, возможно для видеофильма с представлением в стиле «замедленная съемка] из видов Новосибирска с крыши» (НГС.ru);*

*«В современной концепции прессы как **энтертейтмента** [развлечения] быть журналистом может любой модельер. Российский читатель, измученный реальностью, не хочет прозрений и боли. Он хочет **дольче виты** [сладкой жизни], дающей забвение» (Газета.ru);*

*«С помощью психологов и **барберов** [брадобреев] «Газета.Ру» выяснила, почему борода не выходит из моды» (Газета.ru).*

Как видно из приведенных примеров, первостепенное значение для развития языкового взаимодействия имеют социально-политические, общественно-культурные и научно-технические контакты, так как именно они определяют лингвистическую сторону процесса этих контактов при лексическом заимствовании.

О ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Е. Пушкарева (Харьков)

Усвоение норм языка происходит уже на начальном этапе обучения и способствует его успешному овладению в дальнейшем. Определенный уровень владения языком предусматривает наличие необходимых знаний лексических и грамматических особенностей языковой системы. Культура речи предполагает умение правильно читать, писать, выражать свои мысли в устной и письменной формах; богатство лексики, логичность изложения. Грамотная речь должна отвечать существующим нормам произношения, орфографии,

словоупотребления. Формированию данных умений способствует системная работа над различными аспектами языка. Например, внимание студентов обращается на особенности стилей (разговорные, книжные), так как каждый стиль характеризуется своими признаками: преимущественным использованием определенных лексических и фразеологических средств, синтаксических конструкций и др.

При изучении лексических групп предлагаются упражнения на употребление синонимов, омонимов, паронимов, антонимов в различных частях речи. Во время работы с глаголами делается акцент на их семантике, видовых отличиях, глагольном управлении. Особого внимания требует усвоение глаголов движения в прямом и переносном значениях.

Для формирования речевой культуры необходима работа над грамматическими явлениями, представляющими сложности в их усвоении. Сюда относятся: подвижное ударение, чередование гласных и / или согласных; существование вариативных форм; нестандартное образование форм; различие форм в зависимости от значения или лексической сочетаемости; расхождение в семантике соотносимых форм; отсутствие или неупотребительность отдельных форм; определение рода существительных (на *-ь*, несклоняемых); наличие существительных, употребляющихся только в единственном или множественном числе; употребление субстантивированных прилагательных; многозначность слов.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДУ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТІВ

В. Рибенок (Дніпропетровськ)

Процеси глобалізації та демократизації суспільного життя, відкритість і доступність найсучасніших досягнень у науці, техніці, культурі, мистецтві дають змогу значній кількості людей отримувати й обмінюватися інформацією. Сьогодні теорія перекладу і перекладацька практика трансформуються в ширшу дисципліну – теорію міжкультурної комунікації. Переклад як особливий вид мовної діяльності постає одним із основних і загальноприйнятих засобів міжкультурної комунікації, оскільки дуже часто саме перекладач стає посередником в обміні інформацією. Тому проблема перекладу подається у двох іпостасях – у мовному (перекладацькому) розумінні, переклад з однієї мови на іншу; а також у власне розумінні, перекодуванні змісту через канал зв'язку між мовцем і адресатом [1].

Взаємодія мови, культури і свідомості останнім часом займає одне з центральних місць у проблематиці сучасних досліджень у зв'язку з тим, що вивчення іноземних мов передбачає досягнення максимального взаєморозуміння в міжкультурному діалозі і призводить до необхідності створення нових методів навчання, зосередженості на лінгвокультурологічному аспекті.

Завдання лінгвокультурології полягає у тому, щоб експлікувати культурну значимість мовної одиниці шляхом співвідношення прототипної ситуації фразеологізму або іншій мовній одиниці, їх символічного прочитання з відомими «кодами» культури. Культурні знання – це частина культурно-мовної компетенції особи, яка говорить цією мовою [2, 11]. Поняття взаємодії культур передбачає наявність загальних / окремих елементів і розбіжностей / збігів, що дозволяє відрізнити одну лінгвокультурну спільноту від іншої. Будь-який перекладач, працюючи з економічним текстом, повинен враховувати мовні звички носіїв мови перекладу, не порушуючи звичне сприйняття тексту. Найбільш повне спілкування між різномовними комунікантами здійснюється шляхом створення мовою перекладу тексту, комунікативно рівнозначного іншомовному оригіналу. Поняття «комунікативна рівнозначність» текстів важливе для розуміння механізму перекладу іншомовного матеріалу. Для комуніканта два тексти виступають як рівноправні форми існування одного і того ж повідомлення, вони рівнозначні в їхньому функціональному і структурно-семантичному ототожненні. Під час перекладу економічного тексту досягнення такої адекватності можливе лише за умови, коли сам перекладач володіє «економічною грамотністю», причому як іноземної, так і рідної мови.

Здійснюючи переклад економічного тексту, перекладач інколи відступає від структурної та смислової відповідності між двома аспектами комунікації на користь їх рівнозначності відносно впливу. Економічний текст, інший письмовий носій перекладної соціально-економічної інформації, має текстові особливості, своєрідне мовне вираження. Незважаючи на наявні суперечності в поглядах вчених-лінгвістів, більшість схиляється до того, що будь-який текст має лексичну, логічну і граматичну основи, певним чином організовані з метою передачі інформації. Тому економічні тексти незалежно від їх функціонального призначення і прагматичної ролі мають такі ж засади.

Однією з основних перекладацьких проблем є проблема «безеквівалентності» в перекладі. Причини цього феномена полягають не лише і не стільки в неідентичності структури двох мов, але і в значній мінливості

способів концептуалізації світу, в тому числі в національній специфіці двох взаємодіючих культур. Ці відмінності повинні сприйматися не лише як установка на володіння широким спектром прийомів і стратегій перекладу, а й на розуміння істотних відмінностей в лексико-семантичних можливостях мови оригіналу і мови перекладу, з урахуванням того факту, що жодна мова не здатна повністю відтворити культурну специфічність іншої мови. Для подолання труднощів розуміння іншої культури перекладач повинен знайти наявний аналог вихідного слова, фрази або фігуральний вислів у мові перекладу, зберігши при цьому зміст. У разі відсутності відповідної одиниці він повинен шукати шляхи її передачі, часом алегорично, тому що в будь-якому авторському образі можна простежити основи національного менталітету, національного характеру і національної поведінки. У результаті спроби «поєднати» дві культури відбувається явище «сміслового зсуву» (semantic shift) тексту, тобто неповний збіг змісту тексту оригіналу та тексту перекладу.

Лінгвокультурологічного пояснення вимагають і випадки звернення до так званих фонових знань, які являють собою сукупність уявлень про те, що становить реальний фон, на якому розгортається картина життя іншої країни, іншого народу. У цьому випадку можуть виникнути проблеми в процесі міжкультурної комунікації, пов'язані, передусім, з термінологією: недостатнє володіння фоновими знаннями слів-реалій, прийомами перекладу термінів залежно від способів номінації, наявність паралельних термінів, що співвідносяться з різними формами власності, територіальна диференціація термінів тощо. Наприклад, необхідно подати пояснювальний переклад термінів-метафор: *financial menu* – «фінансове меню» – спосіб ліквідації заборгованості країн, що розвиваються, у процесі якого кредитори і боржниками використовують набір варіантів фінансового врегулювання. В англійській економічній термінології існують паралельні терміни, що відносяться до приватної та державної власності: *employment agency* – «приватне бюро з працевлаштування» й *employment office* – «державне бюро з працевлаштування». Варто звертати увагу і на територіальні відмінності економічних термінів: «акція» – *share* (GB), *stock* (US) та ін.

Таким чином, уміння інтерпретувати національну своєрідність, виражену через мову необхідно розвивати і здійснювати в практичному курсі іноземної мови, адже кожне заняття – це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, оскільки за кожним іноземним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нелюбин Л. Л. Переводоведение в ретроспективе//филология/*Philologica*, N12/97.– Краснодар.– КГУ, 1997.– С. 26-29.
2. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию.– М.: Наследие, 1997.– 207 с.

ВТІЛЕННЯ КОНЦЕПТУ *КИШКА* В АНГЛОМОВНИХ ІДІОМАХ

О. В. Сердюк (Дніпропетровськ)

Сфера фразеології привертає увагу лінгвістів і не втрачає своєї актуальності. Сьогодні, незважаючи на численні розробки багатьох питань, пов'язаних з вивченням крилатих одиниць, на велику кількість статей, посібників, все ще існують різні точки зору, різні підходи до вивчення цього фразеологічного шару мови; науковцями все ще недостатньо досліджені питання еволюції та становлення крилатих одиниць, проблеми семантики, структури, статусу, місця крилатих слів у фразеологічному просторі мови, повністю не розкрито їх стилістичної функції. Так, наприклад, проблеми фразеологічної номінації були предметом розгляду в роботах С. С. Алешкевич, О. І. Глазунової, Н. Д. Петрової, Ю. В. Шувалової та ін., фразеологічної семантики – у дослідженнях О. М. Позднякової, А. І. Федорова й ін., фразеографії – у публікаціях Л. А. Лебедевої, Т. В. Лиховидової. З позицій фразеологічної стилістики мовні одиниці розглядалися в працях С. К. Башиєвої, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, М. М. Шанського. Вагомий внесок у розвиток теорії фразеології зробили Л. Г. Авксентьев, Н. М. Амосова.

Аналіз фразеологічної концептуалізації світу сприяє поглибленню знань про семантику, синтактику і прагматику мови загалом, про їх зв'язок з етносвідомістю та культурою. В. Телія з цього приводу зазначає, що фразеологізми «можуть виконувати роль еталонів, стереотипів культурно-національного світобачення або вказувати на їх символічний характер і в цій якості виступати як мовні експоненти культурних знаків» [1, 250]. До показових у цьому плані фразеологічних одиниць належать словосполучення з лексемами на позначення тваринного світу. Виступаючи компонентами фразеологізмів, фауноніми посилюють їх статус репрезентантів народного світосприйняття, виконують функцію своєрідних етнографічних і культурно-історичних маркерів. «Чітко окреслену – семантично й тематично – групу стійких надслівних мовних утворень, у складі яких є фауноніми (зооніми) або їх образно-генетичні елементи», І. Чередниченко називає зоофразеологією [2, 81].

Концепт *КИШКА* займає величезне місце як у народній культурі, і у мові, і досить часто застосовується в ідіоматиці багатьох мов. Символіка концепту *cat/ kim/ кішка* в англійській фразеології досить складна. В англійській культурі словом «*cat*» позначається людина у різних життєвих ситуаціях. Позитивне трактування, а саме доброзичливий контекст зустрічається досить рідко.

Частіше «*kim*» згадується в ідіомах з негативною конотацією, про що свідчить їх внутрішня форма, наприклад: *gay-cat* – «пижон; хлыщ; активный человек; бродяга; дамский угодник», *catburglar* – «вор-форточник; вор-домушник», *fat cat* – «денежный мешок; богач», *hellcat* – «ведьма; мегера», *a cat has nine lives* – «живуч как кошка», *fraidy cat* – «боязливый подросток». Нейтральна оцінка має місце у тих англомовних фразеологізмах, де «*kim*» перестав бути основним компонентом, а служить для опису ситуації. Перебуваючи поруч із людиною протягом тривалого часу, образ кішки щільно закріпився у складі фразеологічних одиниць, використовується в алегоричних формах та в найрізноманітніших життєвих ситуаціях:

Идиома в английском языке	Буквальный перевод	Русский эквивалент
<i>All cats are grey in the dark (in the night)</i>	Все кошки серые в темноте	Ночью все кони вороные
<i>The cat shuts its eyes when it steals the cream</i>	Кошка закрывает глаза, когда ворует сливки	"Знает кошка, чье мясо съела". "Ахал бы дядя, на себя глядя"
<i>A cat in gloves catches no mice</i>	Кот в перчатках мышей не поймает	"Без труда не вытащишь и рыбки из пруда", "Не замочив рук, не умоешься"
<i>A cat may look at a king</i>	И кошка может смотреть на короля	За погляд денег не берут
<i>The cat would eat fish and would not wet her paws</i>	Кошка хотела бы съесть рыбку, да не хочет замочить лапки	Хочется рыбку съесть, да не хочется в воду лезть". "И хочется, и колесея".
<i>Curiosity killed a cat</i>	Любопытство убило кошку	Любопытной Варваре на базаре нос оторвали". "Много будешь знать — скоро состаришься"

<i>It's a bold mouse that nestles in the cat's ear</i>	Смела та мышь, которая приютилась у кошки в ухе	Не клади волку пальца в рот
--	---	--------------------------------

Отже, можна зробити висновок, що фразеологізми, до складу яких входить зоонімічна лексика, є найчисленнішою групою для будь-якої мови; вони можуть вивчатися як унікальний матеріал для визначення когнітивних, семантичних та прагматичних аспектів мовлення представників будь-якого етносу. Зооморфні фразеологізми заслуговують на детальніше дослідження, адже вони утворюють певну підсистему зі своїми закономірностями, які, незважаючи на універсальність зоонімічної лексики, вимагають додаткового лінгвістичного аналізу. Зоонімічна лексика, що входить до складу зооморфного фразеологізму, характеризується національно-культурною специфікою відображення картини світу в мові і в той же час фіксує певні моменти загальної культури. Фразеологічні одиниці з компонентом зоонімом розкривають аналогії та схожість між об'єктами предметного (тваринного світу) та «непредметного» світу людських почуттів та емоцій, виявляє систему етнічно зумовлених асоціацій та оцінок. Царство тварин як фрагмент реального світу, виступає могутнім ініціатором створення вторинної образної картини світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – 288 с. – С. 250.
2. Чередниченко І. Г. Нариси з української фразеології (з російсько-українськими паралелями) / І. Г. Чередниченко. – К., 1952. – 144 с. – С. 81.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ У ВИКЛАДАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ КУРСІВ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-ФІЛОЛОГАМ

І. А. Синиця (Київ)

Постановка проблеми. Глобалізаційний характер є однією з ознак життя сучасної людини. Це, на наш погляд, є і рушійною силою до вивчення іноземних мов, без знання яких неможлива комунікація в жодній сфері суспільної діяльності. Знання іноземної мови є частиною загальної культури й освіченості людини. Однак оволодіння іноземною мовою не може обмежуватися розвитком практичних умінь та навичок в іншомовному мовленні або засвоєнням певного набору культурологічної інформації. Мета навчального процесу в цілому, як і викладання окремої дисципліни має

визначатися спрямуванням на формування особистості з якісно новим рівнем свідомості та розуміння й інтерпретації культурного досвіду різних народів.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. У сучасних умовах метою іншомовної освіти вважається підготовка до міжкультурної комунікації. Саме тому одним з актуальних завдань методики та лінгводидактики є проблема навчання іноземній мові як засобу пізнання та розвитку особистості [1]. Уявлення людини про світ детерміновано декількома чинниками, серед яких ключове місце займає національна культура, особистий і суспільний досвід, система накопичених знань. Усі чинники важливо враховувати у процесі навчання іноземної мови. У документах Ради Європи вказується на необхідність розширення соціокультурного простору особи, яка вивчає іноземну мову. При цьому особа, яка знайомиться з нерідною мовою, не втрачає компетенцій, якими вона володіє у своїй рідній мові та культурі. Нова ж компетенція у процесі її набуття не є повністю незалежною від попередньої. Мовні та культурні компетенції, притаманні кожній мові, модифікуються. Вони дають змогу особистості стати більш багатогою й складнішою індивідуальністю [5, 40]. У зв'язку з цим одним із завдань навчально-виховного процесу є розвиток у здобувачів вищої освіти міжкультурної компетенції.

Необхідною передумовою ефективної реалізації цього завдання є формування у студентів, насамперед, комунікативної компетенції, що включає власне лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну компетенції [5, 86].

Соціолінгвістична компетенція передбачає а) знання національно-культурних особливостей країн, мови яких вивчаються, норм мовленнєвої і немовленнєвої поведінки її носіїв; б) уміння будувати свою поведінку й комунікацію з урахуванням цих особливостей і норм; в) здатність здійснювати різні види мовленнєвої діяльності, вибирати мовні засоби відповідно до умов комунікації, соціального статусу партнера по спілкуванню. Як бачимо, основу соціолінгвістичної компетенції складають лінгвокультурологічні знання. Тому їх врахування вкрай необхідне при вивченні іноземних мов. Вони визначають використання мови як соціального феномена, адже, за висловленням С. Г. Тер-Мінасової, «мова – потужна суспільна зброя, що формує людський потік в етнос, що утворює націю через збереження і передачу культури, традицій, суспільної свідомості цього мовленнєвого колективу» [4, 14]. Включення лінгвокультурної інформації з метою формування комунікативної, а саме соціолінгвістичної компетенції, є нагальною потребою у викладанні мовних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазвичай на першому курсі студенти-іноземці оволодівають, насамперед, граматикою й розширюють лексичний запас іноземної мови, починаючи з другого курсу до практичних дисциплін додаються й теоретичні.

У процесі підготовки іноземних студентів-філологів рівня вищої освіти «Бакалавр» і «Магістр» за спеціальністю «Мова і література (російська)» на факультеті слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету читаються такі теоретичні курси професійної (мовної) підготовки, як «Теоретична граматика російської мови», «Лексикологія», «Історична граматика російської мови», «Старослов'янська мова», «Стилістика», «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство» та ін. Головною метою цих теоретичних курсів є формування у студентів необхідних професійних знань майбутніх філологів. У той же час паралельно з теоретичним компонентом знань студенти розширюють свій лексичний запас термінологічною складовою, вчаться будувати висловлення наукового стилю та ін.

Вивчаючи іноземну мову, особа стикається з іншою культурою, представленою насамперед вербально через текст. Іншомовний навчальний текст у сучасній методиці вважається основною одиницею навчання. «Текст – початок і кінець діяльності викладача іноземної мови... і діяльності учня» [2, 4]. Текст зберігає інформацію, культурні коди, є носієм загальних і професійних знань, мотиваційно впливає на студентів і сприяє розвитку їхніх креативних рис. Навчальний текст – один із засобів впливу на свідомість мовця. Текст підручника з іноземної мови «виявляється тією лінгвістичною і паралінгвістичною матрицею, яка формує загальну конфігурацію лінгво- і соціокультурного простору адресата, який вивчає іноземну мову» [3, 5].

Тексти навчально-педагогічного дискурсу мовознавчих теоретичних дисциплін, виконуючи різні навчально-пізнавальні завдання, використовуються також як об'єкти лінгвістичного аналізу й як наочна ілюстрація функціонування мовних категорій, як джерело поповнення лексичного запасу і розширення граматичного матеріалу, як джерело наукової і культурознавчої інформації, як засіб емоційно-естетичного впливу на студентів. Це вимагає особливого ставлення як до теоретичного викладу матеріалу в навчально-методичних матеріалах, так і до підбору ілюстративних текстів та способів їхнього подання.

Матеріали Ради Європи вказують такі способи подання соціокультурних знань у навчальних текстах:

1) типізовано-імітаційний спосіб. Його спостерігаємо в текстах, де відображено типові явища і події життя, як, наприклад: «Сім'я», «Житло», «Магазин», «Вільний час» та ін.;

2) нормативно-документальний спосіб. Тексти, у яких для опису об'єктивної інформації про іншомовне середовище залучено документальні матеріали;

3) аффірмативно-екскламаторний спосіб презентації. У таких текстах розкриваються особливі явища, що дивують своєю унікальністю;

4) проблемно-орієнтований спосіб. Виявляється в реальних обставинах конкретних завдань, що виникають перед суспільством і які спонукають студентів до прийняття певного рішення;

5) критично-емансипований спосіб. Передбачає протиставлення поглядів учасників комунікації в різних сферах діяльності [5, 22].

Найбільш поширеним способом презентації лінгвокультурних знань є типізовано-імітаційний. Саме він переважає у темах і текстах на початковому етапі вивчення іноземної мови і розрахований на актуалізацію таких універсальних концептів, як Сім'я, Місто, Іжа, Робота і т.д. Ці концепти є результатом пізнання довкілля та взаємодії з іншими людьми і формують концептуальну систему, яка являє собою сукупність концептів нації, що репрезентовані засобами національної мови.

У процесі формування професійної концептуальної сфери засобами нерідної мови спостерігаємо різноманітні способи подання лінгвокультурних знань: від типізовано-імітаційного до критичного. Починаючи засвоєння лінгвокультурної інформації засобами мови, що вивчається, з універсальних концептів, спільних для носіїв різних культур і тому зрозумілих для сприйняття, студенти поступово переходять до знайомства з поняттями, що є базовими для обраної професійної сфери. Для філологів такими концептами будуть Мова, Слово, Думка, Текст та ін. Підґрунтям для виокремлення професійно орієнтованої складової цих концептів стануть універсальні знання, що мають носії різних мов. Адже концепти, що входять до професійної концептосфери, виникають, як правило, лише в результаті семантичних змін, що відбуваються у структурі універсальних концептів.

Формування і розширення семантичного поля цих концептів відбувається в результаті поступового засвоєння теоретичного матеріалу дисциплін філологічного циклу. Звичайно, що в різних курсах кожний із концептів буде мати свої особливості й семантичні тонкощі. У результаті у студента-філолога

сформується узагальнене уявлення про ключові концепти професійної сфери, вербалізовані нерідною мовою. У цьому процесі дуже важливо паралельно активізувати і спеціальні знання студентів рідною мовою. Порівняння особливостей відображення професійних знань рідною мовою і мовою, що вивчається, навіть на рівні тлумачення термінів сприятиме, на наш погляд, формуванню міжкультурної компетенції фахівця. Цей аспект важливо враховувати при створенні необхідних навчально-методичних матеріалів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, теоретичні дисципліни, що складають цикл фахової підготовки, обов'язково повинні враховувати лінгвокультурний аспект, зважаючи на мови, що вивчаються і фахову орієнтацію здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

2. Курганова Н.И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов / Н. И. Курганова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №28. – С. 117–122.

3. Леонтьев А.А. Вступительная статья // Психологическая природа текста и особенности его восприятия: сб. ст. / Отв. ред. А. А. Леонтьев, Ю. А. Жлуктенко. – Киев: Вища шк., 1979. – С. 3–17.

4. Семерджиди В.Н. Семиотические закономерности функционирования феноменов паралингвистики в дидактических текстах: дисс. ... к. филол. н. – Краснодар, 2008. – 257 с.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.

6. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ УКРАИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ДИАЛОГ»)

А. Складенко (Харьков)

При работе со студентами английской формы обучения медицинского факультета преподаватели кафедр языковой подготовки сталкиваются с трудностями формирования у иностранных студентов навыков и умений профессионального общения. Это связано со сложностью профессиональной

медицинской терминологии, а также с отсутствием части студентов в аудитории во время учебного процесса.

По нашему мнению, именно использование дистанционного курса «Профессиональный медицинский диалог» способствует решению задач, возникающих перед студентами и преподавателем в процессе обучения профессиональному общению.

Данный курс разработан на основе учебного пособия «Практикум по курсу «Профессиональные диалоги «Врач-пациент» (Т. Н. Алексеенко, Л. И. Васецкая). Дистанционный курс рассчитан на два учебных семестра (2 семестр II курса и 1 семестр III курса). На данный момент разработан курс для 2 семестра II курса. Он включает в себя 3 темы:

- 1) Расспрос о паспортных данных больного;
- 2) Расспрос по дыхательной системе;
- 3) Расспрос по сердечно-сосудистой системе;

Для получения оценки студенту необходимо пройти несколько этапов:

1) Знакомство с новой лексикой и материалами по теме (каждая из тем сопровождается презентацией с иллюстрациями, видео и аудио-материалами). Доступ ко всем материалам не ограничивается временными рамками (открыт постоянно);

2) Выполнение практических заданий разного типа (переводные, грамматические упражнения и т.д.). Выполнив задания, студент отправляет их преподавателю в формате DOC. Доступ к заданиям открыт в течении месяца;

3) Выполнение тестовых заданий (соотносительные, множественный выбор, верно/неверно и т.д.). Доступ предоставляется на 3 дня (при условии выполнения практических заданий);

4) Выполнение итоговой контрольной работы по теме. Доступ предоставляется на 3 дня параллельно с тестовыми заданиями.

Студенты также имеют возможность общения с преподавателем и между собой средствами системы MOODLE (чат, форум, видеоконференция). Использование платформы дистанционного обучения MOODLE интенсифицирует учебный процесс и позволяет преподавателю контролировать внеаудиторную работу студентов. Данный курс может быть использован как дополнительный источник получения необходимой информации по профессии для студента (помимо аудиторной работы, так как ознакомление с презентационными, видео и аудио-материалами не всегда возможно в аудитории). Также курс может применяться для подготовки студентов, которые

по каким-либо причинам отсутствовали на занятиях и не смогли получить знания и оценку преподавателя.

В связи с вышеизложенными аргументами следует считать внедрение технологий дистанционного обучения в учебный процесс иностранных студентов целесообразным и необходимым компонентом высшего образования на современном этапе.

ФУНКЦІЯ СХЕМ ПРИ ЗАСВОЄННІ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ

Л. О. Стребуль (Дніпропетровськ)

Згідно з навчальною програмою студенти-іноземці II-III курсів засвоюють морфолого-синтаксичний базовий мовний матеріал з виведенням його у мовленнєву діяльність.

Практика показує, що вивчення, наприклад, структурно-семантичних особливостей складних речень і розділових знаків при них викликає труднощі.

Алгоритм засвоєння цих тем такий:

Перш за все, при визначенні будови складного речення пояснюються змістові відношення між його частинами (головною і підрядною) і граматичні засоби їх вираження. Так, у складнопідрядному з'ясувальному реченні: «Ви знаєте, як шумлять весняні гаї!» ми визначаємо схематичну структуру речення [гол. реч.], як (підр. реч.).

Наступний крок – визначення у головному реченні дієслів, до яких відноситься підрядне, що дає можливість побачити, яка основна ознака підрядних з'ясувальних речень, що пояснюють дієслова зі значенням мислити, почувати, сприймати мовлення. Студенти запам'ятовують дієслова: *пояснити, оголошувати, заявляти, питати, говорити, інформувати, думати* тощо, і самостійно створюють речення з цими дієсловами.

Таким чином, при інформаційно неповній головній частині підрядне речення розкриває зміст, тобто з'ясовує, завершуючи повноту висловлення.

Проаналізувавши різні види складнопідрядних з'ясувальних, визначаємо порядок речень: він фіксований, тобто підрядне речення завжди стоїть після головного, з'ясовуючи те, що намічено у ньому. Визначається також така особливість цього типу речень: вони приєднуються за допомогою сполучників і сполучних слів: *що, щоб, як, наче, хто, котрий, тощо*; а також відповідають на питання всіх відмінків. Між головним підрядним реченням завжди ставимо кому.

Практика показує, що використання схем активізує засвоєння матеріалу.

АУДІЮВАННЯ ЯК ОДИН З ВИЗНАЧАЛЬНИХ ВИДІВ РОБОТИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Н. Стирник (Дніпропетровськ)

У сучасній практиці викладання іноземної мови аудіюванню приділяється значна увага, адже це один з найважливіших аспектів навчання іншомовній мові. Існує безліч наукових праць (як вітчизняних, так і зарубіжних науковців),

присвячених і питанню визначення терміну «аудіювання», і труднощам, з якими може стикатися студент під час прослуховування автентичних текстів, і порадам щодо вдосконалення певних навичок та вмінь для вдалого сприйняття аудіотексту.

Варто зазначити, що види мовленнєвої діяльності не існують окремо один від одного, а так чи інакше пов'язані між собою. Так, аудіювання тісно пов'язано, перш за все, з говорінням, адже спілкування іноземною мовою неможливо без сприйняття мови на слух. Аудіювання також пов'язано з читанням, адже «вони належать до рецептивних видів діяльності та мають велику кількість майже однакових механізмів». Завдяки аудіюванню відбувається засвоєння студентами лексичного матеріалу та граматичної структури мови, що вивчається. Разом з цим аудіювання сприяє формуванню таких навичок як говоріння, читання та письмо.

Тривалий час аудіюванню «приділялося небагато уваги як у теоретичному, так і практичному аспектах». Лише у 1970-х роках аудіювання з «допоміжного та другорядного» виду мовленнєвої діяльності почало змінюватися на «основний» вид мовленнєвої діяльності. Як зазначають науковці, наразі «аудіювання загальноновизнано важливою площиною у вивченні іноземної мови» і представляє певну зацікавленість для подальших наукових досліджень.

Більше труднощів під час оволодіння іноземною мовою виникає у процесі формування у студентів саме аудитивних навичок, отже не слід недооцінювати їх відпрацювання під час практичних занять з іноземної мови. Так, для студентів різних спеціальностей, як мовних, так і немовних, найважчим видом роботи під час практичних занять є аудіювання. Щоб допомогти їм подолати ці труднощі, викладачеві необхідно організувати належним чином процес прослуховування аудіотексту. Так, навчання аудіюванню треба розпочинати вже на початковому етапі, поступово ускладнюючи завдання. Ми розділяємо точку зору як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників у тому, що незалежно від рівня знань студентів (початковий, середній, просунутий), роботу з аудіотекстом слід розділити на три етапи: до прослуховування (before listening), власне прослуховування (while listening) та після прослуховування (after listening). Так, на першому етапі важливо зацікавити студентів, запропонувавши обговорити певні запитання перед прослуховуванням, спробувати спрогнозувати про що буде йтися. Також викладачу необхідно ознайомити студентів з незнайомими словами та виразами, приділяючи увагу

ключовим словам, зачитати їх уголос та зробити фронтальне опитування. На другому етапі треба порадити студентам робити нотатки, зосередитися на ключових словах, які допоможуть зрозуміти власне суть аудіотексту. Не треба зосереджуватися на кожному слові окремо, треба намагатися сприймати текст загалом. На третьому етапі (який нерозривно пов'язаний з говорінням) радимо студентам переглянути нотатки та перевірити чи правильно виконані завдання для роботи з текстом після аудіювання. Відпрацьовуючи цей вид мовленнєвої діяльності, потрібно завжди розуміти мету, опановувати нову лексику та обговорювати прослуханий матеріал, адже все робиться для удосконалення вміння розуміння іншомовної мови.

З метою опанування аудіювання важливо прослуховувати аудіотексти систематично та намагатися зробити це звичкою. Сьогодні існує достатній вибір засобів оволодіння аудіюванням: від аудіокнижок, он-лайн новин, пісень, різноманітного відео матеріалу (за будь-якою тематикою) до перегляду фільмів на іноземній мові. Аудіювання – це основа спілкування. Адже, наприклад, для налагодження контактів з іноземними партнерами, у сучасному суспільстві зростає попит у кваліфікованих фахівцях, які вільно володіють навичками усного іншомовного мовлення. Водночас, постійно зростаючі вимоги щодо рівня володіння іноземними мовами вимагають й від викладача якомога більшого залучення до навчального процесу різноманітних завдань з метою відпрацювання навичок аудіювання.

ЛЕКСИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ТАВТОЛОГИЧЕСКИХ РЕСПОНСИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

И. П. Суима (Днепропетровск)

Респонсивное предложение, или респонсив – вербальная реакция на сообщение с каким-либо коммуникативным заданием. Понятия «респонсивное предложение» и «респонсив» находим в исследовании Чарльза Фриза «The Structure of English. An Introduction to the Construction of English Sentences» [2], в котором по цели высказывания предложения подразделяются на два основных типа: ситуативные высказывания, требующие ответа (situation utterance), и респонсивные высказывания, собственно ответы (responsive utterance). Д. Локвуд, П. Фриз, Дж. Коуплэнд употребляют термин респонсив по отношению к конструкциям типа *I am, they are, we are* и т.п. [3, 117]. Б. Джонс, исследуя особенности ответа на закрытый вопрос (yes-no question) в разных языках, под респонсивом понимает ответы *да, нет* и их эквиваленты: The term responsive is adopted as a general label for both yes-no words and their equivalents

[4, 203]. В работе И. И. Меньшикова указаны также дифференциальные признаки такого рода конструкций: они не могут существовать как самостоятельные коммуникативные единицы и обязательно входят в состав более крупного синтаксического образования; респонсивные предложения противопоставлены остальным типам по характеру стимула, получаемого говорящим [1, 89-91]. Мы под респонсивными предложениями понимаем синтаксические единицы, которые являются ответом\реакцией на вопрос.

Одним из типов такого рода коммуникативных единиц является тавтологический респонсив – предложение, представляющее собой реакцию на любое высказывание, содержащее в основном лексику самого высказывания. Например: *Is it enough for you a piece of cake or I should bring one more for you? – Enough; You spoke with your sister almost 2 hours? Nothing happened with her? – Nothing happened.* Тавтологические респонсивные предложения имеют место не только в вопросно-ответной системе, такого рода коммуникативные единицы могут быть и реакцией на высказывание: *I think they're going to fire me. – No, no, nobody's going to fire you!; Julia, I will call you tomorrow. – I will call!;* побуждение: *Remind the driver I will wait for him at three o'clock! – At three o'clock; Let's go to the cinema! – Let's go.*

Тавтологический респонсив может быть простым, то есть состоять только из лексического материала сообщения, реакцией на которое он является (*Are you ready? – Ready; Do you always use the same bus to get there? -Always*), и дополненным – включающим в себя еще и другие слова, дополняющие ответ информативно (*Are we going to take another train? - We are going to take a train, if it will not be possible to take a car; I think she sings funny. - She sings funny and her dancing's not all that great either*) или модально (*Have you finished that huge exercise for translation for tomorrow? – Fortunately, finished; - Should we go home or we have time to visit a market? Surely, we have time to visit a market*). Простой тавтологический респонсив может повторять от одного (*What are you doing? Reading? – Reading; Have you received the letter from your aunt? Received*) или нескольких компонентов фразы (*Is Christmas celebrated in Britain 25-th of December? - 25-th of December; Can you bring me instant coffee and a piece of cake, ok? - Ok, instant coffee and a piece of cake*), до целого высказывания (*Nobody is frightened? - Nobody is frightened!; - To extinguish music?- To extinguish music*).

К тавтологическому респонсиву можно отнести также реакцию на высказывание, предоставляющее собеседнику возможные варианты ответа: -

Would you like the galleries and the exhibitions or the sights? - the sights; -Do you want butter or jam on yours then? –Jam; - Would you like smoking or non-smoking car? - Non-smoking.

Несмотря на то, что тавтологические респонсивные предложения строятся в основном на лексике фраз, реакцией на которые они являются, в коммуникативном плане такие конструкции довольно разнообразны. Изучаемые речевые единицы могут давать краткий ответ на вопрос: *Would you like single or return ticket? – Return; Would you like to travel 1st-class or economy?- Economy;* выражать согласие или несогласие с собеседником: *Eat it! – I'll eat it; Julia, I will call you tomorrow. – I will call!, It is his idea to increase the fee. – It's not his idea!;* показывать нежелание продолжать разговор: *Can you advise me some flights if it is nothing to Chicago? – There's nothing to Chicago, New York, Nashville; Do you have something to tell us about your trip or nothing interesting? – Nothing interesting to say;* переадресовывать информацию: *If you finish with this picture today it's going to be a lot less work. – A lot less work for you!; - You, be quiet! - Be quiet you,* выражать отношение говорящего к тому, о чем его спрашивают: *Have you finished with the certification of your company?- I have finally finished with this certification!; Promise to go to school every day and on time! -Every day and on time, if it only makes your life easier!* и т. д.

Рассмотренные нами респонсивные предложения имеют ряд дифференцирующих признаков, основанных на лексическом наполнении, структуре и коммуникативной установке соответствующих конструкций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Меньшиков И.И. Типология респонсивных предложений в современном русском языке / И.И. Меньшиков // Избранные труды по лингвистике. – Днепропетровск: Новая идеология, 2012. – С. 85-100.

2. Fries. Ch.C. The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences / Ch. C. Fries. – London: Longmans and Co., 1957. – 304 p.

3. Functional approaches to language culture and cognition / edited by David G. Lockwood, Peter H. Fries, James E. Copeland. – Michigan state university: John Benjamins B.V., 2000. – 656 p.

4. Jones Bob Morris. The Welsh answering system / Bob Morris Jones. – Berlin: Rotaprint Druck Werner Hidebrand, 1999. – 360 p.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ПРАКТИКЕ НАПИСАНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ- ФИЛОЛОГАМИ

А. В. Тарлева (Харьков)

В практике преподавания русского языка иностранным студентам-филологам важное место занимает исследовательская работа, которая предполагает написание курсовой работы и диплома по специальности.

Тематика работ подобного рода позволяет рассмотреть особенности отображения национальной картины мира в языке.

Одним из наиболее продуктивных способов погружения в язык является рассмотрение концептосферы как пространства культуры изучаемого языка. В процессе рассмотрения понятий, описывающих культурные концепты, студенты вычленяют их принципиальные характеристики.

Данные энциклопедических, толковых словарей недостаточно полно отражают особенности функционирования тех или иных единиц в языке, а адекватную работу по рассмотрению понятий, вербализующих концепты в контекстах, могут проделать далеко не все иностранные студенты.

В этом случае незаменимую роль может сыграть как рассмотрение словарных статей ассоциативных словарей русского языка, так и проведение свободного ассоциативного эксперимента, который отображает место того или иного концепта в языковой картине мира количественно и качественно.

Работа по сравнению понятий, описывающих концепты национального и русского языка, позволяет определить, в чем схоже и чем принципиально отличается восприятие концептов носителями языка и изучающими его иностранцами. В ходе работы студенты рассматривают прецедентные высказывания и тексты, которые естественным образом включаются в сферу исследования и расширяют границы познанных и воспринятых иностранцами объектов русской языковой картины мира.

В ходе анализа слов-понятий рассматриваются особенности синтаксической, стилистической организации предложений, виды синтаксической связи, преобладающей в национальном и русском языке, что также дает возможность сделать выводы о лингвокультурологических основаниях концептуального описания мира в национальной и русской культурах и расширяют возможности коммуникации и взаимопонимания.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

О. Тростинская, Е. Копылова (Харьков)

Основной целью обучения иностранцев русскому языку на завершающем этапе является формирование профессиональной составляющей

коммуникативной компетенции, которая включает умения и навыки извлечения из различных источников необходимой для научного исследования информации, ее обобщения и письменного изложения с оценкой и аргументацией как научной работы (бакалаврской, магистерской или диссертационной). На завершающем этапе обучения иностранные учащиеся должны обладать комплексом речевых и интеллектуальных умений и навыков, которые позволяют работать с научной литературой, анализировать, систематизировать и обобщать ее в зависимости от этапа исследования, оформлять в устной и письменной формах результаты научной деятельности, сопровождать научную работу необходимым справочно-библиографическим аппаратом в соответствии с действующими стандартами, участвовать в публичных обсуждениях научных проблем.

Поскольку обучение письменной речи базируется на структурно-смысловом анализе текстов, на первом этапе развиваются и совершенствуются навыки ознакомительного, просмотрового и реферативного чтения. Система заданий должна быть направлена на поэтапное формирование указанных навыков. Каждый блок заданий предусматривает отработку определенного комплекса операций с языковым и речевым материалом текста. Первый блок содержит задания на выделение информативного центра предложения, абзаца и целого текста. Во втором блоке обращается внимание на целевое изъятие информации текста (цитирование, конспектирование, составление тезисов, резюме). Третий блок заданий нацеливает внимание учащихся на трансформацию текста (компрессия, расширение, замена частей текста синонимичными эквивалентами, интерпретация и комментирование текста). В четвертом блоке заданий изучаются особенности использования лексико-грамматических и функционально-синтаксических средств связи.

На следующем этапе объектом изучения становятся композиция, структура и содержание научной работы. Коммуникативные задания направлены на изучение речевых клише, используемых при оформлении основных разделов научной работы, а также для определения объекта и предмета исследования, обоснования актуальности темы исследования, характеристики целей и задач исследования, характеристики материала исследования, источников информации, формулирования результатов исследования и определения их научной новизны и теоретической и практической значимости.

Приведем образец организации практического занятия по обучению структуре и содержанию научной работы на примере темы "Обоснование актуальности научного исследования". Занятие начинается с ознакомительного чтения фрагмента научной работы, в котором представлен один из вариантов решения данного коммуникативного задания. Затем выполняются задания на извлечение основной информации текста и выделение синтаксических структур и лексических единиц, характерных для данной части научной работы. Далее учащиеся знакомятся с таблицами, в которых в систематизированном, расширенном и обобщенном виде представлены языковые средства, синонимичные содержащимся в тексте. Завершается работа домашним заданием, в котором учащимся предлагается обосновать актуальность своей научной работы с использованием информации, полученной на уроке. Непосредственная практическая значимость таких заданий существенно повышает мотивацию процесса обучения.

На заключительном этапе учащиеся знакомятся с правилами цитирования, оформления ссылок и библиографии.

МАНИПУЛЯТИВНАЯ ТАКТИКА ПОЗИТИВА В ОБЩЕНИИ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ»

Т. Тукова (Полтава)

Взаимоотношение между врачом и пациентом, целью совместной деятельности которых является выздоровление больного, всегда было и остаётся одной из важнейших проблем медицины. Студент-иностранец должен осознавать, что степень эффективности общения *врач-пациент* отражается на качестве врачебной помощи, поэтому исследование вербального компонента их коммуникации является актуальным.

Медицинская дискурсивная практика относится к числу недостаточно исследованных в современной лингвистике. Из всех известных видов межличностного общения (императивного, коллегиального, манипулятивного и др.) в настоящем исследовании предлагается рассмотреть вербальную составляющую манипуляции позитива в коммуникации *врач-пациент*.

Основной целью манипулятивных практик является воздействие на рациональную и эмоциональную сферу собеседника с целью скрытого достижения своих намерений, т.е. изменения установок и поведения адресата при решении задачи сохранения здоровья, предупреждения и лечения заболевания. При позитивном манипулировании главным является то, что

влияние на человека осуществляется во имя обоюдных интересов или интереса партнера.

Основной тактикой в манипулятивной стратегии представляется тактика повышения значимости партнёра, состоящая в сообщении собеседнику позитивной информации о нём. Это может быть комплимент, одобрение, похвала, восхищение, приветствие и проч. Осуществление позитивной оценки партнёра может выражаться прямо и косвенно.

Прямая презентация позитивной оценки происходит в форме:

- высказывания убеждённости в наличии у собеседника позитивных качеств, умений и навыков (*Вы, безусловно, талантливый человек!*);
- сообщения о позитивных изменениях в жизни, состоянии как результате действия собеседника (*Вы меня вернули к жизни!*);
- констатации наличия у собеседника социально значимых позитивных качеств, возможностей, заслуг и проч. (*Да вам нет равных в нашем городе!*);
- квалификации партнёра по общению в качестве примера для подражания (*Мой сын хочет быть таким, как Вы*);
- указания на отсутствие сомнений в позитивных качествах адресата, в правильности его действий (*Никто и не сомневался в успехе операции!*) и проч.

Косвенная позитивная оценка выражается следующим образом:

- сожаления о пренебрежении советом собеседника (*Не послушал я Вас, а теперь локти кусаю*);
- сообщения о заимствовании идеи партнёра по общению (*После нашей беседы у меня всё пошло на поправку*);
- выражения доверия адресату в выполнении поставленной задачи (*На эту операцию я согласился только у Вас*);
- акцентирования позитивной роли собеседника в решении какой-то задачи (*Благодаря усилиям Вашего коллектива клиника развивается так успешно*);
- высказывания желания иметь качества адресата (*Мне бы Вашу мудрость!*);
- информирования о важности партнёра по коммуникации (*Мы без Вас пропадём!*);
- просьбы о совете (*Хочу попросить у Вас совет*);
- выражения уверенности во взаимопонимании с собеседником (*Мы с Вами единомышленники*) и т. п.

Профессиональное общение врача связано с взаимодействием *человек – человек*. Оно предполагает равноправие участников коммуникации при решении задачи сохранения здоровья. Овладение манипулятивными стратегиями и тактиками позитива помогут достичь положительных результатов кратчайшим путём.

ОБ УЧЕБНИКЕ ПО ЯЗЫКУ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

Н. И. Ушакова (Харьков)

Современное образование носит ярко выраженный международный характер, а проблема обучения образовательных мигрантов [2] является одной из важнейших в данной области. Не теряет актуальности необходимость разработки теории обучения на неродном языке в неродной социокультурной среде.

Каждая педагогическая система может быть охарактеризована по крайней мере двумя переменными: внешняя среда, в которой протекает жизнедеятельность и учебно-познавательная деятельность образовательного мигранта, и язык как средство взаимодействия со средой и средство учебно-познавательной деятельности [2, 4].

Первая переменная системы – среда. Обучаясь в родной стране и на родном языке, учащийся достаточно адаптирован к жизнедеятельности и учебному процессу и сравнительно легко справляется с проблемами взаимодействия со средой. В незнакомой социокультурной и образовательной среде простейшие взаимодействия оборачиваются проблемами и требуют значительных усилий.

Вторая переменная – язык. На родном языке общение и обучение на всех уровнях от бытового до профессионального осуществляется максимально комфортно. Взаимодействие с незнакомой окружающей средой и обучение на иностранном языке значительно сложнее и требует системного изучения и организации.

Обучение образовательных мигрантов представляет собой комплекс педагогических, психологических и методических проблем, и обучение на неродном языке является только одной из них.

В Украине реализуется модель многоаспектной (языковой и профессионально-ориентированной) подготовки образовательных мигрантов к обучению в вузе на разных уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Предвузовскую подготовку рассматривают как единство трех компонентов: *языкового* (цель – коммуникативная компетентность),

общенаучного (цель – общенаучная/общепрофессиональная компетентность) и *адаптационного* (цель – адаптированность) [2, 4]. Думается, что на последующих этапах обучения образовательных мигрантов эта триада не теряет своей актуальности. А основными объектами педагогического поиска и педагогического проектирования являются образовательный стандарт, система учебных программ и система учебников и учебных пособий. И в этой последней системе составным элементом является предмет нашего научного интереса – учебник по языку обучения для образовательных мигрантов, получающих специальное (профессиональное, университетское) образование в Украине.

Сейчас необходимы новые усилия, чтобы теоретически осмыслить и определить место и функции учебника в дидактической системе образовательный мигрант – учебник – преподаватель.

В качестве наиболее актуальных традиционно рассматриваются следующие проблемы: «соотношение программы и учебника; структура и компоненты учебного комплекса; содержание и структура учебника; типовой учебник и его дифференциальные варианты; организация в учебнике деятельности ученика и учителя; языковые, речевые и коммуникативные минимумы; способы и виды презентации, тренировки и контроля в учебнике; виды и функции наглядности в учебнике; минимальный структурный компонент учебника (урок, тема, параграф и т.п.); модели описания, анализа и оценки учебника и т.д.» [3, 3].

Современная методическая ситуация в разработке проблем учебника не намного отличается от описанной выше и характерной для 80-х годов прошлого века. А с другой стороны, очевидны противоречия между современными потребностями образования и возможностями педагогической науки по обеспечению этих потребностей. Наши рассуждения находятся в педагогической области, которую можно ограничить четырьмя основными элементами любого акта обучения: *преподаватель – учебник – учебный процесс – ученик (студент)*. Определяющим тезисом считаем также высказывание В. П. Беспалько: книга должна сама говорить студенту, что с ней надо делать, как по ней учиться. Если в книге (учебнике) плохо сказано, что и как надо из нее усвоить, то никакое обучение работе с книгой не позволит учащемуся угадать, как ему извлечь из книги то, чего в ней нет. В учебнике в той или иной мере запрограммирована и методика обучения. В этом смысле

учебник представляет собой своеобразный сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения [1].

Более привычным определением является квалификация учебника как информационной модели учебного процесса. Таким образом, создание учебника программирует учебный процесс, который предполагается с помощью этого учебника осуществлять [3].

Учебник является руководством к действию, пошаговым алгоритмом освоения и усвоения знаний, умений и навыков, набор которых определен программой обучения. Модель учебника, ее аксиологический, акмеологический, компетентностный, образовательный, стратегический, проблемный и другие аспекты [5] наполняются новым содержанием в соответствии с задачами, стоящими перед студентами, магистрантами, аспирантами, получающими образование за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. – Томск: «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.
3. Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: Сб. статей / Сост. Л.Б. Трушина. – М.: Рус. яз., 1981. – 288с.
4. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке) / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 300 с.
5. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины/ Н.И. Ушакова. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА ЧЕЛОВЕК

Е. Федина (Днепропетровск)

Структура концепта представлена ядром (базовый слой) и периферией (интерпретационный слой). Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и слоев составляют объём концепта и определяют его структуру.

Информационно-понятийный компонент включает наиболее существенные признаки предмета или явления – это «языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция,

сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно, их важнейшее качество – голографическая многомерная встроенность в систему нашего опыта». Интерпретационное поле концепта составляет его периферию и содержит «оценки и трактовки содержания ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием».

Интерпретационное поле включает следующие зоны: оценочная зона (объединяет когнитивные признаки, выражающие общую оценку); энциклопедическая зона (объединяет когнитивные признаки, характеризующие необязательные признаки концепта, требующие знакомства с ними на базе опыта, обучения, взаимодействия с денотатом концепта); утилитарная зона (объединяет когнитивные признаки, выражающие утилитарное, прагматическое отношение людей к денотату концепта, знания, связанные с возможностью и особенностями его использования для каких-либо практических целей); регулятивная зона (объединяет когнитивные признаки, предписывающие, что надо, а что не надо делать в сфере, «покрываемой» концептом); социально-культурная зона (объединяет когнитивные признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа: традициями, обычаями, конкретными деятелями литературы и искусства, определёнными художественными произведениями, прецедентными текстами); паремиологическая зона (совокупность когнитивных признаков концепта, объективируемых пословицами, поговорками и афоризмами, то есть совокупность утверждений и представлений о явлении, отражаемом концептом в национальных поговорках).

Образ человека формируется за счет компонентов фразеологических единиц. Наиболее частотными и универсальными являются тематические группы слов. При характеристике человека активно используются:

- термины родства;
- соматизмы;
- названия предметов бытовой утвари (одежда, обувь, предметы обихода);
- названия музыкальных инструментов (бесструнная балалайка);
- параметрические прилагательные (глупый осудит, умный – рассудит).

Мир человека – он сам, его семья, его быт, социум, интеллектуальная и физическая деятельность, поэтому образ человека передается через фразеологизмы, закрепившие в своей семантике характеристику универсальных биологических, социальных, культурных свойств человека.

Образ человека отражает особенности осмысления этого универсального ключевого концепта в истории общечеловеческой культуры: это **«человек в общем»** как родовое понятие (в противопоставление другим живым существам на земле), **«человек как носитель определенных признаков, параметров»** (характеристика личностных качеств), **«человек-мужчина\женщина\ребёнок»** (оппозиция по гендерному признаку). Указанные смыслы можно назвать универсальными, поскольку они базируются на логико-понятийных связях концепта ЧЕЛОВЕК в концептосфере любого языка. Идиоэтнические же признаки, получившие формальное выражение во фразеологии, формируют национально специфический фразеологический образ.

К ВОПРОСУ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННЫМ ПРОБЛЕМАМ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

А. В. Ходоренко (Днепропетровск)

Семантика языковой единицы включает семантику лексического значения, не ограничена исключительно этим лексическим значением. Дж. Лайонз говорит об изоморфизме языковых единиц и об их инвариантных лексических значениях, а также подчеркивает, что у лингвистической семантики существует «философский фундамент», то есть понятийная сторона в широком понимании этого слова, а значит, в дальнейшем мы будем неизменно говорить о концепте. Особенно актуальным становится этот вопрос при формировании лексического значения номинативными единицами, такими как онимы. Значение онимов всегда представляется интересным полигоном для исследования концептуального ядра лексического значения.

Существует два взгляда на лексическое значение (ЛЗ). 1. Денотативная концепция (ЛЗ «идет» от слова к предмету) – лексическое значение слова соотносится с обозначаемым предметом или понятием. 2. Сигнификативная концепция (ЛЗ есть понятие). Существует связь слова с понятием о предмете. Связь не непосредственная, а опосредованная. Лексическое значение – это реализация понятия средствами определенной языковой системы. ЛЗ онима – реализация понятия средствами языковой системы, которой пользуется номинатор. Онимы часто употребляются с переносным значением. Семантика таких онимов продиктована их прагматической функцией, а также коммуникативным пространством, которое отмечено М. Бреалем. Наше обращение к семантическим теориям и, как следствие, когнитивным наукам в попытке выявить истинную природу такого языкового феномена, как наименования групп людей, и концепта, репрезентируемого в нем, обусловлено

тем, что семантические и когнитивные теории основываются, кроме мышления (сознательного его элемента), еще на чувственном опыте (затрагивает сферу воображения, эмоций, подсознательного элемента мышления), а также на особенностях отношений между внеязыковой действительностью и ее воплощением в языковые формы.

В аспекте семантического рассмотрения номинаций речь идет о воспринимаемых образах/предметах действительности – в терминах когнитивной семантики говорят о семантике фреймов, о сценариях (предметов и ситуаций) действительности и о семантических прототипах – категориях базового уровня.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

Чень Чунься (Харьков)

В связи с активизацией межкультурных контактов, развитием академической мобильности одной из наиболее востребованных категорий специалистов в сфере высшего образования являются преподаватели иностранных языков, в частности, русского.

Основными лингводидактическими аспектами организации учебного процесса традиционно являются цели, содержание, методы и средства обучения, а также наличие/отсутствие языковой среды [1, 5].

Цель обучения определяется не только интересами учащихся, но и объективными социальными и коммуникативными потребностями конкретного контингента. Например, для обучения китайских филологов-русистов, которые получают образование в зарубежных университетах на русском языке, язык нужен для слушания лекций, чтения научной литературы, ответов на семинарах и экзаменах, а также для осуществления повседневного общения в русскоязычном социокультурном пространстве [5].

Традиционно методика выделяет следующие инвариантные цели обучения: практическая – для овладения языком как средством общения, общеобразовательная – для увеличения знаний в мире, воспитательная – для формирования личности студентов.

Для обучения будущих русистов формулирование инвариантных целей имеет свои особенности; вариативный компонент целей определяется филологической направленностью обучения. Кроме того, выделяют промежуточные и конечные цели обучения, промежуточные – вплоть до цели конкретного урока.

В зависимости от цели формируется содержание обучения: определенный фрагмент системы языка, который студенты должны освоить, а также перечень навыков и умений оперирования определенными единицами языка в определенных профессиональных, бытовых, социокультурных ситуациях общения [6].

Одним из наиболее сложных для усвоения аспектов языка является лексика с национально-культурным компонентом семантики, адекватное восприятие которой возможно только тогда, когда студент обладает необходимой когнитивной основой – знаниями о стране изучаемого языка, ее культуре, традициях, обычаях и т.д.

В ситуации обучения китайских студентов-филологов эффективным приемом оптимизации учебного процесса является сопоставление систем родного и изучаемого языков, а также соответствующих единиц китайской и русской культуры. Такой подход помогает нейтрализовать явление интерференции, когда система родного языка мешает освоению иностранного, и максимально использовать явление переноса – когда сходство единиц языка, правил их употребления, аналогии в организации и структурировании пространства родной и изучаемой культуры облегчает усвоение новой социокультурной информации.

Организация освоения китайскими студентами русской фонетики и грамматики также должна учитывать сходства и различия в данных аспектах языковых систем родного и изучаемого языков, а также требование взаимосвязанного, комплексного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности.

При этом аспектное обучение для студентов-филологов не только возможно, но и необходимо, но оно должно осуществляться в рамках специальных теоретических курсов «Фонетика», «Лексическая система русского языка» и т. д. [5].

Совокупность приемов преподавания, которые позволяют достичь цели обучения, освоить определенное содержание, получила в методике название метода обучения [4].

Из выделяемых на современном этапе развития методики четырех групп методов (прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные) задачам обучения будущих филологов-русистов, формирования комплекса компетентностей (коммуникативной, профессиональной, лингвосоциокультурной), а также уже сформированным у китайских студентов

приемам познавательной деятельности отвечают сознательные методы, а именно – сознательно-практический метод. Он совмещает формирование лингводидактических условий для овладения грамматическими знаниями и обучение их использованию в речевой практике. Считаем, что принципы сознательно-практического метода обучения формируют методически целесообразную систему обучения. Это следующие принципы: сознательности, коммуникативности, учета родного (китайского) языка, стилистической дифференциации, концентрической подачи материала, ситуативности, взаимосвязи аспектности и комплексности, устного опережения, изучения лексики и грамматики на синтаксической основе, наглядности.

Важными понятиями методики являются понятия «этап обучения» и «уровень владения языком».

В системе вузовской языковой подготовки иностранных студентов выделяют начальный, основной и продвинутый этапы обучения [3, 7]. Начальный этап – обучение на подготовительном факультете – имеет собственные цели, реализующиеся в освоении определенного содержания обучения [3].

Что касается понятия «уровень владения языком», то украинскими исследователями осуществлено соотношение уровней, описанных общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию, и этапов обучения иностранных студентов в вузе [7].

На подготовительном факультете студенты должны овладеть языком на уровне В₁ (пороговый уровень), причем в первом семестре осваиваются уровни А₁ и А₂ (уровень выживания и предпороговый уровень).

Владение языком на уровне В₁ является условием успешного обучения инофона на иностранном (русском) языке.

Описанные параметры организации учебного процесса служат когнитивно-деятельностной инвариантной рамкой, которая заполняется в соответствии с профилем обучения, со специальностью, родным языком студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есаджаниян Б. М. Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки / Б. М. Есаджаниян // Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения: докл. сов. делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1980. – С.118–131.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

4. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Рус. яз. – Курсы, 2008. – 312 с.

5. Лобанова Н.А. Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов / Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева, С.А. Хавронина // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: докл. сов. делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1982. – С.194 – 204.

6. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. / Сост. Э.И. Амиантова, Н.Д. Бурвикова, А. Н. Васильева [и др.]. / Под ред. Н.А. Лобановой. – 3-е изд., перераб. – М.: Рус. яз., 1988. – 54 с.

7. Ушакова Н.И. Организация обучения русскому языку иностранных студентов-филологов в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина / Н.И. Ушакова, Л.Б. Бей, Н.П. Доценко // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 352 – 366.

ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНА ОЗНАКА КОНФЕСІЙНОГО СТИЛЮ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Л. М. Черноватий (Харків)

Фахова компетентність перекладача (ФКП) включає, поміж іншого, стилістичний компонент, тобто здатність дотримуватися відповідного стилю при перекладі (як усному, так і письмовому) текстів відповідної сфери. До переліку останніх відноситься, зокрема, і конфесійна сфера, яка на сьогодні практично відсутня у змісті навчання майбутніх перекладачів, хоча біблійні алюзії є досить частотним компонентом англomовних публічних виступів. Проблема ускладнюється незначною кількістю досліджень конфесійного стилю загалом, характеристики якого залишаються невивченими на всіх мовних

рівнях та в усіх жанрових різновидах навіть у межах української мови, а міжмовні дослідження в парі «англійська – українська» мови, взагалі автору невідомі.

Це й зумовило актуальність дослідження, об'єктом якого є конфесійний стиль, а предметом – порівняльні стилістичні ознаки біблійного тексту в англійській (АМ) та українській (УМ) мовах. Порівняння АМ та УМ текстів, які є текстами перекладу (ТП), між собою, а не з тексту оригіналу (ТО) (обидва тексти перекладено із давньоєврейського тексту) видається виправданим, оскільки на сьогодні згадані ТП функціонують як самостійні тексти, незалежно від їх відповідності ТО. При передачі біблійних алюзій АМ чи УМ перекладач має усвідомлювати особливості відповідних текстів, аби передати їх адресатам у знайомій носіям відповідної мови формі.

Зважаючи на обмеженість обсягу даного повідомлення, побіжно окреслимо особливості вживання лише одного стилістичного прийому, а саме повтору, в межах розділу 1 книги «Буття» (*Genesis*) перекладу Старого Заповіту АМ [3] та УМ [1], приклади з яких подано далі.

<i>2 And the earth was without form, and void; and darkness was upon the face of the deep. And the Spirit of God moved upon the face of the waters.</i>	<i>2. А земля була пуста та порожня, і темрява була над безоднею, і Дух Божий ширяв над поверхнею води.</i>
---	---

У цьому вірші дієслово буття (*was*) повторюється у формі недоконаного виду як присудок у двох послідовних реченнях, перетворюючи їх на висловлення екзистенціального типу, де повтор є маркером тривалого перебування й одноманітності буття [2, 10]. У цьому ж вірші бачимо полісиндетон, тобто повтор службових частин мови (сполучників) для логічного й емоційного виділення складників висловлення. В АМ ТП спостерігається триразовий повтор сполучника *and* (*And the earth ...; and darkness ...; and the Spirit of God*), тоді як в УМ ТП двічі вжито сполучник «і» й один раз – сполучник «а», що дещо розмиває полісиндетон, однак вносить свіжий струмінь у сприймання тексту завдяки протиставленню першого елемента ланцюжкового повтору попередньому фрагменту: *А земля була..., і темрява була ..., і Дух Божий...*

Продовжимо розгляд на матеріалі віршів 3-5:

<i>3. And God said, Let there be light: and there was light. 4. And God saw the light, that it was good: and God</i>	<i>3. І сказав Бог: Хай станеться світло! І сталося світло. 4. І побачив Бог світло, що добре воно, і Бог</i>
--	---

<i>divided the light from the darkness. 5. And God called the light Day, and the darkness he called Night. And the evening and the morning were the first day.</i>	<i>відділив світло від темряви. 5. І Бог назвав світло: День, а темряву назвав: Ніч. І був вечір, і був ранок, день перший.</i>
--	---

У цих віршах в обох текстах чотири рази повторено марковану лексему *God* («Бог»), а в АМ ТП міститься ще й п'ятий (двофокусний [2]) повтор, коли референт (*God*) позначається іншим словом, у даному випадку, особовим займенником *he* (в УМ ТП зв'язок з підметом маркується через закінчення дієслова-присудка «назвав»).

У віршах 3 і 4 спостерігається посилений повтор лексеми *light* («світло»), яка в АМ ТП повторюється три, а в УМ ТП – навіть чотири рази (в АМ ТП згадану лексему один раз замінено на особовий займенник (*it*). Вважається [2], що повторення одного й того ж слова, але в супроводі інших слів, посилює його виразові якості. В аналізованих віршах на короткому відрізку спостерігається також трикратний повтор головної маркованої лексеми конфесійної сфери *God* («Бог»), а також полісиндетон: сполучники *and* (в АМ ТП) та «і» (в УМ ТП) вжито по сім і шість разів відповідно на початку однорідних простих речень.

Помічено також застосування тавтологічних повторів: іменника *waters* (тричі в межах одного складного речення у вірші 6) і словосполучення *gathered together* (вірш 9) (застосування різних форм одного й того самого слова, об'єднаних ідентичним коренем [2]) надає викладу піднесеності. Вживання дієслова «ставатися» у різних формах на початку вірша 6 і наприкінці вірша 7 («Нехай станеться – І сталося так») утворює «кільцевий повтор».

Полісиндетон пронизує увесь розділ загалом, вживаючись практично в усіх віршах, а у вірші 26 спостерігається посилена його форма: п'ятиразовий повтор прийменника *over* і сполучника *and* («і»), так само як і на початку слів автора та перед другим спонукальним реченням: ***over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over the cattle, and over all the earth, and over every creeping thing*** («над морською рибою, і над птаством небесним, і над худобою, і над усею землею, і над усім плазуючим»). З інших видів зафіксовано застосування тавтологічного, посиленого, дво- та багатофокусного і кільцевого повторів, а також повтори більшої частини попереднього речення. Загалом аналіз першого розділу показує, що в обох текстах (АМ ТП [3] і УМ ТП [1]) повтор є їх домінуючим стилістичним засобом, що доцільно враховувати у змісті курсу зіставної стилістики при навчанні майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена / Пер. І. Огієнка 1962 р. – К.: Українське Біблійне Товариство, 2009. – 1151 с.
2. Жук Т.В. Лексичний та синтаксичний повтор в українській народній творчості (на матеріалі українських народних казок): автореф. дис... ..канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». – К., 2005. – 21 с.;
3. King James Version of the Bible [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kingjamesbibleonline.org/>

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. П. ЧЕХОВА

Марджан Шагпури (Київ)

В русской культуре пространство неразрывно связано со многими важнейшими для человечества понятиями: свободой, волей, нравственностью, чувством прекрасного. В свое время Д.С. Лихачев в «Заметках о русском» писал, что «издавна русская культура считала волю и простор величайшим эстетическим и этическим благом для человека» [1, 10], «а понятие тоски, напротив, соединено с понятием тесноты, лишением человека пространства» [1, 12].

Говоря о прозе Чехова, следует отметить, что пространство в его творчестве отражает эти традиционные понятия, но в прозе писателя оно становится сложным, многогранным явлением, которое помогает не только раскрыть образы персонажей, но и понять авторский замысел и проникнуть в подтекст произведения.

Цель исследования – выяснить, как Чехов разрабатывает категорию пространства, какую смысловую нагрузку оно несет и как связано с подтекстом. Материалом исследования стали повести «Палата № 6» (1892) и «Степь» (1887). Совершенно очевидным является факт наличия в текстах Чехова двух типов пространства: открытого и замкнутого, ограниченного.

Так, в самом начале повести «Палата № 6» для создания определенного психологического восприятия текста Антон Павлович, описывая больничный двор (художественное пространство), повествование ведет в замкнутом пространстве, образ которого появляется уже в первых строках произведения: *«В больничном дворе стоит небольшой флигель, окруженный целым лесом репейника, крапивы и дикой конопли»* [2, с. 209].

Как известно, в литературе выделяется два вида описаний: статическое и динамическое. Первое – «описание в его чистом виде», которое представляет собой «статичную картину, приостанавливающую развитие действия» [3, 446], оно не соотнесено с определенным моментом времени в произведении. Другие описания – динамические – делаются автором попутно: «...если статическое описание не занимает романного времени, исключено из него, то динамическое описание разворачивается в рамках этого времени (пейзаж-маршрут, изображение обстановки через восприятие персонажа)» [3, 447].

Придерживаясь в основном принципа введения пространственных координат действия в начале произведения, Чехов, однако, очень редко прибегает к статическим описаниям, хотя полностью они им не исключаются. Автор подробно обрисовывает флигель в больничном дворе, и читатель только затем узнает о герое и событиях.

Чехов показывает связь замкнутого пространства, в котором тяжело находиться и из которого необходимо выбраться, и внутреннего мира персонажей, которые живут в нем. Образ замкнутого пространства создан с помощью описания запаха (душно) и заполнения пространства множеством предметов, которые мешают движению, взгляд читателя словно спотыкается о них [4].

Пространство здесь помогает понять не только причины действий героев, но и их душевное состояние, оно является одним из приемов создания реалистических образов персонажей с их переживаниями, способом передать внутренний мир героев, процессы, происходящие в их сознании, через внешние детали.

Основываясь на традиционных представлениях русского сознания, малое, замкнутое пространство у Чехова давит над человеком, навивает чувство тоски, а большое, открытое пространство вызывает стремление к свободе, воле.

В повести А.Чехова «Степь» мы встречаем образ открытого пространства: степь, небо, горизонт, воздух. Перед Егорушкой расстилается степь, огромная и бесконечная. По ночам Пантелей рассказывает у костра истории, а над головой у героев – бесконечное звездное небо. Герои спят под открытым небом, в степи, а днем едут в телеге, созерцая бесконечные степные дали, которые влекут Егорушку к новой, взрослой жизни [2].

Образ открытого, бесконечного степного пространства позволяет заглянуть во внутренний мир героя, с его тревогой и волнением. Здесь

появляется еще одно значение открытого пространства – незащищенность и уязвимость.

Как указывалось ранее, описания пространства у Чехова имеют динамический характер: они включены в повествование и являются одним из приемов создания реалистичных образов персонажей, способом передать мироощущение героев, процессы, происходящие в их сознании, через внешние детали.

В произведениях А. П. Чехова образы открытого и замкнутого пространства помимо своей реалистичности, являются глубоко психологичными. Они помогают автору, избегая прямого повествования о чувствах и переживаниях героев, передать их внутренний мир. Кроме того, в пространственных образах заключено чеховское понимание жизни, утверждение идеалов свободного, развитого, гармоничного человека. Лексико-семантические средства, которые использует автор для описания пространства в этих двух текстах, реализуют выделенные виды значений. Изображение замкнутого и открытого пространств в проанализированных произведениях А. П. Чехова полностью соответствует русской культурной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д. С. Заметки о русском. 2-е изд., доп. – М. : Советская Россия, 1984. – 64 с.
2. Чехов А. П. Повести и рассказы / Предисл. Г. Бердникова. – К. : Дніпро, 1985. – 400 с.
3. Чудаков А. П. Описание // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. – Т. 5. – М.: Сов. энцикл., 1968. – С. 446–447.
4. Аллен Л. Обстановка и время в пьесах Чехова / Л. Аллен // Этюды о русской литературе. – Л., 1989. – С. 57–72.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СЕМАНТИЧЕСКИХ И СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Н. Шашкина, Л. Лазуренко, Л. Дружинина (Днепропетровск)

Обучение чтению научной литературы по специальности было и остается основной задачей обучения иностранным языкам магистров и аспирантов различных специальностей, особенно в настоящее время, когда им приходится знакомиться с огромным количеством литературы по своему профилю. Как известно, чтение является одним из эффективных приемов обучения иностранному языку. В аспирантском и магистерском курсах чтение следует позиционировать как конечную цель обучения. Следовательно, для достижения прочных навыков свободного чтения именно научно-технической литературы, необходим строгий отбор учебного материала, включающий те структурно-семантические особенности, которые характерны для письменного варианта научного стиля речи. При обучении чтению на иностранном языке на основе родного языка определяющее значение имеет учет сходства и различий между языковыми единицами и интерференцией родного языка при обучении иностранному.

Язык отражает определенное видение мира человеком, учитывая весь его познавательный опыт, а также влияние окружающей среды. В термине реализуется результат познания той или иной специальной области знания или деятельности, в нем представлены структуры специального знания, которые определяют когнитивную суть термина. На формирование термина влияет языковое сознание людей, создающих информацию о концептуальной сфере специальных знаний, включающих познавательную и преобразующую деятельность.

Терминологическое наименование включает эксплицитно выраженные признаки объектов. В процессе номинации строительного материала (СМ) выбираются существенные и необходимые, в определенном плане, признаки. Такие признаки, как состав материала (*polypropylene concrete, asbestos-cement board, cement admixture cerami cfiber metal*), "способ его получения или обработки" (*cold setting adhesive. cast-in-place pile, spun concrete, vacuum concrete*) чрезвычайно важны для всех видов СМ. Такие важные признаки строительных материалов, как "назначение" (*drilling mud, architectural concrete, discolouring clay, structural lumber*), "физические", "механические" и "технологические" свойства (*lightweight sand, corrugated asbestos, apyrous clay*)

положены в основу наименований почти всех классов. Наиболее распространенными и употребительными в строительстве являются природные и искусственные каменные материалы, минеральные вяжущие и растворы. Необходимость охарактеризовать эти объекты, со всех сторон обуславливает сочетаемость их наименований с широким набором признаков, уже существующих в нашем опыте знаний, которые объединяются и интегрируются нашим сознанием в единое множество.

В бинарных терминологических наименованиях русского и английского языков определяющий компонент сочетания находится в препозиции к стержневому компоненту: *армированный бетон, строительный материал, портландцементный бетон, доменный шлак*.

В аналитическом английском языке стремление избавиться от большого количества предлогов в терминологическом наименовании приводит к употреблению сочетаний ряда существительных в общем падеже или сложных слов, которые пишутся через дефис: *cone-headed nail, rigid-when-wetcorrugated, polypropylene fiber-reinforced concrete*.

Стремление более полно отразить свойства объекта приводит к образованию многокомпонентных наименований: *ultrahighearly strengthcement* – *сверхбыстро твердеющий цемент*, *drilling mud* – *глинистый раствор для бурения*, *worked lumber* – *специально обработанный лесоматериал* и др. Русские наименования более точно передают существенные признаки материала и их назначение. Английские двухкомпонентные наименования передаются трехкомпонентными терминами в русском языке: *cement dispersionad mixture* – *добавка для облегчения размолла цемента*, *fluid loss reducing agent* – *понижитель водоотдачи цементного раствора*, *electro slagre fining alloy* – *сплав электрошлакового переплава*, *coldsetting adhesive* – *клей холодного отверждения*. Стремление избавиться от большого количества предлогов в терминологическом наименовании приводит к использованию ряда сочетаний существительных в общем падеже или сложных слов, которые пишутся через дефис: *corrugated asbestos-cementboard* – *волнистый асбестоцементный лист*, *rigid -when-wetcorrugatedboard* – *вагонпрочный гофрированный картон*, *cone-headednail* – *гвоздь с конусной головкой*, *polypropylene fiber-reinforced concrete* – *бетон с заполнителем из полипропиленового волокна*, *fully-graded aggregate* – *заполнитель с непрерывным гранулометрическим составом* и др.

Следует отметить стремление к повышенной информационной плотности в научно-технической литературе по строительству как в русском, так и в английском языках. Наиболее эффективным средством с помощью которого достигается повышенная информационная плотность является употребление сложных именных комплексов. Английские переменные сочетания, образованные по модели «существительно-существительное», и многокомпонентные беспредложные «цепи», созданные на их основе, занимают особое место. Они отличаются большим своеобразием: в структурном плане специфику их форм создает соположение существительных; в семантическом – почти неограниченная емкость первого компонента. Для обобщения закономерностей сочетаемости существительных по указанной модели анализировались специфические особенности сочетаний в различных планах:

а) структурно-семантической зависимости компонентов; б) синтаксической микросистемы; в) реализации логико-семантических отношений.

Если понимать процесс перевода как систему последовательных трансформаций лексических и грамматических единиц в сопоставляемых языках для достижения их полного смыслового соответствия, тогда выявленные на основе анализа закономерности сочетаемости могут помочь в определении уровня перевода, т.е. обнаружения минимальных единиц перевода, в качестве которых компоненты могут выступать как отдельные слова, так и всё сочетание в целом, а также и предложение, в котором использовано терминологическое сочетание.

РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Г. Швець (Київ)

Лінгводидактичний потенціал художнього тексту визнано й обґрунтовано як у вітчизняній, так і зарубіжній методиці навчання мов. Численні дослідження (див. роботи Л. Антонів, А. Буднік, С. Єрмоленко, Л. Журавльової, М. Зінов'євої, Н. Кулібіної, Е. Матрона, З. Мацюк, Т. Печериці, І. Процик, Л. Смелякової, Н. Топтигіної, Г. Швець, С. Шевченко, J. Hill, D. Little, S. Devitt, D. Singleton та ін.) засвідчують, що художній текст виступає оптимальним навчальним матеріалом, оскільки демонструє багатство мови в усьому її різноманітті та завдяки емоційному впливу активізує мислиннево-мовленнєву діяльність студентів. Можливість множинної інтерпретації художнього твору

сприяє організації ефективної роботи з розвитку навичок підготовленого та непідготовленого діалогічного й монологічного мовлення інокомунікантів.

У методиці викладання української мови як іноземної тексти красного письменства використовують переважно в роботі з іноземними студентами підготовчих відділень (як матеріал для розвитку читацької компетенції) та в процесі навчання іноземних студентів-філологів. Для першого контингенту пропонують відповідно адаптовані художні тексти невеликого обсягу. Чимало зразків такого навчального матеріалу міститься в підручниках для студентів пропедевтичного етапу навчання (Вінницька В. М., Плющ Н. П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. – К., 2003) та в спеціальних посібниках із текстами для читання (Паламар Л. М., Татяниченко Н. Ф., Поставна Н. В. Читаємо українською: Навч. посібник (для студентів початкового етапу). – К., 1999; Сапожнікова О. В. Мова сучасних текстів: навч. посіб. з української мови для студентів-іноземців. – К., 2011). Для іноземних студентів-філологів створено підручники-хрестоматії, спрямовані на розвиток професійної літературознавчої та мовленнєвої компетенцій (Дяченко С. І., П'ятецька О. В. Українська література для іноземних студентів. – К., 2010; Єлісова М. О. Коментоване читання художніх творів: Навчальний посібник для іноземних студентів. – К., 2010).

Питання використання художнього тексту в навчанні іноземних студентів немовних спеціальностей основного етапу є дискусійним. Традиційно навчання цього контингенту спрямоване на формування професійної іншомовної компетенції шляхом читання та перекладу професійно орієнтованих текстів, а також вивчення особливостей наукового стилю мови. Водночас у сучасній лінгводидактиці лунає думка, що такий підхід не сприяє формуванню комунікативних умінь студентів. Ми вважаємо, що залучення художнього тексту до навчання іноземної мови студентів різних спеціальностей є ефективним шляхом розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Особлива ситуація зі студентами гуманітарних спеціальностей: упевнені, що для цієї групи художній текст повинен стати обов'язковим сегментом навчальної текстотеки, а робота з художнім текстовим матеріалом – одним із аспектів навчання української мови як іноземної. Наше переконання базується на особливій ролі вербального тексту в гуманітаристиці: власне, об'єктом наук про людину й суспільство є саме текст. За висловом М. Бахтіна, гуманітарна думка «спрямована на чужі думки, смисли, значення, тобто реалізована й дана дослідникові лише у вигляді тексту» [1, 300]. І якщо науковим текстам

природничих і технічних наук притаманні типова структура, регламентованість лексико-граматичних конструкцій (що, власне, сприяє організації ефективної роботи з професійно орієнтованими текстами), то масив літературознавчих, культурологічних, філософських, мистецтвознавчих та інших текстів соціально-гуманітарних наук відзначається різноманіттям типів, структур, способів викладу матеріалу. Це ускладнює або й унеможлиблює навчання студентів-гуманітаріїв української мови лише на матеріалі типових текстів за спеціальністю, оскільки реальні тексти, із якими доводиться працювати іноземцеві, часто не вкладаються в межі «типових», а позначені яскравою індивідуальною манерою автора, багатством лексико-граматичних конструкцій, асоціативністю мислення тощо. «Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти» [1, 299], – така образна характеристика гуманітарного дискурсу засвідчує, наскільки розвиненою повинна бути текстуальна компетентність у студента-гуманітарія. Вважаємо, що художній текст є тим інструментом, що допоможе вдосконалювати в іноземних студентів уміння й навички іншомовної текстуальної діяльності (адекватного розуміння тексту, вичленовування фактуальної, концептуальної та підтекстової змістової інформації, орієнтування у складних синтаксичних конструкціях, відтворення й перетворення вихідних текстів різної структури і створення власного висловлювання тощо). Робота з навчальним художнім текстовим матеріалом на заняттях, а також домашнє читання, безперечно, сприятимуть збагаченню словникового запасу іноземців, урізноманітненню палітри лексико-граматичних конструкцій, здатності орієнтуватися у структурі складних текстів, позначених індивідуальною стильовою манерою, розвитку комплексного відчуття тексту як складової професійної компетентності фахівця-гуманітарія.

Навчальних матеріалів із художніми текстами для іноземних студентів гуманітарних спеціальностей основного етапу навчання поки що бракує. Першою такою книгою став посібник «Читаймо українською» Г. Швець, Ю. Торчинської, А. Літвінчук (К., 2012), створений у результаті співпраці викладача й магістранток Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в межах спецкурсу «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної». Очевидно, що подальшої роботи потребують різні аспекти вирішення порушеної проблеми: укладання збірників для читання, розробка матеріалів до занять із художніми текстами,

складання переліку творів, рекомендованих для читання іноземним студентам різних рівнів володіння українською мовою тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема текста / М. М. Бахтин // Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – Спб.: Азбука, 2000. – С. 299–317.

ВИМОГИ ДО ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ю.О. Шепель (Дніпропетровськ)

Поняття інтеркультурної комунікації та інтеркультурної трансференції найбільшою мірою актуалізуються в процесі перекладу. Перекладений текст самотній не стільки тому, що він складається із мовних знаків, які актуалізують можливості іншої мовної системи, але і тому, що ці мовні одиниці відповідним чином монокультурно поєднані. Там, де мають місце невідповідності між «вихідною культурою» і «культурою призначення», перекладач стикається з проблемою: на яку із культур має бути орієнтований його переклад. Отак літературний переклад є справою міжкультурної комунікації, яка проходить не лише безпосередньо між автором вихідного тексту і реципієнтом, але й при залученні до неї третьої особи – перекладача як ваговитого партнера і свідомого співавтора, який привносить свої погляди і ставлення та певним чином на неї впливає і нею ж керує.

Розуміння тексту перекладачем передбачає знання історії, суспільства, інституції, соціальних умов, релігійних переконань, культурно і ситуативно зумовлених зразків мовленнєвої діяльності та поведінки «вихідної культури», а також обізнаність у синтаксисі та семантиці «вихідного тексту» і їх структурах. Кожен переклад створює новий динамічний зв'язок і є міжкультурним перенесенням тексту в тій мірі, наскільки він враховує культурно-специфічне зіставлення мови, ситуації та об'єкту, про який йдеться. Факторами цільової культури, що враховується перекладачем, є, з одного боку, об'єктивні суспільні реалії цільової культури, такі як інституції, форми прояву і знакові системи повсякдення, звичаї, соціальні ролі, а з другого – система, що стосується читацького кола, його досвіду, інтересів, норм поведінки, мотивів, когнітивних і емоційних форм свідомості та переживань і т.ін.

Однією з найважливіших проблем перекладу художнього тексту як засобу міжкультурної комунікації виявляється «адекватність» вихідного і перекладеного тексту. Заміняючи в процесі двомовного спілкування текст-оригінал, перекладач нейтралізує лінгвоетнічний бар'єр, який розділяє

різномовних партнерів і надає їм можливість мовного спілкування, яке можна порівняти з можливістю спілкування в рамках одномовної комунікації. При переході до соціально-особистісних бар'єрів додається ще й лінгвоетнічний бар'єр – розбіжність в мовах, закономірності їхнього функціонування, культура мовних партнерів. Завдання перекладача полягає в тому, щоб нейтралізувати цей лінгвоетнічний бар'єр. Отож, у процесі перекладу перекладач нейтралізує лише ті перешкоди на шляху ефективної мовленнєвої комунікації різномовних учасників спілкування, які є наслідком їхньої приналежності до різних лінгвоетнічних колективів.

Перекладач аж ніяк не повинен руйнувати соціально-групові або індивідуально-особистісні бар'єри. Він також зобов'язаний дотримуватись змісту та форми вихідного тексту і докладати всіх зусиль, щоб відобразити їх у перекладеному тексті, але в той самий час занадто не прив'язуватись до тексту-оригіналу.

У результаті культурних контактів виникає явище культурної і літературної інтерференції. Останню визначають як відношення між літературами, за яких певна література *A* (література-джерело) може стати арсеналом прямих чи непрямих запозичень для іншої літератури *B* (цільова література). У випадку прямої інтерференції діячі цільової літератури мають прямий і безпосередній доступ до літератури-джерела, найчастіше через знання іноземної мови, тоді як непряма інтерференція характеризується наявністю посередника, такого, як переклади.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Н.А. Шестопап (Днепропетровск)

Письменная речь отличается от устной полнотой, предельной ясностью, развёрнутостью. При создании письменного сообщения ключевая роль принадлежит созданию представлений о том, что будет написано еще до момента написания. Это уровни внутренней речи, которая проявляется в виде скрытых речедвигательных реакций, им сопутствуют слуховые и зрительные представления слов. Внутренняя речь не сопровождается озвучиванием, но имеет свою грамматическую и стилистическую структуры, а также специфическую речевую технику. Уровень внешней письменной речи представляет собой форму графической фиксации внутренней речи. В сложный феномен письменной речи входят навыки: начертания знаков письма – букв (каллиграфия); правильного перекодирования звуков речи в адекватные знаки письма (орфография); построения и оформления письменного высказывания

(композиция); лексические и грамматические навыки. Всё вышесказанное свидетельствует о специфике целей и задач обучения письменной речи, которые тесно связаны с общей целью и задачами процесса обучения новому языку.

В практике изучения русского языка как иностранного одной из важнейших задач является обучение иностранных студентов восприятию и записи речи на слух – в плане подготовки студентов к слушанию и записи лекций. Запись речи, воспринимаемой на слух, относится к вторичным видам коммуникативной деятельности и представляет собой довольно сложный процесс даже в сфере родного языка. Обучая иностранных студентов в группах восприятию и записи речи со слуха, сталкиваемся с необходимостью специального отбора учебного материала, специальной организации учебного процесса. Наиболее распространёнными упражнениями при обучении письменной речи являются диктанты, изложения и сочинения во всём многообразии форм.

В методике обучения иностранным языкам сложилось, как минимум, два подхода, связанных с обучением продуктивной письменной речи. Один из них опирается на психологические особенности порождения письменного высказывания. В таком случае в организации обучения письму центральное место занимают творческий процесс речепорождения, личность пишущего, его коммуникативные и познавательные потребности, целевые установки на предстоящие виды письменных сообщений, анализ аудитории, к которой обращена письменная речь. Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний, включает в себя три этапа: 1) обучение планированию, программированию содержания письменного сообщения; 2) обучение реализации замысла письменного высказывания: обучение структурированию письменного сообщения, овладение риторической организацией и композицией текста; 3) обучение самоконтролю, редактированию написанного.

Второй подход сориентирован на продукт речевой деятельности – письменное высказывание, текст, речевое произведение, объектом же овладения является форма и организация письменного дискурса. Отличительной чертой этого подхода является то, что развитие продуктивной (экспрессивной) письменной речи тесно связано с рецептивной формой письменной коммуникации – чтением. В итоге умения при обучении письменной речи коррелируются с разными видами чтения путём:

а) выписывания определенных сведений, суждений, аргументов, выводов;

б) записи основных фактов текста; в) составления резюме; г) записи собственного мнения о прочитанном. В процессе взаимосвязанного обучения формируются следующие умения: 1) умение передавать основную информацию прочитанного/прослушанного текста; 2) умение передавать главную идею; 3) умение кратко/детально сравнивать, сопоставлять описываемые факты; 4) умение приводить в доказательство иллюстрирующие примеры, аргументы; 5) умение делать обзор, комбинирование, объединение информации; 6) умение дать характеристику, выразить оценку, собственное отношение к излагаемому (согласие – несогласие, одобрение – неодобрение, порицание, удивление и пр.); 7) умение реферативно излагать информацию, аннотировать и резюмировать ее и др. Данный подход к обучению письменной речи условно называют текстовым, он хорошо разработан в методике преподавания как родного, так и иностранного языка. Типичная схема работы при обучении связной продуктивной письменной речи такова: от анализа текста-образца (с постепенным уменьшением опоры на образец) к созданию самостоятельного письменного сообщения. В текстовом подходе обучение письму включает несколько последовательных этапов: чтение, осмысление и анализ текстов. В зависимости от дидактической задачи отдельно или комплексно проводится языковой, смысловой, стилистический, композиционный анализ текста; построение высказывания по аналогии с текстом-образцом; написание самостоятельных письменных сообщений.

В обучении русскому языку как иностранному можно сбалансированно сочетать возможности указанных подходов в зависимости от уровня владения языком и потребностей обучающихся.

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. Шкурко (Днепропетровск)

В связи с развитием прагматического подхода в языкознании увеличился интерес к механизмам общения посредством языка, к его коммуникативной функции. Стало ясно, что при функционировании языка реализуется не некая абстрактная норма или система, а те их варианты, которые представлены у говорящих, слушающих, читающих и пишущих в повседневной коммуникации. Объектом исследований стало то, что в лингвистике принято называть речью – любой написанный или произнесенный текст. Важно отметить, что речь рассматривалась не сама по себе, а во всей совокупности факторов ее

порождения: кто, с кем, каким образом и с какой целью общается. Центральным понятием лингвистической прагматики, а вместе с ней и методики, стала коммуникативная ситуация, включающая все перечисленные и прочие факторы, влияющие на характер, цели и способы общения. Это стало причиной настоящего переворота в методике преподавания языков, привело к выработке и становлению коммуникативного подхода, целью которого является обучение общению на иностранном языке, приближенное по своим качествам и характеристикам к тому, как пользуются данным языком его носители. Все предлагаемые учащимся задания так или иначе должны быть связаны с необходимостью воссоздания ситуации реального общения, отсюда интерес к разнообразным диалоговым упражнениям, ролевым играм, симуляциям реальной коммуникации. На занятиях используются такие формы, как работа в малых группах с целью поиска совместного решения поставленной задачи с последующим обсуждением возможных вариантов решений, задания проектного типа, выходящие за рамки учебного процесса и представляющие собой разновидность коллективного творчества.

Безусловно, такая активная практика основана на языковом материале – лексике и грамматике. Выбор материала осуществляется из чисто практических соображений. Известно, например, что любой традиционный учебник иностранного языка имеет в основе своей структуры параграф и соответствующую ему тему. Коммуникативно-ориентированные учебные пособия частично преодолевают эти традиции. Новое состоит в том, что за основу, берется не «тема» (семья, еда, погода и т.д.), а речевое намерение, например: запросить информацию, обратиться с вопросом или просьбой, выразить благодарность, – что приводится в соответствие с возможными коммуникативными ситуациями, в рамках которых необходимо уметь реализовать подобное речевое намерение. Предполагается, что все альтернативные возможности не могут быть усвоены сразу, в рамках «одного параграфа». Следовательно, в логику учебного пособия закладывается неизбежный возврат к материалу, но с использованием все новых языковых средств. В этом случае в методике говорят о «циклической прогрессии», то есть нарастании сложности по спиралевидной модели.

Поставленная цель обучения общению «как в жизни» определяет еще целый ряд моментов, чрезвычайно важных в коммуникативной методике. Так, реальные ситуации общения связаны не только с «произносимыми» текстами, но и с другими знаковыми системами (дорожные знаки, пиктограммы и т. п.) и печатными текстами (реклама, анкеты, меню, расписание поездов и пр.). Эти тексты включаются в процесс обучения с целью работы с ними в контексте предлагаемых ситуаций: студенты заполняют настоящие анкеты, выбирают маршруты поездок по действующим расписаниям поездов, читают реальные объявления из газет. Кроме того учащиеся слушают аутентичные

аудиоматеріали (об'явлення по радіо, радіореклама, радіопьєси, інформація с автоответчика и т.д.). Познання життя в країні вивчаємого мови йде «естественним путем» в ході процесу навчання іноземному мові. Ця концепція отримала назву *интегрированного страноведения*.

При комунікативно-орієнтованому підході до навчання мовам змінюється й діяльність викладача. З контролюючої й пояснючої інстанції він перетворюється в партнера й радника.

ПРОЕКТ АНГЛІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО СЛОВНИКА ПАТЕНТНИХ ТЕРМІНІВ

Б. Шуневич (Львів)

Навчання студентів старших курсів кафедр перекладу вищих навчальних закладів (ВНЗ) України, в тому числі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (ЛДУ БЖД), передбачає засвоєння навичок і вмінь перекладати іноземну та українську патентну документацію. З цією метою викладачами, науковцями українських ВНЗ та інших організацій частково підготовлено відповідну довідкову літературу.

Мета доповіді – провести аналіз довідкової літератури стосовно української патентної термінології, а також коротко описати проект «Англійсько-українського словника патентних термінів», розробленого викладачами кафедри технічного перекладу (ТП) та інших кафедр ЛДУ БЖД.

Аналіз літератури з цієї тематики показав, що українська патентна термінологія досліджується і поступово впорядковується у «Тлумачному російсько-українсько-англійському словнику з інтелектуальної власності» [2] обсягом понад 2000 термінів (автори: М. Гінзбург, Л. Дунаєвський, І. Требульова), англійсько-українських абеткових словниках після кожного уроку та до всього навчального матеріалу посібника проф. Л. Черноватого і доц. Царьової «Переклад англійськомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: патенти, знаки для товарів та послуг» загалом [4, с.263-302], у посібнику доц. С. Царьової «Переклад патентної документації США» [3], методичних вказівках до практичних занять «Переклад термінології патентної документації» [1].

Викладачі кафедри технічного перекладу ЛДУ БЖД також роблять свій внесок у підготовку довідкових матеріалів для студентів, завдання яких перекладати у майбутньому науково-технічну літературу і, в тому числі, тексти засобів захисту інтелектуальної власності.

Кафедра ТП ліцензована у випускову для підготовки перекладачів за напрямом 6.020303 «Філологія» кваліфікації «Перекладач» (англійсько-

українська, німецько-українська, французько-українська та польсько-українська мови) у 2012 р.

Одне із завдань кафедри ТП – забезпечити структури на рівні головного управління, обласних і районних управлінь, науково-дослідних інститутів Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС) перекладачами, які спеціалізуються у пожежно-технічній і споріднених галузях (екологія, цивільний захист, охорона праці, транспортні технології, інформаційна безпека, практична психологія, соціальна робота, економічні і юридичні науки, кризова журналістика, медицина катастроф та ін.).

Велику увагу на кафедрі приділяється лексикографічній діяльності викладачів і студентів. Наприклад, на практичних заняттях кожного першого семестру дисципліни «Комп'ютерна лексикографія» студенти розпочинають роботу над новими словниками (під керівництвом викладача збирають матеріали, впорядковують та досліджують англійські та українські терміни за спеціально розробленою методикою). Студенти перших курсів чотирьох наборів спеціалізації «Англійсько-український переклад» разом із викладачами вже підготували матеріали для чотирьох англійсько-українських технічних словників, в тому числі «Англійсько-український словник патентних термінів» обсягом близько 8 000 термінів і термінологічних сполучень. В укладений нами словник патентних термінів включено згадані вище словники і глосарії українських, а також закордонних авторів.

У процесі співпраці з українськими і закордонними перекладацькими компаніями виявилось, що студентам потрібно мати відповідні навички і знати особливості перекладу, крім патентів США, Великобританії, Канади та Австралії, ще й особливості перекладу патентів країн, мови яких вивчають студенти як другу (німецьку, французьку або польську) і рідну (українську) мови під час навчання на кафедрі ТП, тобто патентів України, Німеччини (Австрії), Франції і Польщі.

Перший варіант підготовленого студентами «Англійсько-українського словника патентних термінів» опрацьовує група викладачів кафедри ТП спільно із викладачами інших кафедр університету, які часто патентують свої винаходи і знають англійську мову, а також залучаються українські і закордонні спеціалісти патентних відомств згаданих вище країн.

Основна частина словника доповнена списками скорочень та аббревіатур, найуживаніших виразів і зворотів в описах винаходів до патентів, цифровими кодами ICIREPAT для ідентифікації бібліографічних даних

(ІНІД-коди) та іншими додатками, а також покажчиком українських термінів.

Доповідь буде супроводжуватися демонстрацією словника і його додатків.

Висновки. Запропонований проект «Англійсько-українського словника патентних термінів» дасть можливість об'єднати всю інформацію про патентну термінологію в одне ціле.

Співпраця з перекладацькими бюро, центрами і компаніями довела необхідність активного розроблення словників патентних термінів не тільки з англійської, але й з інших мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методичні вказівки до практичних занять "Переклад термінології патентної документації" [Текст] : для студ. спец. 6.030500 "Переклад" денної та заочної форм навчання / уклад. С. О. Царьова. – Х. : НТУ "ХПІ", 2004. – 32 с.

2. Тлумачний російсько-українсько-англійський словник з інтелектуальної власності [Текст] : понад 2000 термінів / укл. М. Гінзбург, Л. М. Дунаєвський, І. О. Требульова ; заг. ред. А. А. Руднік. – Х. : НДПІАСУ трансгаз, 1999. – 550 с.

3. Царьова С. Переклад патентної документації США [Текст] : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / С. О. Царьова. – Х. : НТУ "ХПІ", 2007. – 208 с.

4. Черноватий Л. Переклад англомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: Патенти, знаки для товарів та послуг [Текст] : [навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти] / [Черноватий Л., Царьова С.]. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 304 с.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING

Т. Аксютіна (Дніпропетровськ)

Teaching English as a Foreign Language (EFL) to students who are not part of the Ukrainian ethnic, racial, and cultural mainstream has always been a challenge for educators. Ukrainian education has not been very culturally responsive to ethnically diverse students. Instead, these students have been expected to divorce themselves from their cultures and learn according to Ukrainian cultural norms. This placed them in double jeopardy – having to master the academic tasks while functioning under cultural conditions unnatural (and often unfamiliar) to them. Removing this second burden is a significant contribution to improving their academic achievement. This

can be done by all the teachers being culturally responsive to ethnically diverse students throughout their instructional processes.

Culturally responsive teaching is defined as using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively. It is based on the assumption that when academic knowledge and skills are situated within the lived experiences and frames of reference of students, they are more personally meaningful, have higher interest appeal, and are learned more easily and thoroughly [1, 64]. As a result, the academic achievement of ethnically diverse students will improve when they are taught through their own cultural and experiential filters.

Educators generally agree that effective teaching requires mastery of content knowledge and pedagogical skills [1; 2]. Part of this knowledge for culturally responsive teaching includes effective cross-cultural communication. Porter and Samovar explained that culture influences “what we talk about; how we talk about it; what we see, attend to, or ignore; how we think; and what we think about” [3, 21]. Montagu and Watson added that communication is the “ground of meeting and the foundation of community” [3, 19] among human beings. In fact, determining what ethnically diverse students know and can do, as well as what they are capable of knowing and doing, is often a function of how well teachers can communicate with them. The intellectual thought of students from different ethnic groups is culturally encoded in that its expressive forms and substance are strongly influenced by cultural socialization. Teachers need to be able to decipher these codes to teach ethnically diverse students more effectively.

Characteristics of ethnic communication styles are core traits of group trends. It is imperative for teachers to understand these realities because many of them are hesitant about dealing with cultural descriptors for fear of stereotyping and overgeneralizing. Culturally responsive teachers should know how the communication styles of different ethnic groups reflect cultural values and shape learning behaviors and how to modify classroom interactions to better accommodate them. It includes knowing the linguistic structures of various ethnic communication styles as well as contextual factors, cultural nuances, discourse features, logic and rhythm, delivery, vocabulary usage, role relationships of speakers and listeners, intonation, gestures, and body movements.

It is well-known that discourse features of cultural communications are more challenging and problematic in teaching ethnically different students than structural linguistic elements. The cultural markers and nuances embedded in the

communicative behaviors of highly ethnically affiliated Latino, Native Asian, and African Americans are difficult to recognize, understand, accept, and respond to without corresponding cultural knowledge of these ethnic groups.

Whereas in mainstream schooling and culture a passive-receptive style of communication and participation predominates, many groups of color use an active-participatory one. Speakers expect listeners to engage with them as they speak by providing prompts, feedback, and commentary. The roles of speaker and listener are fluid and interchangeable. Among African Americans, this interactive communicative style is referred to as “*call-response*”. This *communal* communication style can be problematic in the classroom for both teachers and students. Uninformed and unappreciative teachers consider them rude, distracting, and inappropriate and take actions to squelch them. As a result, students are denied use of their natural ways of talking, their thinking, intellectual engagement, and academic efforts are diminished as well.

In contrast to the *topic-centered* communicative style that is applied in mainstream schools, many African, Asian, Latino use a different approach to organizing and transmitting ideas: one called *topic-chaining* communication. It is contextual, and much time is devoted to setting a social stage prior to the performance of an academic task. This is accomplished by the speakers providing a lot of background information; being passionately and personally involved with the content of the discourse; using much indirectness to convey ideas; weaving many different threads or issues into a single story. The thinking of these speakers appears to be circular, and their communication sounds like storytelling. To one who is unfamiliar with it, this communication style “sounds rambling, disjointed, and as if the speaker never ends a thought before going on to something else” [1, 96]. These differences in ethnic communication styles have many implications for culturally responsive teaching. Understanding them is necessary to avoid violating the cultural values of ethnically diverse students in instructional communications; to better decipher their intellectual abilities, needs, and competencies; and to teach them style or code-shifting skills so that they can communicate in different ways with different people in different settings for different purposes. Therefore, multicultural communication competency is an important goal and component of culturally responsive teaching.

REFERENCES

1. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice / G. Gay. - New York: Teachers College Press, 2000. – P. 96.

2. Hollins E. R. Teaching diverse populations: Formulating acknowledge base. / E. R. Hollins, J. E. King. – Albany: State University of New York Press, 1994. – P. 123.

3. Porter R. E., & Samovar L. A. Basic principles of intercultural communication. // In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.). Intercultural communication: A reader (6th ed.). – Belmont, CA: Wadsworth, 1991. – P. 5–22.

AUDIOVISUAL METHOD IN DEVELOPING LINGVO-CULTURAL COMPETENCE

Y.I. Bednova (Dnipropetrovsk)

The analysis of existing teaching EFL approaches has shown that the audiovisual method is one of the most effective for the development of cultural component of linguo-cultural competence. It is aimed at formation and improvement of habits and skills of realization of intercultural intercourse by means of learning a language phenomenon of culture. This method was first used in France. It is based on the psychological theory of behaviorism and the notion that the language is a sign system. When learning the language, the consolidation of reactions to the presented stimuli leads to the formation of speech automatism, which is the basis of language acquisition. The theoretical basis of the audiovisual method is expounded in the works of such scholars as Paul Rivenc, Petar Guberina, René Michéa etc. Audiovisual method provides students with language knowledge in a short time on a limited lexical and grammatical material that is one of the challenges teachers usually face. This method has the main advantage: using it, teachers develop in their students the ability of cross-cultural communication and localization aptitudes. As the primary means of semantization and enhance of the educational material, authentic materials (visual and aural means, i.e. video) are used. Authentic video includes feature films, music videos, commercials, cartoons, TV programs. These teaching tools are to provide visual and auditory synthesis that significantly increases the efficiency of the educational process. In addition, as a rule, the materials used in this method, are filmed on the territory of a foreign language speaking country and reflect its cultural identity.

It is obvious that students should not only know the linguistic units of interacting languages, but also be aware of the lifestyle of interacting societies: major historical events of the foreign language country, national holidays, traditions and customs, psychological and behavioral characteristics of native speakers, cultural realia, proverbs, sayings, etc.

COMPOSITIONAL PECULIARITIES OF ENGLISH THEATRE REVIEWS

Theatre review is a genre of theatrical criticism. English linguists have not reached agreement concerning the place of critical writings in the system of functional styles and genres [2, 7], which can be explained by the dual nature of criticism. On the one hand, criticism is objective scientific analysis, on the other hand, it is aesthetic cognition which is rather subjective [2, 3]. Reviews are referred to different functional styles as they vary in the balance of content and emotional and evaluative components, in the way of expressing the author's subjective opinion and in the stylistic colouring.

The compositional structure of the Humanities reviews is standard. It contains three elements, namely the introductory part, the body and the final part. Each of these elements performs the function of informing about the reviewed performance and the characterizing function [1, 7].

The objective of the present paper is to overview theatrical reviews published in the British newspaper "The Guardian" in terms of their compositional structure.

The invariant structural parts of the theatrical review are the introductory part and the main part, while the final part is optional. It is either not separated compositionally or can vary from the traditional recommendation to see a theatre show to emphasizing the performance's merits.

The introductory part focuses on the background of a piece of theatre, namely the show's title, the play's title and the playwright's name, the name and location of the theatre where the play is staged.

The main part, as a rule, contains three elements: 1) the plot summary which can be accompanied by the description of the show's composition, scenery, literary background and theme, 2) critical analysis of the acting mentioning both the actors' and their characters' names, 3) comments on the pros and cons of the cast and the director's theatrical decisions, critical evaluation of scenery and costumes.

Furthermore, the main part can contain the overview of the history of a definite theatre genre, previous stagings of the play and also critical analysis of the theatre director's creative activity.

The final part of the theatrical review is the summarized well-grounded evaluation of the theatre show. Modern theatre reviewers often avoid direct recommendation to watch the play. Instead, they indirectly encourage readers to see the theatre show through numerous stylistic expressive means and hooks.

In addition to the above mentioned three componental structure of the theatrical review, its integral element is the title which is communicatively

significant. The title, together with the introduction performs the contact establishing, informative, advertising and evaluative functions. All these functions come to the fore in the title of the theatrical review “Noises Off Review – The Chemistry's Faulty but It's Still a Scream” (The Guardian, 2016, January, 15) directed by Jerremy Herrin. This heading is both informative (the show's name) and emotional-evaluative, which is achieved through antithesis (faulty – stillascream). The reviewer's ambiguous evaluation of the performance attracts the potential viewers by its fresh critical look at this theatre show which encourages viewers to watch the performance. The title of another review to the performance Noises Off directed by David Thacker is based on the oxymoron – “The Very Best Unmitigated Theatrical Disaster”(The Guardian, 2015, June, 10). This heading indicates the theme of the performance (it is a farce, the play within the play which reflects the artistic company's life from within) and contains the reviewer's approval of the show.

In sum, the compositional structure of the English theatrical review allows readers to single out factual information concerning the performance from the show's evaluation and lets readers make their own decision whether to see the show or not.

REFERENCES

1. Корнєва Н.А. Рецензія в сучасному науковому дискурсі: семантико-композиційний та комунікативно-прагматичний аспекти: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.15 «Загальне мовознавство»/ Наталя Анатоліївна Корнєва; Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. –21с.
2. Яворська С.М. Рецензія як тип тексту (на матеріал іангломовної рецензії): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / Світлана Михайлівна Яворська; Львівський нац. ун-т ім. І.Франка. – Львів, 2000. – 23 с.
3. Soloski Alexis Noises Off Review – The Chemistry's Faulty but It's Still a Scream // <http://www.theguardian.com/stage/2016/jan/14/noises-off-review-the-chemistrys-faulty-but-its-still-a-scream>
4. Hickling Alfred Noises Off Review – The Very Best Unmitigated Theatrical Disaster // <http://www.theguardian.com/stage/2015/jun/10/noises-off-review-the-very-best-unmitigated-theatrical-disaster>

THE PECULIARITIES OF MEDICAL TERMS TRANSLATION INTO UKRAINIAN

M. Melashchenko, O. Protoven' (Poltava)

In present – day world medicine plays an important role in human's life and society. Medical terms translation is one of the most widespread translation because

the humanity constant requires new information about innovations in medicine. Such translation requires from the translator wide experience and competence in terminology, that's why the translation of medical terms from English into Ukrainian represents an interesting and rich area for translation studies. The aim of this study is not only to describe but also to display the difficulties of translating medical terms and classify the analyzed examples. Much of the medical terminology of Western European languages is made up of roots and affixes drawn from Greek and Latin. Medical language belongs to the so-called languages for special purposes which differ from everyday language. The knowledge of the Latin roots helps professionals in the field of medicine understand medical texts in different languages. These languages for special purposes are part of the language system and can be classified in different ways. The world of medicine poses an extremely large quantity of specific terminology that can be estimated to be around 20,000 medical terms alone, not taking into account the parts of the body, names of medicine nor names of illnesses. This article shall consider the main problems and solutions of medical terms translations. The similarity of two words with completely different meanings that a non-medical professional may not be able to distinguish is one of the main problems faced regarding the translation of a medical text. An example of this is the following two words which sound and look alike but have completely different meanings: Aphagia and Aphakia – Aphagia means inability to eat while Aphakia means absence of the lens of the eye. Another common element of medical-based documents is medical abbreviations which again cannot be confused with one another. The translator must be aware of these abbreviations and know how to translate them into the target language. OD – for example is the abbreviation for right eye, OS - for the left eye and OU for both eyes. If any of these abbreviations are mixed up the physician could misunderstand the patient's medical issue. Medical translation requires specialized scientific knowledge and proficiency in languages. In addition, this type of technical translation may be different and a bit complicated compared to any other type of translation. This is because there are large numbers of specialized terms that are not suitable to translate into other languages. Thus, translating medical terms should only be done by professional and skillful specialists. Next problems faced by medical translators is the free use of abbreviations and acronyms in the field of medicine. The language of medicine is in constant change and development. New terms are added, other ones become redundant. Synonymous medical terms can also pose problems for translation. For instance, in English the word «хвороба» is also known by other terms like «illness», «sickness», «disease». The translator must then

choose which term is more commonly used in the target audience's geographical area or region. The correct localization of the translated terms is absolutely critical in order to provide accurate and appropriate medical information.

It can be concluded from this study that a translator should consider cultural differences and have modern terminological knowledge. Translation requires having to learn how to deal with different kinds of medical terms in accordance with established text sort conventions. The main task of the translator is not only understanding and translation of specific terminology, but also help physicians in their medical practice. This is a challenging task for the future as there are constant developments and discoveries within the international field of medicine.

EFFECTIVENESS OF TEACHING SPEAKING

Катерина Перерва (Дніпропетровськ)

Speaking is an interactive process in constructing meaning that involves producing, receiving, and processing information orally. That's why it has always been a major focus of language teaching and moreover the most demanding skill to develop.

It is generally agreed today that, the mastery of speaking skills in English is a priority for many language learners so how best to approach and develop this skill has long been the focus of methodological debates.

The language experts consider the goal of teaching speaking should improve students' communicative skills. Only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance. The teaching of English foreign language (EFL) speaking can be focused on either training the students to speak accurately (in terms of, for example, pronunciation and grammatical structures) or encouraging them to speak fluently. The former is considered to be form-based instruction while the latter is considered to be meaning-based instruction.

Due to most linguists' minds it's very important for teachers to use assessment tasks that are as authentic as possible in a classroom setting, e.g. using authentic language in listening/speaking activities; setting real-world tasks, such as getting the gist of a message, listening selectively, describing, giving directions, and giving opinions; and giving students opportunities to use language in situations based on everyday life. There are different views regarding the basic components of speaking skill namely: comprehension, grammar, vocabulary, pronunciation, and fluency.

I completely support the opinion of a great number of methodologists that the goal of teaching speaking skills is communicative efficiency. Learners should be able

to make themselves understood, using their current proficiency to the fullest. They should try to avoid confusion in the message due to faulty pronunciation, grammar, or vocabulary, and to observe the social and cultural rules that apply in each communication situation.

To help students develop communicative efficiency in speaking, instructors can use a balanced activities approach that combines language input, structured output, and communicative output. EFL teachers should create a classroom environment where students have real-life communication, authentic activities, and meaningful tasks that promote oral language.

It should be noted that among numerous types of communicative activities which enhance effective speaking are: Discussions Role-play Simulations Information Gap Brainstorming Storytelling Interviews Story Completion Reporting Playing Cards Picture Narrating Picture Describing Find the Difference.

Some examples of various types of speaking in real-life situations: chatting to a passenger sitting next to you during a plane, chatting to a friend in a canteen; a student chatting to his or her teacher while waiting for an class; telling a friend about an amusing weekend experience and hearing him or her recount a similar experience he or she once had; classroom group discussions and problem-solving activities, a class activity during which students design a poster, discussing needed computer repairs with a technician, discussing sightseeing plans with a hotel clerk or tour guide, making a telephone call to obtain flight information, asking someone for directions on the street; buying something in a shop; ordering food from a menu in a restaurant; giving a class report about a group/individual assignment; conducting a class debate; giving a speech of welcome; making a presentation; giving a long talk.

Teaching speaking is a very important part of foreign language learning. The ability to communicate in it clearly and efficiently contributes to the success of the learner at any higher educational establishment and success later in every phase of life. Therefore, I agree with idea language that teachers 'professional duty is to pay great attention to teaching speaking. Rather than leading students to pure memorization, providing a rich environment where meaningful communication takes place is desired. With this aim, various speaking activities such as those listed above can contribute a great deal to students in developing basic interactive skills necessary for life. These activities make students more active in the learning process and at the same time make their learning more meaningful and fun for them.

TRAINING LEARNERS AS CULTURAL OBSERVERS IN ELT CLASSROOM

Developing intercultural literacy is one of the pressing tasks of modern ELT at any level of education. The traditional communicative method is considered to be a narrow one if it does not integrate “culture” into its curriculum. Today researchers redefine the aims of language education acknowledging “intercultural communicative competence” rather than “native speaker proficiency” (a rarely attained goal) as the ultimate goal.

Home based EFL learners are restricted to a limited access to native speakers and target culture products, that is why all kinds of texts are still the main source of cultural information for them and that is why devising the tasks of how to analyse texts from cultural perspective is of particular importance for the teacher.

Fiction texts are still one of the marvellous resources for training learners to be cultural observers as it contains cultural information about the characters social and geographical identities, and about their values, assumptions and attitudes. The vividness of literature lies in the construction of dramatic voices, which, though are fictional, nevertheless represent the people who inhabit a given culture at a particular time.

There are some published works on the use of literature in intercultural language education at different levels (e. g. E.V. Anashkina, 2012; E. Burwitz-Melzer, 2001; M. Byram & M. Fleming, 1988; C. Kramsch, 1993; V. MacDonald, 2000). Some of them are practically oriented and suggest a structured model for using a literary text to explore culture in an ELT setting (Anashkina, Burwitz-Melzer, MacDonald). All of them use complete short stories for cultural analysis which is considered by them as part of the general linguostylistic analysis of the text.

However, another variant of using literature for cultural purposes in ELT classroom is possible. The teacher, instead of using complete short stories and novels, may choose a number of more or less short extracts from them representative of only one particular aspect, say, social attitudes in England in the first half of the XXth century.

The procedure of classroom activities may be as follows:

First, the instructor can make a small introduction about the epoch described and the author of the passage or passages in question.

Then, after reading the text, each learner is to make a list of elements (words or word combinations) which relate the characters of the extract to a particular social class.

After that the students can discuss their choices in small groups or pairs before they exchange their decisions by the whole group.

The teacher's next step is to provide the learners with a similar text for their home analysis and interpretation. The text can be supplied with questions and assignments that facilitates extraction of sociocultural information from the passage.

In the classroom the students may exchange their views and compare their own culturally determined opinions and attitudes towards the text and its characters with those of other learners of their group.

The teacher can further suggest the text or texts with a more specific task, for example, to identify markers of 1) living conditions of characters, 2) their modes of behaviour, 3) speech etiquette, 4) ethical and aesthetic values characteristic of different social classes of the epoch described in the passage. In this way the instructor trains the students' separate skills: understanding, interpreting, critical cultural awareness.

Exploration of cultural messages conveyed by literary texts can be the subject of student's graduation research in which she/he can apply her/his knowledge and skills acquired in the course of studies.

ZUR INTERKULTURELLEN ORIENTIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

E. Shtatnaja (Dnipropetrowsk)

Die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts besteht erstens und hauptsächlich darin, das für eine kommunikative Interaktion notwendige Wissen und Können bereitzustellen. Das sind die Kenntnisse über das Land der Zielsprache und Zielkultur, die dem Lerner Sachkompetenz verleihen und ihn befähigen, mit diesen Kenntnissen sachgemäß umzugehen und sie ständig zu aktualisieren. Hierher gehören die Kenntnisse der Geographie, der Ökonomie, der Politik und Kultur des betreffenden Landes und zwar die Fähigkeit im Umgang mit Landkarten, Nachschlagewerken, statistischem Material u.a.

Zweitens ist es notwendig die in den Lehrinhalten liegenden interkulturellen Sachverhalte aufzuspüren, d.h. nach dem Internationalen im Nationalen, dem Nationalen im Internationalen, nach dem Gemeinsamen, Ähnlichen, Unterschiedlichen im Vergleich zwischen Ausgangs- und Zielland zu suchen. Diese übergreifenden Momente können sowohl im geographischen als auch im wirtschaftlichen Bereich liegen, sie können das politische System oder gemeinsame kulturelle Traditionen betreffen.

Drittens wird die Interkulturalität in der Entwicklung des dem Unterricht immanenten (oder zumindest angestrebten) Problembewusstseins des Lernalers gesehen. Es ist notwendig den historischen und den kulturhistorischen Hintergrund aufzuheben. In unseren Tagen dringt diese Erscheinung ins Massenbewusstsein. Dazu tragen in erster Linie die Massenmedien, das Internet und eine bisher nicht gekannte Mobilität großer Gruppen von Menschen bei. In diesem Prozess wachsen sowohl das Bewusstsein der nationalen Identität als auch das Bewusstsein der globalen Einheit und sie durchdringen sich vielfältig. Landesspezifisches muss in einen internationalen Kontext gestellt werden.

Аманова Айна, Н.А. Шестопал

Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара,

СВОЕОБРАЗИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

ТУРКМЕНСКОГО НАРОДА

С третьего века до нашей эры прослеживается музыкальная история туркменского народа. Еще при раскопках царства парфян были найдены сосуды из глины, разрисованные изображениями музыкантов с инструментами в руках. Запечатленные на этих материальных исторических памятниках сюжеты показывают, что музыкальные инструменты активно использовались жителями древнего Туркменистана в различных ритуально-культовых действиях, связанных с религиозными, календарно-земледельческими обрядами и праздниками. По этим же сюжетам можно предположить и о существовании в те времена музыкально-танцевальных "коллективов", которые привлекались к обслуживанию дворцовых и храмовых церемоний. Их составляли, видимо, профессиональные певцы, инструменталисты и танцоры, вышедшие из народа.

Музыка для туркмена всегда была продолжением его мыслей и надежд, которыми он делился со своими слушателями с помощью музыкальных инструментов. Человек, который не достиг зрелости или не прошёл трудный жизненный путь, может и не понять специфику народной туркменской музыки. Это связано с тем, что туркмены никогда не были народом, который веселился и прожигал жизнь впустую. Туркмены – воины-кочевники, им всегда приходилось бороться за существование как с суровой природой, так и со многими захватчиками. Яркие представители традиционного искусства туркмен – *бахши* – музыканты, сказители, поющие и играющие на дутаре, во все времена пользовались в Туркмении особым почетом и уважением. *Дутар* имеет всего две струны и считается сложным, но совершенным инструментом. Слово *дутар* происходит от двух иранских слов: *ду* – два, *тар* – струна. Пожалуй, это самый популярный в нашей стране музыкальный инструмент. Его изготовление – целая наука. Сначала ствол тутовника закапывали в землю, чтобы он набрался ее «соков», затем томили «до звона» в пепле без угольков. То же происходит и с урючиной – из нее делают гриф. Детали скрепляют сначала временно, чтобы они «прижились», инструмент проверяют на звучание, а уж потом склеивают навечно. Хорошо сделанный дутар может петь столетия. На дутаре можно сыграть любую мелодию, несмотря на то, что у него всего две струны. Кстати, раньше струны были шелковые, лишь в начале прошлого века их сменили металлические. Большим мастером по изготовлению

дутаров был первый туркменский художник Бяшим Нурали. Самый древний музыкальный инструмент (около III в.н.э.) – *оскар*. Это духовой керамический инструмент, по звучанию похожий на флейту. Широкое распространение он получил не только в Средней Азии, но и в Индии, Пакистане, Иране, Афганистане, Казахстане. *Гопуз* – струнный щипковый инструмент, оснащенный вибрирующим при игре язычком. Музыкант придерживает инструмент губами и одновременно манипулирует языком. Так рождается очень необычный звук. Некогда гопуз изготавливался из дерева или кости, ныне – из металла. Издавна существует традиция сопровождать игрой на гопузе «ляле» – лирические девичьи песни. Популярный струнный инструмент туркмен – *гиджак*. В отличие от дутара, на нем играют с помощью смычка. Его прозвали восточной скрипкой.

Народные туркменские песни – очень древнее искусство. По содержанию они разнообразны и связаны с разными сторонами жизни народа. Песни есть свадебные, колыбельные, обрядовые, причитания, специальные застольные песни, песни молодых девушек, песни для катания на качелях, песни для детей. Есть отдельный песенный жанр – для состязания певцов между собой. Очень популярны среди трудового народа бытовые песни – «айдым». Все праздники и важнейшие жизненные события сопровождаются песенными напевами. Матери убаюкивают детей колыбельными, дети поют во время игры; есть девичьи песни; трудовые, исполняемые во время тканья материи и ковров, доения верблюдов, при работе на ручной мельнице. Большой популярностью пользуется национальный эпос – *дестан*. Это музыкально-поэтические сказания: сказки, легенды, предания, которые декламируются нараспев. В дестанах чередуется прозаическое повествование и поэтические фрагменты-стихотворения, которые поются под аккомпанемент дутара.

Самобытность туркменской музыки выражается и в оригинальной манере пения. Певцы поют при большом напряжении голосовых связок и главным образом очень высоким голосом. Особенности природного ландшафта (степи, пустыни) и кочевого образа жизни выработали у туркмен привычку громко разговаривать. Отсюда и громкое пение, резко контрастирующее с тихим, нежным звучанием дутара. Многие музыкальные инструменты туркмен имеют некоторое визуальное сходство с инструментами других сопредельных государств. Это связано с тем, что государства, которые граничат с Туркменистаном, ранее существовали вместе как одно государство: поначалу

как империя сельджуков(туркмен), позже – как империя Хорезмская, Османская.

Большой интерес для изучения истоков туркменской музыки представляет эпическое творчество древних тюрков, где, по мнению литературоведов, с самого начала существовало взаимодействие прозы, поэзии и музыки. Туркмены всегда искали пути к миру и согласию, об этом свидетельствует ставшая легендой история о том, как простой музыкант смог предотвратить кровопролитную войну с помощью своего дутара. Музыканта звали Шукурбакши. Во времена захватнических войн родной брат Шукура попал в плен, и из уважения к нему и его брату соплеменники Шукура собрали большой выкуп, несмотря на то, что большинство жителей села были бедны. Шукур сам всегда был готов поделиться последней лепёшкой, он понимал бедственное положение людей и не смог согласиться на выкуп. В это же время воинственный хан Чапык Сердар собирает большое войско, планируя напасть и разграбить Иранское ханство. Он использует спасение брата Шукура как предлог. В назначенный день, когда армия была в полной боевой готовности, Шукурбакши пришёл, вооруженный лишь своим стареньким, подаренным братом дутаром. Увидев его без оружия, хан Чапык Сердар разгневался. Шукур ответил, что как бы ни была дорога жизнь его брата, не стоит из-за одного человека терять сотни и даже тысячи душ. Он решил рискнуть лишь своей жизнью, поблагодарил собравшихся для благородного дела воинов и попросил разрешить ему попробовать освободить брата с помощью своей музыки. Бакши пообещал: если не получится, то он сам пойдет впереди с саблей наголо, – на что людям пришлось согласиться и отсрочить поход. Шукур предложил иранскому хану состязание с самым великим из его придворных музыкантов – с самим Гуламомбакши, и в тяжелейшем состязании победил, несмотря на то, что в решающий момент на его дутаре лопнула одна струна. Шукур покорила иранцев своей музыкой и гордо вернулся с братом в родное село. Туркменский народ свято верит в силу музыки и чтит своих великих певцов и музыкантов, а также поэтов, стихи которых в умелых руках бакши превращаются в песни. Стихи нашего великого классика Махтумкули в песнях звучат и по сей день из уст молодежи, и старшего поколения.

Искусство каждого народа самобытно и неподражаемо. Туркменская музыка – песня моей души. Но я надеюсь, что каждый, услышав туркменскую

песню, сможет понять и прочувствовать её, ведь «музыка – единственный всемирный язык, его не надо переводить, на нем душа говорит с душой» (Бертольд Ауэрбах).

Литература

1. Агаджанов С.Г. Сельджукиды и Туркмения в XI-XII вв. – А.: Ылым, 1973. – С. 5–8;
2. Гастратян М. А., Орешкова С.Ф., Петросян Ю.А. Очерки истории Турции. – М. : Наука, 1983. – С. 5–9;
3. Петрушевский И. П. Внутренняя политика Ахмеда Ак-Коюнлу // Сборник статей по истории Азербайджана. – Баку, 1949. – Вып. 1. – С. 144.

Эль Хажжи Аюб, А. А. Кузьменко

ГУ «Днепропетровская медицинская академия», 1 курс, Марокко,

ДРУЖБА РЕЛИГИЙ ДНЕПРОПЕТРОВСКА

Днепропетровск – город, где в мире и согласии живут представители десятков национальностей, прекрасно уживаются люди разных религий, где любой человек пользуется своим конституционным правом на свободу вероисповедания. Это очень важно. Ведь сегодня, как никогда ранее, мы должны искать точки единения, а не повод для розней. Отсутствие взаимопонимания между людьми уже сыграли злую шутку с нашим миром и привели к большой беде на нашей земле.

Днепропетровск является примером того, как на одной территории люди, принадлежащие к разным религиям, сознают эту землю своей Родиной. Характерными чертами города были уважительное отношение жителей друг к другу, диалог культур и религий. Удивительным образом этому замечательному городу удастся сохранить и приумножить богатство культур, традиций для того, чтобы обеспечить преемственность поколений.

Несмотря на привычные религиозные взгляды коренных жителей Днепропетровска, помимо православия, также представлены в городе католицизм, буддизм, ислам, иудаизм, кришнаизм и десятки других конфессий. Интересно рассмотреть наиболее распространенные религиозные взгляды среди иностранцев в Днепропетровске и уважительное отношение города к ним.

За короткий срок создана развитая инфраструктура современной, динамично развивающейся еврейской общины. Духовным лидером ее является главный раввин Шмуэль Каминецкий. Стратегическое руководство деятельностью общины осуществляет Попечительский Совет, который

определяет основные направления развития. В Попечительский Совет входят промышленники и предприниматели, банкиры и бизнесмены, которые объединили усилия для обеспечения постоянной и стабильной работы еврейской общины Днепропетровска.

Днепропетровская мусульманская община – это представители так называемого "традиционного" ислама. Это ислам, отрицающий какую-либо агрессию, это ислам, который почитает и уважает всех других пророков и представителей других вероисповеданий. Это тот ислам, который распространялся по миру не путём завоеваний, а путём того, что все видели насколько это человеколюбивая и справедливая религия. Основными критериями взаимоотношений в Днепропетровской мусульманской общине являются: интернационализм, дружба, взаимоподдержка и взаимовыручка между прихожанами, уважительное отношение к старшим и почтенным братьям, оказание всяческой поддержки и помощи молодым братьям и тем, которые только недавно приняли ислам. Двери мечети открыты всегда для всех мусульман (независимо шииты они или сунниты), а также для всех тех, кого интересует эта религия. Национальный состав прихожан мечети очень широкий: аварцы, азербайджанцы, арабы, белорусы, грузины, индусы, лезгины, русские, таджики, татары, туркмены, украинцы, узбеки и множество других.

Международное общество сознания Кришны осуществляет свою деятельность на территории Украины с 1979 года. Кришнаиты проводят активную миссионерскую деятельность и проявляют социальную активность, осуществляя ряд гуманитарных программ. По данным на 2005 год на Украине действовало 37 официально зарегистрированных общин. Одним из первых жителей Украины, обратившихся в кришнаизм, стал житель Днепропетровска Валентин Ярошук. Он познакомился с «сознанием Кришны» в 1978 году в Риге и уже в 1979 году начал проповедовать на Украине.

Подобный мультинациональный колорит свидетельствует об уникальной сплоченности Днепропетровска, которая существует, несмотря на национальные, религиозные и прочие отличия.

Р. Бабкін, Л. О. Стребуль

Національний університет імені Олесь Гончара, 4 курс, Туркменістан,

ДУША І СИМВОЛ ТУРКМЕНИСТАНУ – ЦЕ ЙОГО КИЛИМИ

Любов до Батьківщини починається з любові до рідної природи. Найближчим почуттям до природи є почуття до тих місць, де ми народилися. В поняття Батьківщини вкладається дуже глибокий і багатогранний зміст. І

перше, з чого починається Батьківщина для кожної людини, – це його родина, найдорожчі й близькі тобі люди. Потім це поняття розширюється до всього навколишнього світу, і людина бачить в першу чергу, природу свого краю. Ми розуміємо, що нашу Батьківщину створили природа й предки. Впевнений, що кожній людині варто пам'ятати про те, що родина і його рідний край завжди допоможуть йому набратися фізичних і духовних сил, які б тяготи він не випробовував у житті. На мій погляд, поняття «Батьківщини» – це щось сакральне у кожного з нас.

Батьківщина у кожного народу своя, і він сам вибирає, з чим вона у нього асоціюється. Килим у Туркменії – це схоже на сигари в Кубі, шовк у Китаї, це національний символ, саме те, з чого туркмена пізнають у будь-якій точці планети. Тому створення килима в Туркменії містить у собі не стільки риси вільної творчості, скільки кропіткої передачі осмислених традицій.

"Міцніше каменю, ніжніше троянди", – так кажуть про туркменські килими, які ще при Великих сельджуках прославилися на європейських та східних ринках як найкрасивіші та тонкі, міцні за забарвленням і вичинці.

Історія туркменського килима налічує не одне тисячоліття. При розкопках городища Гяургала Старого Мерва були виявлені фрагменти килимів, які були виготовлені близько двох тисяч років тому. Для туркменських килимів характерний полуторний і подвійний вузол. Кращі зразки туркменських килимів ручної роботи вважаються не тільки предметами побуту, а й високохудожніми творами мистецтва, як, наприклад, картини. Туркмени зробили килими не тільки найважливішою частиною матеріальної і духовної культури, а й яскравим національним символом. Головні орнаментальні елементи туркменського килима стали національною символікою, і сьогодні гелі прикрашають архітектурні шедеври Ашхабада. Величезне значення національних килимів пояснюється не тільки тим, що це прекрасний і довговічний предмет домашнього інтер'єру, нетлінний твір високого мистецтва, але й відкрита книга душі туркменського народу, літопис його давньої історії та культури. Кожен гель туркменського килима співвідноситься з місцевою етнічною специфікою і являє собою складний образ, в якому втілилися міфи і легенди про створення Всесвіту і Людини, про його взаємини з навколишнім світом. Величезну роль килимарства в самобутньому сприйнятті туркменської культури підкреслює факт визнання народного свята «туркменського килима» як державного. Він широко відзначається з 1992 року, і центральні події барвистого фестивалю відбуваються в Ашхабаді у єдиному у

світі "Музеї туркменського килима". Однією з найцінніших реліквій цього музею є створений в 1941–1942 роках килим-гігант «Туркмен калбы» (Душа туркменів), площею 1935 квадратних метрів

У 1996 році туркменські килимарниці створили другий килим-гігант площею 266 квадратних метрів і вагою 550 кілограмів, який зберігається в Національному музеї Туркменістану. У 1998 році був створений третій килим-гігант – його площа 294 квадратних метра, а важить 1 тонну 105 кілограмів. Килим сьогодні прикрашає Палац «Рухьет». І, нарешті, четвертий килим-гігант площею 301 квадратний метр і вагою в 1 тонну 200 кілограм був витканий в 2001 році. Шедевр внесений в Книгу рекордів Гіннеса як найбільше в світі килимове полотно ручної роботи.

«На Сході будинок починається там, де розстелений килим», – свідчить туркменська приказка. «Навіть якщо навколо вас випалена пустеля або суворі гори, килим – це оазис», – кажуть туркмени і тим підкреслюють свою невибагливість, простоту побуту і витонченість народної самосвідомості.

Любити свою країну – це не тільки любити землю, на якій виріс, природу і людей, це ще й любити і поважати символи, традиції, обряди та культуру рідної країни.

Джустіани Вахджуди, І. Б. Петриченко

*Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара, ПО,
Индонезия,*

ТАНЦЕВАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ИНДОНЕЗИИ

Индонезийские танцы – это не просто танцы, это настоящее зрелищное, театрализованное представление, которое мгновенно покоряет сердца туристов со всего мира, решивших посетить этот удивительный азиатский регион.

Все дороги ведут в храм. И в Индонезии это не преувеличение. Храмов здесь огромное множество, вся жизнь индонезийца плотно привязана к различным религиозным ритуалам. Вот и местные танцы исключительно ритуальны и обрядовы. Ни один праздник не проходит без театрализованного представления, чтобы развлечь богов, взирающих на всё это с небес, и всех простых смертных наравне с ними.

Влияние индуизма на индонезийские танцы огромно, и всё-таки культура местных народов жива до сих пор. Наибольшее распространение получили танцевальные школы островов Ява и Бали. Обе школы, представляющие национальные классические танцы Индонезии, имеют общие истоки и уходят корнями в индуистские ритуалы, основным содержанием которых являлось

поклонение духам предков. В первые века нашей эры на островах Индонезийского архипелага получили распространение индуизм и буддизм, которые дали новый импульс для развития разнообразных танцевальных направлений, внесли в них элементы индийской танцевальной школы. С течением времени произошло органическое слияние индийских танцев с индонезийскими. На этой основе жителями Явы были созданы свои самобытные танцевальные формы, а на острове Бали этот процесс проходил по-иному.

Позы и жесты танцовщиц на острове Ява очень напоминают классические индийские танцы: колени согнуты и разведены в стороны, голова чуть склонена набок, корпус жёстко зафиксирован. Движения танцоров на острове Бали по-кошачьи стремительны и плавны, глаза раскрыты очень широко, всё их тело буквально кипит энергией.

Подробнее остановимся на самых известных балийских танцах – это баронг и кечак. Ведь именно остров Бали и его удивительные танцы привлекают огромное количество туристов со всего мира. Тема баронга – вечная сакральная борьба добра со злом. Добро в этом случае олицетворяет некое странное существо, наполовину пудель, наполовину лев, которое зовут Баронг. Изображают это существо сразу два актёра. А зло представлено ведьмой по имени Рангда, настоящим воплощением сатаны в юбке. Всё действие сопровождается оркестром гамелан, который подчёркивает особую ритуальность танца. А маски, которые одеты на исполнителей, просто удивительны своими яркими цветами и выразительностью. Самое интересное, что эти маски после представления аккуратно и бережно складываются в хранилище храма, а особенное почтение при этом оказывается маске Рангды, что имеет под собой глубокий философский смысл: борьба со злом не закончена, она продолжится в следующий раз.

Кечак – ещё один балийский танец. Его сюжет иллюстрирует один из эпизодов Рамаяны, в котором армия короля обезьян Ханумана спасает Ситу, возлюбленную Рамы, из лап похитившего её демона Раваны. Кечак – зрелище неповторимое: вся сцена освещена множеством факелов, пятьдесят актёров, изображающих войско Ханумана, исполняют ритмичный танец, сопровождая его громкими криками «чак-а-чак». Когда-то кечак служил для впадения в транс верующих, поэтому считается священнодействием. Этот танец как раз по истории своего происхождения и изначального предназначения можно

сравнить с кавказской лезгинкой, которая также изначально исполнялась войнами.

*Камилджанов Юсуфбой, Л. В. Кушнир, В. Ю. Тютюник
Приднепровская строительная академия строительства и
архитектуры, I курс, Узбекистан,*

УКРАИНА ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Каждый год в высшие учебные заведения Украины приезжают учиться все больше иностранных студентов. Согласно данным Министерства образования и науки Украины, ежегодный прирост иностранных студентов составляет 10%, а в целом в украинских ВУЗах учится около 48 тысяч студентов из других стран.

Что же привлекает иностранных студентов в получении высшего образования в Украине? Во-первых, это относительно недорого, по сравнению с получением высшего образования в других странах. Во-вторых, в Украине качественная академическая школа и уровень полученных знаний. В-третьих, это уверенность в том, что если ты приехал учиться, то точно доучишься, ведь в Западной Европе процедура намного сложнее и там диплом получает далеко не каждый учащийся.

В Украину приезжают учиться из самых разных стран мира. Всего география стран, из которых едут студенты, насчитывает около 129 государств. Самые многочисленные студенческие землячества в Украине – это китайское, российское, сирийское и иорданское. Самые востребованные у иностранцев профессии – инженер, врач, экономист и финансист.

Когда международный лайнер заходит на посадку в аэропорту Днепропетровска, первое что ты видишь из окна иллюминатора – это раскинувшиеся вширь до самого горизонта бесконечные квадратики полей. Они разрываются только широкой гладью рек, мелкими перелесками и населенными пунктами. Такой предстает перед тобой Украина, второе по территории государство Европы, страна безбрежных пшеничных полей, полноводных рек и цветущих садов. И потом уже из окна мчащегося такси ты видишь эти же поля, окаймленные высокими пирамидальными тополями и вырастающий за ними огромный город, с шумными, утопающими в зелени акаций и тополей проспектами, парками и автострадами, живописно раскинувшийся на берегах древнего Днепра-Славутича. Это Днепропетровск, четвертый город по численности населения Украины, после Киева, Харькова и Одессы. Город, где тебе предстоит учиться.

Уже позже ты узнаешь, что в Украине есть и леса, и горы, и моря; познакомишься с ее гостеприимным и толерантным народом, с ее историей и культурой.

Мне также нравится географическое положение Украины, богатство ее земли и недр. А еще благоприятный для сельского хозяйства климат и большая площадь.

С большей охотой иностранцы едут учиться в Киев и Харьков, причем в Киеве иностранных студентов в два раза больше, чем в Харькове. А самыми популярными ВУЗами являются Национальный авиационный университет и Национальный медицинский университет им. А. А. Богомольца. Помимо Киева и Харькова, иностранные студенты едут учиться в Одессу, Донецк, Львов и Днепрпетровск.

Как правило, все ВУЗы Украины предоставляют иностранным студентам жилье в общежитии. Комфортность общежитий напрямую зависит от университета/института, который принимает на обучение, и тут нет каких-либо строгих норм. При желании и возможности, студенты могут снимать квартиру, но проживание в общежитии имеет один неоспоримый плюс – общение с украинскими студентами и усовершенствование языковых навыков. В общежитии значительно проще наладить отношения и подружиться с другими студентами, обмениваться информацией, касающейся изучаемых предметов. Кроме того, в коллективе значительно быстрее происходит языковая и культурная адаптация.

Когда я окончил школу, на узбекский рынок начало заходить много российских компаний. Меня привлекла возможность в будущем там работать. Выпускник вуза, который, кроме узбекского, знает русский, – для нас норма. Но если он владеет русским в совершенстве и учился на нем, это выделяет его на фоне других.

В мае 2005 года Украина присоединилась к Болонскому процессу на Конференции министров европейских стран в Бергене. 4 марта 2008 года в Брюсселе (Бельгия) Украина стала полноправным правительственным членом Европейского реестра обеспечения качества (EQAR). Правительственными членами данного реестра стали 18 стран-участниц Болонского процесса.

Массово ехать в Украину на учебу, как пишет Корреспондент, иностранцы начали после введения Болонской системы обучения. По статистике Украина занимает 9-е место в мире по количеству иностранных студентов. И с каждым годом становится всё более привлекательной страной с

точки зрения получения образования. Связано это с большим количеством факторов. В первую очередь, иностранных студентов привлекает в эту страну возможность получить качественное образование за умеренную плату: украинские ВУЗы занимают в мировых рейтингах почетные места в первых двух тысячах из 13, а стоимость обучения в них заметно ниже, чем в европейских аналогах. Немаловажное значение имеет также толерантность местного населения к иностранцам, невысокий прожиточный минимум и довольно мягкий климат, преобладающий в стране. Важным является и тот факт, что в украинских ВУЗах разрешено вести преподавание на тех иностранных языках, которые удобны студентам из других стран, в первую очередь имеются в виду русский и английский языки.

Обучение иностранных студентов в Украине является одним из приоритетных направлений деятельности министерства образования Украины. Украина занимает девятое место в мире по количеству иностранных студентов, которые приобретают высшее образование в нашей стране. Учебные заведения Украины интересны для иностранцев относительно невысокой стоимостью, а еще – качеством образования, ведь дипломы наших вузов высоко ценятся за границей. Обучение в Украине стало еще более привлекательным после присоединения Украины к Болонскому процессу.

Учеба вышеупомянутой численности иностранцев позволяет высшим начальным заведениям получать ежегодно средства только за оказанные образовательные услуги в размере около 90 миллионов долларов США, а также предоставить работу 4,6 тыс. преподавателям. В среднем иностранному студенту обучение обходится в 2–4 тысячи долларов в год.

Вузам учить иностранных студентов выгодно, потому что те платят больше, чем украинские.

Мне, безусловно, нравится в Украине свобода. В отличие от других постсоветских стран, украинцы живут более демократично – здесь преобладает разнообразие подходов, люди могут думать не однотипно. И хотя многие говорят, что это бардак, на самом деле – это основа демократии. Если все думают словно под одну линейку, то демократии в стране нет.

Больше всего мне нравится, что в Украине очень динамичное общество, которое переживает постоянные изменения и трансформации в борьбе за сильное, справедливое и демократическое государство.

Еще нравится погода в Днепропетровске, нравятся красивые украинские девушки. Да и вообще, Украина – очень красивая.

В то же время безнаказанность и преступность некоторых самых богатых и влиятельных граждан страны продолжают тормозить прогресс. Страна должна быть богаче, но из-за огромного разрыва между богатыми и бедными, а также ограниченных возможностей жизнь миллионов людей становится ужасной и несправедливой. Но самое важное, что все мы надеемся и верим в лучшее будущее. Я уверен, что украинцы – сильный и волевой народ, который сможет преодолеть любые испытания и трудности.

ЦВЕТ КАК СИМВОЛ КУЛЬТУРЫ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Культура – это передаваемая из поколения в поколение совокупность знаний, ценностей и норм. Цвет, являясь компонентом культуры, окружен системой ассоциаций, смысловых значений, толкований. Цвет выражает отношение человека к явлениям окружающей природы, выступает в качестве содержательного элемента культуры, с помощью которого можно охарактеризовать, систематизировать предметы, социальные установки и нравственно-эстетические понятия.

У каждого народа с древнейших времен цвет являлся одним из средств осмысления мира. Он служил обозначением важных предметов в природе и ценностных качеств в человеке. Но со временем цветовые образы потеряли познавательное значение и приобрели эстетическое и духовное значение: цвет стал выражать внутренний мир человека. Цвет играет огромную роль в жизни человека и требует постоянного более глубокого проникновения в его сущность.

В языковой картине мира находит своё отражение ментальность народа, которая вместе с понятием «национальный дух» представляют национальную картину мира. Символика цвета, выраженная в языке, определяется как этнокультурное образование. Концепт «Цвет» вбирает в себя всю совокупность знаний об определённом фрагменте действительности, обусловленную национальным мировидением. Большая часть этих знаний может быть выражена в языковых единицах. Цвет объективируется в сознании людей эксплицитно (при этом выделяются признаки цвета) и имплицитно (именование предмета, цветовой признак которого закреплён в быту или культуре на уровне традиции). Трудно переоценить те явления культуры, которые не могут быть поняты без учета значения цвета. Цвет, будучи категорией культуры, фиксирует универсальную информацию об особенностях окружающей природы, рисует картины своеобразного исторического развития общества; посредством цвета передаются представления об обычаях, традициях, взаимоотношениях этнических групп. Цвет транслирует художественное восприятие окружающих вещей. «Цвет» – универсальный концепт культуры, который структурирует слово, вобравшее в себя ценности, значимые для человека и общества в целом. Исследование концептов, их описание позволяет

выявить этнокультурную специфику, связанную со словом в системе национального языка. Причастие *conceptus* является производным от глагола *concipere* – *con-cipere* «со-бирать», «с-хватывать», «загораться», «задумывать», «зачинать». Зафиксировано данное слово и в таких значениях, как «водоем», «воспламенение», «зачатие» и «плод (зародыш)» (Дворецкий 1949: 195). Концептуальное моделирование позволило предположить, что, например, значение цвета и его отличие в украинской культуре затрагивают глубинные слои сознания, связанные с ментальным восприятием действительности, традициями и обычаями, отражают национальные и культурно обусловленные особенности.

Количество цветовых символов достаточно ограничено. Наиболее часто в этом качестве используются такие цвета, как белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый и фиолетовый. Символика, значение и смыслы, структурирующие цвет, могут меняться в зависимости от конкретной культуры. Цвет и цветообозначения обладают большой культурной значимостью. Как компонент культуры цвет приобретает сложную и разнообразную систему смыслов, толкований и становится воплощением культурных ценностей.

Цветовая символика имеет древнейшее происхождение, возникнув в те времена, когда человек научился добывать и использовать природные краски. С тех пор цветовой символизм прошел большой путь. Считается, что цветовой символизм был связан с магией и религией. Цвет рассматривался как атрибут магических, сакральных, божественных сил, а в определенных случаях и как само божество. Само деление магии на «белую» и «черную» свидетельствует о важнейшей роли цвета в магических ритуалах. Роль цвета в религиозном сознании людей, особенно древних, трудно переоценить. Как показывают археологические, исторические и этнографические исследования мистические представления человека и цветовая символика были тесно взаимосвязаны. Три цвета – белый, черный и красный признаны ведущими, символическое значение которых подтверждается изучением магических обрядов первобытных народов современности, живущих в Африке, Южной Америке и т.д.

Символический смысл белого и черного цветов отличался. Белый цвет означал свет, чистоту, порядок, жизнь, черный – мрак, смерть, грязь, хаос. Черный всегда выступал антиподом белого. Злые силы, враждебные человеку, в представлениях древних, имели черный цвет. Красный цвет, в отличие от белого и черного, являясь наиболее амбивалентным символом, объективируется значением вещи красного цвета, сделаны они из крови или

красной глины. Вещи красного цвета разделяются на две категории, в зависимости от того, приносят они добро или зло. По представлениям многих народов, красный цвет обладает силой, например, кровь сила, без которой человек умирает. Первобытные люди красный цвет считали лечебным, способным заживлять раны и возвращать здоровье. В сочетании с белым цветом красный символизирует добрые силы, могущество, почет, власть и богатство.

Представляет интерес, что у зимбабвийского народа шона основными цветами считаются белый, чёрный, красный; различается символика светлого и тёмного, в языке отсутствуют все оттенки белого и чёрного. Нет предметов, которые вербализуются значением серый, розовый, синий, голубой, зелёный, жёлтый, коричневый, оранжевый. Из изложенного можно сделать вывод: народ шона воспринимает окружающий мир вещей в трёх цветах: белый, чёрный, красный. Вместе с тем на государственном флаге страны выделяются следующие цвета: зелёный, который символизирует сельское хозяйство и сельские районы, жёлтый – полезные ископаемые, красный – кровь, пролитую во время войны за независимость, чёрный – наследие и этническую принадлежность коренных африканских народов, белый – мир. На флаге изображена птица и красная звезда, первая символизирует историю, вторая – революционную борьбу за свободу и мир.

Желтый и голубой – главные национальные цвета в Украине, они считаются государственными. К национальному цвету причислен и синий (темно-синий), который с середины XVII в. Символизировал власть гетмана. Еще до крещения Киевской Руси с самых давних времен желто-голубые цвета символизировали Киевское Государство. После принятия христианства эти цвета освящались образом животворящего Креста. Во время нашествия Батыя эта символика исчезла. Впоследствии жёлто-голубой цвет возродился в церковном убранстве и на гербах украинских городов. Почти все гербы городов Киевщины и Украины в целом обрамлялись желто-голубыми цветами. С XVIII столетия полковые и сотенные казацкие флаги Войска Запорожского стали чаще изготавливаться из голубого полотнища, на котором желтой краской наносили крест, звезды, оружие, изображения святых. Красный цвет в украинской символике означает кровь, является символом мести. Малиновый цвет символизирует героическое прошлое украинской истории. Зеленый цвет означает возрождение, пробуждение, возобновление. Белый цвет в украинской культуре вербализуется значением самопожертвование, черный цвет – жалоба,

траур. Из изложенного выше можно заключить, что цвет является символом культуры и объективируется национальными смыслами.

Мишра Никхиль, Е. Ю. Перинец

*ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины», 2 курс,
Индия,*

КУЛЬТУРА ИНДИИ В УКРАИНЕ

Индийская культура очень древняя и многогранная. Культурные традиции в Индии неразрывно связаны с религиозными взглядами её жителей. Главной религией на моей родине является индуизм, но также множество людей исповедуют христианство, ислам, буддизм, сикхизм, джайнизм и др. Все индийцы очень толерантно и уважительно относятся к той или иной религии. С индуизмом связаны многие культурные традиции и обычаи, именно она дала толчок развитию древнейшим медицинской и философской системам – аюрведе и йоге.

Аюрведана санскрите означает «наука жизни», исследующая гармоничное сосуществование тела и духа. В аюрведе главным принципом при лечении какого-нибудь заболевания является комплексный подход к общему физическому и психологическому состоянию человека, его образу и способу жизни.

Закономерно, что с аюрведой связана система духовных, психологических и физических практик, которая называется йогой. Занятия йогой помогают достичь гармонии тела и духа, способствуют улучшению умственной деятельности и общего физического здоровья.

Приехав учиться в Украину, в город Днепропетровск, я обнаружил, что здесь многие люди занимаются йогой, обращаются к специалистам по аюрведе, посещают индуистские храмы. Удивительно, но в этом городе даже есть специальные кафе, где готовят национальные индийские блюда. В магазинах можно купить разнообразные индийские специи и чай. Это свидетельствует о своеобразной адаптации индийских культурных традиций и способа жизни на украинской почве. С другой стороны, каждый индиец, знакомясь с удивительно интересной культурой и историей Украины, обогащает свой духовный мир.

Эль Беркани Мохаммед, А. А. Кузьменко

ГУ «Днепропетровская медицинская академия», 1 курс, Марокко,

ГОРОД СКАЗКА – ГОРОД МЕЧТА

Днепропетровск – это активно развивающийся город, который расположен на главной реке страны – Днепр. Город был основан по приказу Екатерины II в 1776 г. Ему отводилась важная роль крупнейшего центра

недавно отвоеванных земель на юге империи – город даже был стать «третьей столицей» после Москвы и Петербурга. Однако императорским планам помешала смерть Екатерины – её потомок Павел принципиально не поддерживал материнских начинаний.

В современном Днепропетровске есть речной порт и множество важных предприятий, здесь развивается тяжелая и легкая промышленность. Каждый год в Днепропетровск приходят новые зарубежные инвестиции, которые превращают его в новый европейский мегаполис, и способствуют его преобразению.

Город Днепропетровск – третий по численности населения город Украины, крупный промышленный и экономический центр. Днепропетровск является ярким образцом современного украинского делового города с нарядными жилыми кварталами и большим количеством торгово-развлекательных центров, электрические огни которых каждую ночь зажигают воды Днепра.

Современные многоэтажные дома, бизнес и торговые центры придают фасаду города облик будущего, привлекая туристов со всей Украины и Европы. Важной особенностью и достопримечательностью Днепропетровска является также самая большая Площадь в Европе, и восьмая по размеру площадь в мире – Площадь Свободы, а также самое короткое в Европе метро.

Саамам красивым местом Днепропетровска является набережная Ленина – крупнейшая в Европе (23 км длиной). А Центральный мост, соединяющий набережную с противоположным берегом реки, является самым длинным в Украине. На набережной можно увидеть немало интересных скульптур и памятников: фонтан «Шар», скульптура «Юность Днепра». Архитектурным украшением набережной являются сооружение цирка, похожее на большой шатер. С набережной хорошо видно «Башни» – жилой комплекс из двух 28-этажек, ставший символом современного Днепропетровска. Над водами Днепра торчит ввысь изящная постройка храма Иоанна Предтечи –

церковь на воде. Купол храма венчает не традиционный крест, а пятиметровая фигура Иоанна Крестителя.

Днепропетровск с его современной архитектурой и прекрасными видами каждый год привлекает все больше туристов, работников, молодежь и студентов со всей страны, и мира.

Вентура Нтянга, Е. В. Шкурко

*Днепропетровский национальный университет им. Олеся Гончара, 2 курс,
Ангола,*

ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ПУТЬ К ВЗАИМОПОНИМАНИЮ И МИРУ

Мы живём в век глобальных проблем: перед человечеством стоят энерго-сырьевая, демографическая, продовольственная и многие другие проблемы. Особое место среди них занимают многочисленные этнические конфликты, причины которых могут быть связаны не только с территориальными претензиями, но и с религиозной нетерпимостью, проявлением неуважения к чужим обычаям и традициям. «Мы живем в эпоху войны культур и цивилизаций», – утверждал американский политолог С. Хантингтон.

Это естественно, что каждый человек любит свою страну и свой народ. Однако нужно провести грань между такими понятиями, как патриотизм, национализм и расизм. Патриотизм – это духовно-нравственное чувство, которое выражается в любви к Родине и возможности поставить государственные интересы выше собственных. Это не просто показной интерес к стране и участие в патриотических акциях, а тонкое понимание истории государства, его места в мире, желание продолжать дело своих отцов и дедов, защищать землю от чужих посягательств. Национализм – это политическая идеология, основная цель которой – защита интересов конкретной нации, её языка, традиций и обычаев.

Данные понятия представлены большим количеством концепций и идеологий, обобщив которые можно определить главные отличия. В основе патриотизма лежит любовь к своей родине, в основе национализма – любовь к собственной нации. Отсюда – различное отношение как к согражданам, так и к иностранцам. Патриот уважает всех граждан страны, а вот к поданным других государств относится настороженно. Как знать, не угрожают ли они суверенитету и целостности? Националист косо смотрит на всех представителей чужих этносов, независимо от того, это гражданин его страны или чужеземец. Если национализм определенной группы переходит границу

уважения к «другим», он превращается в шовинизм, стремление подчинить, захватить, задекларировать превосходство своей нации за счёт других.

Термин шовинизм (франц. chauvinisme) образован от имени Шовена, ярого поклонника завоевательной политики Наполеона I. Под шовинизмом понимается крайняя агрессивная форма национализма, основанная на принципах расизма, утверждающего идею о физической и психологической неравноценности человеческих рас. Как известно, расизм был ядром “мировоззрения” германских нацистов. С помощью мифа о мнимом превосходстве “арийской расы” фашисты оправдывали “право” немцев на мировое господство, на угнетение и подавление других наций.

Часто люди судят о целом народе по одному или нескольким его представителям. Но, как писал А. Франс, “нельзя ненавидеть целый народ, коль скоро он включает в себя все мыслимые противоположности – женщин и мужчин, стариков и детей, богатых и бедных, злодеев и людей достойных...” .

В современном обществе культурным считается человек, не только хорошо образованный, но и умеющий строить отношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовый принять взгляды, обычаи и привычки других людей, даже если они отличаются от его собственных.

Вот некоторые рекомендации, которые дают участникам межкультурного общения американские исследователи К. Ситарам и Р. Когделл:

- не судите о ценностях, убеждениях и обычаях других культур, отталкиваясь от собственных ценностей;
- никогда не исходите из превосходства своей религии над религией другого;
- не считайте цвет кожи основой своих взаимоотношений с людьми;
- помните, что каждая культура, какой бы малой она ни была, имеет, что предложить миру.

Толерантность, под которой понимается терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям и верованиям, – на сегодняшний день является единственно правильным путём решения межнациональных конфликтов, позволяющим сохранить мир на нашей планете.

Сурайо Омонова, Н. В. Кузнецова

ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины», Узбекистан,

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «РОДИНА» (на примере студенческих работ)

Прежде мне ни разу не приходилось выезжать за границу и бывать в другой стране, но этот год стал для меня неким переломным моментом,

началом становления новой личности и первым шагом во взрослую жизнь навстречу намеченной цели.

В августе 2015 года я приехала в Украину для получения образования, поступила в медицинскую академию и сейчас изучаю научные дисциплины. У меня появилось много друзей из Средней Азии, из арабских государств, из Индии. Группа, в которой я учусь, смешанного типа. Это означает, что в ее состав входят студенты, которые прибыли на учебу из разных стран: 80% составляют студенты из Узбекистана, 18% – это граждане из Таджикистана и 2% – это слушатели из Азербайджанской республики.

Мы изучаем анатомию, физиологию, гистологию, биохимию и другие предметы, посещаем кафедру пропедевтики внутренней медицины, где имеет место врачебная практика по уходу за больными. Учиться трудно, но интересно. В этом нам очень помогают занятия по русскому языку. Каждый день насыщен событиями из студенческой жизни: мы посещаем лекции, пишем конспекты, отвечаем на семинарах, участвуем в конкурсах. Тем не менее, я очень скучаю по своим родным и друзьям. Поэтому тема сочинения, предложенная преподавателем русского языка, вызвала у меня интерес. Она звучит так: «Невозможно любить другие народы, если ты не любишь свою страну».

Перед нами стояла задача описать в нескольких фразах, что мы вкладываем в понятие о родине, о родных сердцу местах. Мы должны были ответить на ряд вопросов, во-первых, касающихся нашего пребывания в Украине, во-вторых, знакомства с национальными традициями этого государства, в-третьих, ознакомления с личностями известных людей, в том числе медиков, и в-четвертых, сравнения с аналогичными знаниями о своей стране. На основании ответов, которые дали студенты, можно определить состав тематической группы с ключевым словом «*родина*».

Тематическая группа – это совокупность слов одной части речи на основе общего понятия. Например, слова *офтальмолог*, *хирург*, *дерматолог*, *терапевт*, *гастроэнтеролог* объединены общим понятием «*врач*». В то же время каждое из названных слов имеет свои отличительные особенности.

Анализ студенческих работ показал, что наиболее употребительными словами, входящими в тематическую группу «*родина*», оказались слова *страна*, *город*. Приведем примеры их употребления в тексте сочинений: 'В нашей стране растет много фруктов', 'Благодаря теплой, солнечной погоде наша страна богата пшеницей, хлопком, фруктами и бахчевыми культурами', 'Я очень

хотел учиться и поэтому прилетел в эту страну', 'Особенно привлекла мое внимание архитектура города', 'Мне очень понравился город Днепропетровск'.

В своих ответах на вопросы студенты часто использовали слова *народ, родители, друзья, знакомые*. Например: 'Нет никакой разницы между украинским и узбекским народами: то же дружелюбие, те же улыбки и доброта', 'У наших народов много общего', 'Украина учит меня любить свой народ и свою семью', 'Там живут мои родители и родственники', 'Мои родители хотели, чтобы я учился в Украине', 'Я нашел здесь новых и настоящих друзей', 'У меня появились новые друзья и знакомые, с которыми я иногда гуляю по городу', 'В Узбекистане живут родители и мои лучшие друзья', 'У меня появилось много друзей из разных стран', 'Таджикский народ очень гостеприимный'.

На предложение преподавателя рассказать об известных им людях студенты ответили следующее: 'За время учебы я узнал о многих известных украинцах, таких, как Тарас Шевченко, братья Кличко', 'На уроке в академии я прочитал о враче Иване Лешко-Попеле, который лечил людей бесплатно', 'Известный узбекский ученый Авиценна родился в Средней Азии', 'Авиценна знал много методов лечения болезней', 'Я хотел бы написать об Абу Али ибн Сине или Авиценне, который был одним из основоположников медицины', 'Авиценна является одной из значимых фигур узбекского народа', 'Фирдоуси – это известный таджикский поэт. Он написал «Книгу царей Шахнаме». Многие из опрашиваемых одноклассников хотели бы стать похожими на своих кумиров.

Я согласна со словами о невозможности любить другие народы, если у человека нет любви к своей стране. Любовь, по-моему мнению, складывается из представления о своей стране как о родине предков, то есть родственников, которые проживали на этих землях до нас. Здесь они учились, работали, растили детей, их чувства и желания связаны с мечтами о светлом будущем своих близких и своего государства. Человек, который не любит свою родную землю, не знает историю предков, не сможет вжиться в культуру других стран и в новое окружение.

Сопоставление данных студенческих работ показал, что тематическую группу с ключевым словом «*родина*» образуют слова *страна, город, народ, родители, друзья, знакомые*. Их использование в сочинениях иностранных студентов из Средней Азии идентично друг другу. Отличительными характеристиками в понимании родины как государства, где ты родился, где

живут родные тебе люди, являются имена собственные Тарас Шевченко, Иван Лешко-Попель, Авиценна, Фирдоуси. Это связано с культурными традициями своей страны.

Собирова Саидахон, А. А. Карабет

*ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины», 1 курс,
Узбекистан,*

ДНЕПРОПЕТРОВСКИЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ УКРАИНСКИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР ИМЕНИ Т. Г. ШЕВЧЕНКО

Репертуар театров является отражением запроса народа на духовные ориентиры. На примере репертуара Днепропетровского театра имени Т. Г. Шевченко исследуем, как менялся этот запрос с течением времени. Также остановимся на современном периоде работы музыкально-драматического театра.

Годы основания и годы становления театра (1918 – 1941) отмечены разнообразием и обширностью репертуара. Здесь были произведения украинской, русской и западноевропейской классики, современного направления, пьесы тогдашних авторов. Ставились «Гайдамаки» Т. Шевченко, пьесы И. Карпенко-Карого, спектакли по произведениям В. Шекспира и других зарубежных авторов. Простой народ стремился стать адептом не только собственной, но и мировой культур.

В послевоенные годы успехом у зрителей пользовались преимущественно оперетты и комедии. «Запорожец за Дунаем» Г. Артемовского, «Майская ночь» М. Старицкого, «Шельменко-денщик» Г. Квитки-Основьяненко. Многие из них не сходили с афиш на протяжении целых десятилетий. Возможно, так люди, пережившие трагедию войны, залечивали душевные раны.

Но спустя десятилетия народ снова обращается к теме войны. В репертуаре 70-х годов, кроме украинской классики XIX столетия, большое количество пьес о Великой Отечественной войне: «Тыл» Н. Зарудного, «Солдатская вдова» Н. Анкилова, «Голубые олени» А. Коломийца и др.

В 80-х годах морально-этические проблемы, проблемы духовных поисков современника выходят в спектаклях Днепропетровского государственного украинского драматического театра имени Т. Г. Шевченко на первый план: «Кафедра» В. Врублевской, «Энергичные люди» В. Шукшина, «Моя дорогая Памела» Дж. Патрика и др.

После провозглашения независимости Украины в репертуаре Днепропетровского драматического театра имени Т. Г. Шевченко появляются пьесы по произведениям писателей, чье творчество не допускалось советской

цензурой в театры. Таковыми были, например, драма «Маруся Чурай» по одноименному произведению Лины Костенко.

Днепропетровский академический музыкально-драматический театр имени Т. Г. Шевченко постоянно обогащает свой репертуар произведениями украинской и мировой драматургии, работает над созданием спектаклей по пьесам современников. Репертуар шевченковцев сегодня составляет украинская классика, в частности, «Земля» по О. Кобылянской, «Закон» по В. Винниченко. Ставятся также спектакли по пьесам современных и зарубежных драматургов: «Страсти по Торчалову» Н. Воронова, «Девять ночей» М. Вишнека, «Аршин мал алан» У. Гаджибекова и т. д.

Недавно были поставлены спектакли «Новоселы» («Мамаша») М. Кропивницкого, «Безымянная звезда» М. Себастиана. Зрители ищут ответы на вопросы современности, обращаясь как к вновь написанным драмам («Страсти по Торчалову»), так и к украинской классике.

Литература

1. Сайт Днепропетровского академического украинского музыкально-драматического театра им. Т. Г. Шевченко: ukrdrama.dp.ua

2. Официальный сайт http://vk.com/teatr_ua

У Хаянь, Н. Ю. Козырева

Днепропетровский национальный университет им. Олесь Гончара, Китай,

О, РОДИНА СВЯТАЯ!

КАКОЕ СЕРДЦЕ НЕ ДРОЖИТ, ТЕБЯ БЛАГОСЛОВЛЯЯ

Родина! Это слово с детства знает каждый. Родина – это страна, в которой ты родился. У каждого человека есть Родина. И каждый любит её. Любит место, где он родился и живёт. Любит родные леса и поля, свою зиму и своё лето, свою весну и свою осень. Человек любит людей, с которыми он живёт, любит свой народ. Любит свой родной язык и песни своего народа, сказки, танцы, книги... Без Родины и без своего народа человек не может жить.

Что такое Родина? С чего она начинается? В чём находит своё конкретное, зримое воплощение? Родина для каждого начинается с чего-то своего: с ручья, камня, с дерева. Она так начинается для многих миллионов, для новых и новых поколений, приходящих на землю в свой срок и свой час.

Когда мы произносим слово Родина, перед нами как бы раскрываются бескрайние просторы: леса, поля, горы, снега, пески, реки, моря. Зажигаются огни городов, которые похожи на земные созвездия. Поднимаются дымки далёких селений. Родина начинается у твоего дома: с берёзки, шумящей на

ветру; с земли, заросшей травой или покрытой снегом; с улицы, уходящей в даль. Родина начинается рядом с нами...

А с чего начинается любовь к Родине?.. Любовь к Родине начинается с любви к матери. От матери ты впервые узнал язык своей Родины, а в материнской песне прозвучал голос Родины. Мать научила тебя ходить по родной земле, узнавать по запаху цветы, а по голосам – птиц. Мать сделал тебя не только своим сыном, а и сыном Родины. Мать и Родина – нет на свете ближе и роднее слов...

Родина! Это слово с детства знает каждый. Родина – это страна, в которой ты родился, живёшь со своими родными и друзьями. Любить Родину – это значит много знать, честно трудиться, быть готовым во всяком деле доказать свою преданность Отчизне.

Шасенем Гылычбердыева, Т. А. Клименко

*Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара, 3 курс,
Туркменистан*

ТУРКМЕНСКИЕ АХАЛТЕКИНЦЫ – АХАЛТЕКИНСКИЕ СКАКУНЫ

Туркмены – прирожденные наездники. Страсть к коням у туркмен прививается с детства. Ахалтекинцы были выведены туркменами более 5000 лет назад в предгорьях Туркменистана. Знаменитые, «быстрые, как ветер», ахалтекинцы прославили туркменскую страну на весь мир, даже на гербе государства изображен ахалтекинский скакун.

Конь у туркмен издавна являлся священным животным. Трудно представить туркмена без коня. «Конь – равноправный член туркменской семьи», – говорят в Туркменистане. Бережное и трепетное отношения к коню туркмены пронесли через тысячелетия. Уже в V в. до н. э отец истории Геродот сообщал, что предки туркмен избрали коня символом солнца, так как, по их представлениям, самому быстрому светилу на земле должно было соответствовать самое быстроногое на земле животное. Ахалтекинцы обладают на редкость тонкой кожей и короткой переливающейся шерстью, через которую порой можно увидеть кровеносные сосуды. Это придает ахалтекинцам неопишемую красоту. Про них говорят в народе: «Они дышат и потеют кровью».

Туркменистан был и остается не только международным центром ахалтекинского коннозаводства – кони объявлены национальным достоянием туркменского народа. Начиная с 1992 года по всему Туркменистану в последнее воскресенье апреля – Гурбансол, отмечается «Праздник

туркменського скакуна». Ежегодно в соревнованиях по выездке и конкуру появляются туркменские лошади очень высокого уровня.

В центральной Азии туркмены – единственный народ, который не потребляет конину, так как для них это животное – священо. В 1986 году этот неписанный закон был оформлен официально.

Гулджахан Язиева, Л. О. Стребуль

*Дніпропетровський національний університет ім. Олесь Гончара, 4 курс,
Туркменістан*

ТАРАС ШЕВЧЕНКО – БОРЕЦЬ ЗА СВОБОДУ І НАЦІОНАЛЬНЕ ВІДРОДЖЕННЯ

Шевченкове слово і запалює серця мільйонів патріотичним вогнем проти соціальної неправди і насильства. Тарас Шевченко міг би, якби забажав, зі своїм талантом гідно прожити у Петербурзі, не втручаючись у політику, але поетові було боляче за поневолену, пригноблену Україну, тому його поезія – це спів про свободу рідного народу.

Олесь Гончар відзначав: Тарас Шевченко бачив гніт і безправ'я, приниження людини, зло і неправду, і все це викликало вибух поетового протесту”.

Доба Тараса Шевченка – це доба й шукань шляхів до національного відродження. Його боялися царі. Його жахались і смертельно ненавиділи кріпосники.

Коли перед Т. Шевченком лягла несходима ніч муштри й солдатчини, вінценосні кати вважали, що звідти не буде йому вороття.

Але вогненною піснею і віщим незборканим словом – повернувся поет до рідної своєї України.

У невеликій книжці "Кобзар" клекоче ціле море народного горя, в ній покликання до помсти й порив до свободи, мудрий роздум гуманіста і чарівна краса української пісні" (О. Гончар).

Життя і творчість Тараса Шевченка, його духовні прагнення, його радощі, надії і глибока віра – це наші сподівання і віра. Тарас Шевченко – великий в усьому. І ми відчуваємо знає духовну й фізичну з ним спорідненість.

Що ж було головною основою творчості Шевченка? Покликання! Говорив сам Тарас Шевченко: "Хто його знає, відкіль несеться пісня, складаються вірші?» Вже кілька поколінь зросло, не знаючи жахів кріпосництва, коли одні люди вважалися власністю інших; немає більше панщини, гнобителів – панів, які "людей у ярма запрягли". Сьогодні

Конституція гарантує усім рівність прав, про які мріяв і за що боровся великий правдолюбець Тарас Шевченко.

Ялкири Инек, Л. А. Стребуль

*Днепропетровский национальный университет им. Олеса Гончара, 1 курс,
Турция,*

ГЛАВНАЯ ТРАНСПОРТНАЯ МАГИСТРАЛЬ СТАМБУЛА – МЕТРО

Как и каждый из нас, я люблю свою родину и горжусь историей моей страны, ее достопримечательностями. Сейчас хочу рассказать о главном транспорте для столицы Турции – о метро.

Как известно, Стамбул – один из первых городов планеты, где появилось метро. Этот вид транспорта играет необычайно важную роль в жизни многомиллионного мегаполиса, объединившего Европу и Азию. Нужно сказать, что метро в Стамбуле – довольно странная подземная конструкция из трех абсолютно не пересекающихся линий.

Самая маленькая линия – «Тюнель» – состоит всего лишь из двух станций. Она открыта в 1875 году и являет собой подземный фуникулер-вагончик. Это наилучший и быстрееший способ добраться на крутой Галатский холм – замечательное для обозрения место.

18-километровую монорельсовую линию метро – Nafif Metro открыли в 1989 году. Она соединила центральный район с западными окраинами города и насчитывала 16 остановок, а в 2002 году линия была продлена до аэропорта Ататюрка.

Строительство первой полноценной линии метро началось в городе в 1991 году. Для устойчивости к землетрясениям метро строилось открытым способом. Участок между районами Таксим и Левент был открыт в сентябре 2000 года. Все шесть станций линии были оборудованы эскалаторами и лифтами для инвалидов. Станции выглядят одинаково, несмотря на то, что для каждой из них был выбран индивидуальный цвет. Пропускная способность – 70 000 человек в час в одном направлении. Поездка по всей линии длится 12 минут.

На метро можно добраться в новые деловые районы на севере города, к городским стенам и в курортные пригороды на Мраморном море.

Мы будем рады видеть вас в Стамбуле пассажирами нашего метро.

Попова І. С. Мовна підготовка іноземних студентів у контексті університетської освіти	3
Афанасьєва Л. Лексико-семантическое поле как лингвистическая единица	6
Бігич О. Лінгвокраїнознавчий мультимедійний сінквейн-колаж «Квіти України»	7
Боднарюк Л. Навчання професійно-орієнтованому мовленню майбутніх лікарів	10
Варава С. Межкультурная коммуникация: практический аспект (из опыта работы с иностранными студентами)	11
Вардanian А. Особливості перекладу медичних текстів	12
Володіна Т. Перекладацький метатекст - феномен вторинності (на матеріалі наукових текстів з лінгвістики)	14
Вотінцева М. Л. Тлумачення омонімів у різних виданнях оксфордського тлумачного словника	15
Гайдук Л., Давидова І., Дочинець Д. Особливості підготовки іноземних громадян на початковому етапі навчання	17
Гамали О., Каневская О. Работа с текстами глянцевого журналов как средство аккультурации иностранных студентов	18
Голікова Н. С. Потенційні слова в історичній романістиці П. Загребельного	21
Гончаренко Е. П. «Інерція першого враження»: сонет Шекспіра № 66 у перекладі Івана Франка, Осипа Румера та Самуїла Маршака	22
Гром Л. К вопросу об использовании научных статей в обучении чтению	26
Гук З. Германізми в українській мові як результат тривалих мовних контактів	29
Гурко О. Ствердження в семантичній структурі дієслів	29
Дейчаківська О. Актуальні проблеми перекладу з української мови на англійську	31
Долгушева О. Порівняльне вивчення літератур: художній переклад і перекладацька аберація	32
Дубовая Г. И. Коммуникативные ситуации в речевой деятельности	34
Дудіна О. Інтегрована єдність навчальних цілей та змісту освіти в підготовці магістрів технічного перекладу в університетах США	36
Жогіна І. Авторська стратегія викладання мов як основа конкурентоспроможності викладача	39
Зайцева В. В. Синекдоха як різновид метонімії	41
Зайцева С. Інтернет-меми українськомовної блогосфери	43
Зирка В. В. Акцент при создании/переводе студентами прагматического рекламного текста	45
Іваненко Н. Особливості функціонування лексичних одиниць поняття <i>Respect</i> в англійській мові	48
Іваницька Н. Формування реферативної компетенції в системі іншомовної підготовки студентів-економістів	50
Івашкевич Л. Німецькі професійні найменування в сфері інформаційних технологій	52
Кац Ю. В., Ли Ли Этикет приветствия в Китае	54
Клименко Т. Использование мнемонических техник при работе с группой студентов-иностранцев	56
Коваленко К. Особливості перекладу абревіатур у субмові медицини	57
Козырева Н. Ю. О конкурсе декламаторов	59
Колесник О. Альтернативні світи в аспекті міфосеміотики	59
Крутась Ю. Навчання іноземним мовам як складова міжкультурної комунікації: деякі функціональні аспекти	61
Куварова Е. К. Комбинация апеллятива и антропонима в эпистолярном	63

обращении

Кузнецова Н. В. Структура гиперо-гипонимической парадигмы «Болезнь» в повести Б. Могилевского «Молодость Сеченова»	65
Купрієнко Ю. Поняттєва схема як один із способів формування предметної та термінологічної компетентностей перекладачів галузевих текстів	68
Лазариди М. И. Лингвистическое комментирование и некоторые стратегии критического мышления при работе над стихотворением Дж. Г. Байрона «Lines, Written In An Album, At Malta»	69
Лапузина Е. Использование аудио-технологий для совершенствования навыков научного стиля речи у иностранных студентов	76
Мазурок И. Универбаты с суффиксом – к(а) в курсе русского языка как иностранного	79
Маслова В. Особенности описания языка сквозь призму лингвокультурных кодов	81
Меньшиков И. И. К вопросу о дефиниции предложения как синтаксической единицы	87
Мірошніченко І. Стильний текст в українському медійному дискурсі та його основні лінгвальні ознаки	90
Моради Арезу Структура наименования предприятий торгового и ресторанного бизнеса	93
Ніколаєнко В. Особливості створення педагогічних технологій у процесі формування професійної російськомовної компетенції	95
Панченко О. Міжкультурні комунікації в контексті мовної картини світу	98
Панченко В. Современная русская песня как форсированно экспрессивный текст	100
Панченко Е. И. Библиотека – концепт и средство обучения	100
Панченко С. Об одном виде развлекательного дискурса	102
Перерва І. Лінгвокраїнознавчий аспект викладання китайської мови	103
Петриченко И. Б. Особенности контроля знаний при обучении русскому языку иностранных студентов	104
Пономарева Л. Ф. К вопросу об обучении чтению текстов по специальности	106
Попко Л. О некоторых новейших английских заимствованиях в русском языке	107
Пушкарєва Е. О формировании речевой культуры при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе	108
Рибенюк В. Лінгвокультурологічний аспект перекладу економічних текстів	109
Сердюк О. В. Втілення концепту <i>кішка</i> в англійськомовних ідіомах	112
Синиця І. А. Лінгвокультурний аспект у викладанні теоретичних курсів іноземним студентам-філологам	114
Склярєнко А. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранных студентов в вузах Украины (на примере дистанционного курса «Профессиональный медицинский диалог»)	118
Стребуль Л. О. Функція схем при засвоєнні студентами-іноземцями складних речень	120
Стирник Н. Аудіювання як один з визначальних видів роботи на практичних заняттях з іноземної мови	120
Суима И. П. Лексическое наполнение тавтологических респонсивных предложений	122
Тарлева А. В. Применение метода свободного ассоциативного эксперимента в практике написания квалификационных работ иностранными студентами-филологами	124
Тростинская О., Копылова Е. Формирование профессиональной	125

компетенції на завершаючому етапі навчання іноземців російській мові	
Тукова Т. Манипулятивна тактика позитива в спілкуванні « <i>лікар-пацієнт</i> »	127
Ушакова Н. І. Про підручник з мови навчання для освітніх мігрантів	128
Федина Е. Структура поняття <i>людина</i>	131
Ходоренко А. В. Про питання лексичного значення: від витоків до сучасних проблем когнітивної лінгвістики	132
Чунься Чень Лінгводидактичні завдання і методичні основи підготовки китайських філологів-росієзнавців	133
Черноватий Л. М. Повтор як стилістична ознака конфесійного стилю в англійській та українській мовах	137
Шагпури Марджан Лінгвокультурологічна інтерпретація простору в творах А. П. Чехова	139
Шашкіна Н., Лазуренко Л., Дружиніна Л. Про деякі особливості семантичних і структурно-семантичних трансформацій при перекладі	142
Швець Г. Роль художнього тексту в навчанні української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей	144
Шепель Ю. О. Вимоги до перекладу художнього тексту як засобу міжкультурної комунікації	146
Шестопає Н. А. Про питання об навчанні письмової мови	148
Шкурко Е. Комунікативно-орієнтований підхід при навчанні іноземними мовами	150
Шуневич Б. Проект англійсько-українського словника патентних термінів	151
Аксютіна Т. Cross-Cultural Communication In Culturally Responsive Teaching	154
Bednova Y. I. Audiovisual Method In Developing Lingvo-Cultural Competence	156
Kochubei V. Compositional Peculiarities Of English Theatre Reviews	157
Melashchenko M., Protoven' O. The Peculiarities Of Medical Terms Translation Into Ukrainian	159
Перерва К. Effectiveness Of Teaching Speaking	160
Teterina L. Training learners As Cultural Observers In Elt Classroom	162
Schtatnaja E. Zur Interkulturellen Orientierung Im Fremdsprachenunterricht	163
Творчі роботи студентів	
Аманова Айна Своєобразие музичальної історії	165
Н. А. Шестопає туркменського народу	
Ель Хажжжі Аюб Дружба релігій Дніпропетровська	168
А. А. Кузьменко	
Р. Бабкін Душа і символ Туркменістану – це його	169
Л. О. Стребуль килими	
Джустіани Вахджуди Танцювальне мистецтво Індонезії	171
І. Б. Петриченко	
Камилджанов Юсуфбой, Україна очима іноземних студентів	172
Л. В. Кушнір, В. Ю. Тютюнік	
Мучоза Джей Мішель, Цвіт як символ культури	176
Д. П. Амичба (сравнительний аспект)	
Мишра Ніххіль, Культура Індії в Україні	179
Е. Ю. Перинець	
Ель Беркани Мохаммед Місто - казка – місто - мрія	179
А. А. Кузьменко	
Вентура Нтянга Толерантність – шлях до	181
Е. В. Шкурко взаєморозуміння і миру	
Сурайо Омонова Тематична група «Рідина» (на	182
Н В Кузнецова прикладі студентських робіт)	

Собирова Саидахон	Днепропетровский академический	185
А. А. Карабет	украинский музыкально-драматический	
	театр имени т. Г. Шевченко	
У Хаянь	О, Родина святая! Какое сердце не	186
Н. Ю. Козырева	дрожит, тебя благословляя	
Шасенем Гылычбердыева	Туркменские ахалтекинцы –	187
Т. А. Клименко	ахалтекинские скакуны	
Гулджахан Язиева	Тарас Шевченко – борец за свободу і	188
Л.О. Стребуль	національне відродження	
Ялкири Ипек	Главная транспортная магистраль	189
Л. А. Стребуль	Стамбула – метро	