

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО
ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія:
Філологія

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 4

Одеса
2012

Серію засновано у 2010 р.
Засновник — Міжнародний гуманітарний університет

*Друкується за рішенням Вченої ради Міжнародного гуманітарного університету
протокол №2 від 23.10.2012 р.*

Видавнича рада:

С. В. Ківалов, д-р юрид. наук, проф., акад. АПН і НАПрН України — голова Ради;
М. П. Коваленко, д-р фіз.-мат. наук, проф. — заступник голови Ради; **А. Ф. Крижановський**,
д-р юрид. наук, проф. — заступник голови Ради; **С. А. Андронаті**, акад. НАН України;
В. Д. Берназ, д-р юрид. наук, проф.; **О. М. Головченко**, д-р екон. наук, проф.;
Д. А. Зайцев, д-р техн. наук, проф.; **В. М. Запорожан**, акад. АМН України;
М. З. Згуровський, акад. НАН України; **О. О. Костусев**, д-р екон. наук, проф.; **В. А. Кухаренко**,
д-р філол. наук, проф.; **О. М. Образцова**, док. філол. наук, проф.; **Г. П. Пекліна**, д-р мед.
наук, проф.; **О. В. Токарев**, засл. діяч мистецтв України; **В. О. Туляков**, д-р юрид. наук, проф.

Відповідальний редактор серії — д-р. філол. наук, проф. **О. М. Образцова**
Відповідальний секретар серії — канд. філол. наук, доц. **Л. І. Морошану (Демьянова)**

Редакційна колегія серії «Філології»:

Н. В. Бардіна, д-р філол. наук, проф.; **Ш. Р. Басиров**, д-р філол. наук, проф.;
О. А. Жаборюк, д-р філол. наук, проф.; **К. Б. Зайцева**, канд. філол. наук, доц.; **М. І. Зубов**,
д-р філол. наук, проф.; **Л. Казаку**, канд. філол. наук; **В. Д. Каліущенко**, д-р філол. наук, проф.;
Т. М. Корольова, д-р філол. наук, проф.; **В. А. Кухаренко**, д-р філол. наук, проф.;
В. Я. Мізецька, д-р філол. наук, проф.; **Л. І. Морошану (Демьянова)**, канд. філол. наук, доц.;
О. М. Образцова, д-р. філол. наук, проф.; **Н. В. Петлюченко**, д-р. філол. наук, проф.;
Т. П. Сазикіна, канд. філол. наук, доц.; **І. В. Ступак**, д-р. філол. наук, проф.; **И. Г. Таранець**,
д-р філол. наук, проф.

Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: філологія : зб. наук. праць.
— Одеса : Фенікс, 2012. — Вип. №4. — 82 с.

*Повне або часткове передрукування матеріалів, виданих у журналі
«Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету», допускається лише з письмового дозволу редакції.
При передрукуванні матеріалів посилання на
«Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету» обов'язкове.*

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16819-5491Р від 01.06.2010

Адреса редакції:

Міжнародний гуманітарний університет, офіс 202,
вул. Фонтанська дорога 33, м. Одеса, 65009, Україна,
тел. (048) 719-88-48, факс (048) 715-38-28, e-mail: mgu@ukr.net

© Науковий вісник Міжнародний гуманітарний університет.

Серія: «Філологія», 2012

© Міжнародний гуманітарний університет, 2012

МОВОЗНАВСТВО

УНІВЕРСАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ МОВ У КОГНІТИВНОМУ ВИСВІТЛЕННІ

Анотація. На основі аналізу розуміння зв'язків мови із мисленневою діяльністю людини стаття визначає нові напрямки дослідження мовних універсалій.

Ключові слова: мовні універсалії, універсальна граматики, речення, когнітивний підхід.

Притаманні всім або більшості мов світу властивості, які відрізняють людську мову від мови тварин, в лінгвістиці визначено як універсалії — своєрідно виражені в кожній мові змістові категорії і загальні характеристики власне мовних структур. Виявлення на початку 1960-х років перших універсалій (Дж. Грінберг [1; 2]) вважається одним з найважливіших досягнень лінгвістичної науки ХХ століття, оскільки започаткувало новий напрям в лінгвістиці, стало суттєвою передумовою більшості сучасних теорій мови. Виявлені в мовах прояви універсалій широко використовуються в порівняльно-історичному мовознавстві для реконструкції системних явищ мов в ті чи інші періоди їх розвитку, що дозволяє уточнювати історичні долі народів та їх культур, виявляти перекладацькі універсалії як основу міжкультурної взаємодії, прояснити шляхи змін різних рівнів мови. Універсалії підрозділяють на діахронічні / синхронічні; прості / складні; повні-абсолютні-еквівалентні / фреквенталії / неповні-статистичні-імплікативні, дедуктивні / індуктивні. Теорія діахронічних універсалій пояснює різні зміни мовних явищ і структур, пов'язані з соціально-історичним розвитком народів — носіїв мови, дозволяє прогнозувати подальший розвиток окремих мовних явищ і цілих мовних систем.

Теорія мовних універсалій базується на положеннях «універсальної граматики» про властиву для людини вроджену мовну здібність — особливу когнітивну систему внутрішніх вроджених механізмів, спеціальний орган в мозку людини, відповідальний за породження та сприйняття окремих висловлень («локалістська» гіпотеза). Граматики здавна вважалась незалежною цариною вродженої мови. З розвитком біолінгвістичного (когнітивістського) напрямку в лінгвістиці наприкінці ХХ віку мовні та мовленнєві явища отримують «когнітивістське» пояснення «в термінах зберігання, пошуку, обробки та (ре)організації

інформації людиною, — тобто, в термінах «когнітивних процесів». Побудова висловлення (навіть про найабстрактніші сутності) при цьому уподібнюється зразкам висловлень про існування і зміну матеріальних предметів у реальному просторі. Процедури пошуку та обробки інформації описуються як просторові процеси, пов'язані з матеріальною зміною певного предмета. Когнітивні і концептуальні структури знання співвідносяться з різноманітними мовними формами, які втілюють їх зміст. Свідомість та інтелект людини у такому разі досліджуються як система, що відповідає за всі види її діяльності з інформацією та забезпечує нормальне протікання різноманітних ментальних процесів і, перш за все, процесів мислення (наприклад, [3–7]).

У ХХІ віці, за словами Н. Хомського, раніше вживаний на позначення «генетичної вродженої здібності» людини до засвоєння та використання мови термін «універсальна граматики» отримує новий зміст. Генеративісти, інкорпорувавши у свою теорію імплікаційні універсалії, називають їх параметрами і розповсюджують на параметри таку властивість, як природженість (певна властивість, атрибутована всім мовам). Створена Н. Хомським та Г. Лазником для опису мовної когнітивної системи теорія принципів та параметрів представляє собою модель, згідно до якої чітке розмежування універсального і специфічного у мові зводиться до простих постулатів. Стверджується, наприклад, що у всіх реченнях повинен бути суб'єкт (принцип, або абсолютна універсалія); що в низці мов даний принцип може бути вираженим неявно — так званими нульовими формами (родор parameter). Мовну варіативність визначають не правила, а кінцевий набір загальних для всіх мов фундаментальних принципів і параметрів, які фіксуються при засвоєнні мови. В процесі онтогенезу здійснюється зумовлений лінгвістичним оточенням дитини «запуск» того чи іншого внутрішнього вродженого параметру [8, 1–22; 9; 5]. Когнітивна мовна система визначена трьома чинниками: вродженою здатністю інтерпретувати частини оточуючого середовища як лінгвістичний досвід (включає універсальну граматику) — генетично зумовленим чинником, спільним для всього виду; набутих досвідом, який веде до варіації в

заданих межах; неспецифічними для мови принципами. Останній чинник, як і низка виявлених у процесі розвитку генеративної теорії принципів (наприклад, принцип структурної архітектури і принцип обчислювальної ефективності), Н. Хомським визначається як такий, що є загальним для всіх когнітивних систем мозку, а не лише притаманним мові [8, 1–22].

При характерному для генеративістики в цілому уподібненні мови «системі счислювання (computational systems)» когнітивна система мозку уподібнюється комп'ютеру як сучасній інформаційній системі. В цій системі є свої специфічні пристрої для введення даних (сприйняття мовного сигналу), складування даних (короткочасна і довготривала пам'ять), аналізу даних (парсер — аналізатор, який забезпечує членування висловлення на його складові синтаксичні елементи) і, за необхідності, «витягування» даних-знань із системи довготривалої пам'яті.

З такого розуміння мовних здібностей Н. Хомський пояснює нове тлумачення терміну «універсальна граматики»: раніше трактована як окремий «когнітивний» орган в мозку людини, подібний до систем планування, розуміння, інтерпретації, відзеркалення та інших «ментальних» (мисленневих) операцій, вроджена мовна здібність тепер розуміється як система інтерфейсної взаємодії систем. Інтерфейс (термін, в основному, використовується в описах комп'ютерних технологій) означає сукупність засобів і методів взаємодії між елементами системи (<http://dic.academic.ru/dic.nsf/>). Таких інтерфейсних систем, на думку Н. Хомського, принаймні дві: система мислення, яка використовує мовленнєві висловлювання для вираження аргументації, доказів, інтерпретування, організації дій та інших ментальних (мисленневих) актів; та система сенсорно моторних систем (зору, слуху тощо), яка забезпечує екстеріорізацію висловлень під час їх породження, а також мисленнєве конструювання висловлень при їх сенсорному сприйнятті.

Завданнями теорії мови при цьому лінгвіст вважає встановлення меж між тим, що є, і тим, що не є природною людською мовою; пояснення процесу і принципів опанування мови людиною — тобто виявлення механізмів влаштування нових отриманих даних в систему універсальної граматики як вродженої мови. Треба з'ясувати, що собою являють такі механізми, а головне — виявити, чому саме цими принципами, механізмами (а не безліччю можливих інших) забезпечується розвиток («зріст») мовної компетенції людини [5, 18-19; 10].

Американський лінгвіст Рей Джекендофф [11; 12], також вірний ідеям універсальної граматики,

завдання лінгвістики вбачає в розумінні та описанні правил інтерфейсної взаємодії. Тому він пропонує підхід, дещо альтернативний теоріям Н. Хомського. Р. Джекендофф вважає, що рівноправними, незалежними і пов'язаними між собою генеративними системами мови разом із синтаксисом є також семантичний і фонологічний компоненти. Незалежно один від одного, Н. Хомський і Р. Джекендофф прагнуть побудувати лінгвістичну теорію, що пояснювала б можливість засвоєння мови дитиною. Розбіжність в їх теоріях полягає в тому, що Н. Хомський акцентує увагу на когнітивній складовій в процесі навчання мові, а Р. Джекендофф включає до цього процесу безпосередньо не пов'язаний із мовою та універсальною граматику компонент семантичний.

Власне універсалії пояснюються також через призму положень прагматики та когнітивістики. Зокрема, особливу увагу у зв'язку з цим привертають до себе гіпотеза трьох автономій — авто-синтаксиса, автознання, автограматики [11] та ідея вродженості мови як здатності, інстинкту [13; 14]. Автограматика при цьому розуміється як природжена здібність, що має когнітивну основу, як принцип автоматичного запуску знання граматики. Через порівняння із тваринним світом (необхідність і наявність єдиної ознаки — структури (кістяка, хребта) і його модифікацій у різних тварин в залежності від історичного періоду і місця та умов проживання) С. Пінкер стверджує аналогію у розбіжності між мовами. На його думку, кожна мова має певний загальний для всіх мов план, основу — принципи і правила синтаксису, морфології та фонології — певну невелику кількість варіативних параметрів, на зразок списку опцій в комп'ютері. Наявність того чи іншого параметру може призвести до значних відхилень в поверхневих проявах мов [13, 256, 260]. Перелічивши низку правил та імплікацій, представлених як універсалії, С. Пінкер робить висновок: в основі мовного інстинкту лежить універсальна граматики, яку не можна зводити лише до історії або свідомості [13, 253-255]. Аргументуючи свою точку зору, автор пропонує вирішувати питання про універсалії, аналізуючи граматику як організовану систему, а не як певний набір фактів, оскільки науково значущими є не суто факти, а відношення / співвідношення між властивостями певних лінгвістичних явищ, які виявляються в різних мовах однаково.

Низка публікацій останнього десятиліття виявляє імовірнісний (вірогіднісний), а не універсальний характер певних універсалій-параметрів [15; 16; 17], визнаючи, що більшість імплікаційних універсалій спрацьовують лише з трохи більше ніж випадковою частотністю, а більшість

з абсолютних універсалій мають винятки. Тому, якщо дані параметри не є коректними з точки зору дескриптивного підходу, такі параметри не є вродженими, а вибудована на основі таких параметрів теорія «зовнішнього запуску» теж є некоректною, якщо некоректна її основоположна посилка.

Висловлено і думку про походження всіх природних мов світу з однієї прамови, закономірності якої, збережені в конкретних мовах, і є нинішніми універсаліями. Припускається можливість і іншого походження універсалій: на думку С. Пінкера, наприклад, в мовах, імовірно, відображаються універсалії мислення або обробки інформації в свідомості людини. Аналізуючи універсальний характер найменувань колірної гами як продукту універсального сприйняття бачення кольору, він робить логічний висновок про те, що «універсалії мислення або обробки інформації свідомістю людини» не залежать від конкретної мови. Аналогічну ідею обстоює і В.В. Іванов: «Частина спільних рис, які виявляються у всіх людських семіотичних структурах, повинна бути пов'язана з генетично обумовленими особливостями мозку. Тому рух у такому напрямку може виявитися вирішальним для об'єднання наук про людину з природничими науками» [18, 4].

Лінгвісти-когнітивісти вважають, що функціонування граматичних елементів структурує або концептуалізує людський досвід, виражаючи його за допомогою мови, оскільки очевидним є існування певних відношень між конкретними структурними критеріями та конкретними підкласами граматичних понять. При цьому необхідним є вивчення багатьох аспектів синтаксичної структури з точки зору типології відношень між формою та функцією, між формою та змістом висловлення, а також виявлення когнітивної основи таких відношень.

Таким чином, виявлення та порівняльний опис універсальних властивостей синтаксичних явищ у граматичному ладі мов є актуальним завданням лінгвістичних студій. Принципово значущим для такого дослідження є врахування положень про когнітивну основу мовних універсалій; про незалежність понятійної галузі від конкретної мови, основаної на наявності єдиної для різних культур універсальної «абетки людської думки», однієї понятійної системи в основі семантичних структур мов світу; про узагальнення закономірностей, які спостерігаються в реальному мовленні (чим поширенішою є модель в мовленні, тим імовірніше, що саме вона буде зафіксованою в граматиці як основна і нормативна), в правилах нормативних граматик мов.

Література

1. Гринберг Дж. Меморандум о языковых универсалиях / Дж. Гринберг, Ч. Осгуд, Дж. Дженкинс // Новое в лингвистике. — Вып. 5. — Языковые универсалии. — М., 1970. — С. 31–44.
2. Greenberg J.H. Language typology: a historical and analytical overview / J.H. Greenberg. — The Hague, 1974. — 1088 p.
3. Кибрик А.Е. Современное состояние лингвистики / Александр Евгеньевич Кибрик. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/articles/kibrik/kibrik-2004-sovr_ling.ppt#256,1, Современное состояние лингвистики.
4. Левицкий А.Э. Перспективы исследования познавательных процессов в аспекте сопоставления языковых данных / А.Э. Левицкий // Когнитивные исследования языка. — Вып. V. Исследование познавательных процессов в языке. Сборник научных трудов. — Москва-Тамбов, 2009. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: <http://cognitiveres.ralk.info/content/perspektivy-issledovaniya-poznavatelnykh-protsessov-v-aspekte-sopostavleniya-yazykovykh-dann>.
5. Chomsky N. Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures / N. Chomsky — [8th ed.]. — Cambridge (Mass.) : The MIT Press. — 1996. — 205 p.
6. Chomsky N. Of minds and language: a dialogue with Noam Chomsky in the Basque country / N. Chomsky, M. Piattelli-Palmarini, P. Salaburu, P. Salaburu Etxeberria, J. Uriagereka. — Oxford : Oxford University Press, 2009. — 448 p. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: <http://www.chomsky.info/books.htm>
7. Hurford James R. Diversity in languages, genes, and the language faculty / James R. Hurford and Dan Dediu // Botha and Knight / The Cradle of Language 09-Botha_and_Knight-chap09 — 30.10.2008 — 8:22am. — P. 163-184. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: <http://hurford08diversityLanguageGene.pdf>.
8. Chomsky N. Minimalist program for linguistic theory / N. Chomsky // View from Building 20 / Ed. by K. Halle & S. J. Keyser. — Cambridge (Mass.) : The MIT Press. — 1993. — P. 1-52.
9. Chomsky N. Three factors in language design / Noam Chomsky // Linguistic Inquiry, Volume 36, Number 1, Winter 2005, 1–22. — 2005 by the Massachusetts Institute of Technology. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: http://www.biolinguistics.uqam.ca/Chomsky_05.pdf
10. Haspelmath M. Hauser The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? / Haspelmath M. Hauser, M.D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. // Science, 2002. — No 298. — P. 1569–1579.
11. Jackendoff R. Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution — Oxford/New York: Oxford University Press, 2002 [Электронный ресурс] Режим доступа до тексту: <http://www.cscs.umich.edu/~crshalizi/reviews/jackendoff-foundations/>
12. Jackendoff R. Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures) (Bradford Books) — Cambridge, Mass. : MIT Press, 2009. — 432 pp., 21. [Электронный ресурс]. — Режим доступа до тексту: <http://mitpress.mit.edu/books/chapters/026251253Xchap1.pdf>;
13. Pinker St. The Language Instinct. The new Science of Language and Mind / Steven Pinker. — Penguin Books, 2000. — P. 548.
14. Pinker St., Jackendoff R. The faculty of language: what's special about it? / Steven Pinker, Ray Jackendoff // Cognition 95 (2005). — P.201–236.
15. Newmeyer F.J. Possible and Probable Languages: A Generative Perspective on Linguistic Typology /

F.J. Newmeyer. — Oxford : Oxford University Press, 2005 — 288 pp.

16. Haspelmath M. Parametric versus Functional Explanations of Syntactic Universals // Т. Biberauer, Нг. The Limits of Syntactic Variation. — Amsterdam : John Benjamins Publishing Co., 2008. — P. 75–107.

17. Hawkins J.A. Language Universals and the Performance-Grammar Correspondence Hypothesis / Hawkins J.A. — 2008. [Електронний ресурс]. — Режим доступу до тексту: <http://lingo.stanford.edu/sag/L204/Hawkins-LgUnivFinal.pdf>

18. Иванов В.В. Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему / В.В. Иванов. — М., 2004. — 208 с.

Образцова Е.М. Универсальные свойства языков в когнитивном освещении. — Статья.

Аннотация. На основе анализа понимания связи языка с мыслительной деятельностью человека статья определяет новые направления в исследовании языковых универсалий.

Ключевые слова: языковая универсалия, универсальная грамматика, предложение, семантические универсалии, когнитивный подход.

Obraztsova E.M. Cognitive Approach to Explaining Language Universals. — Article.

Summary. The article offers a review of changes in understanding the relation between language and the cognitive activity of a human being and reveals certain perspectives for investigating universal features in languages.

Key words: language universals, universal grammar, cognitive approach, sentence.

Гунченко С.Д.
(Одесса)

СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрена взаимосвязь юридической терминологии с юридической наукой, ее актуальность на современном этапе развития украинской государственности и украинского языка; взаимоотношения между юриспруденцией и языкознанием в пределах юрислингвистики как науки. На базе английских терминов проанализированы их неоднозначность использования, а отсюда — неточное или ошибочное употребление в формулировке правовых норм, что приводит к неоднозначному их толкованию.

Ключевые слова: юрислингвистика, сроки юридической науки, правовое сознание, лингвокультурология, английская юридическая терминосистема.

У лингвистики и юриспруденции всегда было и есть много общих сфер, и тенденции к сближению этих наук вполне очевидны. Видимо, не случаен в этом плане возврат к традиционным лингвистическим терминам типа *закон, норма, установление, регламентация*, которые издавна существовали в языкознании. И к ним добавляются новые — *прецедент, презумпция, субъект (деятельности), кодекс, акт (речевой), участники (речевой ситуации), дискриминация (лингвистическая)*.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что место языка права в ряду функциональных подсистем национального (в нашем случае английского) языка определено недостаточно точно; не до конца выявлена структурно-семантическая специфика английской юридической терминосистемы, а также характер соотношения правовой терминологической парадигмы с комплексом нетерминологических средств выражения соответствующих концептов; да и сам юридический дискурс в ряде своих аспектов требует дальнейшего теоретического рассмотрения.

Любая область профессиональной деятельности имеет вербальное обеспечение; ее коммуникативные нужды обслуживаются соответствующей подсистемой национального языка, которая включает лексико-фразеологический фонд, состоящий из монологических и составных терминов, устойчивых наименований и профессионализмов, а также комплекс структурно-семантических моделей уровня словосочетаний и уровня высказываний. Помимо системно-языковых средств, существует

ряд речевых способов лингвистического обеспечения профессиональной отрасли, обуславливающих нормативно- и функционально-стилистические, дискурсивные, жанровые, этикетные особенности осуществления речевой деятельности в русле заданной тематики. В этом отношении юридическая отрасль не является исключением. Изучению специфики юридического языка, соотношения интернационального и национального компонентов его лексикона, его культурно-исторических истоков, внеязыковых обстоятельств и условий его формирования и развития, его собственно языковых особенностей посвящен ряд трудов отечественных и зарубежных исследователей. В настоящее время набирает силу такая отрасль лингвистических изысканий, как юрислингвистика, в рамках которой концентрируются усилия ученых, занимающихся анализом и комплексным описанием языка права и юридического дискурса в социальном, культурном и психологическом контексте, в тесной связи с экстралингвистической сферой функционирования языка права.

Юрислингвистика призвана выяснить, какие стороны и черты естественного языка задействуются в пространстве, какие его грани наиболее ярко высвечиваются в сфере законотворчества, в области надзора за соблюдением законов, в области обеспечения гражданских прав и свобод, в сфере практики судопроизводства, в других (неюридических) сферах. Это должно способствовать решению не только юридических задач, но и собственно лингвистических проблем. Формирование правовых положений, судебно-лингвистическая экспертиза, толкование текстов гражданского и уголовного кодексов, решение юридических казусов, установление авторского права и т.п. — все это когнитивная, правовая и коммуникативная деятельность, имеющая также лингвистический аспект, и в связи с этим она должна служить материалом для языковедческих поисков, проводимых не в последнюю очередь в собственно лингвистических целях.

Цель и задачи данного исследования состоят в ответе на вопросы, зачем юристам нужна лингвистика, а лингвистам — юриспруденция и какова граница компетенции той и другой в пересекающихся проблемах. Юристов, конечно,

интересует конечная правоведческая цель (например, определение виновности и ее степени, точная формулировка и однозначное толкование закона и пр.). Язык попадает в их поле зрения постольку, поскольку, во-первых, на естественном национальном языке пишутся законы и нормативные акты, дается юридическая оценка действий и деяний, выносятся постановления и приговоры. И поэтому юристов должен интересовать вопрос: в какой степени язык соответствует предъявляемым ему требованиям, какие стороны языка способствуют выполнению им нужных функций, а какие — создают помехи, и, следовательно, как использовать первое и как нейтрализовать второе. Другими словами, правоведы должны быть осведомлены о системно-языковых и функциональных свойствах естественного языка как субстрата языка юридического, и эти знания должны входить в лингвоюридическую компетенцию правоведов [1]. Во-вторых, на естественном национальном языке ведется состязание обвинителя и защитника, на нем сообщают факты участники процесса, наконец, на нем происходит все речевое поведение этих участников: оскорбления, обманы и прочие речевые действия могут сделать простых граждан истцами и ответчиками. Таким образом, для юристов особый интерес представляет коммуникативно-речевой аспект языка, а именно — прагматический, поскольку язык является средством воздействия на психику и поведение других людей, нередко — посредством манипуляции. Поэтому юристы должны быть компетентны в вопросе, какие свойства языка позволяют это делать, как использовать эти свойства и как раскрывать способы речевого манипулирования другими людьми. Правоведы признают огромную роль языка как орудия убеждения, как способа воздействия на общество в целом и на отдельную личность в частности — убеждение подсудимого в целесообразности признания, суггестивное воздействие на суд, в частности суд присяжных. Существует большое количество литературы о языке судебных речей, авторами которых являются филологи, логики, психологи и сами юристы [2].

Исследования в перечисленных направлениях должны внести вклад в урегулирование ряда вопросов, находящихся на грани областей права и языка: проблемы национально-языковой политики; законодательная защита «экологии» языка; проблемы статуса литературного языка; охрана прав граждан на лингвистическую свободу; юридические аспекты выбора языка обучения в образовательной сфере и т.д.

Результаты исследования. В поле юрислингвистики возможны социолингвистический, дискурсивный, терминоведческий и другие подходы.

Каждый из них освещает определенную грань отношений между юриспруденцией и языкознанием. Так, с позиций терминоведческого подхода изучается специфика лексических значений юридических терминов, особенности выполнения ими номинативной функции, характер связи между экстралингвистическими реалиями соответствующей предметной области, принадлежащими к лексико-фразеологическому фонду юридического языка [1].

С позиций лингвокультурологии анализируются юридически-ориентированные культурные концепты (такие как «закон», «справедливость», «милосердие» и т.п.) во взаимодействии их логических и «наивных» трактовок [2].

В этой связи представляется необходимым вкратце остановиться на понятии *наивное юридическое языковое мышление*. Оно составляет часть обыденного (по А.Ф. Лосеву, так наз. *обывательского*) языкового мышления, в рамках которого термины юридической науки трактуются в категориях бытовых представлений о справедливости и правосудии. Так, члены суда присяжных не являются профессиональными юристами и, не искушенные в языке права, нередко понимают английский термин *murder in cold blood* буквально, как *хладнокровное убийство*, тогда как на самом деле этот термин означает *преднамеренное убийство*. Такое понимание может сказаться на вынесении вердикта: если убийца в момент совершения преступления испытывал волнение (*was in hot blood*), это служит в глазах присяжных смягчающим обстоятельством независимо от наличия заранее обдуманного намерения. Рассматриваемое явление обусловлено неверным истолкованием идиоматичного термина, которое, в свою очередь, вызвано расхождением между его значением и внутренней формой.

Что касается юридического языка, он характеризуется средней степенью формализации: с одной стороны, в нем не используются математика и невербальная символика, а с другой стороны, он весьма точен и фригиден в своей семантике вследствие необходимости предельно ясного и однозначного описания обстоятельств дела в категориях закона.

Во-вторых, динамика исследовательской мысли и плюрализм научных мнений обуславливают «размывание» жестко определенного значения термина, появление разноречивых трактовок, и, в конечном счете — распад термина на несколько лексико-семантических вариантов. Например, политологи и юристы расходятся во мнениях относительно содержания термина *fascism*, что затрудняет квалификацию деятельности некоторых политических группировок в терминах закона об

уголовной ответственности за пропаганду фашистских идей. Значение этого слова в определенной мере размыто и проявляет тенденцию к распаду на несколько значений. Развитие семантической структуры слова приводит к тому, что *новое вино вливается в старые мехи*: прежняя внутренняя форма знака перестает полностью соответствовать его новым значениям. Например, английский термин *default* (< Old French *defaute* «обман» < *défaillir* «обманывать») ныне десигнирует понятия, выходящие за рамки исходного значения: *'a failure to discharge a duty'*.

Неполное совпадение значения термина с его внутренней формой и проистекающая из него неполная мотивированность значения термина приводят к тому, что у такого «неидеального» термина дефиниционная, а иногда и идентифицирующая функция заменяются характеристизационной функцией. Внутренняя форма термина при этом лишь указывает на характерный признак объекта, не являясь его полной дефиницией. Например, термин *force majeure* (< French *force majeure* lit. 'major force'), означающий *'event affecting the contract and being completely outside the parties' control..., that interferes with the supplier's performance of an agreement'*, в своей внутренней форме отражает лишь характерный признак соответствующей типовой ситуации, но не определяет эту ситуацию полностью [5].

Одной из важнейших функций терминов является кумулятивная. Она состоит в том, что в семантике знака накапливаются научные и технические сведения, полученные в ходе познания. Термин служит как бы представителем теории, которая за ним стоит, отсылает реципиента к этой теории. Именно благодаря выполнению этой функции становится возможной значительная компрессия информации в тексте. Объем заключенной в термине информации особенно наглядно предстает в его энциклопедическом толковании, которое по своей длине может в сотни раз превышать длину самого термина. Лаконичность текста, насыщенного семантически емкими терминами, составляет его большое достоинство и является преимуществом перед текстами, состоящими из терминов малой семантической емкости.

Термины, имеющие образную основу, сохраняют рудиментарную способность к выполнению изобразительной функции: в их внутренней форме по-прежнему зафиксированы наглядные детали обозначаемого объекта. Например, *green paper* ('document presented by government to Parliament for consideration'). Что касается экспрессивной и эмотивно-оценочной функций, следует отметить, что, становясь термином, слово или словосочетание, пришедшее из другого пласта

лексико-фразеологического фонда, практически полностью их утрачивает. Терминологические метафоры и другие выразительные средства принадлежат к числу стершихся: их былая экспрессивность более не ощущается носителями языка.

Это, однако, не касается рациональной оценочности. Несмотря на наличие тенденции к полной объективности позиции исследователя, которая заключена в терминах, некоторые из них все же содержат в себе рациональную оценку обозначаемого объекта. Так, термины *crime, murder, blackmail* и т.п. несут в себе негативную оценку, а термины *good faith, charity justice* и т.п. — положительную рациональную оценку. Значительное количество терминов не отвечает требованиям стопроцентной номинативной точности, однозначности, мотивационной прозрачности, и эти отступления от установленного канона иногда не только не препятствуют, но, напротив, способствуют выполнению ими надлежащих функций. Вышеупомянутый терминологический канон — не непреложная закономерность, а лишь тенденция в сфере терминологии.

Английская юридическая терминология характеризуется рядом особенностей по сравнению с ее эквивалентами в других национальных языках, с терминологическими системами других специальных областей знания и с лексиконом общепотребительного пласта естественного языка. На пересечении этих трех линий сопоставления наглядно проступает разнообразие рассматриваемой терминологической парадигмы. Оно определяется рядом факторов, относящихся, с одной стороны, к специфике строя английского языка (лингвистические факторы), а с другой, к особенностям предметной области языка права и уникальности путей социально- и культурно-исторического развития английской нации (экстралингвистические факторы).

Таким образом, можно проследить следующую причинно-следственную цепь: давность происхождения английских базовых юридических терминов обусловила высокую степень их ассимилированности, проявившейся в редукции и опрощении. Этим объясняется высокий процент односложных корневых слов в ядре английской юридической терминосистемы. Это весьма удобное свойство, так как оно дает возможность создавать производные термины (сложные слова и словосочетания), мотивационно прозрачные, но не страдающие чрезмерной длиной и громоздкостью. Например, *tax base, tax law, prize court, war crime, etc.* В украинском языке соответствующие термины зачастую многосложны и громоздки [5].

В сфере английских устойчивых словосочетаний наблюдается тенденция к использованию

лаконичных беспредложных и бессоюзных конструкций. Например: *majority verdict* «вердикт, признаваемый действительным лишь в случае его вынесения большинством присяжных» (в противовес *totality verdict* «вердикт, действительный лишь в случае единогласного решения присяжных») и т.п.

Необходимость как можно более верного соотнесения обстоятельств дела с требованиями закона, соблюдения нравственных и идеологических принципов социума в формулировках законодательных актов, адекватного истолкования правовых документов требует от юридического языка максимальной точности и однозначности выражения мысли. В этом аспекте юридические тексты характеризуются разной степенью семантической ригидности в зависимости от степени абстрактности, конкретности выдвигаемых законодательных положений. Еще Бонапарт, комментируя свой знаменитый наполеоновский кодекс, указывал, что текст конституции (основного закона) страны должен быть сформулирован кратко и туманно; во всяком случае, он должен быть абстрактным, способным «покрыть» собою многочисленные и постоянно модифицируемые частные законы. Правовые нормы, входящие в Гражданский и Уголовный кодексы, должны быть сформулированы точнее и конкретнее, так как именно на них ориентированы судебные решения. Еще в большей степени это относится к подзаконным актам, указам и постановлениям законодательных органов, а также к решениям суда. В них нет места амбивалентным формулировкам, тропам и фигурам речи и прочим размывающим смысл риторическим приемам: ведь от точности формулировки зависит вынесение вердикта и приговора.

Не только тексты законов и постановлений, но и протоколы судебных заседаний, а значит, и тексты выступлений участников судебного процесса должны содержать недвусмысленную и точную информацию.

Внутренняя форма некоторых терминов, вследствие полисемии их компонентов, такова, что эти термины могут декодироваться двояко. Например: *criminal lawyer* — юрист-преступник или *специалист по уголовным делам*; *criminal action* — преступное деяние или *уголовное дело* (реальное значение — *повод для возбуждения судебного дела*) и т.п. Такие термины лишь отчасти мотивационно-прозрачны.

Собственно юридический язык — это язык соответствующих документов и протокольных речей работников правосудия; используемые при этом термины и формулировки моносемантичны, они имеют строгие и точные значения, снабженные однозначно интерпретируемыми дефинициями в отраслевых словарях, а также пространными,

исчерпывающими толкованиями в специализированных справочниках, текстах законов и т.п. Протокольная речь юристов избобилует клишированными терминологическими оборотами. Это необходимо по ряду причин.

Во-первых, это продиктовано необходимостью соотносить обстоятельства конкретного судебного дела с требованиями закона. Социальная, психологическая, культурная действительность весьма многообразна, и в ряде случаев бывает нелегко подвести то или иное отдельное происшествие под определенную судебную формулировку. Возникают так называемые юридические казусы, которые, в случае неясности или амбивалентности текста закона (указа и т.п.), провоцируют вынесение судебных решений на основе произвола, по принципу, выраженному в пословице: «Закон, что дышло: куда повернешь, туда и вышло». Такое положение дел недопустимо; во избежание казусов формулировки должны быть точны и однозначны. Однако, с другой стороны, они должны быть достаточно абстрактны, чтобы охватить большое число случаев, характеризующихся наличием структурного инварианта. Формулировка должна четко очерчивать круг подпадающих под нее ситуаций и отражать комплекс их релевантных интегральных признаков.

Во-вторых, строгость и точность форм выражения мысли в юридическом дискурсе необходима для вынесения адекватных судебных решений. Ошибочное использование одной формулировки вместо другой (похожей) может привести к неверной квалификации инкриминируемого деяния и, соответственно, вынесению несправедливого приговора. Так, следует учитывать, что формулировка *The defendant is proved to have committed the action incriminated* еще не является основанием для вынесения приговора. Дело в том, что подсудимый, совершив некое деяние, может тем не менее быть невиновным в нем (если он, например, действовал в пределах необходимой обороны). Для вынесения судебного решения требуется несколько иная формулировка: *The defendant is proved to be guilty of having committed the action incriminated*, подчеркивающая, что подсудимый действовал противоправно.

В-третьих, обилие рутинных формулировок стандартных единиц содержания ускоряет и облегчает понимание излагаемой мысли и тем самым позволяет снизить временные затраты.

В-четвертых, использование облигаторных формулировок превращает текст в юридический документ и делает его валидным в глазах закона.

Таковы факторы, обуславливающие преимущественное применение специальных средств выражения мысли в юридическом дискурсе.

Работники правоохранительных органов и правосудия, а также те граждане, чьи права охраняет закон, и те, которые этот закон нарушают, находятся в одном коммуникативном поле. Вследствие этого они, общаясь друг с другом, в ряде случаев пользуются одними и теми же языковыми средствами: юридическими терминами и жаргонизмами (не только профессиональными, но и корпоративными), а также бытовыми оборотами речи, относящимися к упомянутому полю. Это касается даже слэнга и арго (криминального жаргона), элементы которых иногда встречаются в непротокольной речи сотрудников полиции, следственных органов, прокуратуры и суда. Арготизмы в некоторых отношениях сходны с профессиональными жаргонизмами, но при этом отличаются от них прежде всего позицией продуцента речи: они «подают» ситуацию с позиции нарушителя, а не блюстителя закона (выражают негативную оценку всего, что связано с законом, не содержат морального осуждения правонарушений), хотя нередко звучат насмешливо по отношению не только к правосудию, но и к самой криминальной среде. Употребляя их, правоохранители выступают с чужой позиции, что в их устах придает слэнгизмам и арготизмам дополнительную экспрессию. (Ср. англ. *sleuth* «сыщик», рус. *мент* и т.п.)

Кроме того, арготизмы, в отличие от профессионализмов, выполняют конспиративную функцию; однако многие из них стали более или менее общеизвестными, и в речь юристов вкрапляются, как правило, именно такие арготизмы.

Приведем ряд примеров коллоквиализмов общего и узкоупотребительного характера, которые в проанализированном материале вложены в уста юристов и сотрудников полиции и прокуратуры.

Beak — судья;

cooler — тюремная камера (ср. рус. устар. *посадить в холодную*) или тюрьма;

to do time — отбывать тюремное заключение (ср. рус. *мотать срок*);

to do in — убить (ср. рус. *уделать*); ср. также *to bump off* (укокошить).

Особого упоминания заслуживают варваризмы. Они отличаются от заимствованных слов тем, что они совсем или почти не ассимилированы заимствующим языком и сохраняют иноязычную форму. По наблюдениям, в английском юридическом языке это главным образом слова и обороты из латинского и французского языка. Такие слова и обороты можно подразделить на два вида:

1) *Собственно юридические термины*. Они употребляются обычно как полноправные синонимы англоязычных терминов. Например: *Corpus delicti* (лат.) — состав преступления; *status quo*

(лат.) — положение дел; *corpus juris* (лат.) — свод законов; *crimen falsi* (лат.) — мошенничество;

habeas corpus (лат.) — проверка конституционности обвинения;

force majeure (франц.) — необратимая сила, неподконтрольные обстоятельства;

à bon droit (франц.) — на законном основании; *compte rendu* (франц.) — полное изложение судебного дела (и т.п.).

2) *Служебные обороты речи*. Они регулярно используются в юридическом дискурсе, хотя не только в нем, и с грамматической точки зрения представляют собой обстоятельства, дополняющие, поясняющие и уточняющие излагаемую мысль. К их числу относятся: *sub nomine* (лат.) — под именем; *inter se* (лат.) — между собой; *sub rosa* (лат.) — тайно, по секрету; *in toto* (лат.) — целиком;

bona fide (лат.) — чистосердечно (а *bona fide confession* — чистосердечное признание);

comme ça (франц.) — так, таким образом; *par excellence* (франц.) — преимущественно; *carte du pays* (франц.) — положение дел (и т.п.).

Цель использования варваризмов в юридическом языке в целом та же, что и других (перечисленных выше) видов вкраплений: обеспечить смысловую емкость высказывания при его сравнительной краткости и адекватно смоделировать описываемое положение дел с помощью внутренней формы языка. В ряде случаев эта цель эффективнее достигается путем употребления иностранного оборота, так как он оказывается более удачным в плане моделирования действительности, чем оборот родного языка. Кроме того, юридические варваризмы интернациональны и поэтому облегчают международное общение на юридические темы. В какой-то мере они выполняют функцию международного юридического языка.

Говоря в целом, можно заключить, что вкрапление в юридический дискурс элементов, не входящих непосредственно в терминологическую систему, необходимо и полезно в тех случаях, когда это ни в каких отношениях не препятствует достижению его коммуникативных целей. Различие между языком (средством) и речью (способом) мышления и общения определяется рядом концептуальных оппозиций. Прежде всего, в этом контексте следует назвать жанр юридического документа. Этот сугубо официальный, письменный жанр, изобилующий юридической терминологией, официальными оборотами речи, сухой и беспристрастный. Несмотря на то, что фактически его автором выступает конкретное лицо (лица), он составлен так, как будто его автором является некая надличностная сила — Судьба, божество, правительство, народ и т.п. Его характерными

особенностями являются обезличенность, объективность и беспристрастность. К этому жанру относятся тексты конституций, сводов законов и иных законодательных документов (указов, постановлений и т.п.), а также словарных дефиниций в отраслевых юридических источниках и др. Подобного рода тексты составляются законодателями, дипломированными специалистами по юриспруденции и т.п. При этом они стремятся к максимальной обезличенности и самоотречению. В английской речи стиль такого рода документов тяготеет к использованию безличных оборотов, модальных глаголов долженствования, отглагольных существительных (и вообще номинативных выражений), одно- и многословных терминов, резкому ограничению (вплоть до нуля) применения эмотивно-оценочных средств выражения мысли, абстрактности и книжности. Ниже приводится образец такого стиля речи. «The United States shall guarantee to every state in this Union Republican form of Government. That section of the Constitution has been held to provide that the United States shall protect each of the states against invasion; and on the application of the legislature or of the executive (when the legislature cannot be convened) against domestic violence». Судебное разбирательство нередко протекает в условиях дефицита сведений об обстоятельствах дела и высокого уровня информационной неопределенности (энтропии). В этих условиях принять адекватное и справедливое решение нелегко. Если в распоряжении прокурора или адвоката имеется недостаточно фактических данных, которые служат оптимальным средством для того, чтобы придать обвинению (или защите) нужную степень достоверности, они прибегают к логической казуистике и/или суггестивному красноречию, которые являются распространенными элементами этого жанра юридического дискурса [3]. Казуистика — это система доказательств, основанная на скрытом нарушении законов логики, на использовании так называемых паралогизмов («дефектных» силлогизмов). Это осуществляется путем эксплуатации таких систем естественного языка, как синонимия, полисемия, паронимия, семантическая размытость, приращение смысла, коннотативность, идиоматичность, диахроническая и контекстуальная вариативность значений знаков. Например, незаконное деяние порой «обеляется» в глазах аудитории путем подбора тематически близкого наименования, лишённого негативных коннотаций. Так, вместо слова *bribe* (взятка) употребляются наименования *present*, *gift*, *souvenir*, *financial aid* и т.п.; вместо *swindling* (мошенничество) или *machinations* (махинации) — нейтральные названия типа *monetary operations* и т.п. Тем самым из рассмотрения изымаются семы

«незаконность» и «аморальность». В других случаях одно и то же слово употребляется в разных контекстах с разными оттенками смысла и разными коннотациями незаметно для аудитории. Так, наименование *black person* (чернокожий), нейтральное, употребляется в соседстве с негативно окрашенными словосочетаниями *black designs*, *schemes* (черные замыслы), *black deeds* (черные дела) и т.п., и эта окраска незаметно переносится на словосочетание *black person*, что может инспирировать негативное отношение к подсудимому и в итоге повлиять на вынесение вердикта [4-10]. Концептосфера права, будучи одной из фундаментальных форм общественного знания, играет важнейшую роль в формировании и развитии человеческой цивилизации и культуры, наряду с религией, фольклором, идеологией, наукой, искусством и т.д. Становление правового сознания знаменует собой формирование демократических институтов и в целом приближение человечества к гуманистическим идеалам. Язык права, равно как и юридический дискурс, заслуживают пристального изучения с позиций юрислингвистики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Особого внимания заслуживает применение языка права за пределами собственно юридического дискурса, обусловленное высокой социокультурной значимостью правовой сферы в современной цивилизации.

Выводы. В данной области исследований предстоит сделать еще немало. Ниже перечисляется ряд возможных перспектив дальнейшей работы в избранном направлении:

- превращение юрислингвистики в относительно самостоятельную отрасль науки, смежную с языкознанием, культурологией и правоведением;
- дальнейший анализ структурных, содержательных и функциональных особенностей терминологии права;
- исследование прагматических и иных характеристик нетерминологических (разговорных, профессионально-жаргонных и т.п.) наименований из области права.

Литература

1. Голев Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении / Н.Д. Голев // Юрислингвистика: Проблемы и перспективы. — Барнаул : изд-во Алтайского гос. ун-та, 1999. — 11. — 59 с.
2. Иванова С.В. Культурологический аспект языковых единиц / С.В. Иванова. — Уфа : Башкирский гос. ун-т, 2002. — 116 с.
3. Калинина Н.А. Лингвистическая экспертиза законопроектов: опыт, проблемы, перспективы / Н.А. Калинина. — М. : Правовое управление аппарата Госдумы РФ, 1997.
4. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу / А.А. Кибрик. — Вопросы языкознания, 1994. — С. 126-139.
5. Аспекты терминоведения. — Киев : УМКВО, 1989. — 104 с.
6. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н.Г. Комлев. — М. : Наука, 2003. — 192 с.
7. Палашевская И.В. Концепт «закон» в английской и русской лингвокультурах : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. Наук / И.В. Палашевская. — 2001. — 23 с.
8. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. — М. : Лабиринт, 1999. — 268 с.
9. Ревзина О. Язык и дискурс / О. Ревзина // Вестник МГУ. — Серия 9. Филология. — М., 1999. — С. 25-33.
10. Савицкий В. М. Проблема моделирования во фразеологической системе языка : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филол. наук / В.М. Савицкий. — 1996. — 46 с.

Гунченко С.Д. Смыслові аспекти використання англійської юридичної термінології. — Стаття.

Анотація. У статті розглянуто взаємозв'язок правничої термінології з юридичною наукою, її актуальність на сучасному етапі розвитку української державності й української мови; взаємовідношення між юриспруденцією та мовознавством в межах юрислінгвістики, як науки. На базі англійських термінів проаналізовано їх неоднозначність використання, а звідси — неточне або помилкове вживання у формулюванні правових норм, що призводить до неоднозначного їх тлумачення.

Ключові слова: юрислінгвістика, терміни юридичної науки, правова свідомість, лінгвокультуро-логія, англійська юридична терміносистема

Gunchenko S.D. Semantic Aspects of Using English Legal Terminology. — Article.

Summary. The article examines the terminology in legal science and its relevance to the development of the Ukrainian state and Ukrainian language, the relationship between linguistics and jurisprudence within of jurislignistics as a science.

Key words: jurislignistics, terms of legal science, legal consciousness, linguistics, English legal term system.

DISCURSURI IDENTITARE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Summary. The article deals with language situation in the Republic of Moldova revealing certain issues of national and ethnic identity. Such notions as *our language*, *mother tongue*, *native language*, *official language* have been contrasted to show the differences in the respective concept. Different points of view concerning these issues have been analyzed.

Key words: bilinguals, diglots, ethnic and linguistic contacts and conflicts, national identity, native language, official language, state language.

Actualitatea și interesul. Specialiștii din diferite domenii de cercetare precum lingvistica, dialectologia, sociolingvistica, etnologia acordă un interes deosebit fenomenelor sociale precum bilingvismul, diglosia, contacte și conflicte etno-lingvistice sau discursului identitar. Aceste fenomene sociale se manifestă diferit în funcție de spațiul geografic unde se materializează.

Actualitatea temei noastre de cercetare, a problematicii contactelor și conflictelor lingvistice din Republica Moldova este determinată de interesul continuu pe care îl trezește acest spațiu geografic atât pentru cercetătorii din țară, cât și pentru cei din Europa.

Particularitățile situației lingvistice din Basarabia, teoria existenței a două limbi diferite – moldovenească și română –, geografia lingvistică și etnică a țării, „lupta” care s-a instalat între limba majoritară și limba minoritară în ceea ce privește ocuparea funcțiilor sociale, existența a două discursuri identitare diametral opuse în cadrul aceleiași societăți – toate aceste subiecte suscită un interes deosebit pentru noi. Menționăm faptul că aceste subiecte au fost tratate și de alți cercetători din Republica Moldova printre care amintim:

– Eugen Coșeriu, în numeroase articole și lucrări precum: *Limba română în fața occidentului* (1994), *Latinitatea Orientală* (1994), *Unitatea limbii române – planuri și criterii* (1994) etc;

– Gheorghe Negru, *Politica etnolingvistică în R. S. S. Moldovenească* (2000) – o lucrare care se axează asupra argumentării identității naționale românești și asupra politicii lingvistice sovietice, accentul fiind pus pe dezrădăcinarea națională și încercarea de a înăbuși identitatea românească în timpul Uniunii Sovietice;

– Silviu Berejan, *Itinerar sociolingvistic* (2007) – lucrare apărută postmortem ce întrunește o culegere de

articole și interviuri acordate de cercetător în timpul vieții. Majoritatea articolelor tratează problematica denumirii limbii moldovenești sau române, etnicitatea și domeniul legislației lingvistice;

– Gheorghe Moldovanu, *Politică și planificare lingvistică: de la teorie la practică* (2007) – o lucrare complexă apărută recent care tratează amănunțit domeniul politicii și planificării lingvistice în general și cu referiri particulare la politica lingvistică a Republicii Moldova atât din perioada țaristă, ulterior sovietică, dar și la cea actuală;

– Anatol Ciobanu, în numeroase articole: *Progrese și regrese în politica glotică din Republica Moldova în Strategii discursive* (2005).

– Alți autori precum: Lidia Colesnic – Codreanca, Valentin Mândăcanu, Ion Dumeniuk etc.

Deși autorii menționați mai sus au acordat o atenție deosebită problematicii limbii române, noi dorim să propunem o abordare diferită. Observațiile și concluziile din lucrarea noastră reprezintă rezultatul unei analize minuțioase a corpusului de presă scrisă pe care l-am ales drept material de cercetare. Ne-am propus să aducem în discuție și să (re)definim unele concepte operatorii, să propunem noi inițiative și soluții în ceea ce privește legislația lingvistică și să analizăm evoluția limbii române în raport cu factorii externi care i-au afectat dinamica. De asemenea, abordarea unor subiecte precum contactele și conflictele etno-lingvistice și dualitatea discursului identitar cu ajutorul mijloacelor mass-media a fost pentru noi o adevărată provocare.

Cu toate că interesul general față de studiul limbii române din Republica Moldova a crescut simțitor în ultimii ani, trebuie să menționăm cu regret că nu există studii vaste de sinteză și analiză care să trateze exclusiv problematica contactelor, conflictelor și interferențelor lingvistice dintre limba română și limba rusă și mai ales a contactelor de după anul 1992. Anul 1992 reprezintă, în acest context, un reper important în evoluția limbii române, dar mai ales în relația dintre limba națională și limbile minoritare, este anul în care limba rusă pierde în mod oficial statutul de limbă de comunicare interetnică și este înlocuită în administrație, învățământ etc. cu limba română. Aceste schimbări au avut loc doar din punct de vedere teoretic deoarece chiar și astăzi, la douăzeci de ani de la obținerea independenței, limba rusă este utilizată încă în administrație și în comunicarea cotidiană, iar numărul

publicațiilor și al televiziunilor de limbă rusă în raport cu cele în limba română este de două ori mai mare.

Actualitatea problematicei abordate de noi este determinată de nevoia de a identifica nu doar motivele care au condus la metamorfozarea limbii române și la situația conflictuală care s-a instaurat între limba etniei majoritare și limba rusă, ci, mai degrabă, de a analiza aceste fenomene sociolingvistice. Totodată, ne propunem să formulăm soluții în ceea ce privește securizarea și (re)dobândirea prestigiului limbii de stat, stabilirea cu precizie a drepturilor lingvistice minoritare, precum și respectarea acestora, analiza aprofundată a contactelor și conflictelor dintre limba română și limba rusă, problematica politicii lingvistice, a bilingvismului și diglosiei.

Primele preocupări ale cercetătorilor pentru domeniul contactelor lingvistice pornesc de la concepția conform căreia prezența cuvintelor străine, împrumutate are o influență negativă asupra limbilor, numind aceste cuvinte „barbarisme”. Încă din secolul al XVII-lea și al XVIII-lea mulți lingviști (J. Grimm, R. K. Rask, G. W. Leibnitz, J. Swift) au ajuns la concluzia că limbile nu sunt entități izolate, acestea influențându-se reciproc. Aplicând metoda comparativ-istorică cercetătorii au stabilit criterii de înrudire între limbi, insistând asupra faptului că unele nivele ale limbilor sunt mai puțin penetrabile decât celelalte în urma interferenței dintre limbi (referindu-se, în principal, la morfologie) [9, 10].

Noțiunea de contact lingvistic este una destul de largă, generând multiple abordări. Termenul a fost conceptualizat de Uriel Weinreich în lucrarea sa „Languages in Contact”, însă a fost propus pentru prima dată de André Martinet și a înlocuit alți termeni utilizați anterior (cel mai răspândit fiind cel de amestec al limbilor – *mélange* (fr.)). În sociolingvistică, noțiunea este utilizată atât cu sensul de relație între comunitățile lingvistice diferite, cât și cu sensul de utilizare a două sau mai multe sisteme lingvistice de către un individ bilingv / plurilingv [3, 12]. Weinreich și Haugen inițiază primele cercetări serioase în domeniul contactelor lingvistice, iar metoda sociolingvistică pleacă de la ideea că limba este eterogenă și variabilă, iar schimbările pe care le suportă trebuie căutate în această varietate [9, 13].

Contactul lingvistic poate avea loc între limbi diferite sau asemănătoare ca structură, acestea pot aparține sau nu aceleiași familii. Contactul dintre limbi determină o influență reciprocă între limbi, condiționând apariția bilingvismului și favorizând interferențele lingvistice dintre două limbi. În lucrarea *Lingvistică generală și aplicată*, Zamfira Mihail și Maria Osiac identifică următoarele tipuri de contacte [5, 82]:

- pasagere sau accidentale;
- de lungă durată sau permanente;
- externe (interlingvistice, inclusiv enclave aloglote);
- interne (intralingvistice, interregionale);
- directe (interumane – în acest caz vorbitorii folosesc, pe lângă limba maternă, o a doua limbă);

- mijlocite (două limbi interacționează prin intermediul celei de-a treia, ceea ce conduce la împrumuturi „prin filieră”);

- imediate (de tip oral);
- la distanță (prin intermediul scrisului, al învățământului sau al mass-media);
- populare (în ceea ce privește aspectul socio-cultural);
- culturale (acestea pot avea loc între o limbă clasică „moartă” și limbi vii sau între două limbi aflate la distanță).

Necesitatea și utilitatea clasificării tipurilor de contacte lingvistice se explică prin faptul că fenomenul de contact condiționează interacțiunea propriu-zisă dintre limbi. Teoria contactelor dintre limbi abordează problematica bilingvismului, a diglosiei, a interferenței, a împrumutului lingvistic, fenomene ce determină apariția unor procese în interiorul limbilor, dar și evoluția fiecărei limbi care intră în contact cu un alt sistem lingvistic. Din această perspectivă, nu trebuie să limităm aria de cercetare doar la fenomenele de bilingvism, diglosie sau interferență și împrumut. Contactul dintre limbi este rezultatul unor fenomene extralingvistice: conviețuirea a două sau mai multe comunități lingvistice pe același teritoriu geografic, relații interculturale, economice sau politice între comunități diferite, amestecul de populații etc.

Uriel Weinreich consideră că „Două sau mai multe limbi se consideră a fi în contact dacă sunt folosite alternativ de unele și aceleași persoane” [10, 52]. Iar M. Mihailov susține că prin „contact lingvistic se înțelege comunicarea verbală între două colective lingvistice cu excluderea din sfera conceptului a contactelor dialectelor între ele” [6, 252].

În încercarea de a disocia conceptul de contact lingvistic de cel de bilingvism sau interferență, unii cercetători din spațiul ex-sovietic consideră că între noțiunile de contact și bilingvism există o relație de interdependență, bilingvismul realizându-se numai pe bază de contact, în timp ce contactul nu implică în mod obligatoriu și bilingvismul [10, 74].

În opinia lui Weinreich, în situația unui contact lingvistic există întotdeauna o „ambianță social-culturală a contactului lingvistic” [10, 75], acest lucru referindu-se la o sumă de factori care condiționează intensitatea și natura interferențelor lingvistice:

- Situația socială, economică și politică a celor două comunități;

- Toleranța și intoleranța lingvistică, etnică, rasială și religioasă din cadrul comunităților;

- Natura relațiilor dintre comunitățile aflate în contact;

- Poziționarea geografică a comunităților (acestea sunt compacte sau dispersate pe un teritoriu geografic);

- Raportul numeric dintre comunitățile lingvistice;
- Durata și intensitatea contactelor lingvistice;

- Natura relației dintre cele două limbi (sunt sau nu înrudite între ele).

În ceea ce privește contactele lingvistice care apar între limbile imigranților și limbile gazdă, sociolingviștii sunt de

părerea că trebuie luat în considerare un factor important: schimbarea mediului social și geografic, factor ce impune adoptarea celei de-a doua limbi, învățarea limbii-gazde.

Noțiunea de *identitate* a fost utilizată pentru prima dată în lucrarea *Identity and the Life Cycle* (1959), de psihologul german Erik Erikson (autorul lucrărilor *Childhood and Society* (1950), *Identity and the Life Cycle* (1959), *Identity: Youth and Crisis* (1968) propune și explică termenul de identitate pornind de la propriile experiențe ca emigrant în America). Specialistul considera că termenii *identitate* și *identitate națională* sunt intersanjabili în ceea ce privește discursul care se referă la relațiile interetnice [2, 5-29]. Schimbările (geo)politice, geografice și sociale care determină (re)organizarea statelor europene stau, pe de o parte, la baza formării de noi state, iar, pe de altă parte, la unificarea teritorială a altora. În estul Europei, dezmembrarea Uniunii Sovietice a determinat accentuarea aspirațiilor unor etnii la autodeterminare și la dorința legitimă de afirmare a culturii și identității lor.

Majoritatea cercetătorilor din Republica Moldova, din România, dar și din Europa (Baggioni, Boyer, Coșeriu, Moldovanu etc.), consideră că identitatea unei națiuni se construiește pe baza unor constituienți fundamentali, cei mai importanți fiind *limba, religia, istoria, cultura și tradiții populare comune*. Unii sociolingviști (Baggioni, Moldovanu), afirmă că limba nu este întotdeauna unul din constituienții fundamentali ai identității naționale. În acest sens, Daniel Baggioni remarcă:

„Nous avons comptabilisé comme seul État-nation à venir les cas de la Roumanie et de la Moldavie qui, depuis 1991, ont en principe la même langue nationale « roumaine » en attendant une unification étatique qui tarde cependant, vu le faible attrait de la grande sœur latine et les problèmes de la petite sœur moldave avec ses minorités turcophone, gagaouze et russophone d'outre-Dniestr” [1, 21-22].

În ceea ce privește Republica Moldova, diversitatea etnică, lingvistică și culturală a țării, determină dificultatea definirii conceptului de *identitate națională*. În opinia lui Gh. Moldovanu, este absolut necesară realizarea unei distincții între conceptele de *identitate etnică* și *identitate națională*. În contextul în care *identitatea este o funcție a diferențelor în cadrul unui sistem*, identitatea națională este considerat un fenomen modern prin excelență. Aceasta presupune organizare socială omogenă, educație și cultură standard, economie și obiective politice comune [4, 19].

În Republica Moldova, perioada de tranziție de la un regim comunist spre încercarea de a adopta o politică și principii democratice este una marcată de scindarea ideologică, identitară și lingvistică a societății. Acest clivaj a împărțit societatea moldovenească în două categorii:

– Prima este formată din cetățenii fideli vechiului regim comunist, majoritatea etnicilor minoritaro, dar și un număr considerabil de etnici moldoveni. Indivizii din această categorie se identifică drept *moldoveni*, vorbitori

fie de limbă rusă, fie de *limbă moldovenească*, considerând că limba moldovenească este o limbă de sine stătătoare, diferită de limba română. Totodată, acest grup de indivizi respinge cu înverșunare identitatea română, apreciind pozitiv limba, cultura și tradițiile poporului rus.

– Cea de-a doua categorie este formată din cetățenii care se identifică drept români, vorbitori de limbă română. Acest grup optează pentru o ideologie politică democratică, considerând comunismul și vechiul regim politic drept instrumente de modificare a configurației identitare a populației din Basarabia, de rusificare și de inventare a limbii și a poporului moldovenesc.

În lucrarea noastră, am făcut referiri la perioadele istorice în care teritoriul Basarabiei a fost parte componentă a Imperiul țarist și, ulterior, a Uniunii Sovietice. Totodată, nu este necesar să revenim asupra problematicei identitare și lingvistice din aceste două perioade, intenția noastră fiind concentrarea asupra dualității discursului identitar din Republica Moldova, după ce a devenit stat independent. De asemenea, ne vom îndrepta atenția asupra manifestărilor identitare lingvistice care influențează viața socială a țării.

Sfârșitul anilor '80 a marcat destrămarea Uniunii Sovietice. Pe harta Europei au apărut noi state, puse în situația și în fața necesității de a (re)adopta noi identități și de a forma noi societăți. Fostele republici sovietice au devenit societăți-gazdă pentru numeroase grupuri minoritare, constrânse de schimbările politice și geografice să conviețuiască împreună cu națiunile titulare. După dispariția URSS, noile state au suportat schimbări politice, economice și lingvistice radicale. În ceea ce privește construcția statală, societatea moldovenească a intenționat, inițial, adoptarea principiului stat – națiune. La scurt timp, însă, naționalismul s-a dovedit a fi o cale anevoiasă, mai ales din cauza relațiilor tensionate dintre națiunea titulară și minorități, determinând orientarea societății spre o identitate civică. În opinia noastră, sentimentul național puternic și efervescent manifestat în fostele țări sovietice este, de fapt, rezultatul înlăturării politicilor comuniste represive care, în scopul conservării puterii, au politizat excesiv etnicitatea.

Debutul anilor '90 a fost marcat de fenomenul „re-deșteptării naționale” în majoritatea statelor ex-sovietice, inclusiv în Republica Moldova. Influența politică a Moscovei nu a fost în totalitate înlăturată, identitatea românească, limba și istoria română devin subiecte ce suscită o atenție deosebită în societatea moldovenească. Partidele politice care vin la conducerea țării în primii ani de independență, sunt de orientare pro-românească, promovând limba și cultura română, recunoscând unitatea limbii și originile istorice românești ale populației din Basarabia. În această perioadă, relațiile interetnice devin tot mai tensionate din cauza (re)afirmării identitare a națiunii titulare, culminând cu acordarea autonomiei teritoriale comunității găgăuze în sudul Republicii Moldova, în raionul Comrat, dar mai ales prin conflictul armat din Transnistria, unde este

concentrată o importantă comunitate rusă și ucraineană. Motivele principale invocate de aceste două regiuni secesioniste sunt impunerea limbii române în Republica Moldova, revenirea la alfabetul latin și apartenența la națiunea și cultura română declarată public. Începând cu anul 1996, din considerente geopolitice strategice, economice și politice, partidele politice moldovenești, încep să evite utilizarea termenilor *limbă, istorie și identitate română* în discursul public, preferând folosirea expresiilor neutre *limba noastră, limbă oficială, limbă de stat sau limbă maternă* [7, 245].

Apariția ideii de identitate civică, după anul 1992, a fost generată nu doar de conflictualitatea relațiilor dintre moldoveni și minorități, dar și de problema denumirii limbii națiunii titulare – română sau moldovenească. Această problemă s-a dovedit a fi polemică și importantă, dovadă fiind nerezolvarea ei nici după mai bine de douăzeci de ani de la declararea independenței. Existența acestei probleme a determinat polarizarea societății, în Republica Moldova formându-se două tipuri de discursuri identitare: moldovenesc și românesc, limba și denumirea acesteia devenind mize importante în menținerea unui mediu social conflictual.

Odată cu venirea la guvernare a Partidului Democrat Agrar (1994-1998), politica națională se distanțează de principiul stat – națiune, orientându-se spre unul civic, multietnic.

Intellectualitatea se opune acestor măsuri politice de conciliere forțată și de oprinare a limbii și culturii române. În pofida acestei opoziții, în anul 1994, limba moldovenească este oficializată prin Constituție. Problema denumirii limbii oficiale a determinat accentuarea dilemelor lingvistice ale societății moldovenești, determinând scindarea societății, atât la nivelul intelectualității, cât și a puterilor politice și a cetățenilor de rând. În acest context, Parlamentul Republicii Moldova a apelat la opinia oamenilor de știință care au formulat următorul răspuns:

„Istoria ne demonstrează printr-o mulțime de fapte reale că nu întotdeauna denumirea limbii coincide cu denumirea statului. În cazul Republicii Moldova, au fost multe premise și argumente care au condus la proclamarea statului moldovenesc independent. Existența acestui nou stat n-o pune la îndoială nici o țară din lume, inclusiv România. Iată de ce nici din punct de vedere politic astăzi nu este motivată excluderea din circulație a termenului limba română. [...] Convingerea noastră este, de aceea, că articolul 13 din Constituție trebuie să fie revăzut în conformitate cu adevărul științific, urmând a fi formulat în felul următor: „Limba de stat (oficială) a Republicii Moldova este limba română” (Răspuns la solicitarea Parlamentului Republicii Moldova privind istoria și folosirea glotonimului limba moldovenească [8, 131-132]).

În pofida opiniei solide prezentată de Academia de științe, problema denumirii limbii este, în continuare, simptomatică, adoptarea glotonimului limbă română fiind evitată de autorități. Acest fapt a determinat totodată

răcirea și tensionarea relațiilor interetnice, orice tentativă de (re)adoptare a denumirii de limbă română fiind catalogată de minorități drept acțiuni de reprimare a acestora și de „românizare” forțată a etniilor Republicii Moldova.

Bibliografie

1. Baggioni D. Langues et nations en Europe / D. Baggioni. – Paris : ed. Payot et Rivages, 1997.
2. Chelcea S. Memorie socială și identitate națională / S. Chelcea. – București : ed. Institutului Național de Informații, 1998.
3. Haugen E. The Ecology of Language: Language science and national development / E. Haugen. – Stanford, California : ed. Stanford University Press, 1972.
4. Hobsbawn E. Nation et nationalisme depuis 1780 / E. Hobsbawn. – Paris : ed. Gallimard, 1992.
5. Mihail Z. Lingvisti Fundației România de Mâine / Z. Mihail, M. Osias. – București, 2006.
6. Mihailov M. Bilingvismul și interacțiunile lingvistice / M. Mihailov // Problematika bilingvismului și a plurilingvismului. – Moscova, 1972.
7. Moldovanu Gh. Politică și planificare lingvistică: de la teorie la practică / Gh. Moldovanu. – Chișinău : ed. Poligrafică a ASEM, 2007.
8. Opinia Academiei de Științe din Republica Moldova // Revistă de lingvistică și știință literară, 1995. – Nr. 1.
9. Sala M. Limbi în contact / M. Sala. – București : ed. Enciclopedică, 1997.
10. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and problems / U. Weinreich. – New York : ed. Cambridge University Press, 1953.

Казаку Л. Проблема національної ідентичності в Республіці Молдова. — Стаття.

Анотація. У статті розглядаються проблеми, пов'язані з проблемою національної ідентичності та мовної ситуації в Республіці Молдова, зачіпаються актуальні питання національної та етнічної ідентичності. Аналізується розмежування таких понять, як *наша мова, рідна мова, офіційна мова, державна мова*. Наводиться аналітичний огляд різних точок зору на дану проблему.

Ключові слова: білінгвізм, диглосія, етнолінгвістичні контакти і конфлікти, національна ідентичність, рідна мова, офіційна мова, державна мова.

Казаку Л. Проблема национальной идентичности в Республики Молдова. — Статья.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с проблемой национальной идентичности и языковой ситуации в Республике Молдова, затрагиваются актуальный вопрос национальной и этнической идентичности. Анализируется разграничение таких понятий, как наш язык, родной язык, официальный язык, государственный язык. Приводится аналитический обзор различных точек зрения на данную проблему.

Ключевые слова: билингвизм, диглоссия, этнолингвистические контакты и конфликты, национальная идентичность, родной язык, официальный язык, государственный язык.

МАРКЕРИ ЧАСУ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ У БРИТАНСЬКОМУ ТА АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (на базі художніх творів “The man of property” by J. Galsworthy та “A farewell to arms” by E. Hemingway”)

Анотація. У даній статті розглядається використання маркерів часу у британському та американському варіантах англійської мови. Ключовим питанням є вивчення значення та класифікації маркерів часу.

Ключові слова: маркери часу послідовності, передування, одночасності, кратності / однократності, тривалості та часової локалізованості.

Тема даної статті присвячена маркерам часу, їх специфіці та проблемі використання в британському та американському варіантах англійської мови.

Дослідження проводилось на базі художніх творів “The Man of Property” by J. Galsworthy та “A Farewell to Arms” by E. Hemingway.

На даний час існує багато робіт присвячених засобам номінації категорій часу та простору в англійській мові, зокрема праці таких вчених, як Бондарко А.В., Беляєва Є.І., Виноградов В.В., Грищенко І.А., Казаченко А.А., Маслаченко Г.П. та інші.

Однак у зіставному плані британського та американського варіантів англійської мови маркери часу та простору не досліджувалися, що зумовлює актуальність данної розвідки.

Традиційним ядром функціонально-семантичного поля (ФСП) часу вважається граматична категорія дієслівного часу, а периферією — лексичні показники, лексичні конкретизатори дієслівного часу, лексичні актуалізатори, іменники та прислівники з темпоральним значенням у систематизації яких полягає новизна даного дослідження.

Ядро полів часу формують часові форми дієслова (обов'язковий та універсальний засіб вираження часу), тобто доміант полів. Компонентами цих полів також являються: сполучники підрядних речень в структурі складного речення, прислівники часу, дієслова фізичної дії, іменники зі значенням часу з прийменником та без прийменника, прикметники зі значенням часу [2, 105].

Отже, маркери часу — слова, в тлумачення яких входить семантичний компонент часу: темпоральні прислівники, прийменники, сполучники

в підрядних реченнях та іменники, прикметники, числівники, що виступають обставинами часу в реченні [3, 36].

У досліджуваних романах семантику темпоральності формують часові поля, які виражають часові відношення між діями: послідовності, передування, одночасності, кратності / однократності, тривалості та часової локалізованості.

Поле послідовності визначається особливою частотністю та висловлює ряд сем: віднесення дії до минулого, одиничність дії, локалізація дії в часі [2, 105].

До слів, що реалізують часові значення послідовності, відносяться дієслова фізичної дії, прикметники (*next, further*), прислівники (*then, eventually, finally, later soon, presently, suddenly*), прийменники часу (*after, past*), словосполучення, виконуючі функцію обставин часу (*three days later, after that, in the end, at last*) та сполучники (*and, after, then*) [5].

Поле передування носить ретроспективний характер і реалізується, по-перше, морфологічною формою дієслова, а по-друге, темпоральними висловлюваннями, представленими одним словом, словосполученням та реченням. В цьому полі реалізовані наступні семи: передування відносно моменту мовлення, одиничність дії, завершеність або переривання дії, локалізованість дії в часі [7].

До окремих слів реалізації темпорального значення передування відносяться прислівники (*ago, already* (в значенні «раніше»), *before, just, then.*), прийменники (*before* (в значенні «до, раніше»)) та обставини часу (*at first, last Sunday, last year, so far, day before yesterday, some day etc.*). Прислівник “*then*” може реалізовуватись і в полі послідовності в значенні «потім», і в полі передування в значенні «тоді, у той час» [5].

Одночасність виражається невеликою кількістю словосполучень типу “*at that point*”, “*at that time*”, та більшою мірою, підрядними реченнями з часовими сполучниками “*when, while, as soon as, just as*” [5].

Із всієї кількості складнопідрядних речень часу у вибірці найбільша частина виражає саме значення одночасності.

Відношення двох дій може позначати:

Дія підрядного означального речення відбувається в той же час, що і дія головного речення; тимчасовість та протяжність дії підрядного речення визначається як мінімальний інтервал або точка на осі часу.

На осі часу дії головного та підрядного речень протікають паралельно одне одному; їх часові інтервали можуть співпадати повністю або частково.

Дії головного та підрядного речень протікають приблизно в один і той же час.

До маркерів часу одночасності також відносяться прислівники (*hardly, instantly, immediately when*), прийменник часу "*at*" (вказує на період часу: наприклад, *at this moment, at any time*).

ФСП тривалості в англійській прозі передає як одиничну дію, так і кратну дію та виражає ряд сем: відношення дії до минулого, тривалість одиничної дії, тривалість дії кожного окремого фрагменту, одиничну дію, локальну / нелокальну дію в часі [6].

Маркерами часу поля тривалості виступають прислівники тривалості (*continually, daily, since, recently, still* (в значенні «все ще»), прийменники часу (*after* (в значенні «через»), *by, during, for, from, till / until, to*), сполучник часу "*while*" у підрядних реченнях та обставини часу (*all day, all evening, as long as, day and night, for a while*) [1, 249].

ФСП кратності реалізується певними часовими формами, окремими словами, словосполученнями та цілими реченнями.

В англійській прозі частіше всього реалізується ФСП однократності, яке виражає наступні семи: віднесеність дії до моменту часу, кратність дії, нелокалізованість дії у часі. До маркерів часу кратності відносяться: прислівник "*once*", прикметники "*only*" (єдиний), "*unique, unusual, extraordinary*" та ін. Однак, найбільш частотними мовленнєвими одиницями, які виражають значення однократності, являються вказівні займенники "*this, that*", числівник "*one*", які використовуються для вказівки на певний момент якоїсь конкретної події. Дані слова входять до складу словосполучень, які виконують функцію обставин часу [1, 251].

Окрім того, значення кратності в прозі виражається постійною кратністю, яка характеризується наступним набором сем: всечасність, одиничність дії, кратність дії, нелокалізованість дії у часі. Маркерами часу кратності виступають прислівники частотності (*again, always, ever, never, occasionally, often, rarely, sometimes, usually* etc.) та словосполучення у складі з порядковими числівниками (*a second time, the first*

day), з прикметником "*every*" (*every day, every season, every night*) [4].

Останнє поле часової локалізованості в досліджуваних романах представлено, перш за все, показником моменту часу "*now*".

Значення часової локалізованості виражається прийменниково-іменними словосполученнями з прийменниками "*at, in, on*", які вказують на точний момент часу: *at 10 o'clock, at 7.45 p.m., at the weekend, at Christmas, at that moment, on Monday, on the following day, in the evening* [4].

Підбиваючи підсумки, ми можемо зробити висновок, що один і той же темпоратив може виражати декілька часових конотацій. Наприклад, прислівник "*then*" виражає як послідовність дії, так і передумання; прислівник "*once*" позначає як однократну дію, так і передумання; прийменниково-іменне словосполучення "*at seven o'clock*" є складовою полів часової локалізації та однократності.

В результаті аналізу було виявлено, що в романі "*The Man of Property*" J. Galsworthy функціонально-семантичне поле часу представлено маркерами часу послідовності (14%), передумання (8,5%), одночасності (8,6%), тривалості (19%), кратності / однократності (30,2 %) та маркерами часової локалізованості (14%).

Розглянувши та проаналізувавши роман "*A Farewell to Arms*" Е. Hemingway ми дійшли висновку, що функціонально-семантичне поле часу також представлено маркерами часу послідовності (14%), передумання (8,6%), одночасності (10,5%), тривалості (17%), кратності / однократності (36%) та маркерами часової локалізованості (19,6 %).

Підбиваючи підсумки, слід відмітити, що досліджених романах найбільшою представленістю серед маркерів часу виступають прислівники та прийменники, потім обставини часу та сполучники. Але слід вказати, що в американському варіанті англійської мови більш вживаними є словосполучення, які виступають обставинами часу і в яких, частіше за все, опускаються прийменники. У той час, як в британському варіанті домінують прийменниково-іменні словосполучення, де прийменники зазвичай не опускаються. Таким чином, можна дійти висновку, що відмінності у вживанні маркерів часу між американським та британським варіантами англійської незначні.

Перспектива дослідження маркерів часу полягає у подальшому вивченні праць письменників, представників британської та американської літератури, та у визначенні ролі вживаних у творах конструкцій.

Література

1. Беляева М.А. Грамматика английского языка / М.А. Беляева. — М. : Высшая школа, 1977. — 333 с.
2. Качалова К.Н. Практическая грамматика английского языка / К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич. — Санкт-Петербург, 2003. — 606 с.
3. Тураева З.Я. Категория времени: Время художественное и время грамматическое / З.Я. Тураева. — М., 1979. — 54 с.
4. Galsworthy J. The Man of Property / J. Galsworthy. — Wildside Press LLC, 2007. — 400 p.
5. Hemingway E. A farewell to arms / E. Hemingway. — Vintage, 1999. — 294 p.
6. <http://www.e-education.ru/inf/about.shtml>
7. <http://www.provisor.com.ua>

Кузьминецкая О.Ю. Маркеры времени в художественной литературе в британском и американском вариантах английского языка (на основе художественных произведений “The Man Of Property” J. Galsworthy и “A Farewell To Arms” E. Hemingway”. — Статья.

Аннотация. В данной статье рассматривается использование маркеров времени в британском и американском вариантах английского языка. Ключевыми в данной статье являются вопросы значения и классификации маркеров времени.

Ключевые слова: маркеры времени последовательности, предшествования, одновременности, длительности и временной локализованности.

Kuzminetskaya O. Use of Time Markers in British and American Fiction (based on “The Man Of Property” by J. Galsworthy and “A Farewell To Arms” by E. Hemingway”). — Article.

Summary. The article focuses on the usage of time markers in British and American English. Its key idea is to examine the notion of time markers and their classification.

Key words: the time markers of sequence, precedence, simultaneity, duration, multiplicity and time localization.

Морошану (Демьянова) Л.И.
(Одесса)

ТЕРМИНОЛОГИЯ, СВЯЗАННАЯ С ДОМОМ И ПРИУСАДЕБНЫМИ ПОСТРОЙКАМИ: МАТЕРИАЛЫ К «ИДЕОГРАФИЧЕСКОМУ СЛОВАРЮ РУССКИХ ГОВОРОВ УКРАИНЫ, МОЛДОВЫ И РУМЫНИИ»

Аннотация. В статье приводятся материалы к «Идеографическому словарю русских говоров Украины, Молдовы и Румынии». В данной публикации отражена лексика русских поселений Одесской области, описано 518 диалектизмов. Расположение и подача материала позволяет использовать данную работу и качестве вопросника, в дальнейших исследованиях лексики русских говоров региона Украины, Молдовы и Румынии.

Ключевые слова: идеографический диалектный словарь, русские, старообрядцы, русские говоры Украины, Молдовы и Румынии, диалектная лексика.

Создание диалектных идеографических словарей — сравнительно новое направление в русской диалектологии. Идея создания диалектных идеографических словарей возникла в последнее десятилетие прошлого века и получила свое развитие на базе говоров центральной части России и Сибири («Диалектный идеографический словарь нарымского говора» Г.А. Ракова, «Тематический словарь говоров Тверской области» Т.В. Кирилловой). С этой точки зрения островные переселенческие говоры еще не были объектом исследования. Тем более интересной представляется изучение русских говоров юга Украины, Молдавии и Румынии, в течение последних двух веков находящихся в окружении языков как близкородственных, входящих в славянскую языковую группу (украинский и болгарский), так и языков отдаленного родства, относящихся к иным группам и семьям — молдавский диалект румынского языка (романская группа), гагаузский и турецкий языки (тюркская группа).

В данной статье представлена лексика, относящаяся к дому и приусадебным постройкам, по материалам «Словаря русских говоров Одесщины» [6] и экспедиций автора, осуществленных в разное время в период 1982-90 гг. [2]. Теме жилища русских (в том числе старообрядцев) на обозначенной территории посвящены, в основном, исследования Пригарина А.А. (в этнографическом аспекте) [3-5]. К языковедческим исследованиям данной темы можно отнести работу Баранник Л. Ф. [1].

Систематическое изложение данной сферы лексики, зафиксированной на обширной территории Одесской области, представлено впервые; сказанным обуславливается новизна исследования.

Цель статьи — представить лексику русских (в том числе старообрядцев), проживающих в обозначенном регионе, относящуюся к дому и сельскохозяйственным приусадебным постройкам, по принципу идеографического словаря. В квадратных скобках указывается локализация употребления диалектного варианта; список имеющихся сокращений приводится в конце статьи.

1. Дом (общее понятие).

1.1. Дом с приусадебными постройками и двором: *подвирье* [Мур.]

1.2. Земельный участок для постройки дома: *место* [Серг., Усп.], *местушко*, ум. к *место* [Нов. Некр., Б. Пл.], *план*, *плант* [Введ., Петр.], *поместье* [Введ.]

1.3. Дом: *каса* [Ст. Некр.], *хатка*, ум. *хата* [Повсем.], *хата* [Повсем.]

1.3.1. Временка: *будка* [Б. Пл.], *бурдеечка*, ум. к *бурдейка* [Усп., Введ., Рус. Ив.], *бурдейка*, *бардейка* [Павлов., Алекс., Серг. Усп., Анат.], *бурдичонка*, Пренеб. [Петр., Усп.], *бурдой* [Бел.], *бурдячка* [Павлов.], *времёнка* [Усп.], *времёночка*, Ум. [Павлов.], *земянка* [Чап.], *курень* [Мирн., Ст. Некр., Возн., Рус. Ив.], *халиба* [Ст. Некр.], *халуна* [Ст. Некр.], *халунынка* [Ст. Некр.]

1.3.1. Ветхий, разваливающийся дом: *развальня* [Усп.]

1.3.2. Дом на краю улицы: *крайнюха* [Введ.]

1.3.3. Большой дом: *домяка*, м., экспресс. [Возн.]

1.3.4. Дворец: *палат* [Коса]

1.3.5. Саманный дом: *помазанка* [Ст. Некр., Нов. Некр.]

1.3.6. Деревянный дом, разделенный крестообразно на 4 комнаты: *крестовик* [Рус. Ив.]

1.3.7. Дом с жестяной крышей: *верхолаха* [Анат.]

1.3.8. Небольшая (жилая) пристойка к дому: *кулийба* [Усп.]

1.4. Процесс закладки дома: *закладчина* [Антон., Мур., Троиц.]

2. Части дома

2.1. Крыша.

2.1.1. Крыша (общее понятие): *дах* [Воз., Введ., Павл., Мирн.], *поветь*, -и, ж. [Усп., Возн., Дем., Введ.]

2.1.2. Виды крыши:

2.1.2.1. Камышовая крыша: *завивка* [Ст. Некр.], *стряха*, *стриха*, *страха* [Анат., Град., Рус. Ив.], *стреха* [Дем., Алекс., Павл.]

2.1.2.2. Соломенная крыша: *пеледа́* [Рус. Ив.]

2.1.3. Части крыши.

2.1.3.1. Кромка крыши: *крамин* [Ст. Некр.]

2.1.3.2. Деревянная переключина на камышовой крыше, предохраняющая ее от разрушения ветром: *ветреница* [Усп.], *желобок*, -бка, м. [Алекс.]

2.1.3.3. Деревянная резная окантовка по краю камышовой или соломенной крыши, предохраняющая ее от разрушения ветром: *ветряк* [Вас.]

2.1.3.4. Круглое вентиляционное отверстие под крышей дома: *жерело*, *жарило* [Антон.]

2.1.3.5. Верхняя часть крыши, к которой крепится железное украшение: *траль* [Троиц.]

2.1.3.6. Наклонный выступ крыши, прибиваемый к стропилам. *мурлат* [Антон., Ст. Некр.]

2.1.3.7. Нижний край крыши, карниз: *пелена* [Антон.]

2.1.3.8. Нижний слой камышовой крыши: *подбойка* [Ст. Некр.]

2.1.3.9. Соломенная подшивка для кровли: *китица* [Б. Бур.]

2.1.3.10. Часть крыши, нависающая по бокам над домом: *подтяга* [Антон.]

2.1.3.11. Дранка (покрывают крышу): *драница* [Павлов.]

2.1.3.12. Доска, которую набивают под черепицу *латина*, ж. Б. Пл.

2.1.3.13. Резное украшение на передней части дома, крыше: *балдарейка* [Спас.], *бладарейка* [Спас.], *ветряк* [Павлов., Возн.], *вилюшка* [Павлов.], *вырезки*, мн. [Введ., Возн.], *надводка* [Усп.], *надвоска*, *надвёска* [Усп.], *опушка* [Б.Пл., Спас.], *причёлк* [Усп., Рус. Ив.], *тюльпан* [Возн.], *узвышьё* [Серг.], *фартук*, *фартух* [Рус. Ив.], *фрайтон* [Мур., Серг.], *франтар* [Серг.], *фронтол* [Рус. Ив.], *фронтон* [Вас.]

2.1.3.14. Флюгер: *франтар* [Усп.]

2.1.3.15. Водосточная труба: *поташник* [Ст. Некр.]

2.1.3.16. Жёлоб для стока воды с крыши: *облив* [Б. Пл.], *отлив* [Спас.], *повётка* [Серг.], *повётка* [Усп., Алекс.], *пóветь*, -и, ж. [Возн., Никол., Усп.]

2.1.3.17. Черепица: *черепок*, -а, м. [Чап.]

2.2. Чердак дома

2.2.1. Чердак (общее понятие): *гóra* [Никол.], *горішня* [Б. Пл.], *горища*, *горыща*, ж. [Павлов., Усп., Б. Пл., Вас., Возн., Серг., Ст. Некр.], *горище*, *горыще*, -а, ср. [Мирн., Б. Пл., Ст. Некр., Лесн., Мур. Александр.], *закат* [Петр.]

2.2.2. Деревянный настил на чердаке: *облатка* [Ст. Некр.]

2.2.3. Второй этаж двухэтажного сельского дома: *горыще*, *гарища*, ж. [Троиц.]

2.3. Веранда, навес

2.3.1. Веранда (общее понятие): *витрина* [Рус. Ив.], *повётка* [Ст. Некр., Нов. Некр.]

2.3.2. Деревянный навес для празднования свадьбы, проводов в армию и других празднеств: *буда* [Алекс.], *балаган* [Б. Пл.], *полóg* [Ст. Некр.]

2.3.3. Навес над крыльцом: *закат* [Ст. Некр.], *заседка* [Мур.], *отлив* [Мур., Рус. Ив., Вилк.], *повётка* [Возн., Рус. Ив., Ст. Некр.], *поднавес* [Возн., Введ., Павлов., Алекс., Ст. Некр., Мур.], *подстрешня* [Рус. Ив.], *подташек*, -шка, м. [Коса., Алекс.], *полгата* [Усп.], *поташ* [Вас.], *сударма* [Спас.]

2.3.4. Подпора, столб, на котором крепится навес над входом в дом: *подпира* [Рус. Ив.]

2.4. Двери

2.4.1. Двери (общее понятие): *дверя* [Троиц.], *притворы*, мн. [Рус. Ив., Возн., Введ., Мур.]

2.4.2. Створки для закрывания двери: *дверчата*, мн. [Анат.]

2.4.3. Косяк двери: *обидверка* [Мур.], *откóсок*, -ска, м. [Мур.], *ворсаба* [Б. Пл.]

2.4.4. Засов, большая дверная задвижка: *засова* [Троиц.], *засовка* [Анат.], *клямка*, *клёмка* [Вилк., Алекс., Введ., Усп., Рус. Ив., Мур., Возн., Спас. Ст. Некр. Прим.]

2.4.5. Наличник на дверях: *притулок*, -лку, м. [Ст. Некр.]

2.4.6. Филёнки: *фиёнки*, мн. [Серг., Рус. Ив.]

2.4.7. Ступенька: *порожек*, -жка, м. [Усп., Петр., Серг., Павл., Никол.], *ступки*, -ок, мн. [Град., Рус. Ив.]

2.5. Внутренние помещения в доме

2.5.1. Гостиная: *зальца* [Рус. Ив.], *светёнка* [Усп.], *толкушка* [Вилк.]

2.5.2. Кладовая: *боковушка* [Вас.]

2.5.3. Комната, где живут постоянно хозяйка дома: *старая хата* [Возн.], *средняя хата* [Б. Пл.]

2.5.4. Кухня: *бокутария* [Ст. Некр.], *кабинетка* [Рус. Ив.], *ку́хонечка* [Серг.]

2.5.5. Отапливаемая комната: *топка* [Павл.], *топлюшечка*, ласкат. к *топлюшка* [Возн.], *топлюшка* [Вас., Возн., Введ., Павл.]

2.5.6. Угол

2.5.6.1. Угол комнаты (общее название): *кут* [Мур., Мирн., Нов. Некр.], *куток*, -тка, м., ум.

к кут [Мур., Мирн.], углушек, -шка, м. [Возн.], угольчик [Серг., Анат.]

2.5.6.2. Передний угол в хате, где располагаются иконы: *покут* [Б. Пл., Серг.], *святой кут* [Б. Пл.]

2.5.6.3. Срезанный угол стены перед дверью: *откóсок*, -ска, м. [Мур.]

2.5.6.4. Угол в доме (где лежат метла, колода): *закуток*, -тка, м. [Б. Пл.]

2.5.6.5. Почетное место в доме, красный угол: *кут* [Б. Пл., Возн., Введ., Павлов.]

2.5.7. Отапливаемая маленькая спальня (куда выходит задняя стенка печи): *гаджак*, *гаджяк* [Рус. Ив.]

2.5.8. Подвал: *подпол* [Б. Бур., Антон.]

2.5.9. Пустое помещение: *порожняк* [Введ.]

2.5.10. Сени: *притулок*, -лку, м. [Усп.], *на-радна* [Троиц.], *сенки*, -ов, только мн. [Чап.], *сенчики*, мн. ум. к *сенки* [Коса]

2.6. Окно

2.6.1. Окно (общее название): *виконце*, ум. [Троиц.], *оконичко*, ум. [Возн.]

2.6.2. Оконное стекло: *джамур* [Алекс.], *дрибка* [Усп.], *лист* [Серг., Усп.], *скло* [Б. Пл., Павл., Град., Дем.], *шибка* [Анат.]

2.6.3. Полиэтиленовая пленка или капроновая сетка от мух (на окнах): *люда* [Усп.]

2.6.4. Верхняя резная часть окна: *вершик* [Ст. Некр.], *столбок*, -бка, м. [Усп.]

2.6.5. Шпингалет: *ингалист* [Ст. Некр.]

2.6.6. Подоконник: *подлокольник* [Антон.], *подлокотни*, мн. [Ст. Некр.], *подлокотник* [Анат., Аннов., Введ., Возн., Мур., Никол., Нов. Некр., Павлов., Рус. Ив., Серг., Ст. Некр., Усп.]

2.6.7. Ставень: *обоконка*, *обыконка* [Алекс., Анат., Возн., Введ., Павлов. Ст. Некр., Нов. Некр., Рус. Ив. Повсеместно], *оконница* [Троиц.], *притвор* [Введ., Ст. Некр.], *ставники*, мн. [Павл.]

2.6.8. Форточка: *формуга* [Вас., Рус. Ив.]

2.6.9. Лепные украшения под окнами домов: *венгерки*, -ок, мн. [Спас., Введ.]

2.7. Внутреннее устройство дома

2.7.1. Стены, балки, перекрытия

2.7.1.1. Деревянный брус, балка, укрепленная концами в две противоположные стены дома: *бантяна* [Введ., Усп.], *бранча* [Рус. Ив.], *бубчик* [Усп.], *кроква* [Рус. Ив.], *лата* [Б. Пл.], *матица* [Мирн., Алекс.], *обалка* [Серг.], *сволок* [Возн., Дем., Павлов.], *сволок* [Анат., Рус. Ив., Троиц., Б. Пл., Александр.], *тропиль* [Анат.]

2.7.1.2. Ступенька: *ганок*, -нка, м. [Введ.]

2.7.1.3. Отверстие в стене для двери и окон: *откóсок*, -ска, м. [Ст. Некр.]

2.7.1.4. Перегородка в доме: *заборка* [Б. Бур.], *кица* [Усп.]

2.7.1.5. Пол (земляной) пол в избе: *долівка* [Усп.], *зем /зём* [Рус. Ив., Введ., Никол., Мур.,

Александр., Никол., Серг.], *земля* [Рус. Ив.], *земь*, -и, ж. [Мур., Нов. Некр., Павлов.], *мост* [Б. Пл., Орёл.] (рум. pod?)

2.7.1.6. Потолок: *герда* [Нов. Некр.], *стель*, -и, ж. [Серг., Усп.], *стеля* [Ст. Некр., Анат.]

2.7.1.7. Лицевая (передняя) стена дома, фасад: *причёллок*, *причилок*, -лка, м. [Троиц.], *храпун* [Введ.]

2.7.1.8. Фундамент: *закладчина* [Павл., Ст. Некр., Вас.], *залог* [Павл.], *Спод* [Б. Пл.]

2.7.1.9. Небольшая ниша в стене, предназначенная для мелких вещей: *оконушко* [Павлов., Возн.]

2.7.1.10. Лестница, ведущая на крышу: *трап* [Б. Пл.]

2.7.2. Печь

2.7.2.1. Внутренняя печь (общее название): *горнушка* [Ст. Некр., Прим.], *груба* [Возн., Усп., Коса, Б. Пл., Рус. Ив., Повсеместно], *чернуш* [Вилк.]

2.7.2.2. Печь с лежанкой: *соба* [Серг., Б. Пл.]

2.7.2.3. Комнатная печь в полстены, «шведка»: *полугрубник* [Чап.], *полугрубок*, -бка, м. [Возн., Троиц., Рус. Ив.]

2.7.2.4. Дымоход:

2.7.2.4.1. Дымоход (общее название): *дымарь*, *дымар* [Мур., Антон., Ст. Некр., Рус. Ив. Повсеместно], *гаджяка* [Рус. Ив.], *дымарня* [Ст. Некр.], *трубника* [Коса], *ходжак* [Рус. Ив.]

2.7.2.4.2. Наружная часть печной трубы (из кирпича): *буджак* [Вилк., Ст. Некр.], *гаджяка* [Рус. Ив.]

2.7.2.4.3. Горизонтальная часть дымохода (на чердаке): *боров* [Возн.], *боровок*, *буровок*, -вка, м. [Рус. Ив., Возн., Мур., Введ., Павлов., Усп.]

2.7.2.4.4. Часть дымоходной трубы, находящаяся на чердаке (из лампача): *буцаг* [Мур., Вас.], *дымник* [Ст. Некр.]

2.7.2.4.5. Часть дымохода, в которую вставляется заслонка: *кагла* [Рус. Ив.]

2.7.2.5. Верх печи: *барабан* [Усп.]

2.7.2.6. Верхняя часть печи, где хранится посуда: *баня* [Ст. Некр.]

2.7.2.7. Внутренняя часть русской печи (для выпечки хлеба): *вустье* [Мур., Б. Пл., Возн., Усп.]

2.7.2.8. Деталь русской печи, маленькая дверка наверху: *фирточка*, *форточка* [Анат.], *юшка* [Введ., Возн., Б. Пл., Рус. Ив., Ст. Некр.]

2.7.2.9. Духовка: *опёчек*, -чка, м. [Рус. Ив., Дем., Вилк.]

2.7.2.10. Заслонка: *двёрка* [Рус. Ив.], *запёнка* [Усп.], *засланка* [Троиц.], *засов* [Мур.], *засовка* [Анат.], *затулка* [Никол.], *устье* [Нов. Некр., Вас., Введ.]

2.7.2.11. Железное покрытие печки: *дужек*, *дужок*, -жка, м. [Троиц.], *парня* [Усп.], *черена*

[Рус. Ив.], *черёнь, черянь, -я*, м. [Серг., Рус. Ив., Дем.],

2.7.2.12. Веник для выгребания пепла из печи: *карець, -и*, ж [Спас.]

2.7.2.13. Круглые бока печи: *свинки, -ок*, мн. [Б. Пл.]

2.7.2.14. Лежанка на печи: *груба* [Ст. Некр., Павлов.], *грубачка*, ум. к *грубка* [Дем.], *грубка* [Павлов., Введ.], *лежак* [Рус. Ив.], *припечек, -чка*, м. [Алекс., Дем., Трост., Рус. Ив.], *припок* [Серг., Спас.]

2.7.2.15. Лицевая часть русской печи: *причёллок* [Возн.]

1.1.1.16. Небольшое углубление в печной стене для спичек, мелких вещей и т. п.: *затулок, -лка*, м. [Введ.], *печурка* [Б.Пл., М. Пл., Орёл].

2.7.2.17. Небольшой каменный выступ у печи: *припечек, -чка*, м. [Б. Пл., Анат., М. Пл.], *прыпечек, -чка*, м. [Антон.]

2.7.2.18. Отверстие в печи, топка: *челюсти, -ей*, мн. [Дем., Троиц., Рус. Ив.], *дышло* [Нов. Некр.]

2.7.2.19. Поддувало: *придувание* [Анат.]

2.7.2.20. Зола: *жества* [Рус. Ив.], *палево* [Возн.], *пóпел* [Алекс., Б. Бур., Введ., Дем., Коса, Мур., Павлов., Рус. Ив., Ст. Некр., Троиц., Чап. Повсеместно], *пóпель* [Ст. Некр., Мур., Павл., Рус. Ив.], *пыс, -у*, м. [Антон., Аннов.]

2.7.2.21. Сажа: *сапу́ха* [Спас.]

2.7.2.22. Полозья, на которое ставится форма с хлебом для выпечки в русской печи: *сани, -ей*, мн. [Усп.], *санки, -ок*, мн. [Возн.]

2.7.2.23. Углубление в русской печи для просушки мелкой одежды, рукавиц и т. п.: *свинья* [Б. Пл.], *вустье, вусте, -я*, ср. [Ст. Некр.]

2.7.2.24. Угол внутри печи, куда сгребают золу: *загнётка, загнетка*, [Усп., Б. Пл.], *юстя* [Возн.], *загнета* [Рус. Ив.], *спод* [Б. Пл., Усп.]

2.7.2.25. Кочерга (для выгребания золы): *Кацуба* [Алекс., Чап.], *качуба* [Дем.], *кацюба* [Никол.], *кацубя, кацюба, кацупа, качуба, куцуба*, [Возн., Спас., Усп., Антон.]

3. Огород, приусадебный участок

3.1. Дворик: *дворочек, -чка*, м. [Ст. Некр.]

3.2. Земляной надел: *делянка* [Троиц.]

3.3. Огород (возле дома): *город* [Дем., Коса, Усп., Возн., Ст. Некр.], *горóдец, -дца*, м. ум. [Б. Пл.], *горóдик*, ум. [Павлов.], *горóдчик*, ум. [Возн., Мур.], *градíна, грядíна* [Возн., Спас., Введ., Прим.], *градíнка*, ум. [Мирн.], *грядá* [Введ.], *грядíна* [Спас., Ст. Некр.], *гумно́* [Павлов.], *двор* [Ст. Некр.], *огорóдник* [Серг., Мур.], *план, плант* [Возн., Мирн., Введ., Серг., Нов. Некр.], *планок, -нка*, м. ум. [Ст. Некр., Нов. Некр.]

3.4. Огородное пугало: *пужало* [Мирн., Ст. Некр.]

3.5. Палисадник: *арма́н* [Рус. Ив.], *аса́дьбочка* [Б. Бур.], *гарогы́н* [Усп.], *огорóдчик* [Павл., Возн., Введ., Павлов., Вас.], *подха́та* [Анат.], *полоса́дник* [Возн., Павл.], *полса́дник* [Серг.], *полуса́дик* [Анат.], *полуса́дник* [Рус. Ив., Анат.]

3.6. Сад, участок, засаженный фруктовыми деревьями: *садовы́на* [Ст. Некр.]

3.7. Место во дворе для складывания дров на зиму: *полёны, -ов*, мн. [Рус. Ив.]

3.7.1. Поленья: *полёнки, -нок*, мн. [Нов. Некр., Ст. Некр.]

3.7.2. Дрова: *пальва́*, собир. [Серг.]

4. Подворье

4.1. Погреб.

4.1.1. Погреб (общее понятие): *балган* [Б. Бур., Трост.], *башка* [Б. Пл., Никол., Александр., Орел], *холодильник* [Орёл], *мина* [Трост., Б. Пл.], *погребец, -бца*, м. [Дем., Вас.]

4.1.2. Погреб, построенный отдельно от дома: *подвал* [Возн., Усп., Дем., Алекс., Павл.]

4.1.3. Погреб со льдом: *лйдник* [Спас.]

4.1.4. Надземная часть погреба: *арка* [Анат.], *башка* [Трост.], *глиница* [Усп.], *погребочка* [Рус. Ив.], *погребíца* [Ст. Некр., Нов. Некр., Б. Пл., Мл. Пл.], *погрéбка* [Вас., Рус. Ив., Дем.], *пригребица* [Алекс.], *шея* [Рус. Ив., Чап.],

4.1.5. Ниша в погребе: *мина* [Ст. Некр., Б. Пл.]

4.1.6. Холодное, прохладное место: *холодник* [Ст. Некр.]

4.1.7. Труба (вентиляционная), выходящая из погреба: *дирочка* [Ст. Некр.], *продуховник* [Возн.]

4.2. Летняя кухня, летняя печь

4.2.1. Летняя кухня (общее понятие): *балаган* [Павлов.], *башка* [Никол.], *вермёнка, вермянка* [Усп.], *кардугарка* [Б. Пл.], *теплушка* [Никол.]

4.2.2. Плита/печь во дворе (для приготовления пищи летом)

4.2.2.1. (Общее понятие): *гарну́шка* [Нов. Некр., Мирн., Ст. Некр.], *гярнушка* [Ст. Некр., Мур.], *гарно́* [Усп.], *кабица, кабыца* [Б. Бур.], *кабичка, кабычка*, ум. [Орёл., Троиц., Вас., Нов. Некр., Рус. Ив., Спас.], *катуня* [Чап.]

4.2.2.2. Длинная труба летней плиты: *гаджак, гаджяк* [Рус. Ив.]

4.3. Колодец

4.3.1. Колодец (общее понятие): *кирничка* [Дем.], *кирница, кирныця* [Прим., Рус. Ив., Антон., Чап., Анат.], *кирниченька*, ум. к *кирница* [Спас.], *криница, кирница, кырница, кырныця* [Мирн., Ст. Некр., Мур., Нов. Некр., Б. Пл., Серг., Усп., Алекс.]

4.3.2. Артезианский колодец: *артезианка, артезанка* [Б. Пл., Дем.]

4.3.3. Колонка, из которой берут воду: *помпа* [Возн., Павл., Спас., Усп., Серг.]

4.3.4. Наливной колодец, резервуар для хранения воды: *басейна, басина, басийна* [Ст. Некр., Серг., Б. Пл., Усп.], *басейня, басиня* [Нов. Некр.], *басень, -я, м.* [Возн.], *бассейн* [Ст. Некр.], *басыня* [Усп.], *шестерня* [Введ., Рус. Ив., Серг., Спас., Троиц., Усп., Чап.]

4.3.5. Цементированный колодец: *цементовка* [Спас.]

4.3.6. Навес над колодцем: *будка* [Ст. Некр.]

4.3.7. Бетонная насадка для колодца в виде кольца: *калач* [Вас.]

4.3.8. Колодезный барабан: *баранчик* [Усп., Вас., Введ., Мирн.], *баран* [Введ., Ст. Некр., Б. Пл., Вас., Орел, Трост.]

4.3.9. Рукоятка колодезного барабана: *ключ* [Ст. Некр.]

4.3.10. Длинный шест у колодца, служащий рычагом при подъеме воды: *дренч* [Рус. Ив.], *дриничка* [Рус. Ив.], *дринчик* [Рус. Ив.], *журавель, -вля, м.* [Усп., Б. Бур.], *рогулька* [Усп.],

4.3.11. Колодезное ведро: *цёбёр, цибёр* [Б. Пл.]

4.3.12. Крышка в колодце: *вянка* [Анат.], *вянок, -нка, м.* [Анат.]

4.3.13. Ограда вокруг колодца: *цебренья, цебрина, цебрыня* [Рус. Ив., Вас.]

4.3.14. Сруб колодца: *струб* [Б. Пл., Ст. Некр.]

4.4. Постройки для животных

4.4.1. Для птицы

4.4.1.1. Летняя загородка для скота и птицы: *загорода* [Рус. Ив., Алекс., Петр.], *загородка* [Нов. Некр.], *загородь, -и, ж.* [Павлов.], *обора* [Мирн., Рус. Ив., Б. Пл.], *окол* [Усп., Спас., Возн., Введ., Павлов.],

4.4.1.2. Курятник: *курина* [Рус. Ив.], *курчатник* [Ст. Некр.], *балаганчик* [Мирн.], *закутка* [Антон., Серг.], *курник* [Рус. Ив., Спас., Возн., Введ., Троиц., Ст. Некр.], *курничок, -чка, м., ум. к курник* [Мирн.], *повётка* [Мирн.]

4.4.1.3. Специальный насест для кур: *банта* [Ст. Некр.], *сидало* [Б. Пл., Анат., Спас., Рус. Ив.]

4.4.1.4. Клетка из железной сетки (для кур): *сетка* [Троиц.]

4.4.2. Для овец

4.4.2.1. Клеть, ограждение в хлеву для молодняка: *загорожка* [Никол.]

4.4.2.2. Огороженное место для овец или птицы: *загорода* [Рус. Ив., Алекс., Петр.], *загородка* [Нов. Некр.], *закута* [Мур., Рус. Ив.], *закутка* [Возн.]

4.4.2.3. Помещение, где расчесывают шерсть: *чухрайня* [Серг., Усп.]

4.4.2.4. Сарай для мелкого скота (овец, свиней): *ворок* [Введ., Возн., Павлов.]

4.4.2.5. Загородка (для овец): *загородка* [Нов. Некр.], *закат* [Алекс., Рус. Ив.], *закатик* [Серг.],

овчарух [Введ.], *ослон* [Возн., Нов. Некр.], *ослончик, ум. к ослон* [Алекс.], *струнга* [Рус. Ив., Павл.]

4.4.2.6. Овчарня, овцеферма: *вивчарня* [Возн.]

4.4.3. Для свиней

4.4.3.1. Сарай для свиней: *закута* [Ст. Некр.], *закутка* [Возн.], *саж* [Б. Пл., Введ., Никол., Коса, Ст. Некр., Мирн. Повсеместно], *сажик, ум. к саж* [Павл.], *сажók, -жка, м.* [Град., Орёл., Б. Пл., Коса, Троиц., Дем.], *саяк* [Усп., Возн.], *стояк* [Павл.], *чоп* [Усп.]

4.4.3.2. Деревянное помещение для поросят: *суяк* [Введ.]

4.4.4. Для крупного рогатого скота

4.4.4.1. Коровник: *загард* [Троиц.], *варак* [Введ.], *воловник* [Возн.], *ворок* [Павлов., Возн., Введ.], *скотарник* [Никол.], *куча* [Алекс.]

4.4.4.2. Помещение для скота, которое строится под одной крышей с домом: *подхлев* [Рус. Ив.]

4.4.4.3. Загородка в сарае для скота или птицы: *обора* [Мирн., Рус. Ив., Б. Пл.]

4.4.4.4. Сарай для скота (коней, коров): *обора* [Анат., Орёл., Б. Пл., Серг., Вилк.], *шапрон* [Возн.], *подзакат* [Рус. Ив., Вас., Введ., Возн.]

4.4.4.5. Помещение, где телятся коровы: *родилка* [Усп., Возн., Введ., Павлов.]

4.4.4.6. Загон для телят: *околичка* [Павлов.]

4.4.4.7. Загородка в избе, где держали новорожденных телят: *клетка* [Введ.], *клетушка, ум. к клеть* [Возн.], *рели, -ев, мн.* [Серг.]

4.4.5. Собачья будка (конура): *будога* [Алекс.], *колиба* [Возн., Введ.], *кублó* [Ст. Некр.], *кулиба* [Возн.], *кулибка, ум. к кулиба* [Возн.], *хатка* [Ст. Некр., Возн., Рус. Ив.]

4.5. Сарай, подсобные помещения, кладовая

4.5.1. Амбар: *гамазёя* [Спас.], *гамазина* [Серг.], *гамбар* [Введ.], *гармазин* [Спас.], *засып* [Петр.], *клетка* [Введ., Возн., Павлов.], *хи́жка* [Павл.]

4.5.2. Каморка, кладовка: *будка* [Мирн., Вилк.], *закомарник* [Дем.], *магазин* [Серг.], *мазина* [Алекс.]

4.5.3. Деревянная постройка для хранения кукурузы: *саяк* [Возн.], *сусаяк* [Мур.]

4.5.4. Доштатый сарай для хранения рыбы: *кирган* [Вас., Коса]

4.5.5. Сарай, пристроенный к дому: *лабаз* [Ст. Некр.], *онушник* [Мирн.], *Откос* [Чап.], *поднавес* [Орёл., Рус. Ив.], *шапрон* [Возн., Спас.], *шопа* [Усп.], *шуриша* [Анат.]

4.5.6. Сарай для хранения половы: *полóвник* [Никол.], *полóвень, -вня, м.* [Спас., Троиц., Возн., Введ., Алекс., Павлов.], *полóвник* [Возн., Дем., Мирн., Никол., Нов. Некр., Петр., Рус. Ив., Серг.,

Спас., Ст. Некр., Троиц., Трост., Усп.], *половня* [Павлов.]

4.5.7. Подсобное помещение для хранения зерна и инвентаря: *клуня* [Серг., Возн.], *магазин* [Серг.], *храніща* [Коса] Анбар [Серг.]

4.5.8. Помещение, в котором обмолачивают зерно: *клуня* [Рус. Ив., Орёл, Ст. Некр.]

4.5.9. Сарай (для хранения овощей зимой): *возовня* [Б. Бур.], *закат* [Серг.], *закатник* [Анат.], *заход* [Рус. Ив.], *повётка* [Спас., Троиц.], *подкат* [Мур.], *подсарай* [Павл.], *пунька* [Б. Пл., М. Пл., Трост., Возн.]

4.5.10. Сарай для повозок, сельскохозяйственного инвентаря: *загатник* [Дем.]

4.6. Забор

4.6.1. Забор (общее понятие): *горожа* [Мирн., Б. Пл.], *загата* [Б. Пл.], *загород* [Троиц.], *заграда* [Антон.], *клёп* [Орёл], *угорожа* [Б. Пл.]

4.6.2. Общий забор: *обыдворки*, -ок, мн. [Мур.]

4.6.3. Глиняный (каменный) забор: *дувар* [Возн., Спас.], *дуварь* [Мирн.], *канава* [Рус. Ив.], *мур* [Алекс., Б. Пл., Анат., Троиц., Рус. Ив.], *пристенок*, -нка, м. [Рус. Ив.], *простенок*, -нка, м. [Алекс., Рус. Ив., Никол.], *стена* [Возн.], *стенка* [Возн., Усп., Павл., Серг.], *стеночка*, ум. к *стенка* [Дем., Усп.]

4.6.4. Основание бетонного забора: *отмостки*, -ов, мн. [Б. Пл.]

4.6.5. Деревянный забор: *воротіна* [Анат.], *перелаз* [Троиц.], *простёнок*, -нка, м. [Рус. Ив.]

4.6.6. Доска ограды палисадника: *клёпка* [Б. Пл.], *клёпочки*, -ек, мн. ум.-ласкат. к *клёпки* [Б. Пл.]

4.6.7. Забор из камыша, веток: *камышовник* [Рус. Ив.], *тын* [Вас., Троиц., Мирн., Никол., Рус. Ив.]

4.6.8. Ограда из нешироких досок, штакетник: *клёпки*, -ок, мн. [Б. Пл.] *спáлок*, -лка, М. [Рус. Ив.]

4.6.9. Завалинка: *завальничка* [Антон.], *призьба* [Рус. Ив.], *призьбочка*, ум.-ласкат. к *призьба* [Рус. Ив., Мирн.], *призьба* [Коса, Возн.]

4.6.10. Изгородь: *граждб* [Мур.], *грядущка* [Чап.], *загородка* [Орёл., Серг.], *загорожа* [Никол.], *обгорода* [Введ., Вас.], *обгородка*, ум. к *обгорода* [Анат., Возн., Введ., Павлов.], *огорожа* [Б. Пл., Дем.], *околот* [Алекс.]

4.6.11. Крепление под частокол, под изгородь: *лата* [Алекс.]

4.6.12. Поперечные рейки на ограде: *жерсти*, -ей, мн. [Павлов.] *стоячок*, -чка, м. [Дем., Анат., Павл.]

4.6.13. Узкое пространство между столбом, на котором крепится калитка, и калиткой в заборе: *потник* [Б. Пл.]

4.7. Ворота, их части

4.7.1. Ворота: *брама* [Серг., Рус. Ив., Усп., Введ., Дем., Петр.], *брамка*, ум. к *брама* [Серг.], *вороття*, мн. [Троиц.], *заход* [Введ.]

4.7.2. Калитка: *двёрка* [Троиц., Чап., Б. Пл.], *фёртка*, *фортка*, *фортка* [Рус. Ив., Анат., Б. Пл., Дем. Повсеместно], *фірка*, *форка* [Мирн., Усп.], *фирточка*, *форточка* [Рус. Ив., Повсеместно], *хворка* [Усп.], *хвортка*, *хвёртка*, *хвиртка* [Б. Пл., Повсеместно], *хворточка*, ум. к *хвортка* [Б. Пл., Коса, Мур., Ст. Некр.]

4.7.3. Большая задвижка (на воротах): *засув* [Рус. Ив.]

Таким образом, в данной статье, представляющей собой материалы к готовящемуся «Идеографическому словарю русских старообрядческих говоров Украины, Молдовы и Румынии», отражена лексика русских поселений Одесской области. Приводятся 518 диалектизм, относящихся к сфере жилища и приусадебных построек. Расположение и подача материала позволяет использовать данную работу и в качестве вопросника, в дальнейших исследованиях лексики русских говоров региона Украины, Молдовы и Румынии.

Литература

1. Баранник Л.Ф. Южнорусские слова в русских островных говорах Одесщины (названия крестьянского дома, хозяйственных приусадебных построек) / Л.Ф. Баранник // Мова. — Одеса, 2002. — № 7. — С. 18-24.
2. Демьянова Л. И. Буква О / Л.И. Демьянова // Словарь русских говоров Одесщины: буквы К-П. / Отв. ред. Ю. А. Карпенко. — Одесса : Одес. госуниверситет, 1989. — 333 с. — Деп. в ИНИОН АН СССР 12.02.1990, № 41024. — Буква О. — С. 120–162.
3. Пригарин А.А. Жилище и его место в структуре строительных и обрядовых практик липован на Дунае / А.А. Пригарин // Традиционная культура: научный альманах. — 2009, № 2 (34). — С. 28-42.
4. Пригарин А.А. Житло в обрядовості липован Подунав'я: будівельні та новосільні звичаї / А.А. Пригарин // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. — Вип.9. — Ізмаїл, 2000. — С. 31-33.
5. Пригарин А.А. Традиційне житло етноконфесійних груп росіян Нижнього Подунав'я ХІХ — ХХ ст. / А.А. Пригарин // Записки історичного факультету ОДУ імені І.І. Мечникова. — Вип. 5. — Одеса, 1997. — С. 36-43.
6. Словарь русских говоров Одесщины : в 2 т. / Отв. ред. Ю.А. Карпенко, С. Уэмура. — Одесса : Астропринт, 2000-2001. — Т. 1: А-О. — 369 с. ; Т. 2: П-Я. — 293 с.

Список сокращений названий населенных пунктов

Алекс.	Александровка Котовского р-на
Александр.	Александровка Тарутинского р-на
Анат.	Анатолевка Березовского р-на
Аннов.	Анновка Тарутинского р-на
Антон.	Антоновка Красноокнянского р-на
Бел.	Беляевка, райцентр
Б. Бур.	Большое Бурилово Котовского р-на
Б. Пл.	Большое Плоское Великомихайловского р-на
Вас.	Васильевка Килийского р-на
Введ.	Введенка Саратовского р-на
Вилк.	Вилково Килийского р-на
Возн.	Вознесенка-первая Арцизского р-на
Дем.	Демидово Березовского р-на
Коса	Коса Болградского р-на
Мирн.	Мирное Килийского р-на
М. Пл.	Малое Плоское Великомихайловского р-на
Мур.	Муравлевка Измаильского р-на
Никол.	Николаевка Тарутинского р-на
Нов. Некр.	Новая Некрасовка Измаильского р-на
Орел	Орел Великомихайловского р-на
Павл.	Павловка Фрунзовского р-на
Павлов.	Павловка Арцизского р-на
Петр.	Петропавловка Саратовского р-на
Плав.	Плавневое Раздельнянского р-на
Прим.	Приморское Килийского р-на
Прив.	Приволье Великомихайловского р-на
Рус. Ив.	Русско-Ивановка Белгород-Днестровского р-на
Серг.	Сергеевка Саратовского р-на
Спас.	Спасское Татарбунарского р-на
Ст.Некр.	Старая Некрасовка Измаильского р-на
Сув.	пгт. Суворово Измаильского р-на
Троиц.	Троицкое Беляевского р-на
Трост.	Тростянец Великомихайловского р-на
УСп.	Успеновка Саратовского р-на
Чап.	Чапаевка Котовского р-на

Морошану (Дем'янова) Л.І. Термінологія, пов'язана з будинком та присадибними будівлями: матеріали до «Ідеографічного словника російських говірок України, Молдови та Румунії». – Стаття.

Анотація. У статті наводяться матеріали до «Ідеографічного словника російських говірок України, Молдови і Румунії». У даній публікації відображена лексика російських поселень Одеської області, описано 518 діалектизмів. Розташування та подача матеріалу дозволяє використовувати дану роботу і якості запитальника, в подальших дослідженнях лексики російських говірок регіону України, Молдови та Румунії.

Ключові слова: ідеографічний діалектний словник, росіяни, старообрядці, російські говірки України, Молдови та Румунії, діалектна лексика.

Moroshanu (Demianova) L. House and household facilities terminological field: contribution to "Ideographic dictionary of Russian dialects of Ukraine, Moldova and Romania". – Article.

Summary. The article presents terminological contribution to Ideographic Dictionary of Russian Dialects of Ukraine, Moldova and Romania. This publication gives some vocabulary of starovery (Old Believers) living in Odessa Oblast. 518 dialect words have been described. Layout and presentation of the material allows using this work as a questionnaire for further research into vocabulary of Russian dialects of Ukraine, Moldova and Romania.

Key words: ideographic dictionary of Russian Dialects, the Russians, starovery (Old Believers), Russian dialects of Ukraine, Moldova and Romania, dialect words.

СУЧАСНІ ТЕОРІЇ УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ, РОСІЙСЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ

Анотація. У статті розглядаються сучасні теорії ускладненого речення в українській, російській, англійській та французькій мовах. Опис структур вторинної предикації в сучасній англійській мові базується на основних положеннях лінгвістичної теорії видатного дослідника англійського синтаксису А.К. Корсакова. Особливу увагу приділено структурі комплементів: суб'єктному комплементу або предикативу, адвербіальному, об'єктному, дієслівному комплементам. Також описуються структури вторинної предикації в сучасній французькій мові, які виступають у реченні в функції складного додатка, складного означення, складної обставини, самостійного дієприкметникового звороту, інфінітивного речення, абсолютної номінативної конструкції. На підставі досліджених текстів, аналізуються кількісні показники вказаних структур.

Ключові слова: структури вторинної предикації, суб'єктний комплемент, адвербіальний комплемент, об'єктний комплемент, дієслівний комплемент.

Стаття присвячена одній з найскладніших проблем сучасного мовознавства — теорії ускладненого речення.

Звернення до теорії ускладненого речення пов'язано з тим, що у сучасній лінгвістиці немає єдиного погляду на проблему ускладненого речення, немає повної номенклатури синтаксичних угруповань, які можуть входити до складу речення, що має проміжну структуру між простим і складним.

Робота базується на поглядах сучасних вчених, на теорії речення взагалі і на теорії ускладненого речення зокрема. Приклади наводяться на матеріалі української, російської, англійської та французької мов.

Стаття має за мету з'ясувати поняття вторинної предикації та продемонструвати на практиці, як в реченні виокремлюються структури вторинної предикації.

Мета досягається виконанням наступних завдань: опису сучасних теорій речення; огляду питання розповсюдження основи речення; опису структури вторинної предикації в сучасній англійській мові; опису структури вторинної предикації в сучасній французькій мові.

1. Сучасні теорії речення:

Погляди на сучасні теорії речення відомого українського мовознавця М.П. Кочергана допомагають висвітлити поняття ускладненого речення [5, 267-289; 3, 248 — 261]

1. Синтаксис — це рівень структур. Основною синтаксичною одиницею є конструкція, тим більше, що її (конструкцію) можна застосувати як до синтагматичного синтаксису (словосполучень), так і до синтаксису речення. Усі конструкції є предметом синтаксису, але вихідною структурою є просте речення — єдина універсальна синтаксична одиниця.

2. Основними ознаками речення, крім комунікативності, є предикативність і інтонація. Предикативність — це співвіднесеність змісту речення з дійсністю. Завдяки предикативності зміст речення трактується як реальний (такий, що мав, має, або буде мати місце) або ірреальний (можливий, бажаний тощо). Предикативність формується за допомогою категорій способу і модальності. Під модальністю розуміється відношення мовця до змісту речення. Сміслову основу модальності становить поняття оцінки як інтелектуальної (раціональної), так і емоційної. Модальність виражається вставними і вставленими одиницями (*здається, кажуть, безумовно, напевно* тощо), модальними частками (*ніби, хіба що, чого доброго*), вигуками (*мле! горе! гай-гай! та ба!*), спеціальними інтонаційними засобами, порядком слів та ін. В мовознавстві є й інше, широке трактування модальності, яке, по суті, збігається з наведеним вище визначенням предикативності.

3. Щодо природи речення в науці, про мову існує три погляди:

1) визначення речення за комунікативною функцією і віднесення його до мовлення;

2) визначення речення за структурно-граматичною ознакою і віднесення його до одиниць мови;

3) виділення двох одиниць — речення і висловлення, перша з яких характеризується як певна модель і належить мові, а друга як лексично наповнена модель із певним інтонаційним контуром, належить мовленню.

Для третьої концепції важливим є критерій розмежування речення і висловлення. Згідно з третьою концепцією, речення — це абстрактна

віртуальна мовна одиниця, конструкція, яка описується без урахування її лексичного наповнення і вираженого комунікативного завдання. Висловлення — конкретна мовленнєва одиниця, що характеризується лінійною реалізацією віртуальної моделі, комунікативною націленістю, інтонаційним оформленням і ситуативним значенням.

4. Речення і висловлення часто не збігаються за обсягом. Висловлення може бути більшим (ширшим, більш обтяжним) за структурну модель (за рахунок відокремлених зворотів, вставних слів, звертань тощо) і меншим, як то маємо в неповних та еліптичних висловленнях і в різних кліше, репліках згоди-незгоди, привітаннях, які взагалі не відповідають структурним схемам і кваліфікуються в синтаксисі, як неграматичні речення (*На все добре! Будьмо! Па-па! Годі! Ні кроку! Буде вам! Де там!*)

5. Історія вивчення речення. Спочатку речення вивчали в логічному аспекті. Логічна концепція речення панувала з часу зародження теорії речення, аж до другої половини XIX ст. Чи не найповніше ця концепція була представлена в граматиці Пор-Рояля, де синтаксис розглядався як учення про способи вираження думки, а речення — як мовне вираження судження. Підмет отожднювався з суб'єктом, присудок з предикатом, складне речення з умовиводом. На зміну логічному напрямові прийшов психологічний, який замінив логічну інтерпретацію речення комунікативно-психологічною. Під реченням розуміли поєднання у психіці мовця декілька уявлень.

Наприкінці XIX ст. синтаксис стали інтерпретувати як вчення про функції слів у реченні і речення визначали як поширене словосполучення (концепція П.Ф. Фортунатова). Цей напрям стимулював виникнення вчення В. Матезири про синтаксис як систему засобів і способів комбінації номінативних одиниць і вчення про синтаксичні валентності Л. Теньєра.

У 30-х роках XX ст. розвивається структурний синтаксис (дистрибутивний), в центрі уваги якого валентність реляційної й дистрибутивної властивостей слова, який з часом (60-ті роки) переростає в трансформаційну граматику (генеративну лінгвістику Н. Хомського), метою якого стало дослідження породження речень, тобто поетапного перетворення семантичної структури на конкретне висловлення. Наприкінці 60-х років заявляє про себе і прагматичний синтаксис, предметом якого є комплекс проблем, пов'язаних з мовцем і адресатом, їх взаємодією в процесі комунікації.

На сучасному етапі синтаксис вивчають у різних напрямках — формально-структурному, комунікативному і прагматичному.

У зв'язку з цими тенденціями намітилися декілька напрямів вивчення речення:

1) Вчення про речення як складну неоднорівневу структуру, яка репрезентує собою декілька ступенів мовної абстракції (В. Матезіус, М. Докуліл, Ф. Данеш, Н.Ю. Шведова);

2) аналіз речення як синтагматичного ланцюжка зв'язків та відношень (Л. Блумфільд, Л. Теньєр);

3) дослідження речення як семантичної одиниці (О. Есперсен, А. Гардинер, У. Вайнрайх, Н.Д. Аругюнова);

4) вивчення речення в аспекті породжуючої граматики і трансформаційного синтаксису (Н. Хомський, Д. Ворт, Р. Ружичко та ін).

6. Найважливіші аспекти теорії простого і складного речення. Зауважимо, якщо ускладнене речення не виокремлюється як тип/різновид, то за своїми характеристиками таке речення визнається простим.

До основних характеристик простого речення належать його синтаксична структура, семантична структура, порядок слів, інтонація.

Основу конструкції простого речення утворює структурна схема, що складається зі слівформ, які виражають суб'єкт і предикат думки. Суб'єкт і предикат думки не завжди збігаються з підметом і присудком:

Блискавка вдарила в дерево і Блискавкою ударило в дерево, Я скучаю і Мені скучно.

Тут підмети та їх еквіваленти — додатки — позначають один і той же суб'єкт думки. Суб'єкт і предикат, тобто мовні форми предикації, утворюють структурну схему простого речення, його формальну модель:

$N_1 V_1$ — Біжить хлопець; Мій брат учиться
 $N_1 \text{Cop } N_{1/5}$ — Мої батьки були учителі/учителями

$N_3 P_{adv}$ — Мені холодно
 $V_{inf} Pr P_{adv}$ — Писати для дітей треба цікаво
 Розшифровка символів:

N — іменник;
 V — дієслово;
 Inf — інфінітив;
 $Pr adv$ — категорія стану (предикативний прислівник);
 Cop — зв'язка;

1 — змінювана форма (дієслова), 1, 3, 5 — порядковий номер відмінка (відповідно — називний, давальний, орудний)

7. Оскільки структурні схеми узагальнюють типи предикативних відношень, то їх кількість обмежена. Вони мають національну специфіку, хоча види предикативних відношень за змістом є загальнолюдськими. Структурною схемою простого речення є мовні форми предикації.

Структурною схемою складного речення є спосіб зв'язку між предикативними частинами, що входять до складного речення.

До структурної схеми речення входить тільки мінімум (суб'єкт і предикат думки), як доповнення до структурної схеми, почали використовувати розширену структурну схему, або позиційну схему висловлення (якщо перша мистить предикативний мінімум, то друге — номінативний мінімум, тобто все, що необхідно для розуміння речення). До позиційної схеми, крім головних членів, входять різні поширювачі, тобто другорядні члени речення (в традиційному розумінні); або актанти і сірконстанти (за сучасною термінологією).

8. Побудова (синтаксична організація) речення підпорядкована його двом функціям — номінативній і комунікативній. Номінативна функція пов'язана з позначуваною реченням ситуацією (подією), тоді як комунікативна — з виділенням у висловленні ядра і теми повідомлення. Відповідно до цих двох аспектів речення у функціональному синтаксисі стали розрізняти номінативний (семантичний) синтаксис і комунікативний синтаксис.

Для номінативного (семантичного) синтаксису важливим є поняття пропозиції. Пропозиція — це семантичний інваріант, спільний для всіх членів модальної і комунікативної парадигми речень.

Речення *Командир вручив воїнові орден, Командир нагородив воїна орденом, Командиром вручений орден воїнові* передають одну й ту саму інформацію. У пропозиції відображається денотативна ситуація. З цього погляду речення — це «драма в мініатюрі» (Л. Теньер). Кожний актант і сірконстант (кожна словоформа) в позиційній схемі речення «відіграє» певну роль, позначаючи мовну семантику високого рівня абстракції, як, наприклад, діяч, дія, об'єкт дії, знаряддя дії, місце дії, мета дії тощо. Цю методику вперше опрацював Ч. Філмор.

9. Пропозитивна номінація і позиційна структура висловлення не завжди збігаються. У мові існують речення, в яких у один синтагматичний ряд злиті дві чи більше пропозиції, які обслуговує спільний механізм актуалізації. Саме таке речення ми називаємо ускладненим. Так, зокрема, в реченні *Я знав його дитиною* реалізовано дві пропозитивні номінації:

Я знав його

Він був дитиною

У різних мовах механізми актуалізації і номінації ситуації характеризуються різним ступенем автономності, взаємозалежності.

10. З ученням про пропозицію пов'язана теорія глибинних і поверхневих структур. Глибинна структура — це спосіб абстрактного опису семантичної структури речення. Це абстрактна формула, утворена найбільш загальними, універсальними елементами смислу. Так, наприклад, речення *Будинок зводиться робітниками* і *Зведення будинку робітниками* мають одну й ту ж глибинну структуру: Робітники зводять будинок. Якщо глибинна структура є узагальненим змістом речення, то поверхнева структура — це конкретний опис синтаксичної будови речення. Поверхнева структура забезпечує вираження глибинної синтаксичної семантики граматичними класами слів, тобто частинами мови. Як правило, одна глибинна структура реалізується в декількох поверхневих.

II. Розповсюдження основи речення

Традиційно у синтаксисі розрізняють просте і складне речення. Але сучасні теорії речення визначають ще один тип синтаксичної будови речення: ускладнене речення.

Механізм погоджування ускладнених речень досі лишається мало вивченим. Одним з пояснень виникнення ускладнених речень є теорія В.І. Кодухова [3; 276-278]. Основні положення його вчення можуть бути сформовані наступним чином: Предикативність — це семантико-синтаксична і комунікативна властивість речення. Предикативність має дві сторони — формально-логічну і модально-значеннєву. Іноді ці дві властивості розглядаються як два аспекти речення, тоді перша властивість називається предикативністю, а друга — модальністю.

Предикативність на семантичному рівні виявляється у наявності відповідності моделі речення і судження (пропозиції). Судження має два основних компоненти — суб'єкт і предикат (або атрибут), речення має два головних члени речення — підмет і присудок: *Людина йде. Человек идет. Человек добр. L'homme marche. L'homme est bon. The girl was running.*

Співвідношення речення і судження не означає їх повного збігу, тотожності. Семантична структура речення і особливо його формальна будова можуть відрізнитися від структури судження, співвідноситися з ним опосередковано, не в повній мірі і надмірно. Наприклад, речення: *Йде дощ. Дощ йде* є двоскладовими лише формально, семантично — це нечленована конструкція, яка при перекладі на інші мови отримує структуру з формальним підметом *It is raining, Il pleut.* Ці приклади свідчать про те, що суб'єкт — предикатна двоскладовість може бути необов'язковою.

Неотожність структури речення і судження виявляється також і у тому, що речення може

об'єднувати словосполучення в одну одиницю, хоч кожна з частин має співвіднесеність з формою судження, але з різним ступенем актуальності. Таким чином виникають розповсюджені, ускладнені і складні моделі речення.

Конструктивна основа речення зв'язана з наявністю в реченні дієслова. Дієслівна основа речення робить необхідними компоненти не тільки дієслова і іменника — присудок і підмет, а і додаток і обставину: Лесничий заботливо охраняет природу, Студент уважно слухає лекцію, *L'étudiant écoute attentivement le professeur. He has been in London for 10 years.* Вони формують конструктивну основу речення, його первинні члени, які зв'язані між собою підрядним зв'язком або предикативним узгодженням, керуванням, приляганням.

Розповсюдження основи речення здійснюється, з одного боку, за рахунок введення другорядних членів речення, а з іншого — в результаті виникнення синтаксичних зв'язків і відношень, які називаються сепаратизацією та відокремленням. Другорядними членами речення є залежні компоненти словосполучення, стрижневе слово яких використано як первинний член речення. Так, речення *Велика яскрава блискавка вдарила в старе гіллясте дерево і запалила високу гілку синім вогнем*, яке має за первинні члени «блискавка вдарила в дерево і запалила гілку вогнем», причому дієслова-присудки, формують синтаксичний ряд — однорідні члени речення. Первинні члени складають перший поверх синтаксичної моделі речення:

Блискавка	вдарила	в дерево	і запалила	гілку	вогнем
<i>велика</i>		<i>старе</i>		<i>високу</i>	<i>синім</i>
<i>яскрава</i>		<i>гіллясте</i>			

Інші приклади: «Свежий резкий ветер рябил поверхность широкой реки и плескал в обрывистый берег крутым прибоем» (первинні

члени: «ветер рябил поверхность и плескал в берег прибоем»). Синтаксична модель:

Ветер	рябил	поверхность	и плескал	в берег	прибоем
<i>свежий</i>		<i>реки</i>		<i>обрывистый</i>	<i>крутым</i>
<i>резкий</i>		<i>широкой</i>			

La vieille femme sévère et propre reçut le pauvre garçon et proposa une grande tasse de café chaud (первинні члени: «*La femme reçut le*

garçon et proposa une tasse de café»). Синтаксична модель:

<i>La femme</i>	<i>reçut</i>	<i>le garçon</i>	<i>et proposa</i>	<i>une tasse</i>	<i>de café</i>
<i>vieille</i>		<i>pauvre</i>		<i>grande</i>	<i>chaud</i>
<i>sévère</i>					

Stephen's first wife, Minny, died in 1875 and leaved him with one emotionally unstable child.

(первинні члени: *Stephen's wife died in 1875 and leaved him with a child*). Синтаксична модель:

Stephen's	wife	died	in 1875	and leaved	him	with child
	<i>first</i>					<i>one</i>
	<i>Minny</i>					<i>emotionally</i>
						<i>unstable</i>

Вторинні члени є залежними другорядними членами речення і виникають у результаті використання для будови моделі речення моделей підрядних словосполучень; використання сурядних словосполучень дає синтаксичні ряди однорідних і неоднорідних членів речення.

Сепаратизація (термін, запропонований І.І. Мещаніновим) — це синтаксичний засіб будови ре-

чення, і цим він відрізняється від керування і прилягання, які використовуються для будови словосполучення. Сутність сепаратизації полягає в тому, що незмінне слово або залежна форма слова (а також словосполучення), лишаючись у межах речення, відносяться до нього в цілому, а не до окремого слова або члена речення. Сепаратизація створює особливі члени речення,

які відрізняються від внутрішніх додатків і обставин, приєднаних зв'язком керування і прилягання, і називаються зовнішніми додатками і обставинами (у термінології Н.Ю. Шведової — це детермінуючі члени речення, або детермінанти), наприклад:

У Мельника вода плотину прососала (Крылов)

Рядом с ним сидел мальчик лет около восьми (Короленко)

На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна (Лермонтов)

Відокремлення — це інтонаційно-змістове підкреслення залежних другорядних членів речення, надавання їм більшої синтаксичної і змістовної самостійності. Відокремлення пов'язано із застосуванням особливих форм слова і особливих слів. Таким чином дієприкметники і дієприслівники, а особливо дієприкметникові і дієприслівникові словосполучення, дуже часто відокремлюються, створюючи дієприкметникові і дієприслівникові звороти. Відокремлюватися можуть також різні види означень і уточнень, наприклад:

Другая комната, почти вдвое больше, называлась залой (Чехов). *Вдруг, на повороте реки, впереди, под темными горами, мелькнул огонек* (Короленко)

11. Розповсюдження та ускладнення основи речення призводить до виникнення ускладнених і складних речень. Ускладненими називаються речення, які містять однорідні і відокремлені члени речення, в тому числі звертання.

III. Структури вторинної предикації в сучасній англійській мові

Зрозуміти природу ускладненого речення допомагає також лінгвістична теорія видатного дослідника англійського синтаксису А.К. Корсакова [7, 64-69]. Основні положення його лінгвістичної теорії стосовно даного питання можуть бути доведені до наступного.

1. Основних синтаксичних структур чотири: структура предикації, структура комплементації, структура модифікації та структура координації.

2. Структура предикації складається з граматичного підмета (S) і граматичного присудка (P). Розрізняють первинні і вторинні структури предикації. Первинна структура предикації містить присудок — дієслово в особовій формі (*the woman laughed*), або дієслово в особовій формі і його комплемент (*the boy was tall; I know him; We shook hands; I must go*). Вторинна структура предикації або містить дієслово в одній з безособових форм (*We think him to be honest: — — > We think that he is honest*) або не містить зовсім ніякого дієслова (*We think him honest: — — > We think him to be honest: — — > We think •that he is honest*). Структури

вторинної предикації складаються із вторинного підмета (*him* у наведених вище двох прикладах) і вторинного підмета (*to be honest* — відповідно). Структури вторинної предикації в англійській граматиці зазвичай називаються «комплексами».

3. Структура комплементації. В граматиці слово або сполучення слів, яке при необхідності додається до дієслова (звичайно, до дієслова в особовій формі) для доповнення змісту передачі мовцем конкретного елементарного процесу називається «комплементом». Наприклад: *The girl was tall*. Слово *tall* — комплемент до дієслова *was*. За семантикою розрізняють чотири типи комплементів:

1) суб'єктний комплемент або предикатив, називає стан характеристику субстанції — підмета, наприклад: *The woman was old*.

2) адвербіальний комплемент — комплемент, що вказує на ті чи інші обставини, характеристики дієслова — присудка, наприклад: *He lives in London, She looked up*.

3) об'єктний комплемент, або додаток — субстанція, яка знаходиться у певному відношенні з субстанцією-підметом (це відношення виражається дієсловом-присудком), наприклад: *She knows him / They shook hands*.

4) дієслівний комплемент. У реченні *I must go* сполучення слів *I must* не передає ще конкретного елементарного процесу і потребує того чи іншого комплемента (В даному випадку — дієслова *go*). У реченнях такого типу дієслово в особовій формі (в даному випадку *must*) є первинним компонентом присудка (в даному випадку — *must go*), дієслово в безособовій формі (в даному випадку — *go*) — вторинним дієслівним компонентом присудка.

4. Структура модифікації складається із головного компонента, який модифікується (*had, H*) та його модифікатора (*modifier, M*). Модифікатор може знаходитися у препозиції (*She is a tall girl, She is very tall*) або у постпозиції (*The boy was running fast*). У лінгвістиці модифікатори називають «ад'юнктами». У відповідності до наведених вище прикладів розрізняють атрибутивні модифікатори, або атрибути (*tall*), і адвербіальні (обставинні) модифікатори (*very, just*).

5. Структура координації складається з двох або більше конститuentів, які виступають в однаковій синтаксичній функції, наприклад: *John and Mary have left. He turned, smiled and nodded*.

6. Синтаксичні функції комплексів. У реченні комплекси виконують функції підмета, предикатива, атрибутивного ад'юнкта (означення), ад'юнкта. Крім того, в англійській мові комплекси виступають як синтаксично ізольовані висловлення, а також як синтаксично незалежні конституенти речення.

7. Кількісні характеристики комплексів, які мають такі функції, наведені далі. Дослідження було проведене на 7424 прикладах (100%) суцільної вибірки із текстів обсягом більше 4 млн. слів художньої прози англійських та американських авторів [8, 20]: додаток — 5804, або 78,1% (*She found him gone*), адвербіальний ад'юнкт — 1026, або 13,8% (*Archie sat on a stool, his back against the fireplace*), означення — 280, або 3,8% (*There was little room for him to pass*), підмет — 204, або 2,8%, (*For your to be happy is important*), синтаксично ізольоване висловлення — 70, або 0,9% (*There are two good reasons why I can't go with Mrs. Grieve* — *Mrs. Grieve being one. I feared that*), синтаксично незалежний конститuent речення — 26, або 0,4% (*I couldn't rest. Not with everybody going around saying that he committed suicide*), предикатив — 14, або 0,2% (*The thing that mattered was for Ashley to come home*).

В більшості випадків (78,1%) синтаксичні комплекси виконують функцію додатка. Комплекси у функції адвербіальних ад'юнктів вживаються в 5,6 рази менше (13,8%); в 21 раз і в 27 разів менше зустрічаються комплекси-означення (3,8%) і комплекси-підмети (2,8%). Якщо брати разом, комплекси в цих функціях становлять 98,5% від усіх вживань комплексів в досліджуваних текстах. Комплекси — синтаксично ізольовані висловлювання зустрічаються в 5 разів частіше предикативних і в 2,7 разів частіше комплексів, які виступають як незалежні конституенти речення.

IV. Структури вторинної предикації в сучасній французькій мові

У сучасній лінгвістиці робляться спроби розробити теорію ускладнених речень на матеріалі романських мов, зокрема на матеріалі французької мови. Аналізуються речення, ускладнені синтаксичними угрупованнями, які називаються структурами вторинної предикації (СВП).

Дослідження базуються на наступних теоретичних засадах:

1. Поняття предикативності розрізняється на семантичному, логіко-комунікативному та синтаксичному рівнях аналізу речення. На семантичному рівні аналізу речення предикативність — це «властивість або загальне значення речення за співвіднесеністю з денотативною екстралінгвістичною ситуацією [1, 122]

На логіко-комунікативному рівні аналізу речення предикативність виявляється у предикативному відношенні — опозитивному зв'язку між компонентами актуального членування на основі розщеплення єдиної думки на два протилежних моменти [2, 60].

На синтаксичному рівні аналізу речення предикативність — це специфічний синтаксичний зв'язок між присудком і підметом, який висловлюється у єдності трьох синтаксичних категорій модальності, часу та особи. Таким чином, предикативність — це одна з функцій складної єдності мовлення, мови і мислення, яка виявляється у будь-якому реченні.

2. Структури предикації — це синтаксичні одиниці, які слугують для співвіднесення з процесами матеріального світу. В них підмет співвідноситься з носієм процесу, присудок же вказує на специфічне існування у часі. Структура предикації складається, в загальному випадку, з групи підмета (підмет + модифікатори) та групи присудка (присудок + модифікатори) [8, 11].

Зв'язок підмета та присудка характеризується предикативним відношенням, але не кожне синтаксичне угруповання, члени якого знаходяться в предикативному зв'язку, є реченням.

Розглянемо два речення: *Je vais qu'il marche* та *Je le vois marcher*. У підкреслених угрупованнях *il* та *le* співвідносяться з носієм процесу, *marche* і *marcher* вказують на існування у часі носія процесу, причому в другому реченні зазначення існування у часі носія процесу здійснюється опосередковано через дієслово *voir*. Таким чином, елементи *il*, *le* є підметами, а елементи *marche*, *marcher* — дієсловами, а структури *il marche* і *le ... marcher* є структурами предикації: *il marche* — структура первинної предикації першого речення, а *le ... marcher* — структура вторинної предикації другого угруповання, де *le* визначається як вторинний підмет, а *marcher* — вторинний присудок інфінітивної конструкції [6].

3. Зв'язок вторинного підмета і вторинного присудка характеризується залежно-предиктивним відношенням. СВП, про які йдеться, будуються за моделлю *S" + V"*, де *S"* — вторинний підмет, а *V"* — вторинний присудок. Вторинний підмет висловлюється звичайно іменником (з прийменником або без нього) або займенником. Вторинний підмет може бути висловлений прикметником, іменником (з прийменниками, зі сполучником *comme* або без них), прислівником, інфінітивом (з прийменником і без нього), дієприкметником минулого часу, дієприкметником теперішнього часу.

4. СВП являють собою неоднорідні явища. Елементи цих структур можуть з'єднуватися безпосереднім синтаксичним зв'язком: *Et pourtant il reste debout pieds nus, devant la fenêtre (...)*, а можуть бути з'єднані опосередкованим синтагматичним зв'язком: *Ce sont eux qui le regardent comme un étranger et qui s'écartent*.

5. СВП можуть виступати у реченні в функції складного додатка, складного означення,

складної обставини, самостійного дієприкметникового звороту, інфінітивного речення, абсолютної номінативної конструкції.

6. Відношення між вторинним підметом і вторинним присудком представлені в СВП як би в неповному (латентному) вигляді, на відміну від відношень між «первинними» підметом і присудком, де ці відношення представлені в повному обсязі (висловлені модальність, час, особа, число і, при необхідності, рід).

Але відношення між вторинним підметом і вторинним присудком на глибинному рівні ведуть походження до відношень між «первинними» підметом і присудком, що є основною рисою, яка дозволяє віднести неоднорідні поверхневі структури до одного явища. Це положення підтверджується різними трансформаціями. Кожну СВП можна трансформувати в підрядне речення або у відносно самостійну частину складносурядного речення, що і є критерієм виокремлення цих структур із відрізків мовлення.

7. Розглянемо декілька прикладів: 1) *Et pourtant il reste debout pieds nus, devant la fenêtre (...)* → *Et pourtant il reste debout pieds nus, devant la fenêtre, ses pieds sont nus.* 2) *C'est un homme jeune, au visage intelligent (...)* → *C'est un homme jeune, dont le visage est intelligent.* У цих реченнях СВП сформовані за моделлю $S'' + V''_{\emptyset}$, де S'' – вторинний підмет, V''_{\emptyset} – вторинний присудок, представлений недієслівним елементом.

Hiquet qui le voit sortir ne sait pas qu'il s'en va pour toujours → *Hiquet, qui voit qu'il sort, ne sait pas qu'il s'en va pour toujours.* СВП сформована за моделлю $S'' + V''_{\text{non-f}}$, де $V''_{\text{non-f}}$ – вторинний присудок у вигляді безособової форми дієслова.

(Le) Ze portail franchi, il cherche quelqu'un des yeux → *Quand le portail est franchi, il cherche quelqu'un des yeux.* СВП відповідає моделі $S'' + V''_{\text{non-f}} + C_v$, де C_v – об'єктний поширювач, який зв'язаний з вторинним присудком $V''_{\text{non-f}}$.

8. Дослідники французького синтаксису поділяють точку зору, згідно якої член речення – це його структурний елемент, який співвідноситься через свідомість з певним конституентом процесів матеріального світу, а вживання того чи іншого слова або словосполучення для висловлення того чи іншого члена речення є його синтаксична роль, або функція в реченні.

9. Кількісна характеристика СВП, які виступають у різних синтаксичних функціях, виглядає наступним чином: серед розглянутих 5771 одиниць (100%) синтаксичних функцій додаток (безприйменниковий комплекс) становить 2880 од. (50,0%), додаток (прийменниковий комплекс) – 89 од. (1,5%), *додаток разом становить*

2969 од. (51,5%); обставина (безприйменниковий комплекс) – 1518 од. (26,3%), обставина (прийменниковий комплекс) – 374 од. (6,4%), *обставина разом* складає 1889 од. (32,7 %); означення (безприйменниковий комплекс) – 281 од. (4,9%), означення (прийменниковий комплекс) – 221 од. (3,8%), означення разом складає 502 од. (8,7%); підмет (безприйменниковий комплекс) – 189 од. (3,3%), підмет (прийменниковий комплекс) – 25 од. (0,4%), підмет разом складає 214 од. (3,7%); синтаксично ізольовані СВП (безприйменниковий комплекс) становлять 135 од. (2,3%), синтаксично ізольовані СВП (прийменниковий комплекс) не представлено жодним випадком; синтаксично ізольовані СВП, таким чином, разом складають 135 од. (2,3%); предикатив (безприйменниковий комплекс) налічує 47 од. (0,8%), предикатив (прийменниковий комплекс) – 15 од. (0,3%), предикатив разом складає 63 од. (1,1%).

Таким чином, розгляд функцій безприйменникових та прийменникових СВП та їх частотного вираження показує, що найбільшу частотність мають СВП у функції додатка, найменшу СВП – у функції предикатива.

Матеріал статті можна вважати не тільки теоретичним уточненням деяких лінгвістичних понять, а і практичним прикладом виокремлення структур вторинної предикації у реченнях французької мови та інтерпретування їх з точки зору синтаксичного значення та лексичного складу моделей, що необхідно для розуміння семантико-синтаксичного статусу структур вторинної предикації при перекладі таких речень на іншу мову.

Література

1. Банару В. И. Типы предикации во французском языке / В.И. Банару. – Кишинев: Штиинца, 1980. – 230 с.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис / В.Г. Гак. – М.: Высшая школа, 1981. – 208 с.
3. Кодухов В.И. Введение в языкознание / В.И. Кодухов. – М.: Просвещение, 1979. – 351 с.
4. Кочерган М.М. Загальне мовознавство / М.М. Кочерган. – К.: Академія, 2008. – 464 с.
5. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства / М.М. Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
6. Никитина И.В. Предикативный план предложения, осложненного структурой вторичной предикации / И.В. Никитина. – М., 1984. – 20 с. – Деп. в ИНИОН АН СССР, № 17146.
7. Образцова Е.М. Линейная организация высказывания как языковая универсалия (на материале английского, русского и украинского языков) / Е.М. Образцова. – Одесса: Феникс, 2010. – 400 с.
8. Сулимовская З.В. Грамматическая сущность и функционирование структур вторичной предикации в современном английском языке: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук / З.В. Сулимовская. – Одесса, 1981. – 25 с.

Никитина И. В. Современные теории осложненного предложения в украинском, русском, английском и французском языках. — Статья.

Аннотация. В статье рассматриваются современные теории осложненного предложения в украинском, русском, английском и французском языках. Описание структур вторичной предикации в современной английской речи базируется на основных положениях лингвистической теории выдающегося исследователя английского синтаксиса А.К. Корсакова. Особое внимание уделяется структуре комплементации: субъектному комплементу или предикативу, адвербиальному, объектному, глагольному комплементам. Также описываются структуры вторичной предикации в современном французском языке, которые выступают в предложении в функции сложного приложения, сложного определения, сложного обстоятельства, самостоятельного причастного оборота, инфинитивного предложения, абсолютной номинативной конструкции. На основании исследованных текстов анализируются количественные показатели употребляемости указанных структур.

Ключевые слова: структуры вторичной предикации, субъектный комплемент, адвербиальный комплемент, объектный комплемент, глагольный комплемент.

Nikitina I.V. Modern theories of a sentence with participle, gerundial and infinitive constructions in Ukrainian, Russian, English and French. — Article.

Summary. The article deals with modern theories of a simple sentence complicated with participle, gerundial and infinitive constructions in Ukrainian, Russian, English and French. Description of the secondary predication in English is made according to A.K. Korsakov's linguistic theory. In particular, we examine such complementation structures as subjective complement or predicative, adverbial, objective and verbal complements. Similar structures are described in contemporary French. Quantitative indices of the above-mentioned structures have been revealed in Russian, English, Ukrainian and French texts.

Key words: secondary predication structures, subjective complement, adverbial complement, objective complement, verbal complement.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Морошану (Демьянова) Л.И.
(Одесса)

СЕРИЯ «НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИТАЛЬЯНСКИЕ ПИСАТЕЛИ XIX ВЕКА И ИХ ТВОРЧЕСТВО В ОДЕССЕ»

Статья 1. ТВОРЧЕСТВО АНТОНИО ПИЛЛЕРА

Аннотация. Серия «Неизвестные страницы итальянской литературы: итальянские писатели XIX века и их творчество в Одессе» открывается поэтическим творчеством преподавателя итальянского языка Антонио Пиллера. Публикуется ода А. Пиллера «Per Il Fausto Soggiorno In Odessa Di Sua Maestà L' Imperatore Alessandro I, Autocrate Di Tutte Le Russie».

Ключевые слова: итальянская диаспора XIX в., Причерноморье, итальянская литература, итальянский язык, Антонио Пиллер.

Творчество итальянских писателей — представителей итальянской диаспоры на юге Украины в XIX — XX вв. — практически неизученная тема.

Исследованиями итальянской диаспоры данного региона стали заниматься в конце прошлого века такие ученые, как Шишмарев В.Ф. [14], Варварцев Н.Н. [8; 9], Чарнецкий В. А. [13], Герлиги П. [10], Демьянова Л.И. [1].

Филологической деятельности итальянцев на юге Украины посвящены работы автора статьи Морошану (Демьяновой) Л.И. [2; 11; 12].

Цель открываемой данной публикацией серии — познакомить с творчеством малоизвестных ранее итальянских писателей в Одессе и с издательским делом на итальянском языке на юге Украины в XIX в.

Новизна данной работы заключается в том, что впервые широкому вниманию научной общественности предлагаются собственно литературно-художественные тексты произведений итальянцев — жителей Одессы и прилегающих регионов.

Одесса в первой половине XIX ст. являлась одним из основных центров России по изданию книг на итальянском языке. Но прежде необходимо сказать о роли итальянского языка в жизни города — неслучайно ведь Одессу называли в прошлом веке «Итальянским городом», «Маленькой Венецией», «Неаполем», «Флоренцией» [13, 8].

Итальянская диаспора в первые десятилетия существования города слыла весьма значимой в коммерческой, общественной, культурной жизни города. Этот приток итальянцев в Россию

и, в первую очередь, — в стремительно растущую Одессу был связан с основанием и высокими темпами строительства города, превращавшегося в столицу Причерноморья. Уже на третий год (1797) существования города в общем количестве жителей, составлявших 7-8 тыс. человек, было около 800 итальянцев, то есть 10 процентов всего населения [14, 161].

Коммерция, строительство, театр — во всем этом с первых лет существования города ведущую роль играли выходцы с Апеннинского полуострова; естественно, это приводило к широкому распространению итальянского языка в качестве разговорного в Одессе в начале девятнадцатого века. В ту эпоху итальянский язык господствовал во всех портовых городах Восточного Средиземноморья. Вторым после итальянского коммерческим языком Одессы был греческий [13, 8].

Лектор Новороссийского университета, президент Общества Данте Алигьери Джованни Сперандео в своем очерке «Итальянцы на берегах Черного моря» с некоторым полемическим преувеличением напишет на рубеже веков, что «...итальянский поначалу был почти единственным языком, на котором говорили в Одессе»; счета, чеки, векселя, контракты, договоры, коммерческая корреспонденция — все велось по-итальянски; даже вывески магазинов и таблички с названиями улиц были написаны на итальянском языке [6, 335].

Историк Н.Н. Варварцев упоминает о т.н. portata — листках со сведениями о приходящих и уходящих судах [9, 181]. Известный ученый-краевед В.А. Чарнецкий упоминает о табличке с названием 'Strada di Ribas' и пишет, что «итальянский язык в то время в Одессе был так же распространен среди торгового люда, как французский в высшем обществе» [13, 8].

Одной из причин широкой осведомленности в итальянском языке среди местных жителей была Итальянская опера, в которую ходили почти все одесситы. К тому же много итальянцев работало в порту. Даже простые люди пересыпали свою речь итальянскими выражениями.

Извозчики подвозили «синьоров», грузчики просили «quaranta» копеек, а продавцы в магазинах обращались к покупателям по-итальянски [10, 53].

Сперандео рассказывает о любимых развлечениях местной знати — вечеринках «казино италяно» (casino italiano — «итальянский беспорядок»), где «собирались периодически семьи коммерсантов и пели, танцевали и играли»; были популярны также вечера, называемые conversazioni — «разговоры». О месте итальянского языка говорит и тот факт, что на гербе Одессы надпись по-итальянски располагалась второй по счету: итальянский язык был вторым по распространенности обиходным языком одесситов, что и отразилось на последовательности расположения надписей [13, 8].

В Одессе также создавались и художественные произведения на итальянском языке. До нас дошли сведения, что первое напечатанное в Одессе стихотворение было на итальянском языке. Издателем первой одесской газеты был итальянец Феррарини. В Одессе активно велась переводческая деятельность — переводились произведения с итальянского языка на русский и наоборот; наиболее известными переводчиками с итальянского языка в первой половине XIX в. в Одессе были Марко Валтух и Николай Хрусталеv [7].

В первой половине XIX в. был открыт итальянский театр, что явилось причиной опубликования либретто к спектаклям.

Наибольший интерес с точки зрения истории литературы представляют писатели, жившие в Одессе и опубликовавшие здесь свои произведения.

С учетом хронологического параметра, серию «Малоизвестные итальянские писатели XIX века и их творчество в Одессе» откроем творчеством преподавателя итальянского языка Антонио Пиллера.

Антонио (Антон Андреевич) Пиллер (Antonio Piller) (1776, Палермо — после 1838) — деятель образования, поэт. В 1811 году приехал в Москву, где работал учителем итальянского языка в университетском благородном пансионе; там же подготовил и издал учебник итальянской грамматики (1813) и итальянскую хрестоматию (1817), которые долгое время служили основными пособиями для изучения итальянского языка в России и Украине. 12 сентября 1817 назначен профессором итальянского языка и словесности в Одесском Ришельевском лицее, в котором служил до 1838 г. Был членом правления лицея. Преподавал одновременно итальянский язык и в Институте благородных девиц (ссылки на мои публикации в РФФ). Получил чин статского советника. Был директором Пансиона для «благородных воспитанников». Был членом масонской

ложи «Понт Эвксинский» — организации местной одесской интеллигенции — вплоть до ее запрета в 1822 г. А. Пиллер является автором стихотворных и прозаических произведений в честь торжеств и различных дат: элегии по случаю кончины Ришелье, речи к открытию памятника Ришелье, оды на день рождения русской императрицы и др. [8, 130-131]. В 1822 г. он опубликовал оду в честь заменитой итальянской певицы Каталани, успешно гастролировавшей в Украине [9, 123].

В данной статье представлен текст оды А. Пиллера, посвященной пребыванию в Одессе императора Александра I: Piller A. «Per il fausto soggiorno in Odessa di sua maestà l'imperatore Alessandro I» [3].

В каталоге научной библиотеки Одесского национального университета им. И.И. Мечникова отражены также следующие произведения А. Пиллера, опубликованные в Одессе: Piller A. Per il giorno onomastico di sua ecellenza il signor conte Michele di Voronzow. — Od., 1829[4]; Piller A. Ode. All'egregio general luogotenente Atanagio Giovannide di Krassowsky. — Od., 1831 [5].

Per Il Fausto Soggiorno In Odessa Di Sua Maestà L' Imperatore Alessandro I. Autocrate Di Tutte Le Russie. Ode Del Professore A. Piller.

..... nec te quisquam moderatius unquam
Imperii potuit fræna tenere sui.
Non tua carminibus major fit gloria, nec quo
Ut major fiat, crescere possit habes. (*)
Ovid.: Trist: lib: II. Vers41 et 6

**ALL' OMBRA D' OVIDIO
ODE**

O Tu ch' esule ancor 'Trista t'aggiri
Per queste, un tempo barbare Contrate?
Vieni Ombra sacra del latino Vate
Renditi a' miei desiri.
Eterno grido alle mutato forme
Desti co' dolci carmi. A che tua Lira
Discorde giace, e 'l ciglio attento ammira
Le sconosciute orme?
Cessa dallo stupor: deserto Lido,
Or questo più non è: non già l'antico?
Ma Ospitale, civil, colto, ed amico,
Ed alle leggi fido.
Ve' come cangiò forma! ed un AUGUSTO
Di quel del Secol tuo più Grande ancora,
Prospero il rende, avventuroso ognora,
E di ricchezze onusto.
Per lui di vili spoglie l'ignoranza
Non è più cinta, e sui temuto Eusino

Vien baldanzoso a vele gonfie il Pino
 A condur l'abbondanza.
 Del Liceo Richellieu guarda le mura
 Alle lingue, sacrate, ed a Sofia,
 Colà ricetta della Monarchia.
 La speranza futura
 In quel nobil mural, l'aspro idioma (**)
 Più non saresti a cinguettar costretto,
 Ma le favelle ti darian diletto
 D'Atene dotta, e Roma.
 Saggio il Governator qum и sempre, e giusto.
 E tal felicità che noi godiamo
 Riconoscenti tutta la dobbiamo
 Delle Russie all'AUGUSTO.
 Eccolo EI vmen dall'Artica sua Sede
 Copiosi a versar nuovi favori:
 Giubilo nel mirarlo i nostri cori
 Senton, ch'ognaltro eccede.
 Se prestasser le forze al desir mio,
 Con carmi più canori, e men loquaci,
 A dargli lode i secoli fugaci
 Vorrei invitare anch'io.
 Fiacca è la penna, ma la sprona, e muove
 Un forte spirrito; e l'argomento è tale,
 Che per trattarlo questo stil non vale,
 E non cerca far provo.
 Scuoti la polve alla tua dolce lira
 O Vate di Solmona, e l'estro accendi,
 La man, ravniva, ed a cantare imprendi
 Di LUI che 'l mondo ammira.
 Compon d'inni ghirlanda aurea, e gentile;
 E che sua fama col ruotar degli anni
 De venti, e delle nubi sovra i vanni
 Vada da Battio a Tile.
 Alla Sua, l'Universo è debitore
 Della pace ch'or gode, alta prudenza,
 Vera Religion, Virtù, Potenza,
 Senno, Pietà, e Valore.
 Quel ramoscello di Palladia Oliva
 Di Gloria al Tempio di Sua man piantato
 Custodiscan gelosi, il Vecchio alato,
 Marte, e la dotta Diva.
 Al ceppo sculto d'ALESSANDRO ognora
 Il nome porti. La superba cima
 Al Ciclo estolla. E che l'adori in prima
 Il popol dell'Aurora.
 Ma Tu mi guardi, ed al cortese invito
 Ten stai pensosa! e sù que' tristi versi
 Che l'opra furo de' tuoi giorni avversi
 Cenno mi fai col dito! . . .
 Or comprendo bai ragion. Sapessi almeno
 Cantare ad ALESSANDRO in altri accenti
 Ciò ch' AUGUSTO ascoltò ne' tuoi lamenti,
 Sarei contento appieno.
 A me tua cetra. E tu m' ispira ardire
 Musa che degli Eroi sol cura prendi,

Alla mia lingua quel ch'io lessi apprendi
 Con più forza a ridire.
 (*) Di quanti furo Gran Monarchi al Mondo
 Alcuni fin' oggi al par di TE sostenne
 Con più moderazion l'Impero, e tenne
 Di sue redini il pondo.
 Nulla accrescer potranno i carmi miei
 Alle TUE Glorie eccelse, ed ammirande:
 E mezzo alcun per divenir piú GRANDE
 Non resta a TE, che '1 SEI.
 (**) L'idioma Tartaro.

В последующих публикациях данной серии предполагается дать произведения Фабио Дель Бубба, Энрико Мустона, а также неизвестные ранее версии произведений Эммануэля Галея, Джованни Феруццини, Марини Дж. М., Доменико Джиральдони, Тарантини и др.

Література

1. Demjanova L. Societa' Italiana di Beneficenza a Odessa / L. Demjanova. Collana "La Sconosciuta Civiltà Italiana sulle Coste del Nord del Mar Nero nei secoli XIX-XX". — Vol.1. — Odessa: KP OGT, 2007. — 295 p.
2. Demjanova L. Odessa — centro degli studi di lingua italiana nell'Impero Russo nel XIX secolo / L. Demjanova // Forum Italicum, Center for Italian Studies. — Stony Brook, USA: State University of New York, Primavera 2003. — Pag. 217-229.
3. Piller A. Per il Fausto Soggiorno in Odessa di Sua Maesta L'imperatore Alessandro I / A. Piller. — Б.м., б.д.
4. Piller A. Per il Giorno Onomastico di Sua Eccellenza il Signor Conte Michele di Voronzow / A. Piller. — Od., 1829.
5. Piller A. Ode. All'egregio General Luogotenente Atanagio Giovannide di Krassowsky / A. Piller. — Od., 1831.
6. Sperandeo G. Gli italiani nel Mar Nero. La colonia di Odessa / G. Sperandeo // Rivista d'Italia. — Roma. — 1906. — Agosto. — p. 325-342.
7. Валтух М. Poesie di Al.Puschkin / М. Валтух // Од. Вестник, 1855 — 8 дек, № 141.
8. Варварцев М.М. Італійці в Україні (XIX ст.) : Біографічний словник діячів культури / М.М. Варварцев. — Київ : Ін-т Історії України НАН України, 1994. — 196 с.
9. Варварцев Н.Н. Украина в российско-итальянских общественных и культурных связях (первая половина XIX в.) / Н.Н. Варварцев. — АН УССР, Ин-т истории. — Киев : Наук. думка, 1986. — 203 с.
10. Герлігі П. Одеса. Історія міста, 1794-1914 / П. Герлігі. — Київ : Критика, 1999. — 382 с.
11. Демьянова Л.И. Итальянский язык в Новороссийском университете / Л.И. Демьянова // Записки з романо-германського мовознавства. — Вип. 8. — 2000. — С. 22-29.
12. Демьянова Л.И. Итальянский язык в учебных заведениях Одессы в XIX столетии / Л.И. Демьянова // Одеса, ОНУ. Записки з романо-германської філології. — Вип. 10. — 2001. — С. 27-36.
13. Чернецкий В.А. Вдали Италии своей. Беседы с В. Королевым / В. А. Чернецкий // Одесский вестник.— 1994. — №1 — С. 8.
14. Шишмарев В.Ф. Романские поселения на юге России / В.Ф. Шишмарев. — Л., 1975. — 246 с.

Морошану (Дем'янова) Л.І. Серія «Невідомі сторінки італійської літератури: італійські письменники ХІХ століття та їх творчість в Одесі». Стаття 1. Творчість Антоніо Піллера. – Стаття.

Анотація. Серія «Невідомі сторінки італійської літератури: італійські письменники ХІХ століття та їх творчість в Одесі» відкривається описом поетичної творчості викладача італійської мови Антоніо Піллера. Публікується ода А. Піллера «Per Il Fausto Soggiorno In Odessa Di Sua Maesta L'Imperatore Alessandro I, Autocrate Di Tutte Le Russie».

Ключові слова: італійська діаспора ХІХ ст., Причорномор'я, італійська література, італійська мова, Антоніо Піллер.

Moroshanu (Demyanova) L.I. A series of articles "Unknown Italian writers of the 19th century and their Odessa legacy." Article 1. Antonio Piller and his legacy. – Article.

Summary. A series of articles "Unknown Italian writers of the 19th century and their Odessa legacy" starts with the poetry of Antonio Piller, a teacher of Italian. We publish an ode by A. Piller «Per Il Fausto Soggiorno In Odessa Di Sua Maesta L'Imperatore Alessandro I, Autocrate Di Tutte Le Russie».

Key words: Italian Diaspora of the 19th c., The Black Sea region, Italian literature, Antonio Piller.

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Алтухова С. В.
(Одеса)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ КОМПАРАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЗВАМИ ТВАРИН

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблематики перекладу німецьких і російських компаративних фразеологізмів з назвами тварин і визначенням видів перекладу, властивих для цієї групи фразеологізмів. На основі даних «Німецько-російського фразеологічного словника» Л.Е. Бінович і М.М. Гришина автор дає кількісну характеристику фразеологічних одиниць, характерних для кожного виду перекладу, а також аналізує можливі причини таких результатів.

Ключові слова: компаративні фразеологізми, проблематика перекладу, назви тварин, еквівалентний.

Постановка наукової проблеми. Аналіз останніх досліджень. Фразеологія як галузь лінгвістики завжди привертала до себе увагу вчених, наприклад, Чернишова І.І. [8], Баран Я.А. [1], Добровольського Д.О. [3], Райхштейн А.Д. [4]. Це достатньо нова лінгвістична дисципліна, що почала розвиватись з п'ятдесятих років ХХ століття, і тому існує багато проблем, які ще не знайшли своє освітлення у наукових працях лінгвістів. Серед недосліджених проблема перекладу фразеологізмів, особливості їх інтерпретації. Актуально є також проблема компаративних фразеологізмів німецької мови, яка зумовлена відсутністю комплексного дослідження по цій темі.

Останні дослідження вчених зосереджені на вивченні диференціації та етимології усіх фразеологізмів [1; 4; 6; 8; 9]. Однак, треба звернути увагу на таку групу фразеологізмів, як фразеологізми з назвами тварин. Це достатньо поширена група фразеологізмів, яка дуже важлива для всієї фразеології тим, що «с одной стороны, зооним символизирует весьма разнообразные качества и свойства, переносимые на человека, с другой стороны, обеспечивает повышенную надежность взаимопонимания в акте коммуникации, практически исключая возможности декодирования» [5, 147].

Метою нашого дослідження є виявлення міжмовної еквівалентності та типи перекладу німецьких і російських компаративних фразеологізмів з назвами тварин та їх кількісна характеристика на основі даних «Немецко-русского фразеологического

словаря» Біновича Л.Е. та Гришина М.М. [2], у якому зафіксовано 14 тисяч фразеологічних одиниць.

Національний колорит має свої зовнішні ознаки й внутрішню специфіку, яка пов'язана з національною мовою. Зовнішні ознаки проявляються в прикметах національного буття: риси національно-історичного життя народу, його культури, характеру, звичаїв, традицій, звичок, почуттів, поглядів тощо.

Внутрішня специфіка дуже тісно пов'язана з національною мовою. Мова і суспільство знаходяться у тісному взаємозв'язку, тому що мова, як основний засіб людського спілкування, відіграє важливу роль в історичному розвитку суспільства. Якщо суспільство розвивається, то й мова теж перебуває на стадії розвитку. Чим вище різностороння пізнавальна діяльність народу, тим більше розвинута його мова. Кожне явище, яке відбувається в житті народу, знаходить своє відображення у його мові. «Язык — не только средство общения. В нем запечатлевается своеобразие бытия и мышления народа, вся его история, а также история страны. У каждого языка есть свои специфические черты, присущие только ему» [7, 24].

Кожна мова має свої фразеологізми, які тісно пов'язані з історією, соціальним життям, традиціями, звичаями, психічним складом народу. Фразеологізми несуть в собі мовні особливості того народу, який їх використовує, його мудрість та історичний досвід, вони яскраво виражають національну специфіку мови, її народність і самобутність. «В фразеологизмах находят отражение все представления народа, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой» [7, 69].

Слід зазначити, що фразеологізми відрізняються від інших словосполучень тим, що вони мають свою національну основу, яка характеризує того, хто є носієм слова, виражає рівень його культури. Фразеологізми є невід'ємними складниками мови кожного народу, надаючи їй національний колорит і неповторність.

Цікава особливість перекладу фразеологізмів вбачається у своєрідності інтерпретації тексту. Можна говорити не про переклад в прямому сенсі,

а про специфічні ходи передачі змісту, пошук відповідного еквівалента у мові перекладу.

На основі дослідження ми виявили та проаналізували 74 компаративні фразеологізми з назвами тварин. Проведений науковий аналіз дозволив зробити висновок про те, що можна виділити 3 типи перекладу компаративних фразеологізмів з назвами тварин:

1) Повний еквівалентний переклад. Він означає, що в російській мові є такі ж самі фразеологізми за своїм значенням та лексичним складом, що і в німецькій мові. Тобто вони цілком еквівалентні. Наприклад: «glatt wie ein Aal» — «скользкий как угорь» [2, 17], «jemand stank wie ein Bock» — «от кого-л. воняло, как от козла» [2, 96], «sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen» — «вести себя как слон в посудной лавке» [2, 150], «beladen sein wie ein Esel» — «нагруженный как ишак» [2, 159], «störrisch wie ein Esel» — «упрямый как осел» [2, с. 160], «jemand paßt dazu wie der Esel zum Lautenschlagen» — «кто-либо годится для этого, как осел для игры на лютне» [2, 160], «wie zwei Hähne aufeinander losgehen» — «наскакивать друг на друга как два петуха» [2, 246], «wie ein Hund leben» — «жить как собака» [2, 300], «wie Hund und Katze leben» — «жить как кошка с собакой» [2, 300], «sich vermehren wie die Kaninchen» — «плодиться, как кролики» [2, 312], «sie spielt mit ihm wie die Katze mit der Maus» — «она играет с ним, как кошка с мышкой» [2, 317], «jemand hat Augen wie ein Luchs» — «у кого-либо глаза, как у рыси» [2, 379], «schlafen wie ein Murmeltier» — «спать как сурок» [2, 405], «arbeiten wie ein Pferd» — «работать как лошадь» [2, 436], «über etwas herfallen wie die Raben» — «набрасываться как воронье на что-либо» [2, 446], «schreien wie eine gestochene Sau» — «визжать как недорезанный поросенок» [2, 476], «essen wie ein Spatz» — «есть как воробушек» [2, 522], «hungrig sein wie ein Wolf» — «быть голодным как волк» [2, 628], «sie ist listig wie eine Schlange» — «она коварна как змея» [2, 487], «jemand ist klug wie eine Schlange» — «кто-либо мудр как змея» [2, 487]. До цього типу відносяться 23 компаративних фразеологізми (31% від досліджуваного матеріалу).

2) Еквівалентно-неповний переклад — це такий тип перекладу, який не завжди передає своєрідність фразеологізму з мови-оригіналу. Цей спосіб полягає у відповідному еквівалентному сполученні з таким же значенням, але з іншою внутрішньою формою. Ці компаративні фразеологізми еквівалентні за змістом, але різняться формою. Так, наприклад, німецькому прислів'ю «von etwas soviel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen» відповідає в російській мові «разбираться в чем-л.

как свинья в апельсинах» [2, 246]. Ці прислів'я несуть однакове семантичне навантаження, хоча тварини у словосполучах різні. Для німецького фразеологізму «rennen wie ein vergifteter Affe» є характерний аналог «нестись как угорелый» [2, 24]. Смысл цих прислів'їв один, але форми вираження думки різні. Це ще такі фразеологізми, як, наприклад: «dastehen wie ein lackierter Affe» — «стоять как выряженное пугало» [2, 24], «wie vom wilden Affen gebissen» — «как с ума спятил» [2, 25], «gesund (oder stark) wie ein Bär» — «здоров как бык» [2, 64], «schlafen wie ein Bär» — «спать непробудным сном» [2, 64], «schlafen wie ein Dachs» — «спать непробудным сном» [2, 117], «daliegen wie ein geprellter Frosch» — «лежать пластом» [2, 191], «stolz wie ein Hahn» — «как павлин» [2, 246], «aussehen wie ein gerupftes Huhn» — «выглядеть как мокрая курица» [2, 299], «sich verkriechen wie ein geprügelter Hund» — «уйти как побитая собака» [2, 300], «er steckt voller Dummheiten wie der Hund voller Flöhe» — «глупости в нем — хоть одбавляй» [2, 301], «er ist verliebt wie ein Kater» — «он влюблен как мартовский кот» [2, 316], «sie ist falsch wie die Katze» — «она насквозь фальшива» [2, 317], «dastehen wie die Kuh vorm neuen Tor» — «установиться как баран на новые ворота» [2, 353], «Besser eine Laus im Kohl als gar kein Fleisch» — «Лучше хоть что-нибудь, чем совсем ничего» [2, 362], «aufpassen wie ein Luchs» — «быть все время начеку» [2, 379], «wie eine gebadete Maus» — «мокрый как мышь» [2, 393], «dastehen wie der Ochs am Berge» — «установиться как баран на новые ворота» [2, 423], «schlafen wie eine Ratte» — «спать без просыпу» [2, 451], «laufen wie eine gesengte Sau» — «мчатся как угорелый» [2, 476], «besoffen wie ein Schwein» — «пьяный как зюзя» [2, 505], «Besser der Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach» — «Не сули журавля в небе, дай синицу в руки» [2, 522], «umherrennen wie von der Tarantel gestochen» — «носиться как угорелый» [2, 560], «glotzen wie ein abgestochenes Kalb» — «установиться как баран на новые ворота» [2, 310], «schlafen wie eine Ratze» — «спать без задних ног» [2, 451], «aufspringen wie von der Tarantel gestochen» — «вскочить как ужаленный» [2, 560]. Більшість компаративних фразеологізмів належить до цієї групи — 29 одиниць (39% від загальної кількості).

3) Описовий переклад. Він використовується у тих випадках, коли вищеназвані способи неможливі. Цей вид перекладу небажаний, тому що при ньому зникає своєрідність, образність та емоційність фразеологізму. Цим самим губиться сама привабливість фразеологізму: «sich winden wie ein Aal» — «извиваться», «выкручиваться» [2, 17],

«sich wie ein wildgewordener Affe benehmen» — «бесноватися», «безумствувати» [2, 24], «wie ein Affe auf dem Schleifstein sitzen» — «неуверенно сидить на велосипеді» [2, 24], «brummig wie ein Bär» — «ворчун» [2, 64], «plump wie ein Bär» — «настоящий медведь» [2, 64], «einherstolzieren wie der Hahn auf dem Mist» — «задирати хвіст» [2, 246], «aussehen, als hätten einem die Hühner das Brot weggefressen» — «у кого-либо ужасно смущений вид» [2, 299], «jemand ist bekannt wie ein bunter Hund» — «кого-либо кожна собака знає» [2, 300], «herumgehen wie die Katze um den heißen Brei» — «обходить якої-либо щекотливий вопрос» [2, 317], «stehlen wie die Raben» — «ворувати, тащить» [2, 446], «schwitzen wie eine Sau» — «обливатися потом» [2, 476], «bluten wie ein Schwein» — «буквально виходить кров'ю» [2, 505], «wie der Storch im Salat» — «одно недоразуміння» [2, 545], «sich wie ein getretener Wurm winden» — «изворачиватися, выкручиватися» [2, 634], «schwimmen wie eine bleierne Ente» — «не уметь плавати» [2, 154], «sich aufblasen wie ein Frosch» — «воображати», «много мнить о себе» [2, 191], «aussehen wie die Gans, wenn es donnert» — «иметь глупий вид» [2, 199], «jemandem wie einem lahmen Gaul zureden» — «урезонивати» [2, 200]. Ця група фразеологізмів нараховує 22 одиниці (22%).

Висновки. Підґрунтям існування проблеми перекладу компаративних фразеологізмів є своєрідність інтерпретації тексту. Перекладач повинен донести не лише лексичні одиниці тексту, але й вірно передати усе художнє значення та специфіку, що зберігаються у компаративних фразеологічних одиницях, як носіях історичного досвіду, звичаїв та традицій кожного народу. З цього випливає, що перекладач стає посередником не лише між мовами, але й між культурами.

Як показало дослідження, 31% компаративних фразеологізмів з назвами тварин є повними еквівалентами в досліджуваних мовах. Це дозволяє судити про те, що риси, якими людина наділяє тварин, збігаються в німецькій і російській мовах. Це закономірне явище, воно свідчить про подібність мислення людей, яке пояснюється законами логіки й психології. Треба також враховувати постійні контакти між народами, їх різностороннє спілкування, тому зрозуміле поширення еквівалентних фразеологізмів.

Найбільшу групу фразеологічних пар (39%) становлять фразеологізми, які є неповними еквівалентами, тобто позначення тварини в німецькому фразеологізмі не збігається з його позначенням в російській мові. Так, наприклад, образ півня в німецькій мові заміщається образом свині в російській, образ теляти — образом барана.

Цей вид перекладу небажаний, оскільки він не завжди передає своєрідність фразеологізму. Основною передумовою виникнення цього способу полягає у пошуку відповідного еквівалентного сполучення з таким же значенням, але з іншою внутрішньою формою.

Найменшу групу (30%) складають фразеологічні пари, які не мають еквівалентів з позначенням тварини в російській мові. Це зумовлено передусім різною історією, культурою, звичаями, традиціями й побутом носіїв німецької та російської мов. Як ми бачимо, ця частина фразеологізмів з назвами тварин зберігає свою національну специфіку, зумовлену самобутнім характером історії й культури носіїв порівнюваних мов, своєрідністю їх лексики. Фразеологізми з назвами тварин мають національні специфічні риси, які відповідають особливостям німецької або російської мови, матеріальним та історико-культурним умовам життя носіїв цих мов. Відсутність фразеологічних еквівалентів у російській з аналогічними або подібними позначеннями тварин говорить на користь національної специфічності німецьких фразеологізмів. Крім того треба враховувати, що спроба перекладу фразеологізму через фразеологічний еквівалент без урахування національної специфіки може призвести до помилки.

Література

1. Баран Я.А. Фразеологія: знакові величини / Я.А. Баран, М.І. Зимомя, О.М. Білоус, І.М. Зимомя. — Вінниця : Нова Книга, 2008. — 256 с.
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин. — М. : Русский язык, 1975. — 656 с.
3. Добровольский Д.О. Типы фразеологически связанных значений в современном немецком языке / О.Д. Добровольский. — М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1981. — № 172. — С. 38-48. — (Лексикология и фразеология немецкого языка : Сборник научных трудов Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. Мориса Тореза).
4. Райхштейн А.Д. Немецкие устойчивые фразы / А.Д. Райхштейн. — Л. : Просвещение, 1971. — 184 с.
5. Распольшина Н.В. Зоонимы вokkaзиональной номинации немецкого языка / Н.В. Распольшина. — М. : Б. и., 1988. — № 315. — С. 39-47. — (Лексико-фразеологическая система немецкого языка и коммуникация : Сборник научных трудов Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. Мориса Тореза).
6. Телия В.Н. Что такое фразеология / В.Н. Телия. — М. : Наука, 1966. — 88 с.
7. Файзуллаева Р. Национальный колорит и художественный перевод / Р. Файзуллаева. — Ташкент : Фан, 1979. — 112 с.
8. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. — М. : Высшая школа, 1970. — 200 с.
9. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. — Tübingen : Niemeyer, 1997. — 299 s.

Алтухова С.В. Проблематика перевода немецких и русских компаративных фразеологизмов с названиями животных. — Статья.

Аннотация. Статья посвящена анализу проблематики перевода немецких и русских компаративных фразеологизмов с названиями животных и определению видов перевода, присущих для этой группы фразеологизмов. На основе данных «Немецко-русского фразеологического словаря» Л.Э. Биновича и Н.Н. Гришина автор дает количественную характеристику фразеологических единиц, характерных для каждого вида перевода, а также анализирует возможные причины таких результатов.

Ключевые слова: компаративные фразеологизмы, проблематика перевода, названия животных, эквивалентный.

Altukhova S.V. Translation Problems of Comparative Phraseological Units on the Basis of German and Russian. — Article.

Summary. The article analysis and identifies particular ways of how comparative phraseological units containing nominations of animals are translated from German into Russian. Quantitative data are based on the description of entries compiled within the “German-Russian phraseological dictionary” by L. E. Binovich and N. N. Grishin the author of the article gives the quantity characteristics of phraseological units which are typical for every type of translation and also analyses the possible causes of such results.

Key words: comparative phraseological units, translation problems, animal names, equivalent.

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ
ТА ЛІТЕРАТУР**

*Алексеева Л.І., Малецька І.В., Ярмолович О.І.
(Одеса)*

САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. Стаття присвячена компоненту педагогічного процесу — самостійній навчальній діяльності в ВНЗ; обґрунтовується актуальність самостійного навчання як підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, активізація вивчення іноземних мов, професійні комунікативні стратегії, творча особистість.

Процес набуття молоді особистістю професійної компетентності стикається з проблемами, які мають педагогічне походження. Навички, уміння, знання, які отримав фахівець, розвинена здатність осмислювати та самостійно, творчо розбудувати власну професійну діяльність веде його до успіху в рішенні однієї з найважливіших проблем — досягнення високих результатів в особистій професійній діяльності. Сьогодні вищі навчальні заклади України сприяють самостійності професійної особистості у її життєдіяльності і вимагають нестандартності у прийнятті рішень. Сучасне інформаційне суспільство працює в умовах конкуренції, а значить, постійного реагування на зміни ринку праці. Актуальність даної роботи розглядається з точки зору проблеми підготовки національних кадрів. Сучасних фахівців готують в умовах розвитку потреб суспільства бути спроможними діяти в умовах постійних змін, участі у них, здатності продукувати, впроваджувати зміни і управляти ними. Для зростання можливостей забезпечення одного із завдань сучасної вищої освіти є формування неперервності навчання, тобто реалізації освіти впродовж усього життя і професійної діяльності. Для цього у майбутнього професіонала необхідно сформувати уміння і потребу до самоосвіти, тобто потребу до самостійних навчальних дій. Метою такого навчання є швидко і якісно удосконалювати професіоналізм. Індивідуальну світоглядну позицію особистості студента як майбутнього фахівця визначимо так: самостійна, відповідальна за себе й за інших людина, яка є у взаємодії з іншими людьми на принципах взаємоповаги, взаємодопомоги, визначення вищих цінностей людства й індивідуальних цінностей інших людей.

Метою даної статті є спроба описати самостійну навчальну діяльність студентів як педагогічний процес, організований викладачами ВНЗ з позицій

надання підготовки до майбутньої професійної діяльності; також вивчається актуальність самостійної навчальної діяльності в підготовці фундаментальних навичок фахівців різних професійних напрямків.

Нами були використані теоретичні і емпіричні методи дослідження. Був проведений критичний аналіз психолінгвістичних, психолого-педагогічних, методичних джерел для вивчення стану проблем загальнопедагогічного підходу до розкриття самостійної навчальної роботи студентів, загально методичних проблем викладання іноземних мов. Емпірична частина даного дослідження проводилась на першому, другому і третьому курсах різних факультетів Міжнародного гуманітарного університету. Нами були проведені бесіди із студентами і викладачами з головних питань даної роботи. Також ми проводили спостереження за поведінкою студентів на практичних заняттях при їх самостійному виконанні навчальних завдань і протягом перерви до і після практичного заняття. На основі педагогічного спостереження результати навчально-пізнавальної діяльності студентів було проаналізовано із залученням методів математичної статистики. Аналізуючи наукові праці з проблеми, можливо виділити певні напрями: загальнопедагогічні підходи до розкриття проблеми самостійної навчальної діяльності студентів, запропоновано у працях С.Г. Архангельського, М.Г. Гарунова, Н.Д. Нікандрова, П.І. Підкасистого та інших. Б.П. Єсіпов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.І. Підкасистий з'ясовують сутність планування і організації самостійного навчання. П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Б.І. Кабанов-Міллер, Т.В. Кудрявцев, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін та інші розглядають механізми розвитку і виховання самостійності та активності особистості в різних видах діяльності.

Проблему самостійної навчальної діяльності як професійної підготовки ми вивчали з позицій опанування дисциплін, необхідних для професійного становлення, а саме практику формування іншомовних комунікативних навичок. Логічно, що окрім праць загальнопедагогічного спрямування, теоретичною базою дослідження стали роботи, методики викладання іноземних мов таких авторів, як І.Л. Бім, К.Л. Бутягіна, Г.М. Бурденюк, І.О. Гініатулліна, О.В. Ільїна, А.Є. Капаєва,

Г.В. Рогова, Т.Г. Сорокіна, Є.Ю. Тарвідене, А.В. Третьякова, І.О. Зимня, Л.М. Қаламанова, Н.Ф. Қоряковцева, О.М. Москальова, С.Ю. Ніколаєва, Л.О. Прядіна, В.І. Шляхова та інші. Проблема взаємодії викладач — студент є об'єктом дослідження з давніх часів. В працях Арістотеля, Т. Кампанелли, Я.А. Коменського, І.Г. Песталлоцці, Ж.Ж. Руссо, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, П.П. Блонського обґрунтовується розвиток самостійності навчання. Питання, чи є самостійність в навчальній діяльності провідним чинником соціалізації індивіда, засвоєнням професійних умінь, навичок також розглядається в працях вчених ХХ століття. Р.М. Мікельсон, М.П. Кашин, Р.Б. Срода, Б.П. Єсіпов, Н.Г. Дайрі та інші провідні вчені розглядали чинники двоєдиної діяльності викладача і студента. Проте, незважаючи на вже існуючу увагу з боку багатьох вчених до проблеми самостійної роботи студентів в сучасних динамічних соціально-економічних умовах, проблема підготовки студентів до постійної професійної самостійної роботи лишається актуальною в теоретичному і практичному планах.

Сукупність відносин і зв'язків викладачів і студентів опосередковується системою засобів, методів, організаційних форм навчання і спілкування. Викладач за допомогою вибраних методів розробляє особисту тактику навчальної діяльності в конкретних умовах навчання і формує стратегію навчання. В нашому дослідженні йдеться про формування іншомовної компетенції. Навчання іноземній мові є процесом, який відрізняється від шкільного не лише різними дидактичними компонентами. В вузі подання нової інформації студентам, їх робота над засвоєнням знань є особливими. Студенти потребують більшого часу для самостійної навчальної діяльності. З цим пов'язані соціально-психологічні аспекти (взаємовідносини в студентській групі, групова атмосфера, рівень порозуміння у системах «студент — студент» і «студент — викладач»). В такому контексті важливим вважаємо проблему адаптації студентів до навчального процесу відповідно до кожного року перебування в ВНЗ [5, 43].

Студенти-першокурсники адаптуються до умов навчання у вищому навчальному закладі поступово. Для викладачів проблема зумовлена недостатньою самостійністю вчорашнього школяра і орієнтацією в новому соціально-психологічному навчальному просторі. Нами було опитано 69 студентів, які прийшли навчатись на перший курс двох різних факультетів (правознавчого і економічного напрямків). Серед них про складність адаптації говорило 45,2% студентів. Група другого курсу складала 84 студенти. Це були студенти тих же факультетів Міжнародного гуманітарного

університету. Майже всі студенти групи були здебільшого з середнім і високим рівнем успішності з іноземної мови. Надалі ми провели опитування серед студентів третього курсу, кількість яких складала 96 осіб. Хоча бесіду ми проводили без спеціального відбору студентів, ми відмітили, що з найбільшим бажанням і за особистою ініціативою ведуть розмову студенти, які мають середній і високий рівень успішності. Виходячи з бесіди, ми бачили, що студенти третьокурсники чітко визначали головні проблеми особистого навчального процесу:

- відносини з викладачем(-ами) — 32,1% опитаних;
- відносини в групі — 41% опитаних;
- проблеми міжособистісних конфліктів — 42,3% опитаних.

Процес професійного навчання не може відкидати соціально-психологічний компонент педагогічної діяльності. Соціально-психологічний компонент навчальної діяльності студентів утворює: проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі; особливості створення позитивного соціально-психологічного мікроклімату в студентській групі; особливості налагодження стосунків з викладачем; соціально-психологічні бар'єри студентів, зумовлені навчанням; типи спілкування і діяльності на рівні «викладач — студент», «викладач — студентська аудиторія»; проблеми взаєморозуміння студентів і викладачів; етнопсихологічні особливості спілкування у процесі навчання і взаємодії; проблеми міжособистісних конфліктів; особливості вияву явищ, що руйнують соціальні єдності [5, 34-35].

В процесі навчання викладач спирається на дослідження стратегічної компетенції, які дуже близько пов'язані з використанням комунікативних стратегій. Використання викладачем в умовах викладання таких стратегічних компетенцій дає можливість викладачу-мовцю і студенту-мовцю організувати свої висловлювання настільки ефективно, наскільки це можливо, щоб досягти найвищої мети своєї розмови з конкретним носієм мови. Оперування до таких стратегій вважається належними як частина комунікативної компетенції, що дає можливість владнати або компенсувати певні помилки під час спілкування. Кажучи про свідомість особистої діяльності, А.Н. Щукін має на увазі всі види праці, і навчальну також. А.Н. Щукін каже, що «для методу у навчання характерна стратегічна установка на свідоме оволодіння мовою» [6, 16].

Самостійна робота є однією з форм організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Її використання дозволяє вирішити не тільки навчальну, але й розвивальну і виховальну

функції навчального процесу, оскільки, виконуючи самостійну роботу, студент здобуває сукупність знань, умінь, навичок, самовдосконалюється, розвиває інтелектуальні, творчі здібності особистості, у нього виховуються особистісні риси: самостійність, наполегливість, організованість, добросовісність, працелюбність, самодисципліна, які поступово детермінуються у професійні якості. Хочемо відмітити всі (прямий (інтуїтивний), свідомий, комбінований, інтенсивний) методи, які потрібні викладачу при підготовці до заняття, щоб продуктивно використовувати самостійну роботу студентів. Сучасні умови реформування освіти привели до збільшення обсягу та ускладнення змісту навчального матеріалу, що підлягає самостійному опрацюванню студентом [3, 16]. При спрямуванні навчального процесу на формування і активізацію професійних комунікативних навичок основними принципами побудови змісту навчання є: мовна спрямованість, функціональність, ситуативність. Ситуативність існує як інтегративна динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльних і моральних взаємин суб'єктів спілкування. Вона є універсальною формою функціонування процесу навчання й служить способом організації засобів, способом їх презентації і мотивації мовної діяльності. Ситуативність використовується як головна умова формування навичок і розвитку мовних умінь, передумовою навчання стратегії й тактики спілкування. Неможливо вказати, який з методів є головним в «провокуванні» творчого начала в напрямку самостійності мовної підготовки, але ситуативність приводить до набуття відповідних умінь: вести дискусію; слухати і чути співрозмовника; відстоювати свою точку зору; знаходити компроміс зі співрозмовником; лаконічно викладати свою думку; знаходити не одну а багато варіантів розв'язання комунікативних проблем [2, 91].

Самостійна діяльність в педагогіці стала необхідною умовою в формуванні сучасної людини, але винятковість її значення особливо виявилась при підготовці конкурентоспроможних фахівців в умовах вищої освіти. Така діяльність дає можливість викладачу мови оперувати раціональними навчальними методами, спрямованими на самостійну навчальну дію студентів, що формує культуру організації самостійної діяльності майбутнього фахівця, потребу в самоосвіті професійних знань і навичок. Активність викладачів на практичних заняттях з мови дає можливість студенту надбати знання, розвинути навички й уміння виключно в теоретичній формі [6, 41]. Одним із актуальних завдань сучасної педагогічної освіти є активізація і інтенсифікація навчальної діяльності. Викладач завжди виконує ведучу роль

в цьому процесі. Прогресивність навчальної діяльності забезпечується за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу, концентрації навчального і мовного матеріалу, використання специфічних прийомів навчання стосовно введення і закріплення навчального матеріалу, організації групової взаємодії, а також за рахунок мобілізації і більш продуктивного використання потенційних можливостей викладача і студента і їх взаємодії у навчальному процесі [1, 65].

В теоретичних роботах з самостійної діяльності як цілісної дидактичної проблеми, яка представлена починаючи з 30-х років ХХ століття з появою монографії Р.М. Мікельсона, праць Голанта, Корнілова, М.П. Кашина, Н.Г. Дайрі та інших, формується установка на обов'язкову творчу складову самостійної роботи. Праці; А.В. Антонова, І.І. Ільєсова, Ю.М. Кулюткіна, В.О. Моляко, Д. Пойа, А.І. Половинкіна, А.С. Япін, А.Л. Гольдштейн, Г.Я. Буш та інших доводять ефективність творчого процесу як соціального і важливого явища в навчальному процесі.

Розвиток творчої особистості молоді людини потребує значної трансформації, психологізації учбового процесу і поведінки студентів. При використанні методів стимуляції і активізації творчої діяльності студентів, що призводить до активізації і потреби в самостійній праці, потрібно пам'ятати про багатоплановість кожної особистості. Особистісна психологічна структура складається з підструктур з такими компонентами, як творче спілкування, спрямованість, інтелектуально-творче спілкування, потрібнісно-мотивіційний, ціле утворюючий та інші. Підготовка до самостійної студентської роботи і реалізація певних навчальних завдань потребує розуміння генетичних особливостей кожного студента і аудиторії разом [2, 90]. Усе це має бути врахованим при доборі методів активізації творчої діяльності студентів, визначенні векторів ефективного використання творчої активності з метою формування самостійної студентської навчальної діяльності.

Самостійні дії мають будуватись на засадах диференційованого, індивідуального підходу до кожного студента. Індивідуалізація роботи викладача зі студентом відбувається з урахуванням підготовки студента, його попереднього досвіду, здібностей, прагнення до творчості. Для залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності якісно нового, сучасного рівня необхідне створення сучасного наукового і навчально-методичного забезпечення кожної навчальної дисципліни з обов'язковим урахуванням специфіки кожної з них. Це вимагає підготовки досконалої, відповідної сучасному рівневі наук і техніки матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів [3, 19].

Вченими доведено, що знання, вміння і навички, здобуті студентом у процесі самостійної діяльності, є найміцнішими. Вони краще використовуються у практиці, оскільки спираються на підвищену позитивну мотивацію й досить високий рівень активності. Особливого значення набуває організація самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи. Реалізація модульно-рейтингового підходу дозволяє ефективно здійснювати поточний контроль, позитивно сприймається студентами, оскільки допомагає їм чітко організувати діяльність з самоосвіти, сприяє створенню атмосфери систематичної роботи з оволодіння знаннями. Кредитно-модульна система організації навчального процесу надає можливість для розкриття всебічних здібностей студентів, творчого мислення через здійснення індивідуалізації навчання, що лежить в основі самостійної роботи [2, 91-92].

Самостійну діяльність студента можна представити у вигляді складного процесу. Його складовими є різноманітні компоненти, які впливають на успішність навчання і формують концепцію активного навчання майбутніх фахівців. Розмаїття компонентів обумовлене психічними властивостями студентів, їх мотиваційними характеристиками, організаційно-процесуальною тактикою, багатфакторністю зовнішнього впливу. До творчих методів, що практикуються при навчанні іноземним мовам відносять: розкриті спілкування, мозковий штурм, синектику, конференцію ідей та інші [4, 49-52].

Отже, сучасність поступово змінює психологію педагогічного процесу, діючими особами якого є студенти. Тепер викладачі пропонують студентам переходити від ролі «споживача» готових знань до «творця». Тобто, роль студента тепер — роль творчого засвоєння ним освіти, але у методичній системі самостійної роботи центральними залишаються діяльність викладача і діяльність студентів. Діяльність викладача передбачає вирішення цілої низки завдань: відбір матеріалу, який необхідно засвоїти та його переведення в систему завдань, які потрібно розв'язати; організацію самого матеріалу (пояснення); організацію студентами процесу оволодіння знаннями та способами дії з ними (обробки); відбір необхідних і доцільних у кожній конкретній навчальній ситуації форм і способів впливу на окремих студентів і на групу в цілому для регулювання діяльності тих, хто навчається, у структурі цілісного педагогічного процесу. Викладач виступає не в ролі інформатора, а перетворюється на справжнього організатора, консультанта. Самостійна робота студентів стає засобом підвищення якості підготовки фахівців за допомогою ефективного засвоєння знань і вмінь самоосвіти. Рівень кваліфікації та конкурентоспроможності сучасного спеціаліста залежить від

рівня сформованості вмінь і навичок самостійної діяльності [3, 6].

Ми вже вказували на обов'язкову наявність творчих методів, що відповідають сучасному навчальному процесу, тобто формують у студентів навички не пасивної, а активної діяльності проведення занять з зміненими засобами, заняття з імітацією видів праці, заняття з елементами ігрової основи, з цільовими ситуативними діалогами (евристичний діалог Сократа, діалог Платона).

Евристичний діалог Сократа — це форма усного мовлення, співбесіди двох або кількох осіб. Давньогрецький філософ Сократ використовував евристичний діалог як творчий метод, завдяки якому виявлялися латентні, творчі здібності співбесідників у діалозі. Така діалогічна форма сприяє збудженню самопізнання через вільний обмін думками між рівноправними співрозмовниками. Співрозмовники висувають цілеспрямовані запитання. Шукаючи відповіді на них мовці використовують різні прийоми: іронію, жарт, міркування в голос, різні приклади аналогій аж до абсурду.

Кажучи про використані діалоги, що сприяють формуванню і розвитку не тільки усних мовленнєвих навичок, але й розвитку творчого потенціалу студентів, який призводить до самовдосконалення, тобто до самостійної навчальної діяльності, ми звертали увагу і на евристичний діалог Платона. Структура діалогів Платона отримала нові фігури, форми, правила ведення бесіди. Платон ввів єдність пластичної образності та дієвості. При використанні цих правил учасники діалогу можуть бачити один одного і бути рівноправними співбесідниками. На заняттях, на яких головною метою була усна комунікація, викладачі використовували розміщення студентів «за Платоном», що дало нам можливість розділити академічну студентську групу на; мовців і спостерігачів. Проста просторова зміна внесла також нову хвилю комфорту в працю студентської аудиторії. Сформована група студентів-спостерігачів мовчки контролювала філологічну сторону промов їх же однокласників. Специфічною стороною діалогу Платона є обговорення висунутих понять, гіпотези. Наші студенти мали можливість активно аргументувати в такому діалозі з метою доведення висунутої гіпотези до стану абсурдності. Іще однією особливістю діалогів Платона є можливість зміни гіпотези в разі її абсурдності. При формуванні груп для проведення евристичного діалогу викладачем звертається особлива увага на ведучого, оскільки в нього широкі права: Він може розпочати, зупинити, вносити корективи в бесіду, вказувати на помилкове сприймання критики учасниками діалогу, і при тому Він є співбесідником. Роль ведучого почесна, тому студенти

висували одногрупників не тільки з сформованими навичками іноземної (англійської) мови, але й тих, хто мав достатньо високий культурний рівень.

Якісне засвоєння різних дисциплін начального плану, особливо тих, що зорієнтовані на практичні заняття (наприклад: іноземна, рідна, друга мови) потребують активної самостійної діяльності студентів. Тому, кажучи про засоби формування самоосвітньої діяльності студентів, ми взяли за основу активізацію їх творчої діяльності, тобто використовували інтелектуальну ініціативу як метод інтенсифікації навчання іноземним мовам. Відмовляючись від алгоритмічного інструктування, проводимо практичні заняття через постанову різнорівневих завдань з оглядовим інструктуванням і обов'язковим вказуванням шляхів розв'язання цих завдань. Досвід показав, що використання такого методичного прийому дало студентам можливість не тільки виконати завдання з фахової підготовки, а і продемонструвати свій ступінь саморозвитку майбутнього професійного розвитку.

Самостійній навчальній діяльності сприяють декілька методичних прийомів, серед окремих, зокрема, метод «креативного поля(creative field)», моделювання – «modelling», колективна сесія, або колективна записна книжка Дж.В. Хейфіля (вважається довгостроковим навчальним проектом) [1, 11]. Але існує важливий компонент навчального плану, який сам по собі є відбитком самостійної роботи студента. Якісне проходження педагогічної практики є показником фахової самостійності студентів в умовах навчального процесу. Як керівник педагогічної практики, я спостерігала працю студентів-практикантів на заняттях з англійської мови. Деяким студентам дана була можливість спробувати проводити практичні заняття на факультетах правознавчого і економічного спрямування. Майбутні викладачі іноземної мови, студенти старшого курсу, готувались проводити заняття відповідно до робочої програми з дисципліни – «Іноземна мова». Пасивна форма проходження практики або проведення фрагменту заняття студентами-практикантами також дає можливість формуванню творчої складової в професійному активі студентів. Ми бачили, що студенти-практиканти відразу зробили перший самостійний крок. Це був пошук джерел, матеріалів для якісного проведення часу протягом практики, тобто розуміння, що відбувається в аудиторії і активної або віртуальної участі в веденні заняття з іноземної мови. Ми можемо відмітити, що студенти молодших курсів сприяли пошуку матеріалів практикантам, оскільки вже отримували творчі особисті завдання. Таким чином, використання інформації із спеціалізованих професійних сайтів може бути і підказкою.

Але кожний акт взаємодії є показником особистої активності, відповідальності, професійних знань і певних позитивних особистих якостей. При подачі робочого матеріалу (тексти) студентів ми відмітили, що вони його вибирали, орієнтуючись не тільки на якість (складність) англійської мови і на формування зацікавленості до засвоєння навчального матеріалу. Важливо відмітити, що вони самостійно дійшли висновку, що цікавий текст дає більшу методичну можливість. Ми зацікавились критеріями, які студенти вивели самостійно відносно методичного матеріалу. Тексти мають бути змістовними, цікавими, сучасними, не складними за подіями. При цьому відомому методичному висновку був зроблений ними ще один висновок, що при достатній кількості нових лексичних одиниць бажано, щоб текст був легким за граматичними конструкціями. Уміння студентів і не тільки практикантів визначити якості ефективності навчального матеріалу вказало на їх зацікавленість до виконання навчальних дій самостійно. Ще одним показником було бажання студентів молодшого курсу самостійно провести заняття або його фрагмент в своїй групі. Така активність є виявленням не просто бажання бути самостійним, а вказує на сформовану базу до самостійності в певній професійній галузі. Виклик до реалізації одного з найголовніших бажань молоді – діяти самостійно можливий тільки при наявності в них відчуття навичок самостійності в певній галузі. Можемо зробити висновок, що на формування навичок професійного саморозвитку впливає і пасивна участь в проведенні навчальної професійної діяльності, в нашому випадку педагогічної практики.

Саме на особистісний розвиток і направлена сучасна освіта. Реалізація самостійної навчальної діяльності передбачає розвиток особистісно-професійних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети і завдань всієї педагогічної діяльності. Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що реалізація самостійної навчальної дії є етапом попередньої професійної дії, яке передбачає потребу в подальшому професійному саморозвитку. Навчання самостійній діяльності в процесі фахової підготовки набуває ефективності за умов актуалізації мотивації, її спрямованості на педагогічну самоорганізацію створення стимульованого і розвиваючого середовища.

Запропонована модель формування професійного педагогічного спрямування не претендує на вичерпність аналізу. Але використаний в процесі роботи підхід може бути застосований в професійній підготовці на практичних заняттях з різних дисциплін і особливо з іноземної мови. Проведене дослідження потребує подальшого лінгвокультурного дослідження на текстовому матеріалі.

Література

1. Гинзбург М.Р. Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 190001 / М.Р. Гинзбург. — М., 1977. — 13 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / І.М. Дичківська // Науковий вісник : зб. наук. пр. / ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвип. «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції». — Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. — С. 90-94.
3. Кордунова М.О. Самостійна робота учнів — засіб розвитку пізнавальної активності й творчого мислення (на історичному матеріалі) / М.О. Кордунова. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://referaty.net.ua/referaty/referat_22010.html
4. Малецька І.В. Формування художньо-творчих здібностей майбутніх вчителів-словесників в контексті фахової підготовки : навчальний посібник / І.В. Малецька. — Одеса : Фенікс, 2011. — 168 с.
5. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н.Н. Нечаев — М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1985. — 105 с.
6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / А.Н. Щукин. — 2-е изд. — М. : Филоматис, 2010. — 188 с.

Алексеева Л.И., Малецкая И.В., Ярмолович О.И. Самостоятельная учебная деятельность как профессиональная компетентность будущего специалиста. — Статья.

Аннотация. Статья посвящена компоненте педагогического процесса — самостоятельной учебной деятельности студента в вузе; обосновывается актуальность самостоятельного обучения как элемента подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность, активизация изучения иностранных языков, профессиональные коммуникативные стратегии, творческая личность.

Alekseeva L.I., Maletskaya I.V., Yarmolovich O.I. Self-training as the professional competence of the future specialist. — Article.

Summary. The article focuses upon self-motivating development of a university student as a vital component in his/her professional training. Particular methods of enhancing students creativity and profession motivation are analyzed.

Keywords: self-motivating development, student, training, professional motivation.

GENERAL APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR FOR EXAMS

Summary. The article is dedicated to make some general points about the way that grammar is treated in an exam, to look at some different sorts of tasks that can be used to test knowledge of grammar and to suggest some principles for teaching grammar. It points out that knowledge of grammar can be enhanced by study of its use in context, as well as in formal exercises and practice tasks and highlights the need for students to develop good independent study habits. The necessity of such interpretation is caused by the great scientific exploration of different techniques for teaching grammar which cover practicing, testing, error correction and how to integrate grammar with various methodologies.

Key words: grammatical accuracy, language exams, knowledge of grammar, language structures, sentence transformation.

There are some important teaching principles to bear in mind when helping students prepare for tests of grammar. For grammar to be understood, teachers should draw attention to the use of language in context. Exams tend to focus minds on the importance of grammatical accuracy. Within the context of exam preparation, therefore, teachers and learners will probably give plenty of attention to consolidating knowledge of grammatical structures and how to use them.

A period of exam preparation is not the time to start presenting large amounts of new language; it is the time for reviewing and consolidating what has already been learned, with a view to achieving complete mastery of it. Practice tasks should therefore be designed to reveal possible gaps in that knowledge. Learners should also be encouraged to explore and expand the range of grammar phenomena to be activated in speech. Practice tasks should motivate learners to find things out for themselves by using of reference materials such as grammar books and dictionaries.

Teachers should generally avoid starting grammar lessons with a formal presentation – as if it were being taught for the first time. On the other hand, students beginning an exam course need to understand that correct use of grammar is an important element in the assessment of their language ability and even if they have previously

been taught something, this is no guarantee that they have learnt to use it correctly. A good starting point is to ask students how they think they learn grammar best, what they find most difficult, and what they think it is most important to learn. The information that the teacher gathers from this about students' own approaches to learning grammar will help to plan future work, both for the classroom and for individual study. These consultations may well highlight ideas that we were already intending to use and make us aware of activities that the students dislike, and differences between our own preferred approach and theirs.

Grammar is easier (and more enjoyable) to learn if it is treated as something to be investigated and discovered. Students should already be familiar with the main terminology of grammar – the articles, the parts of speech, the names of the different tenses, the modals, the passive voice, the conditionals, the reported speech etc. – and they should also be able to recognize examples of the various forms and structures they denote. Grammar practice tasks should involve the students themselves in explaining why and how particular forms are used, what meaning such forms convey, and how certain pairs of sentences differ in their content.

In many English language exams the candidate's knowledge of grammar is tested in tasks which are skills-focused (reading, writing, speaking, or listening). However there are some exams which include tasks to control the language structures and grammar [1, 67].

A multiple choice gap-fill task offers the candidate a choice of possible answers to fill each of the gaps in a sentence or text. The right answer must not only make sense but must also fit grammatically. Learners need to be trained to examine the gapped sentence and to predict the sort of answer that is needed to complete the sentence, before they look at the three or four choices offered. Only one of the choices will fit the sentence correctly, and it is easier to make the right choice if you already have an idea of what you are looking for [2, 244]. Here are some examples testing a grammatical structure:

1. *The cattle on this farmalways so well looked after.*

- A. are C. be
B. is D. am

2.me to get you some water?

- A. Would you like C. Shall you like
B. Should you like D. Will you like

3. *When I saw the vase in the shop window, I knew it was exactly what I.....*

- A. looked for C. had been looking for
B. look for D. have looked for

More complex gap-fill tasks involve inserting whole phrases, rather than single words, into a gap.

1. *Political debatesin this country nowadays.*

- A. were paid much attention to
B. were being paid much attention to
C. are being paid much attention to
D. will be paid much attention to

2. *Martha.....she would be late for the meeting. Sheshe was feeling ill.*

- A. told that.....said that
B. told that.....said me that
C. told me that.....said that
D. told me that.....said me that

3. *The never-ending care and devotion of the nurses in the hospital helped.....*

- A. to overcome cancer my father
B. my father overcome cancer
C. my father to overcome cancer

A close test is a kind of gap-fill task. The task is to think of a suitable word to fill each of the gaps. While in many gap-fill tasks the candidate is given a set of possible answers, in a close text they must find their own word which will fit grammatically and with the right meaning. Occasionally, a gap will allow more than one correct answer [3, 226].

Here in August the final day of the US Golf Masters (1).....begin, and we could be (2).....a historic win. Tiger Woods, who (3).....start his bid for a place in the history books in forty minutes, could complete the grand slam – winning all four golf masters tournaments in one year. Woods starts today in the lead and he is (4).....give up that lead easily. This is going to be an exciting day, folks, so be (5).....book your place in front of the TV and settle down for a thrilling day's viewing!

Word formation tasks test the candidate's knowledge of word families, groups of words deriving from the same root. An example would be *change, changeable, changed, changeless, unchanged*. Knowledge of prefixes and suffixes is tested and changes in the structure of the words.

1. He raised his opened hands toward her in a gesture of.....before lowering them listlessly.

A. help C. helpful

B. helpless D. helplessness

2. *It was after we started with Gatsby toward the house that the saw Wilson's body a little away off in the grass.*

- A. garden C. gardens
B. gardener D. gardening

Students can prepare for this sort of task by looking for the different forms of words in the dictionaries and developing their awareness of word variation. They can write them on a grid. It may be possible to post such a grid on the classroom wall.

Noun Verb Adjective Adverb

*success succeed successful successfully
decision decide decisive decisively*

Sentence transformation tasks introduce a "key" word that is to be used in the given form to transform the sentence into a new grammatical form without changing its meaning. Common types of transformation include comparison, constructions with modal verbs direct speech to reported speech, from a sentence using the past simple tense to one using the present perfect. There are between six and ten sentence transformations in a typical exam paper [4, 83].

1. *Although she has to cope with three small children.....*

In spite of having to cope with three small children, she is taking a part-time MBA course.

Despite the fact that she has to cope with three small children, she is taking a part-time MBA course.

2. *It is necessary to do all of this photocopying before lunchtime.*

All of this photocopying has got to be done/ has to be done before lunchtime.

3. *Could I possibly borrow your mobile phone? Would you mind me your mobile phone?*

Some exam tasks focus on identifying incorrect uses of English. Error correction activities can be used to develop students' attention to detail, and sensitivity to incorrect and inappropriate uses of language. Students preparing for an exam will do a lot of written work, so it is important to train them to check their own work for mistakes in grammar. They should learn to expect the teacher not to correct the work, but to mark it with an indication of the type of errors made.

1. *San Francisco, that is a beautiful city, has a population of six million.*

A B C D

2. *One singer who's voice I like a lot is Madonna.*

A B C D

Students may have to check each line of a text to find and correct the mistake in it.

The main character, Molly Smith, is a university professor. She is trying to find her dead grandparents' first home in Scotland. It may be in a nearby town. The villagers there seem scared. They could be have a secret or they must just hate strangers. Molly has some old letters that might lead her to the place. They are in Gaelic but one of her students might translate them for her. They got to be important because the author mentions them at the beginning of the novel. The letter must contain family secrets. Who is the bad guy? It couldn't be the student because he wants to help. It might be the newspaper editor in the town [5, 314].

It can be constructive for teachers to mark written work using a correction code which encourages the learners to notice and correct their own errors, rather than depending on the teacher to do this for them. Students' own errors should also be a focus of individual study on those areas of grammar that are presenting particular difficulty for the student. Teachers should provide guidance on what those areas are.

There are many different ways in which learners' errors can be used to design classroom activities. Students can work in pairs or groups on exercises which test their knowledge about the language. If the teacher is following an exam course book they will probably find that there many grammar tasks which lend themselves to pair work encouraging learning through personal discovery and shared knowledge. While working together students can deepen their knowledge of grammar. Another effective approach to reviewing language is to get learners to create their own exercises to test themselves and each other.

The teacher can prepare a collection of some sentences reflecting frequent student errors. The collection should be prepared with half of the sentences written correctly and half written incorrectly. In pairs the students read out their versions of each sentence and decide which is correct.

The teacher can make a collection of sentences containing errors from students' work and write them on the board. The teacher allows the students to get up and correct the sentences. The teacher can resist making any comment until the students have corrected everything. This gives an opportunity to observe the classroom interaction, while the students discuss the sentences advise each other on where and what the errors are and how they should be corrected.

The teacher can organize a language quiz. This takes quite a lot of preparation in order to provide several sets of questions, testing different areas of grammar such as tenses, verbs, time expressions, uses of the articles etc. There should be about ten questions in each category. Students are arranged

in teams. Each team picks a category and team members answer the questions. If they cannot give an answer, the question passes to the next team and may be answered by the first person to raise a hand. Questions can be of various kinds:

- provide an example of a sentence which includes the Objective with the Infinitive construction;
- explain the difference between the Past Simple tense and the Present Perfect tense;
- when is it possible to use the Past tense to refer to the Future time sphere;
- correct the following sentence:.....
- join these two sentences together into one sentence:...

The teacher can ask the students to look through a text and find examples of a particular grammar point. Having done it a few times in class, students can look for suitable texts themselves and prepare exercises with these particular grammar points. They can exchange their exercises with classmates.

As the students move through the grammar exercises they will become more comfortable in speaking the English language. Working on English grammar will help students improve their skills. The more the students work on their English grammar the more accurate they will become.

Teachers need to give students sufficient practice of exam-type questions, so that they know exactly what to expect on the day of the exam and are not surprised by anything unfamiliar. Students need to be familiar with the types of tasks. Students need to recognize what the examiner is looking for in a particular question, they need to recognize which language point is being tested. Students should understand that they may answer the questions in any order. It is a good idea to advise students to begin with a question they know well, because by the time they have completed that they will have settled into the exam and be able to cope with the more difficult ones.

While teachers want to train students to become independent learners, they can make sure that they have the right exam techniques, so that they can approach any tests of grammar with confidence.

Literature

1. Burgess S. How to teach for exams / S. Burgess. – Pearson, 2005. – 156 p.
2. Hewings M. Advanced Grammar in use / M. Hewings. – Cambridge, 2007. – 294 p.
3. Гужва Т.М. The paths to University / Т.М. Гужва, Т.М. Гусак. – Київ, 2009. – 415 с.
4. Foley M. Advanced Learners' Grammar / M. Foley. – Longman, 2008. – 384 p.
5. Fuchs M. Grammar Express / M. Fuchs. – Longman, 2009. – 418 p.
6. Thornbury S. How to teach grammar / S. Thornbury. – Longman, 1999.
7. Каушанская В.Л. Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская. – М. : Просвещение, 1987. – 319 с.

Бокарева Г.В. Загальні підходи до навчання граматики для іспитів. — Стаття.

Анотація. Стаття присвячена зробити кілька загальних зауважень на тему викладання граматики англійської мови під час підготовки до іспитів, щоб випробувати різного роду завдання, які можуть бути використані для перевірки знання граматики і запропонувати деякі принципи викладання граматики. Стаття зазначає, що викладання граматики може бути підвищено за рахунок використання граматичних явищ в контексті, а також у формальних вправах і практичних завданнях і підкреслює необхідність для студентів розвивати навички незалежного дослідження. Необхідність такого тлумачення обумовлена великою кількістю наукових досліджень різних методів викладання граматики, які охоплюють практику, тестування, виправлення помилок і можливість інтегрувати граматику з різними методологіями.

Ключові слова: граматична точність, мова іспитів, знання граматики, мовні структури, граматичні трансформації.

Бокарева Г.В. Основные методы преподавания грамматики при подготовке к экзаменам. — Статья.

Аннотация. Статья нацелена сделать несколько общих замечаний на тему преподавания грамматики при подготовке к экзаменам, для исследования разного типа упражнений, которые могут быть использованы для проверки знания грамматики и предложить некоторые принципы преподавания грамматики. В статье подчеркивается, что знание грамматики может быть повышено за счет изучения использования грамматических явлений в контексте, а также в формальных упражнениях и практических заданиях и указывается на необходимость для студентов развивать навыки независимого исследования. Необходимость такого толкования обусловлена большим количеством научных исследований различных методов преподавания грамматики, которые охватывают практику, тестирование, исправление ошибок и возможность интегрирования грамматики с различными методологиями.

Ключевые слова: грамматическая точность, язык экзаменов, знание грамматики, языковые структуры, грамматические трансформации.

Зарицька І. П.
(Одеса)

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ СТРАТЕГІЙ КОМУНІКАЦІЙ В ДЕРЖАВНОМУ УПРАВЛІННІ

Анотація. Дана стаття спрямована на висвітлення результатів дослідження щодо розуміння категорії «стратегія» в державному управлінні. Робиться акцент на методології комунікативних стратегій реалізації функцій державного управління.

Ключові слова: стратегія, державне управління, комунікації.

У науковій думці України існує багато підходів до розуміння стратегій. Наш власний аналіз 84 наукових джерел дозволив виокремити 219 тлумачень і характеристик стратегій, які використовуються в науці та практиці.

Проведений нами контент-аналіз визначень довів, що стратегія тлумачиться як: план (23); засіб (14); дія (13); напрям (10); мистецтво, система (9); цілі (7); модель, правила, програма (5); вибір, діяльність, патерн, позиція, завдання (4); інструмент, концепція, мета, перспектива, принципи, ресурси (3); спроба, сукупність, процес, реакція, результат, розвиток, підхід, документ, заходи, можливості, основа, зростання (2) (ранжування проведено за кількістю використань по убуванню). 129 тлумачень мають одноразове посилання.

Отримані результати контент-аналізу свідчать про дисперсність розуміння стратегії в науці та практиці. Також доведено, що використання тлумачень стратегії в державному управлінні як: дії, план, система (4); засіб, модель (3); інструмент, документ, основа, програма, ціль (2); алгоритм, діяльність, завдання, інтеграція, механізм, напрямки, організація, перспектива, правило, принципи, прогноз, розвиток, синтез, складова, структура (1), — призводять до різноплановості використання їх в практичній діяльності суб'єктів державного

управління. Окрім того, вони перенесені з галузей: економіка [17], менеджмент [5, 7, 8], політологія [9, 10, 4], маркетинг [2, 6], психологія [12, 11], військова наука [3], соціологія [1]. При цьому, домінують визначення, притаманні політології та менеджменту. Зокрема це стосується методології комунікативних стратегій реалізації функцій державного управління.

Відповідно і всі комунікації органів державного управління побудовані в контексті таких стратегій. Здебільшого вони стосуються інформування, обговорення, консультацій. У деяких випадках реклами власної діяльності і створення іміджу органу влади. Втім, спираючись на соціологічні дослідження [13], можна говорити про не високу результативність такої діяльності (табл. 1).

Дослідження проведене соціологічною службою Центру Разумкова в усіх регіонах України з 10 по 17 серпня 2011 року. Опитано 2007 респондентів віком від 18 років. У 2000 році дослідження проводилося з 28 липня по 10 серпня. Опитано 2012 громадян у віці від 18 років у всіх регіонах України. Теоретична похибка обох вибірок — 2,3%.

Розподіл відповідей на це питання практично не змінився порівняно з 2000 роком, коли також більшість респондентів вважали, що у випадку, якщо одночасно змінити весь кадровий склад центральних і місцевих органів влади на інших людей, ситуація в країні не змінилася б (40,2%) або змінилася б на краще (30,1%) і лише 6,9% опитаних вважали, що ситуація в країні у цьому випадку змінилася б на гірше. 22,8% респондентів у 2000 році вагалися з відповіддю на питання. Ці дані наводять тому, що по теперішній час ситуація залишається незмінною.

Таблиця 1

Якщо одночасно змінити весь кадровий склад центральних і місцевих органів влади на інших людей, то:

	Серпень 2000	Серпень 2011
Ситуація в країні змінилася б на краще	30,1	29,5
Від цього ситуація в країні не змінилася б	40,2	39,8
Ситуація в країні змінилася б на гірше	6,9	8,8
Важко відповісти	22,8	21,8

Інші соціологічні дані [14, 15] свідчать про необхідність розроблення особливих стратегій комунікацій — це переміщення зацікавленості населення України в отриманні інформації з Інтернет-ресурсів. Так, відповідно до результатів опитування, 55% молоді довіряє більше всього Інтернету як джерелу інформації, 52% — телебаченню і 44% — пресі. На сьогоднішній день в Україні 33% людей користуються Інтернетом, і переважна більшість з них становить молодь віком до 35 років. Майже 90% студентів та більш як 70% учнів в Україні сьогодні користуються Інтернетом. Соціологічне дослідження проводилось у листопаді-грудні 2011 року по всій території України методом репрезентативного опитування. Вибіркова сукупність: багатоступенева, територіально-поселенська, стратифікована, репрезентативна для населення України. Загалом було опитано 1002 респонденти у віці від 14 до 35 років. Похибка вибірки становить 1,9-3,6% (рисунок).

Також соціологічні дослідження [16] свідчать про те, що соціальні мережі відвідують близько 87% користувачів. Найбільш часто відвідуюною є мережа В Контакті — їй віддають перевагу

близько 40% Інтернет-користувачів; ядро користувачів даної соціальної мережі становить молодь (16-29 років). Не менш популярною є соціальна мережа Однокласники.гу. Ядро користувачів даної соціальної мережі становлять люди середнього віку (30-44 років), а найбільш частими відвідувачами є жінки. Проект Мій Мир@mail.ru займає третє по популярності місце, а основними відвідувачами є користувачі у віці від 45 і старше. Проблемою стає відсутність зацікавленості отримання інформації з інших джерел серед дітей та підлітків. Читання в підлітковому середовищі витісняється. Українські дослідники зазначають, що якщо підліток 70-х читав близько 40 книжок за рік, то сьогодні він читає близько 9. Це інший читачький досвід. Сьогоднішній підліток — це інший читач, з іншим набором ціннісних орієнтацій. Те, що він читає, здебільшого — це шкільна програма. За рамками шкільної програми мало що читають.

Важливими для нашого дослідження є дані gemiusAudience щодо проникнення Інтернету у життя українця. Хоча, станом на лютий 2010 р. (15+) проникнення Інтернету вважається низьким (табл. 2).

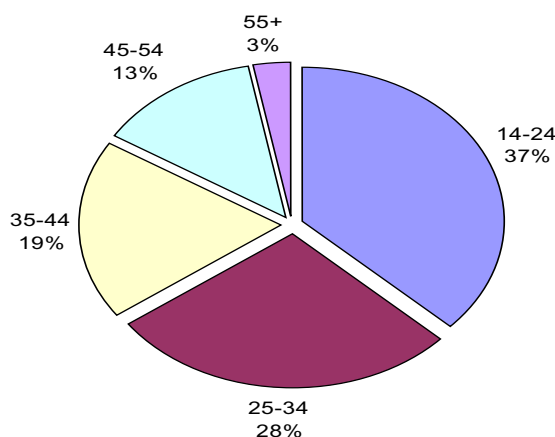


Рис. Склад Інтернет-аудиторії України за віком

Таблиця 2

Проникнення Інтернету в життя українця (за даними gemiusAudience)

1.	Estonia	71%
2.	Latvia	65%
3.	Czech Republic	58%
4.	Lithuania	57%
5.	Bulgaria	50%
6.	Poland	50%
7.	Hungary	49%
8.	Croatia	48%
9.	Romania	41%
10.	Russia	36%
11.	Ukraine	20%

Крім того, як зазначають фахівці, є наявність певного розриву між мегаполісами, крупними містами та районними центрами, селищами і селами в розумінні необхідності впровадження е-урядування, його значення для життєдіяльності населення. Втім, прогнозується, що обсяг проникнення Інтернету на кінець року становитиме 27-30%. У найближчі 5 років обсяг буде як мінімум у 50% домогосподарств країни, у той час як у великих містах ця цифра буде становити й 70 – 80%.

Специфіка комунікацій в системі державного управління полягає в тому, що пронизує будь-яку організацію наскрізь і характеризується тим як: здійснюють свою роботу співробітники організації; ставляться один до одного і до організації в цілому; сприяють тому, що організація виступає сильною, конкурентно здібною структурою або послабляють організацію, не даючи їй успішно розвиватися навіть у тому випадку, коли вона має високий техніко-технологічний і фінансовий потенціал; будує свою взаємодію із зовнішнім оточенням.

Все це вимагає використання нових стратегій комунікацій в державному управлінні. Найбільш застосовною, на наш погляд, є конвенціональна комунікативна стратегія. Остання дослідниками характеризується тим, що у ній робиться концептуальний опис основних соціальних процесів, які породжують комунікаційні дії. У конвенціональній комунікативній стратегії застосовуються технології, націлені на управління ситуацією через взаємодію та узгодження поведінки людей. Метою конвенціональної комунікативної стратегії, як зазначають дослідники, є забезпечення комунікації між різними учасниками спілкування. Є також думка, серед українських вчених, що конвенціональна комунікативна стратегія — це згода, заключення угоди у ситуації конфлікту чи підтримка угоди.

Отже, результативність стратегій комунікацій у державному управлінні більш доцільно визначати через запровадження конвенціональної комунікативної стратегії.

Література

1. Antinazi. Энциклопедия социологии, 2009 [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4014/СТРАТЕГИЯ>
2. Вайсман А. Стратегия маркетинга: 10 шагов к успеху. Стратегия менеджмента: 5 факторов успеха : пер. с нем. / Вайсман Арнольд. — М. : Интерэксперт, Экономика, 1995. — 344 с.
3. Воеводин А. Стратегемы / Воеводин Алексей. — М. : Эт Сеттера Паблшинг, 2004. — 304 с.
4. Горбатенко В.П. Політичне прогнозування / В.П. Горбатенко, І.О. Бутовська // Політичне прогнозування : навч. посібник. — К. : МАУП, 2005. -152 с. — Бібліогр.: с. 140-146. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://politics.ellib.org.ua/pages-523.html>

5. Гончаров В.В. Руководство для высшего управленческого персонала : в 2-х т. / В.В. Гончаров. — Том 1. — М. : МНИИПУ, 1997. — 768 с.

6. Гуманізація соціального управління : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції 29 квітня 2008 року. — Х. : ФОРМ Александрова К.М., 2008. — 344 с.

7. Ковени М. Стратегический разрыв: Технологии воплощения корпоративной стратегии в жизнь : пер. с англ. / М. Ковени, Д. Гэнстер, Б. Хартлен, Д. Кинг. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2004.— 232 с.

8. Колбушкин Ю.П. Проблемы финансового менеджмента в системе стратегического управления / Ю.П. Колбушкин. — К. : КМУГА, 1999. — 32 с.

9. Политика. Толковый словарь / Д. Андерхилл, С. Барретт, П. Бернелл, П. Бернем [и др.]; общая редакция д.э.н. И.М. Осадчая. — М. : ИНФРА-М; Весь мир, 2001.

10. Політична участь. Стратегія і тактика в політиці Політологія / В.Л. Логвина [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://pidruchniki.ws/11570718/politologiya_uchast_strategiya_taktika_polititsi

11. Психологія конфлікту / Л.В. Долинська, К. Томас [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18170327/psihologiya/strategiyi_taktiki_vzayemodiyi

12. Столяренко Л.Д. Основы психологии : учебное пособие / Л.Д. Столяренко. — 17-е изд. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 672 с.

13. Соціологічне опитування [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=235

14. Соціологічні опитування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.unian.net/ukr/news/news-474685.html>

15. Соціологічні опитування [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://molod.in.ua/2011/12/19/ukrajinska-molod-najbilshe-doviryaje-internetu-opytuvannya/>

16. Соціологічні дослідження [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://vsiknygy.net.ua/news/zakordonni-novyny/12665/>

17. Шершнева З.С. Стратегічне управління : навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни / З.С. Шершнева, С.В. Оборська, Ю.М. Ратушний. — К. : КНЕУ, 2001.

Зарицкая И. П. Результативность стратегий коммуникаций в государственном управлении. — Статья.

Аннотация. Данная статья направлена на освещение результатов исследования в понимании категории «стратегия» в государственном управлении. Делается акцент на методологии коммуникативных стратегий реализации функций государственного управления.

Ключевые слова: стратегия, государственное управление, коммуникации.

Zaritskaya I. P. Efficiency of Communication Strategies in State Governance. — Article.

Summary. This article aims to highlight the results of the study to understand the category of "strategy" in government. Emphasis is on the methodology of communicative strategies of the functions of government.

Keywords: strategy, governance, communication.

Мартинова Р.Ю.
(Одеса)

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті диференціюються поняття «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки», в результаті чого встановлюється, що результатом інтеграції, на відміну від міжпредметних зв'язків, є нова синтезована цілісність у вигляді нового предмета навчання. Інтегруватися у нове предметне утворення можуть лише взаємопов'язані за змістом інформації, хоча і з різних галузей знань. Невзаємопов'язані за змістом інформації можуть інтегруватися за процесуальною ознакою, якщо одна з них співвідноситься з іншомовною мовленнєвою діяльністю. Інтегруючись, вони утворюють нову процесуальну спільність, яка структурується в три етапи та складається з синтезованих цілей навчання, синтезованих елементів предметів навчання, синтезованих компонентів змісту навчання, синтезованих методів та засобів навчання, а також синтезованих способів контролю результатів навчання.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтегрований процес навчання, предметна цілісність, процесуальна спільність, змістовні блоки, предметна інформація, цілі навчання, елементи предмету навчання, структура процесу навчання.

Сьогодні навряд чи знайдуться вчені, які перерахували б правомірність і доцільність такого процесу навчання, в якому предмет дослідження охоплював інформацію з різних галузей знань, але взаємопов'язану за змістом, яка уточнювала та доповнювала б один одного. Прикладом такого предмета може бути «Мистецтвознавство», що акумулює знання з живопису, графіки, архітектури, музики, літератури та психології. Його навчання полягає у надбанні знань не з кожної зіставної частини, а з кожного розділу багатогранного за змістом синтезованого предмета.

Одні дослідники таку форму навчання називають «міжпредметними зв'язками», інші — «інтегрованим процесом навчання». Розглянемо це питання.

Доцільність міжпредметних зв'язків обґрунтовувалася вченими ще з початку XIX століття і підтримується в наші дні. Так, Я.А. Коменський говорив: «Усе, що знаходиться у взаємному зв'язку, має передаватися в такому ж зв'язку» [5, 287]. Він підійшов до ідеї всебічного узагальнення знань,

так як без цього, на його думку, неможливе пізнання причинно-наслідкових зв'язків.

Надалі цією проблемою займалися такі педагоги, як: Д. Локк, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський. Зокрема, І.Г. Песталоцці рекомендував «навести взаємопов'язані між собою предмети в тому самому зв'язку, в якому вони дійсно знаходяться в природі» [8].

Ідея міжпредметних зв'язків уперше в історії педагогіки отримала втілення в створених на їх основі комплексних програмах, які представляли собою «не що інше, як міжпредметну систему, що об'єднувала знання з різних галузей науки про той чи інший об'єкт дійсності» [10].

Українські дидакти визначають міжпредметні зв'язки як взаємне узгодження навчальних програм, обумовлених системою наук і дидактичною метою. Вони відображають комплексний підхід до виховання і навчання, що дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу і детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, які підвищують продуктивність протікання психічних процесів. Міжпредметні зв'язки формують конкретні знання учнів, додають їх в оперування пізнавальними методами, які носять загальнонауковий характер: абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення і т.д. [13, 210].

Починаючи з XX століття, пише Н.Д. Ярмаченко, для визначення міжпредметних зв'язків вживався термін «кореляція», який позначав поділ предметів на різні групи (предметно-матеріальні та формально-образотворчі), між якими повинен був встановлюватися взаємозв'язок. Кореляція мала особливе значення при комплексній системі навчання, коли для створення комплексних тем, виділялися факти і дані з різних галузей знань [7, 320]. Як недолік процесу навчання на основі міжпредметних зв'язків, вчений називає «порушення послідовності вивчення основ наук і системи знань [7, 320] і відношень явищ і предметів об'єктивного світу [5].

Практично всі наведені вище визначення «міжпредметних зв'язків» показують їх основу для розробки інтегрованих предметів, а звідси і інтегрованих

процесів навчання. Особливо чітко ця думка виражена М.С. Сердюковою, яка говорить, що: «інтеграція — процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами диференціації і представляє високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому шаблі навчання» [9, 45-49]. Тієї ж точки зору дотримується М.А. Смирнова. Вона вказує на те, що «диференціація науки не перетворює її галузі в замкнуті ізольовані дисципліни. Одночасно зі спеціалізацією відбувається процес взаємопроникнення приватних наук, посилення їхніх контактів і взаємозв'язків, які стають більш глибокими і багатогранними. На сучасному етапі розвитку наукового знання особливої актуальності набуло питання про взаємодію наук, який ставиться як корінна, якісна зміна в самій структурі сучасного теоретичного знання ... зародження інтегративного підходу в цілому» [11, 14].

Однак, ставши основою для розвитку інтеграції знань, міжпредметні зв'язки зберегли свої специфічні особливості, так само як і не прийняли всі характеристики своєї вдосконаленої трансформації.

На істотну різницю між «інтеграцією» і «міжпредметними зв'язками» вказував І.Д. Зверев. У статті «Міжпредметні зв'язки як педагогічна проблема» він розподіляє поняття «інтеграція» і «координація». «Власне інтеграція» означає об'єднання кількох навчальних предметів в один, у якому наукові поняття пов'язані загальним змістом і методами викладання» ... «координація» — ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів, що і є «міжпредметними зв'язками» [3, 10-16].

Сутнісні ознаки інтегрованого процесу навчання описує Ю.С. Тюнніков. Він виходить із наступних положень: «по-перше, наявні раніше в чомусь роз'єднані елементи, по-друге, є об'єктивні передумови для їх об'єднання, по-третє, об'єднуються вони не суммативно і радоположенно, а за допомогою синтезу, ... у — четверте, результатом такого об'єднання є система, яка поєднує властивості цілісності». Звідси виводяться «ключові моменти» інтеграції, якими є «будь-які раніше різнобічні елементи», «об'єктивні передумови їх об'єднання», «процес об'єднання цих елементів», «ціле як результат інтеграції» [2, 7-12].

Цей же автор визначає «паспортні характеристики інтегрованого процесу в педагогіці», до числа яких він включає: «1) цільові характеристики; 2) змістовні характеристики; 3) рівні інтегративності, 4) масштаб інтегративності, 5) форми організації і контролю результатів інтегрованого навчання [2, 7-12].

У рамках нашого дослідження зупинимося більш детально на змістовних характеристиках

інтегрованого процесу навчання, а також на формах його організації та контролю його результатів.

Як відомо, смисловий зміст навчання співвідноситься зі змістом навчального предмета. А так як навчальний предмет являє собою дидактично обґрунтовану систему знань, умінь і навичок, що виражають основний зміст тієї чи іншої науки, то в інтегрованому процесі навчання взаємозв'язку підлягають ті частини різних предметів, які можуть взаємодіяти один з одним за змістом: розширювати досліджувану інформацію, поглиблювати її зміст, розкривати її значення і сутність з різних наукових позицій і уточнювати її з урахуванням об'єктивних даних.

Таку взаємодію компонентів інтегрованого процесу В.С. Безрукова назвала «вищою формою взаємозв'язку», яка виражається в єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання; вона призводить до створення збільшення педагогічних одиниць, що складаються з декількох цілісних змістовних блоків [1, 5-25].

При цьому цілісність служить для позначення якостей і властивостей, не притаманних окремим частинам системи, а тих, що виникають як синтетичний результат взаємодії цих частин. Цілісність — це однорідність, взаємодія частин, сторін елементів системи [14, 9]. І цю цілісність можуть створити тільки ті елементи, які можуть взаємодіяти між собою на основі загального їх змісту, що представляє собою різні наукові знання.

Природу виникнення єдиного цілого в результаті інтеграції різних смислових частин досліджував В.А. Енгельгардт. У своїй статті «інтегратизм — шлях від простого до складного у пізнанні явищ» він називає три ступені інтеграції частин у ціле: а) виникнення системи зв'язків між частинами; б) втрата частинами своїх початкових якостей під час входження до складу цілого; в) поява у новоутворення цілісності нових властивостей, зумовлених як властивостями частин, так і виникненням нових систем міжпредметних зв'язків [16, 105].

Той факт, що «цілісність» не представляє собою просту суму частин, що її утворюють, впливає з філософського трактування цього поняття. Так в філософському енциклопедичному словнику пишеться, що слід «віддати належне тому факту, що вказівка властивостей складових частин ніколи не зможе пояснити загального стану або загальної дії мовлення, бо окреме, «частина» може бути зрозуміла тільки поза межами цілого, а ціле, як вчив ще Аристотель, більше суми своїх частин. Ціле не «складається» з частин, у ньому тільки розрізняються частини, в кожній з яких діє ціле [506].

Таким чином, у всіх розглянутих визначеннях інтегрований процес навчання обумовлюється

інтеграцією різнопредметних знань у одну утримуючи-тільну спільність, тобто в одну навчальну дисципліну. Тому такий вид інтегрованого процесу навчання назвемо *«інтеграцією за предметною ознакою»*. Її специфічними особливостями є: 1) смисловий зміст, що складається з інтегрованих знань з різних областей наук, але об'єднаних загальним змістом, який відображає цілісність явищ і подій в природі і суспільстві, 2) утворена нова цілісність в результаті інтеграції її частин, втрачає їх первинні властивості і набуває нових, характерних тільки для неї.

Однак при всій визначеності названих ознак інтегрованого процесу навчання залишаються невиявленими принаймні два, дуже важливих, на наш погляд, положення: 1) Чи будь-який зміст частин може інтегруватися в нову предметну цілісність? 2) Які типи інтегрованих процесів навчання можуть утворитися в результаті взаємодії різних видів смислового змісту?

Спробуємо розібратися в цих питаннях. Перш за все, вважаємо за необхідне зазначити, що будь-який зміст асоціюється з інформацією. У зв'язку з цим Норберт Вінер «батько» кібернетики сказав, що «інформація — це позначення змісту, отриманого з зовнішнього світу в процесі нашого пристосування до нього і пристосування до нього наших почуттів» [17]. Це узагальнене визначення конкретизується Н.В. Макаровою наступним чином: «Інформація — це відомості про об'єкти та явища навколишнього середовища, їх параметри, властивості, стани, які зменшують наявну про них ступінь невизначеності, неповноти знань» [16].

Існують різні види інформації: а) за змістом — предметна; б) за способом діяльності — процесуальна; в) за джерелами отримання — математичні, текстова, графічна, звукова, відеоінформація, чуттєва (нюхова, дотикальна).

У цій роботі нас буде цікавити предметна і процесуальна інформація. Для уточнення скажемо, що предметна інформація співвідноситься зі змістом будь-яких існуючих предметів, а також явищ і подій в природі і суспільстві. Процесуальна інформація співвідноситься з діями, які виконуються із предметної інформацією, тобто з її дослідженням, навчанням, узагальненням, перетворенням.

Предметна інформація, як було зазначено вище, може розподіляти на частини і з'єднуватися між собою як усередині одного предмета чи явища (в такому випадку процес навчання не буде вважатися інтегрованим, а тільки логічно обґрунтованим), так і з частинами різних предметів чи явищ, якщо вони за змістом доповнюють один одного і утворюють нову цілісність (в такому випадку процес навчання буде вважатися інтегрованим і логічно обґрунтованим).

Прикладом такого інтегрованого процесу навчання є предмет «Довкілля» (Довкілля — оточуюче природне середовище), що виник у результаті інтеграції інформацій з області фізики, хімії, біології, географії, історії та літератури [4].

Предметна інформація може бути однотипною і різноплановою. Однотипна — це така, яка може бути пов'язана за змістом, хоча і належати до різних галузей знань. Інтегруючись один в одного, вони створюють новий предмет, але це не призводить до структурної зміни процесу навчання. Його ланки залишаються такими ж, як і в будь-якому процесі навчання, так само як і не змінюється внутрішня структура кожної ланки. В описуваному інтегрованому процесі навчання, тобто навчанні нової предметної цілісності, змінюється лише його смисловий зміст. Так, узагальнена освітня мета полягає в засвоєнні нового предметного змісту; елементами нового предмету навчання є теми, що поступово ускладнюються; компонентами змісту навчання нової предметної цілісності є знання кожної частини матеріалу і відповідні до них уміння їх застосування на практиці; методами навчання можуть бути: словесні та наочні, індуктивні та дедуктивні, пошукові та стимулюючі; засобами навчання є: а) матеріальні: комп'ютери, прилади, картини, таблиці, карти, підручники; б) ідеальні: мовні усні та письмові рідною мовою учнів; контроль результатів навчання складається в рішенні контрольних завдань, відповідях на питання з вивченого матеріалу, тестуванні.

Інтеграція однотипної предметної інформації при її сприйнятті людиною призводить до появи у нього інтегрованих = синтезованих знань.

Взагалі інформація може існувати поза свідомістю людини. Протягом життя людина отримує незначний обсяг інформації по відношенню до того обсягу, який існує у Всесвіті. Але включившись в інформаційно-пізнавальний процес у проблеми, які її турбують, вона отримує необхідну для себе інформацію, яка переходить у знання. Так, отримавши одного разу інформацію і пропустивши її через свою свідомість, людина запам'ятовує її (якщо вона дійсно важлива) і потім багаторазово її використовує в різних життєвих і навчальних ситуаціях. При цьому слід пам'ятати, що мозок активної людини, отримавши одну одиницю інформації, поповнюється не тільки нею. Творчо її переосмислюючи і інтегруючи її з вже наявними знаннями, в результаті ряду умовиводів, він збагачує свою свідомість іншими новими відомостями. Це особливо активно відбувається, коли студенти займаються самонавчанням, у процесі якого вони працюють з додатковими джерелами інформації.

Отже, в процесі інтеграції однотипної предметної інформації студенти набувають за допомогою

засобів рідної мови нові синтезовані знання в межах тематики нової предметної освіти. При цьому структура самого процесу навчання не змінюється, а змінюється лише його смисловий зміст.

Як ми вже говорили, предметна інформація може бути і різноплановою. Різнопланова — це така, яка не може бути пов'язана за змістом один з одним і як результат не може створювати нову предметну цілісність. Наведемо декілька прикладів.

Інформація про сутність електричного струму та інформація про догляд за парнокопитними тваринами; інформація про множення десяткових дробів і інформація про вирощування кімнатних рослин; інформація про догляд за хворими та інформація про опір матеріалів.

Зрозуміло, що інформації, наведені в кожному прикладі не мають між собою нічого спільного і тому вони не можуть інтегруватися в новий цілісний предмет освіти; а звідси і спільний для них інтегрований процес навчання також не може існувати.

Однак наведемо кілька інших прикладів різнотипних предметних інформацій. 1. Інформація медичного характеру: про патології очей та інформація лінгвістичного характеру: про значення нових англійських слів, що позначають назви хвороб очей, про форми нових англійських дієслів для вираження стану хворих хворобами очей і т.п. 2. Інформація економічного характеру: про вимоги до проведення аудиту та інформація лінгвістичного характеру: про значення нових французьких слів, що позначають види фінансових порушень; про форми зміни вивчених іменників за відмінками для їх нормативного вживання в негативних і розповідних реченнях оціночного характеру проведеної перевірки.

Отже, у кожному з двох останніх прикладів наявні два узагальнюючих предмета: медицина та англійська мова, економіка та французька мова. Безумовно, між ними є специфічна лінгвозмістовна єдність, але вона абсолютно відрізняється від єдності певних частин інформації, наприклад, з педагогіки, психології, соціології, біології, медицини і т.д. для утворення нового предмета «людиназнавства». Визначена ж нами лінгвозмістовна єдність між названими в прикладах предметами явно недостатня для їх інтеграції в нову самостійну дисципліну. Навряд чи може існувати предмет «англопатологія» або «франкоаудит». У такому випадку виникає питання: якщо предметні інформації в силу їх різнотипності не можуть бути інтегровані, може взагалі йти мова про інтегроване навчання? На наш погляд, може, але за однієї умови, якщо один їх видів неінтегрованих предметів буде іноземну мову. Адже на іноземній мові можна вивчати будь-який предмет, досліджувати

будь-яке природне явище, вирішувати будь-яку економічну і політичну проблему.

Правомірність нашого твердження ґрунтується на результатах дослідження синергетичного підходу в системі інтеграційних процесів в освіті. У світлі цього підходу існує можливість об'єднання нерівнозначних систем різної природи в один педагогічний процес, якщо в них визначаються як внутрішні зв'язки, так і «контакти» із зовнішнім світом [16, 158]. Звідси випливає, що самі різнозмістовні і різноструктурні системи об'єднуються в один предмет не можуть; а процес їх пізнання може бути один, так само як і їхнє існування перебуває в одному соціо-енергетичному просторі. Однак при цьому важлива умова їх взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх контактів з навколишнім світом.

У нашому прикладі будь-яка професійна діяльність і будь-яка (на будь-якій іноземній мові) іншомовна мовленнєва діяльність відносяться до різнозмістовних і різноструктурних систем. У процесі навчання їх може об'єднувати лише лінгвосемантичний зв'язок. Тому самі по собі вони не підлягають об'єднанню. А ось процес засвоєння цих двох різнотипних видів діяльності, у світлі синергетичного підходу, може бути єдиним.

Така процесуальна інтеграція не є самоціллю. Вона дозволяє досягти найвищого рівня досконалості розвитку умінь в обох видах діяльності, що підтверджує передбачуване синергетикою зростання якості освіти. Воно проявляється в тому, що «в результаті процесуальної інтеграції здійснюється теоретична реконструкція самовільних процесів переходу систем різної природи ... від нестійкого стану до виникнення в них стабільних і організованих структур» [17, 359].

І дійсно, ні в яких умовах немовного середовища іноземна мова не зможе отримати настільки природний спосіб свого застосування і настільки необмежені можливості свого вдосконалення, як у процесі реалізації будь-яких інтегрованих курсів навчання: будь то професійних, пізнавальних або загальнонавчальних. Саме в ній іноземна мова використовується не як мета навчання, а як засіб вирішення комплексу немовних завдань.

Разом з тим, ми поділяємо точку зору тих методистів, які вважають неможливим використовувати іноземну мову для реалізації таких високих цілей його застосування на основі лінгвістичних знань та мовленнєвих умінь, які надбані в немовних вузах. У зв'язку з цим, реально існуючою проблемою ми пропонуємо триетапне структурування процесу навчання для досягнення єдиної, нової процесуальної спільності у вигляді інтегрованого процесу навчання професійної діяльності засобами іноземної мови.

Структура першого етапу процесу інтегрованого навчання. У ній іноземна мова є метою навчання, а предмет професійної діяльності засобом, що забезпечує смисловий зміст іншомовного мовного і мовного матеріалу. Результат якості процесу навчання має вимірюватися у кількісних показниках приросту знань мовного матеріалу і вмінь іншомовного мовлення.

Структура другого етапу процесу інтегрованого навчання. У ній іноземна мова і предмет професійної діяльності є метою і засобом навчання, тобто ці два різносутнісних за змістом поняття зрівнюються у своїх навчально-смислових значеннях. Іноземна мова як мета навчання удосконалюється в своїх різноаспектних мовних проявах, а як засіб навчання — обслуговує процес надбання і удосконалення професійних знань. Професійна діяльність як мета навчання удосконалюється суто професійними методами, але на основі використання іноземної мови, а як засіб

навчання — вона є отриманим джерелом функціонування іноземної мови. Результат якості процесу навчання має вимірюватися у кількісних показниках приросту іншомовних мовленнєвих умінь і приросту професійних знань.

Структура третього етапу процесу інтегрованого навчання. У ній іноземна мова є засобом розвитку професійних умінь застосовувати набуті на основі використання іноземної мови професійних знань в умовах стандартної і нестандартної практичної трудової діяльності. Результат якості процесу навчання повинен вимірюватися у кількісних показниках приросту професійних умінь.

Саме такий процес навчання і є новою інтегрованою процесуальною спільністю, утвореною шляхом синтезу двох процесів навчання: іноземної мови та професійної (пізнавальної, загальнонавчальної) діяльності.

Уявімо триетапне структурування розглянутого процесу навчання схематично.

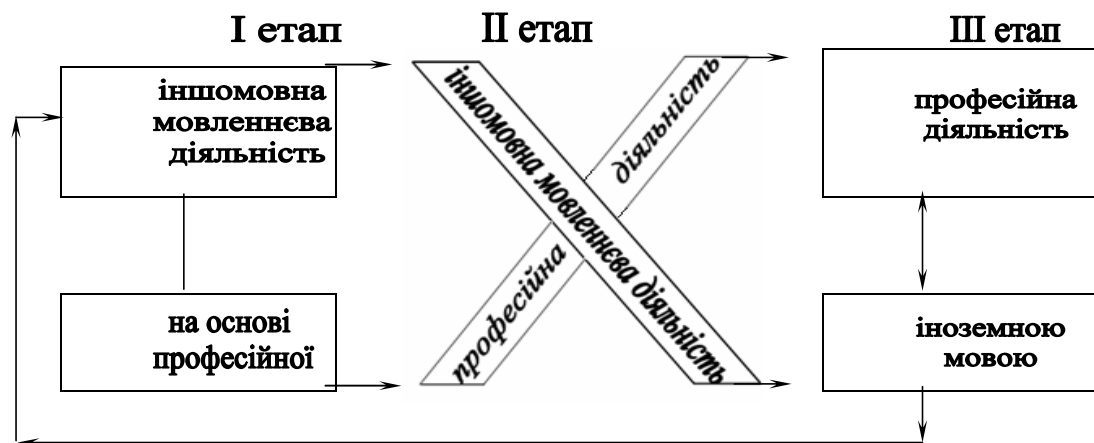


Схема 1. Інтегрований процесу навчання професійної діяльності та іноземній мові (процесуальна інтеграція)

Як видно зі схеми, домінуюча на першому етапі навчання іншомовна мовленнєва діяльність поступово вдосконалюючись, втрачає своє лідируюче місце на другому етапі, і, досягнувши найвищого рівня свого розвитку, опускається на своє природне допоміжне місце.

Професійна діяльність на першому етапі навчання є лише смисловою основою для забезпечення іншомовної мовленнєвої діяльності, яка, вдосконалюючись, дозволяє своє витіснення і тим самим піднесення ролі та навчального положення професійної діяльності, яка на третьому етапі залишається однією домінуючою навчальною одиницею, яка функціонує іноземною мовою.

Однак на цьому інтегрований процес навчання не завершується; як і будь-який інший він перебуває у постійній динаміці і тому не має кінця. Як видно зі схеми, іноземна мова, досягнувши

досконалості на конкретному лінгвопрофесійному матеріалі, знову займає чільну позицію на наступній смисловій частині професійної діяльності.

Отже, вищезазначений і схематично представлений процес навчання створює: а) для іноземної мови — найбільш сприятливі умови для його удосконалення та використання як засобу реально-мовленнєвої комунікації; б) для професійної діяльності — можливості її вдосконалення за рахунок поглиблення професійних знань та розвитку умінь їх застосування в виробничій сфері як в нашій країні, так і в будь-яких англomовних країнах; в) для людини — умови для розвитку її здібностей: синтезувати отриману різноаспектну інформацію, якою вона володіє; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які відбуваються в службових та особистих подіях; прогнозувати логічно безконфліктний ланцюжок дій в побутовій

та навчально-виробничій поведінці; вживати всі явища і події, які відбуваються в їх природньому взаємозв'язку.

Вищеописаний процес інтегрованого навчання цілком логічно назвати «інтеграцією за процесуальною ознакою». Це означає, що в єдиному процесі синтезуються: цілі навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; елементи предмету навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; компоненти змісту навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; методи та засоби навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; контроль результатів навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності.

Синтез у висуванні цілей навчання полягає у плануванні засвоєння кожної частини професійного матеріалу шляхом планування засвоєння відповідної до неї частини іншомовного мовленнєвого матеріалу. Наприклад, якщо планується засвоїти значення деяких професійних термінів, то це означає необхідність засвоєння іншомовного матеріалу, за допомогою якого ці терміни виражаються.

Синтез у визначенні елементів предмету навчання полягає у виокремленні таких частин професійного матеріалу, які за своїм значенням співвідносяться з частинами іншомовного матеріалу. Наприклад, якщо елементом предмета професійного матеріалу виступає фізичний закон, то елементом предмета іншомовного мовленнєвого матеріалу виступають речення, за допомогою яких цей закон виражається.

Синтез у визначенні та реалізації компонентів змісту навчання полягає в набутті знань та вмінь професійної діяльності шляхом набуття знань, навичок та вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності. Наприклад, якщо в професійній діяльності студенти набувають вміння виконувати лабораторні роботи на основі конкретних професійних знань, то в іншомовній мовленнєвій діяльності студенти набувають вміння планувати, описувати та визначати якість виконаної лабораторної роботи засобами іноземної мови.

Синтез у визначенні та застосуванні методів навчання полягає у виконанні одних і тих самих вправ для засвоєння знань і вмінь професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Наприклад, якщо студентам необхідно продемонструвати свої знання з будь-якої професійної проблеми, їм пропонується відповісти на запитання з вивченого змісту. Ця ж сама вправа, тобто відповіді на запитання на іноземній мові, виконується студентами для перевірки їх іншомовних умінь з теми, що вивчається.

Синтез у визначенні та використанні засобів навчання полягає у використанні одних і тих самих

засобів для набуття знань і вмінь у професійній та іншомовній мовленнєвій діяльності. Наприклад, якщо для поглиблення знань професійної діяльності їм пропонується звернутися до інтернет-ресурсів для вибору додаткової інформації з іншомовних першоджерел, то ці самі дії з цим самим матеріалом виконують студенти для вдосконалення набутих іншомовних мовленнєвих умінь.

Синтез у визначенні та проведенні контролю результатів навчання полягає у визначенні приросту професійних та іншомовних знань і вмінь із кожної вивченої частини професійного та іншомовного матеріалу. Наприклад, якщо під час вивчення нового фізичного закону студенти набули п'ять одиниць нової професійної інформації (назва закону, автор закону, сутність закону, формули закону, засоби їх трансформації), то це означає, що той самий обсяг іншомовної інформації здобуто студентами, тому що вся ця інформація подається та засвоюється іноземною мовою.

Отже, в даній роботі ми назвали два види навчальної інтеграції та визначили їх специфічні особливості. Саме це дозволило нам обґрунтувати раціональність інтегрованого навчання будь-якого навчального курсу засобами іноземної мови на основі процесуальної інтеграції та запропонувати його структуру.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. — Свердловск, 1990. — С. 5-25.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
3. Зверев И.Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема / И.Д. Зверев. — М. : Советская педагогика, 1974. — № 12. — С. 10-16.
4. Ільченко В.Р. Освітня програма «Довкілля» (інтеграція змісту природничо-наукової освіти) / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз. — К. : Полтава, 1999. — 120 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. — М. : Учпедгиз, 1955. — 680 с. (Избр. пед. соч.)
6. Макарова Н.В. Системно-информационная концепция курса школьной информатики / Н.В. Макарова // ИНФО. — № 7. — 2002. — С. 32-37.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / И.Г. Песталоцци. — М., 1961-1965. — 350 с. (Т. 3 / И.Г. Песталоцци)
8. Сердюкова Н.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / Н.С. Сердюкова // Начальная школа. — 1994. — № 11. — С. 45-49.
9. Скоткин М.Н. Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе / М.Н. Скоткин, Г.И. Батурина. — М., 1973. — 302 с.
10. Смирнова М.А. Интеграция в образовании: преподавание предметов естественно-научного цикла и математики в образовательных учреждениях начального профессионального образования / М.А. Смирнова. — М., 2008. — 62 с.
11. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю.С. Тюнников. — М., 1988. — 46 с. (НИИ ПТП АПН СССР).

12. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения : учебное пособие / Г.Ф. Федорец, Г.Д. Кириллов. — Ленинград, 1983. — 88 с. (Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена).

13. Чалий О.В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті / О.В. Чалий // Неперервна професійна освіта. — К. : АПНУ, 2000. — С. 158—175.

14. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. — М. : Мир, 1980. — 404 с.

15. Энгельгардт В.А. Интегрализм — путь от простого к сложному в познании явлений жизни / В.А. Энгельгардт // Вопросы философии. — 1970. — №11. — С. 103-115.

16. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник / М.Д. Ярмаченко. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.

17. Wiener N. Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine / N. Wiener. — New York : The Technology Press and John Wiley & Sons, Inc. — Paris : Hermann et Cie, 1948.

Мартынова Р.Ю. Сущность и структура процессуальной интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности. — Статья.

Аннотация. В статье дифференцируются понятия «интеграция» и «межпредметные связи» в результате чего было установлено, что результатом интеграции, в отличие от межпредметных связей, выступает новая синтезированная целостность в виде нового предмета обучения. Интегрироваться в новую предметную целостность могут только связанные по содержанию информации, хотя из разных областей наук. Несвязанные по содержанию информации могут интегрироваться по процессуальному признаку, если одни из них соотносятся с иноязычной речевой деятельностью. Интегрируясь, они образуют новую процессуальную целостность, которая структурируется в три этапа и состоит из синтезированных целей обучения, синтезированных элементов предметов обучения, синтезированных компонентов содержания обучения, синтезированных методов и средств обучения, а также синтезированных способов контроля результатов обучения.

Ключевые слова: межпредметные связи, интегрированный процесс обучения, предметная целостность, процессуальная целостность, содержательные блоки, предметная информация, цели обучения, элементы предмета обучения, структура процесса обучения.

Martynova R.Ur. Nature and Structure of Professional and Foreign Language Speech Activities Procedural Integration. — Article.

Summary. The presented paper differentiates the concepts of "integration" and "substantive relations between disciplines". It is determined that as a result of integration, unlike the relations between disciplines, a new synthesized integrity as a new subject of study has appeared. Only content interrelated kinds of information can integrate into a new subject, although they can be from different fields of knowledge. Non-content interrelated kinds of information may be integrated on procedural grounds, if one refers to foreign language speech activities. In the process of integration they form a new procedural community, which has a three-stage structure and consists of synthesized aims of teaching, synthesized elements of teaching subjects, synthesized components of teaching content, synthesized teaching methods and aids and also synthesized ways of teaching results' assessment.

Key words: intersubjects' relations, integrative process of teaching, subject integrity, procedural community, content blocks, subject information, aims of teaching, elements of teaching subject, structure of teaching process.

Романюк А.С.
(Одеса)

К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость прочного усвоения иноязычного языкового материала для возможности оформления его средствами любого вида иноязычной речи. Процесс усвоения, как известно, состоит из четырёх взаимосвязанных звеньев: восприятия, осмысления, запоминания и применения изучаемых языковых явлений. Восприятие целесообразно осуществлять с вовлечением в этот процесс максимально возможного числа анализаторов. Осмысление основывается на сопоставлении нового материала с предварительно изученным, при полном понимании значения каждой образовавшейся языковой единицы. Запоминание состоит в произвольном и непроизвольном, при этом целенаправленная мнемическая деятельность эффективна по трехуровневой методике, предложенной Р.Ю. Мартыновой.

Ключевые слова: восприятие, анализаторы, осмысление, сопоставление, значение, запоминание, произвольное, непроизвольное.

Евроинтеграционные устремления Украины предполагают развитие взаимопонимания народов разных стран, объединяемых в коммуникативном аспекте одним общедоступным международным английским языком. К сожалению, для граждан нашей страны английский язык остаётся недостаточно усвоенным не только для профессиональных контактов, но и для повседневного бытового общения. Неудачи англоязычной коммуникации закладываются в средней школе и лишь возрастают по мере усложнения коммуникативных задач, подлежащих решению средствами иностранного языка. Причём, проблема трудности в иноязычном общении состоит не в том, что школьники или студенты не могут решать речевые задачи, т.е. не потому что они не знают, что сказать в обычных социально-бытовых ситуациях, а потому что не могут справиться с языковыми трудностями, т.е. им не хватает словарного запаса и знаний, как оперировать им для выражения мыслей средствами иностранного языка.

Желая максимально коммуницировать процесс обучения, многие исследователи настаивают на необходимости изучать лексико-грамматический строй иностранного языка также как и родного: в процессе речевой деятельности на основе

подражания услышанного и построения фраз по аналогии.

Такой путь действительно внешне привлекателен. Ведь сразу, с первого занятия, учащиеся вовлекаются в процесс говорения. На уроках преимущественно звучит иностранная речь и создаётся иллюзия полного успеха. Однако, спустя некоторое время, когда надо повторять не готовые фразы, а говорить то, что хочется сказать самому, возникают нерешаемые для большинства проблемы: 1) как вычленив из этих фраз отдельные элементы для другого варианта их соединения; 2) как запомнить то обилие языковой информации, которая уже употреблялась в устной речи в хорошем воспроизведении за учителем; 3) как понять суть грамматических преобразований тех языковых явлений, которые запомнились. Иллюзия успешного обучения развеивается, а порожденные ультра-коммуникацией проблемы обостряются.

Основную причину трудностей в недостаточном овладении языковым материалом ещё в процессе школьного и затем в процессе вузовского обучения мы видим в недооценке значимости методами психологических закономерностей процесса усвоения любой информации вообще и иноязычной языковой, в частности.

Как известно, процесс усвоения состоит из 4-х последовательных психолого-педагогических действий: 1) **восприятия** новой информации; 2) **осмысления** полученных знаний; 3) **запоминания** изучаемого материала; 4) **применения** знаний в постепенно-усложняющихся условиях: от учебных к реально-производственным, а в нашем случае от учебно-речевой практики к реальной разговорной речи.

Рассмотрим каждый из названных психолого-педагогических процессов детально.

1. Восприятие любой информации должно осуществляться с активизацией максимально-возможного количества анализаторов. Это обосновывается тем, что восприятие представляет собой отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств, действующих в данный момент на органы чувств. Всякое осмысленное восприятие включает в себя узнавание предметов или явлений, т.е. отнесение их к отдельным категориям из встречавшихся в

прежнем опыте. Так как в процессе восприятия информации участвуют, как мы уже говорили, несколько органов чувств, образуются сложные условно-рефлекторные связи, являющиеся их физиологической основой. В результате преобладания определённых групп нервных связей, возникает избирательность восприятия, т.е. преимущественные выделения одних объектов или определённых свойств и признаков предметов и понятий по-сравнению с другими [7, 76].

Из сказанного выше вполне очевидно, что восприятие иноязычной информации также должно осуществляться с участием максимально-возможного числа анализаторов. Ведь воздействие на каждый из них оставляет в коре головного мозга определённый след, способный к задержанию немногим более, чем на длительность самого воздействующего сигнала [4, 490]. Если же такие сигналы будут поступать в кору головного мозга из разных источников, длительность их задержания будет увеличиваться пропорционально биологическим способностям человека к их восприятию. Так, например, З. Кольс доказал, что «услышанное задерживается в памяти на 20%, увиденное примерно на 30%, услышанное и увиденное уже на 50%, а услышанное, увиденное и произнесённое вслух на 70% и более» [2, 395]. Кроме того, воспринятая на основе активизации различных видов памяти информация создаёт предпосылки для её понимания. В связи с этим, С.Л. Рубинштейн говорит, что «...восприятие не ограничивается одной лишь чувственной основой, образуемой ощущениями. Восприятие человека представляет собой в действительности единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мысли. Оно всегда не только сенсорная данность, но и осмысление её объективного значения» [9, 239]. Применительно к восприятию иноязычной информации понять легче то (тем более на иностранном языке), что мы не только слышим, но и видим, повторяем и записываем. В таком разноплановом методическом аспекте человек не только механически повторяет услышанное, но и анализирует его значение, сравнивает новые знания с уже имеющимися, приходит к определённым лингвистическим умозаключениям, т.е. задействует весь имеющийся у него психологический умственный аппарат.

Итак, сказанное позволяет заключить, что восприятие иноязычной информации будет тем доступнее для большинства, чем больше различных видов памяти будет задействовано в этом процессе.

2. Осмысление любой информации прежде всего характеризуется её обширным сопоставлением с ранее усвоенной. Причём, если на этапе

восприятия сопоставление с предыдущими знаниями носит преимущественно демонстрационный характер, т.е. показывает, каким путем новое может сочетаться с изученным и лишь намечает смысловые связи между ними, то на этапе **осмысления** сопоставление расширяет поле воспринимаемой информации путём установления и углубления смысловых связей между тем, что изучается и тем, что уже изучено. Такое проявления «осмысления» И.Я. Лернер описывает так: «...понимание или осмысление означает включение воспринимаемой информации в систему связей с уже известным. Иными словами, это замыкание новой связи, образование новой ассоциации. Эти связи первоначально крайне поверхностны, и тогда человеку может только казаться, что он понимает... По мере научения человек осмысливает возникшие связи более объективно и широко. В таком случае они преобразуются в мыслительные структуры, соответствующие логике деятельности и направленные на осмысление содержания объектов действительности» [3, 28-29]. Мыслительные структуры свидетельствуют о готовности человека к обобщенным мыслительным действиям безотносительно-предметного содержания, а именно: к анализу, синтезу, обобщению и т.д. Это значит, что системно-осмысливаемый материал может привести к самостоятельным выводам по его трактованию и применению.

Осмысление иноязычных языковых явлений осуществляется на основе тех же психологических закономерностей. Вначале простая демонстрация иноязычных языковых явлений в различных видах речевых действий: говорении, чтении, записи и произнесении побуждает обучаемых к первичным аналитическим поступкам. Так, например, в английском языке при значительном несоответствии орфографических и орфоэпических явлений (daughter [ˈdɔ:tə]; what [wɒt]) человек задумывается над способами запоминания подобных слов в устной и письменной формах, а также пытается установить какую-либо аналогию в проявлении данных явлений. В дальнейшем, при осмыслении этих явлений человек способен прийти к самостоятельным выводам, например, о том, что гласная «а» в словах (want [wɒnt]; ball [bɔ:l]) читается как звук [ɒ] или [ɔ:]. Или, например, при изучении Present Simple окончание -s в глаголах 3 лица единственного числа будет произноситься и видоизменяться на -es или на -ies так же, как и при образовании множественного числа имён существительных.

Таким образом, осмысление новой иноязычной информации — это её глубокое понимание на основе её сопоставления с ранее приобретёнными иноязычными знаниями. Однако сделанный нами

вывод далеко не окончательный, т.к. осмысление основывается не только на соединении нового материала с ранее изученным и его лингвистическим анализом, но и на понимании значения вновь получаемых языковых явлений. Всем хорошо известно, что не все знакомые лексические единицы в сочетании друг с другом создают новые смысловые группы, состоящие из смысловых элементов входящих в них частей. Так, например, если соединить ранее знакомые слова: “a cat and a dog” с вновь изученным словом “rain” во фразу “a rain of cats and dogs”, то смысл этой фразы никак не соотносится со смыслом слов, составляющих её. Именно поэтому С.Л. Рубинштейн соотносит осмысление нового языкового материала с его пониманием, а понимание с его значением. Об этом учёный пишет так: «Понимание происходит в процессе речи, состоящей из слов. Всякое слово имеет смысловое — семантическое — содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качество, действия и т.д.), который оно обобщенно отражает. Обобщенное отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но значение — не пассивное отражение предмета самого по себе как «вещи в себе», вне практически действенных отношений между людьми. Значение слова, обобщенно отражающее предмет, включенный в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова — это познавательное отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное общественными отношениями между людьми» [9, 382-383].

Итак, наш второй вывод в плане трактования понятия «осмысления иноязычной информации» соотносится с пониманием её значения, основанное не на простой совокупности значений языковых элементов, а на лексико-грамматических закономерностях изучаемого языка.

Известны три основных пути раскрытия значения иноязычной информации: трактование понятия, семантизация понятия по контексту и перевод изучаемого на родной язык. Выбор пути семантизации зависит от многих факторов, среди которых: лингвистический опыт обучаемых; необходимость в быстром и точном значении изучаемого явления; смысловая нагрузка семантизируемого понятия в общем контексте и т.д. Поэтому способ семантизации выбирает преподаватель; важно лишь то, что незнакомая фраза, грамматическое явление или слово должно быть всесторонне осмысленно, т.е. способно к соединению с ранее изученным

материалом и введению в любой иной лингвистический контекст.

Вместе с тем, достигнутое в результате таких действий осмысление нового понятия не является окончательным, а лишь обязательным промежуточным звеном между его первичным и реально-деятельностным использованием. Именно поэтому С.Л. Рубинштейн говорит, что слово лишь тогда становится реальным достоянием сознания человека, когда с его помощью возможно осуществлять «реальные действенные общественные взаимоотношения людей» [9, 382-383].

Итак, достигнутый уровень осмысления изучаемого создаёт предпосылки для его прочного запоминания, без которого невозможно реализовать один из главных принципов обучения иностранному языку — «накопление лингвистических знаний». Ведь вполне понятно, что арсенал лингвистических средств свидетельствует о лингвистической адекватности человека, культуре его речевого общения. Поэтому запоминание воспринятого и осмысленного материала имеет особо важное значение в процессе усвоения иноязычной языковой информации.

3. Запоминание любой информации, в том числе и языковой, должно осуществляться с помощью её многократного разноаспектного повторения [6, 35].

Следует понимать, что хотя запоминание является третьим звеном процесса усвоения информации, это вовсе не обозначает, что оно начинается лишь на указанной стадии. Уже на этапе восприятия информации предполагается её повторение в разных видах деятельности: в чтении, письме, говорении и произношении, которые в совокупности ведут к её запоминанию.

Продолжается повторение материала и на этапе его осмысления, т.е. сравнения с ранее изученным и употребления новой и предыдущей языковой информации в устной и письменной форме. Мы разделяем точку зрения С.Л. Рубинштейна в том, что запоминание материала зависит не только от количества его устных и письменных повторений, но и от их характера, а также от видов деятельности, в которых они осуществляются [9, 506].

Многочисленные эксперименты С.Л. Рубинштейна, Д.И. Красильщикова, Е.А. Хохлачёва, П.И. Зинченко, Р.Ю. Мартыновой и других исследователей, которые занимались проблемой запоминания иноязычного лексического и грамматического материала, показали следующее:

1) запоминание изучаемой лексики и грамматики зависит от целевой установки на дальнейшее использование этого материала в реальных речевых условиях; если учащиеся знают, что они

выполняют пусть даже разнообразные, интересные, игровые действия с изучаемыми словами и выражениями для их запоминания и дальнейшего употребления в учебных целях, результативность такой работы хотя и становится высокой, но непродолжительной. Отсутствие реального использования запомнившейся информации через некоторое время приводит к её забыванию;

2) запоминание новой лексики и грамматики зависит от уровня взаимосвязи его типов: произвольного и произвольного; ещё до недавнего времени произвольное запоминание трактовалось психологами как «физиологически обусловленное, механическое, неуправляемое сознанием человека» и поэтому неприемлемое для усвоения основ наук. Ему противопоставлялось произвольное запоминание, обеспеченное осознанной, чётко структурированной мнемической деятельностью и поэтому единственное возможное для усвоения любой изучаемой информации.

Искусственно созданная пропасть между двумя сторонами одного процесса — «запоминания изучаемого материала» нивелировала значимость деятельностного подхода в обучении, мотивацию изучения иностранного языка как реального средства коммуникации. Дальнейшее исследование произвольного запоминания привело к его новой содержательной психологической характеристике. А сравнение его с произвольным запоминанием вскрыло их ряд важнейших общих черт и специфических особенностей. Проанализировав сущность произвольного и произвольного запоминания, а также проведя ряд широкомасштабных экспериментов по развитию запоминания иноязычной языковой информации, обучаемым разных возрастных групп от 7 до 30 лет и более Р.Ю. Мартынова предложила 3-х уровневую систему запоминания иноязычного материала, позволяющего его свободное дальнейшее употребление в речи большинству обучаемых; и даже тем, чьи лингвистические способности оставляют желать лучшего. Рассмотрим эту систему.

Первый уровень называется **языковой**. Учащиеся изучают изолированные лексические (на одних занятиях) и грамматические (на других занятиях) единицы. Здесь и далее под одной «грамматической единицей» мы будем понимать одну форму какого-либо грамматического явления, например: I am a student. I am not a student. Работа осуществляется таким образом, чтобы вводимая языковая информация оказалась в кратковременной памяти всех учащихся и тем самым они приобрели *знания* этого материала.

Под «знанием» иноязычного материала, по данным Д.Д. Джалалова, следует понимать способность ученика: а) воспроизводить на родном языке изучаемые лингвистические или грамматические единицы при их зрительном или слуховом восприятии на иностранном языке (рецептивные языковые знания); б) воспроизводить на иностранном языке эти же языковые единицы при их зрительном или слуховом восприятии на родном языке (репродуктивные языковые знания). Оба вида знаний достигаются путем многократного повторения изучаемых языковых единиц в различных действиях, поддерживающих интерес и внимание обучаемых [1]. Количество вводимых на одном занятии языковых единиц и количество необходимых повторений каждой из них зависит от возраста учащихся и их предыдущего лингвистического опыта, а также от уже имеющегося объема иноязычных знаний. Многолетние эксперименты Р.Ю. Мартыновой с разновозрастными учащимися позволили ей сделать следующие цифровые выводы (таблица 1).

Как видно из таблицы, объем лексического и грамматического материала, вводимого на одном занятии для его произвольного запоминания, увеличивается по мере накопления иноязычной языковой информации, а количество повторений каждой языковой единицы уменьшается, что позволяет постепенно высвобождать время, затрачиваемое на языковую тренировку, в пользу нарастающей речевой практики [6, 37].

Таблица 1.

Возраст уч-ся (лет)	Объем ранее усвоенных языковых единиц		Наиболее приемлемое для запоминания количество:			
	лексич.	граммат.	Языковых единиц, вводимых на одном занятии		Повторение каждой языковой единицы	
			лексич.	граммат.	лексич.	граммат.
07 – 10	0	0	03 – 06	02 – 04	26 – 30	26 – 30
11 – 15	500	50	07 – 10	05 – 07	20 – 25	20 – 25
16 – 22	1000	100	11 – 16	08 – 10	15 – 19	15 – 19
23 – 30	1500	150	17 – 25	11 – 14	08 – 14	08 – 14
					3:1	в устной и письменной форме

Второй уровень запоминания лексических или грамматических явлений называется **операционно-смысловой**, так как он предполагает образование новых лингвистических и смысловых связей между тем, что изучается и уже изучено. В основе таких соединений лежат языковые операции по преобразованию начальных (основных) форм слов в те, которые необходимы для получения грамматически обусловленных словосочетаний или отдельных предложений. Например, если приобретались знания глаголов to go, to work, to run; а предварительно учащимися были усвоены личные местоимения: I, we, she, he, they; и правила образования и употребления времен группы «Indefinite», то из этих слов могут образовываться следующие связи на основе нормативных грамматических операций: I go, I went, I shall go; или We don't run, he doesn't run; или He worked, she didn't work, I shall work, they will work и т. д.

Многочисленное повторение однотипных грамматических операций приводит к сформированности грамматических навыков, а многократное повторение изучаемой лексики в сочетании с ранее изученной в усвоенных грамматических формах приводит к сформированности лексических навыков. В целом под «лексико-грамматическими навыками» по определению Д.Д. Джалалова следует понимать способность ученика: а) воспроизводить на родном языке изучаемые лексические и грамматические единицы в сочетании с ранее изученными в виде словосочетаний или отдельных предложений в темпе естественной речи при их зрительном или слуховом восприятии на иностранном языке (рецептивные лексико-грамматические навыки); б) воспроизводить на иностранном языке эти же словосочетания и отдельные предложения в темпе естественной речи при их зрительном или слуховом восприятии на родном языке (репродуктивные лексико-грамматические навыки) [1].

Признав это определение за основу, Р.Ю. Мартынова экспериментальным путём установила количество и характер (устные → письменные)

повторений каждой усвоенной на уровне «знания» лексической и грамматической единицы в сочетании с ранее изученными для ее 100% закрепления в оперативной памяти и возможности перехода на новый качественный этап запоминания, который психологи называют «промежуточным» между кратковременной и долговременной памятью. В методике обучения иностранным языкам этот уровень запоминания называется «сформированностью лексико-грамматических навыков» [6, 38].

Это количество осмысленных повторений также зависит от возраста обучаемых, их предварительного филологического опыта, объема уже прочно усвоенного иноязычного материала и, разумеется, качества приобретенных знаний отработываемых лексико-грамматических единиц.

Эти данные представлены в разработанной Р.Ю. Мартыновой таблице 2.

Как видно из таблицы, предшествующий объём усвоенного материала на первом уровне запоминания позволил увеличить количество лексических и грамматических единиц, вводимых на одном занятии для каждой возрастной группы учащихся, а количество их повторений для более глубокого осмысления и запоминания возможно было уменьшить.

Таблица также демонстрирует необходимость повторения новых языковых единиц в сочетании с ранее изученными хотя бы в их 50% количестве. Это значит, что если ранее учащиеся 7-10 лет усвоили 300 лексических единиц, то новые 7 следует активизировать хотя бы со 150 ранее выученными, или, например, если учащиеся 11-16 лет на первом уровне запоминания усвоили 120 грамматических единиц, это значит, что на втором уровне их активизации следует употреблять 8 новых с 60 выученными ранее.

Такая предречевая тренировка позволит учащимся осмыслить большой арсенал лингвистических средств иностранного языка, глубоко проникнуть в его языковую структуру и тем самым

Таблица 2

Возраст уч-ся (лет)	Объем ранее усвоенных языковых единиц		Наиболее приемлемое для запоминания количество			
	лексич.	граммат.	Языковых единиц, вводимых на одном занятии		Повторение каждой языковой единицы	
			лексич.	граммат.	лексич.	граммат.
07 – 10	300	70	7 + 150	5 + 35	130 – 150	130 – 150
11 – 16	600	120	12 + 300	8 + 60	110 – 129	110 – 129
17 – 22	1000	250	16 + 500	11 + 125	90 – 109	90 – 109
23 – 30	1500	400	25 + 750	14 + 200	70 – 89	70 – 89
					3:1	в устной и письменной форме

обогатить свою речь, усовершенствовать её смысловые и лингвистические характеристики.

Третий уровень запоминания языковой информации называется *лингворечевой*, так как он предполагает использование изучаемых лингвистических явлений во всех видах речевой деятельности, причем как в устной, так и в письменной форме в соотношении 3:1. Именно на этом этапе происходит переход информации из промежуточной стадии запоминания в последнюю — долговременную, т.е. в долговременную память.

Эксперименты Р.Ю. Мартыновой, равно как и результаты исследований С.Л. Рубинштейна, показали, что к третьему уровню развития произвольного запоминания лексико-грамматических явлений целесообразно приступать приблизительно через 64 часа [6, 39], т.е. через «2-3 дня после их первичной тренировки ... чтобы дать им сначала несколько отлежаться» [9, 507].

В учебном процессе эта лингворечевая деятельность осуществляется путем выполнения речевых заданий с обязательным употреблением наглядно представленной лексики или грамматики. Количество же заданий по каждому виду речевой деятельности и степень их смысловой трудности и адекватности реальным речевым потребностям должны отличаться для каждой возрастной группы, и тем самым соответствовать уже имеющимся знаниям, навыкам и умениям. А также это зависит и от многих других объективных и субъективных обстоятельств: объема учебного времени, наполнения учебных групп, педагогического опыта преподавателя, выбранной методики обучения, лингвистических способностей обучаемых.

В целом такой метод запоминания иноязычного материала высоко результативен. Он не только гарантирует практически всем учащимся запоминание изучаемого, но и его сохранение в памяти на долгие годы; и кроме того, возможность его свободного применения в любых речевых ситуациях. Изученный таким образом материал как бы всегда «наготове» к употреблению. Он мгновенно выбирается из долговременной памяти и легко соединяется в смысловые связи с любым другим, усвоенным таким же путем.

Четвёртое звено процесса усвоения — это **применение** воспринятого, осмысленного и запомнившегося материала в постепенно усложняющейся речевой практике: от учебной к реально-коммуникативной. Значимость данного звена особо важна, т.к. обучаемые не только видят реальные практические результаты своей учебной деятельности, но и эмоционально выражают свои мысли средствами изучаемого языка, что навсегда запечатлется в их памяти.

Однако, ввиду ограниченного объема статьи, мы не можем детально раскрыть сущность этого этапа процесса усвоения. Предполагаем сделать это в нашей следующей работе.

Литература

1. Джалалов Д.Д. Проблемы содержания обучения иностранному языку / Д.Д. Джалалов. — Ташкент : Фан, 1989. — 107 с.
2. Кольс З. К вопросу о корреляции, интерференции и приоритете устной и письменной речи при введении новых лексико-грамматических единиц / З. Кольс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М., 1976. — № 2. — С. 393—401.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. — М., 1980. — 96 с.
4. Линдсей П. Системы памяти / П. Линдсей, Д. Норман // Психология памяти — М. : ЧеРо, 2002. — С. 487—508.
5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. — К. : Вища школа, 2004. — 454 с. : іл.
6. Мартынова Р.Ю. Психологические особенности лингвокоммуникативного этапа процессуальной интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности / Р.Ю. Мартынова, Л.С. Добровольская // Наука і освіта. — 2011. — № 2. — С. 32—41.
7. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / В.А. Мижериков, П.И. Пидкасистый. — Ростов н/Д, 1998. — 544 с.
8. Психология памяти. Хрестоматия по психологии / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М. : ЧеРо, 2002. — 816 с., ил.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб : Питер, 2009. — 713 с. : ил.

Романюк О.С. До питання про засвоєння іншомовного мовного матеріалу як засоба вираження розмовної мови. — Стаття.

Анотація. У статті обґрунтовується необхідність міцного засвоєння іншомовного мовного матеріалу для можливості оформлення його засобами будь-якого виду іноземної мови. Процес засвоєння, як відомо, складається з чотирьох взаємопов'язаних ланок: сприйняття, осмислення, запам'ятовування та застосування досліджуваних мовних явищ. Сприйняття доцільно здійснювати із залученням до цього процесу максимально можливого числа аналізаторів. Осмислення ґрунтується на зіставленні нового матеріалу з попередньо вивченим, при повному розумінні значення кожної утвореної мовної одиниці. Запам'ятовування полягає в довільному і мимовільному, при цьому цілеспрямована мнемічна діяльність ефективна за трирівневою методикою, запропонованою Р.Ю. Мартиною.

Ключові слова: сприйняття, аналізатори, осмислення, зіставлення, значення, запам'ятовування, довільне, мимовільне.

Romaniuk A. S. To the question of mastering of a foreign language material by means of expression of informal speech. — Article.

Summary. The necessity of durable mastering of a foreign language material for the possibility of its arrangement by means of any kind of foreign speech is substantiated in this article. As it is known, the process of mastering consists of four interrelated links: perception, comprehension, memorizing and application of the studied language phenomena. Perception is worthwhile to carry it out by involving the maximum possible number of analyzers into this process. Comprehension is based on the comparison of a new material with the one previously studied, under complete understanding of the meaning of each formed linguistic unit. Memorizing can be voluntary and involuntary, herewith purposeful mnemonic activity is effective on a three-level methodology proposed by R.Yu. Martynova.

Keywords: perception, analyzers, comprehension, comparison, meaning, memorizing, voluntary, involuntary.

ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ ОРИГІНАЛІВ СТАТЕЙ

1. До друку приймаються неопубліковані раніше роботи, написані українською, російською, англійською та іншими мовами: статті — до 0,5 др. арк., короткі повідомлення — до 0,25 арк.

2. Будова статті:

УДК (універсальний десятковий класифікатор)

Анотація мовою статті (до 100 слів)

Ключові слова мовою статті (3-10 слів)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Формування **мети** статті.

Виклад основного матеріалу дослідження за повним обґрунтування отриманих наукових результатів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному науковому напрямі.

Література (в алфавитному порядку)

В кінці тексту двома мовами — російською (якщо текст викладено українською) та англійською вказується **прізвище та ініціали автора, назва статті, анотація та ключові слова**.

Підпис автора і дата.

3. Технічні вимоги до оформлення статей

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх сторін — 20 мм. Шрифт — Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Посилання на літературу бажано зазначати безпосередньо в тексті у квадратних дужках порядковим номером використаного джерела та через кому конкретної сторінки.

4. Паперовий варіант, електронний варіант, завірена рецензія спеціаліста (кандидата або доктора наук) відповідного профілю.

5. Довідка про автора — прізвище, ім'я, по батькові, адреса, телефон, електронна адреса, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа)

Друковані матеріали висловлюють позицію авторів, яка не завжди поділяється редакційною колегією.

Відповідальність за зміст статті, достовірність фактів, статистичних даних, точність викладеного матеріалу покладається на авторів.

АВТОРИ 4 ВИПУСКУ

Алексеева Людмила Шамгунівна (Україна, Одеса) – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спілкування факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Алтухова Світлана Вікторівна (Україна, Одеса) – викладач кафедри германських та східних мов факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Бокарева Галина Василівна (Україна, Одеса) – старший викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Гунченко Світлана Дмитрівна (Україна, Одеса) – старший викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Зарицька Інна Павлівна (Україна, Одеса) – аспірантка Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президенті України.

Казаку Лілія (Румунія, Сучава) – кандидат філологічних наук, викладач університет ім. Штефана Чел Маре, Сучава.

Кузмінецька Ольга Юріївна (Україна, Одеса) – викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Малецька Інна Вячеславівна (Україна, Одеса) – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спілкування факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Мартинова Раїса Юріївна (Україна, Одеса) – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою іноземних мов гуманітарних факультетів Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Морошану Людмила Іванівна (Україна, Одеса) – кандидат філологічних наук, заступник декана з науки, доцент кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету

Нікітіна Ірина Василівна (Україна, Одеса) – старший викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Образцова Олена Михайлівна (Україна, Одеса) – доктор філологічних наук, професор, декан факультету лінгвістики та перекладу, завідувача кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету.

Романюк Олександра Сергіївна (Україна, Одеса) – викладач кафедри перекладу та мовознавства факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

Ярмолевич Оксана Іванівна (Україна, Одеса) – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету.

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

<i>Образцова О.М.</i>	
УНІВЕРСАЛЬНІ ВЛАСТИВОСТІ МОВ У КОГНІТИВНОМУ ВИСВІТЛЕННІ	4
<i>Гунченко С.Д.</i>	
СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	8
<i>Sazacu L.</i>	
DISCURSURI IDENTITARE ON REPUBLICA MOLDOVA ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛDOVA	15
<i>Кузьмінецька О.Ю.</i>	
МАРКЕРИ ЧАСУ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ У БРИТАНСЬКОМУ ТА АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА БАЗІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ “THE MAN OF PROPERTY” BY J. GALSWORTHY ТА “A FAREWELL TO ARMS” BY E. HEMINGWAY”)	19
<i>Морошану (Демьянова) Л.И.</i>	
ТЕРМИНОЛОГИЯ, СВЯЗАННАЯ С ДОМОМ И ПРИУСАДЕБНЫМИ ПОСТРОЙКАМИ: МАТЕРИАЛЫ К «ИДЕОГРАФИЧЕСКОМУ СЛОВАРЮ РУССКИХ ГОВОРОВ УКРАИНЫ, МОЛDOVЫ И РУМЫНИИ».	22
<i>Нікітіна І. В.</i>	
СУЧАСНІ ТЕОРІЇ УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ, РОСІЙСЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ	29

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<i>Морошану (Демьянова) Л.И.</i>	
СЕРИЯ «НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИТАЛЬЯНСКИЕ ПИСАТЕЛИ XIX ВЕКА И ИХ ТВОРЧЕСТВО В ОДЕССЕ» СТАТЬЯ 1. ТВОРЧЕСТВО АНТОНИО ПИЛЛЕРА	38

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

<i>Алтухова С. В.</i>	
ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ТА РОСІЙСЬКИХ КОМПАРАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З НАЗВАМИ ТВАРИН	44

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВ ТА ЛІТЕРАТУР

<i>Алексеева Л.І., Малецька І.В., Яролович О.І.</i>	
САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	50
<i>Вокарева G.V.</i>	
GENERAL APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR FOR EXAMS.	56
<i>Зарицька І. П.</i>	
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ СТРАТЕГІЙ КОМУНІКАЦІЙ В ДЕРЖАВНОМУ УПРАВЛІННІ	60

Мартінова Р.Ю.

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ
МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 63**

Романюк А.С.

**К ВОПРОСУ ОБ УСВОЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА
ВЫРАЖЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ 70**

ВИМОГИ ДО АВТОРСЬКИХ ОРИГІНАЛІВ СТАТЕЙ 77

АВТОРИ 4 ВИПУСКУ 78

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія:
Філологія**

Науковий збірник

Виходить двічі на рік

№ 4, 2012

Заснований у 2010 р.

