

Львівський національний університет імені Івана Франка
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

**СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ГОРИЗОНТ
ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

27 березня – 7 травня 2023 року



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

УДК 378:80(062.552)
С 88

Організаційний комітет:

Мацевко-Бекерська Лідія Василівна – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка, керівник Науково-методичного центру дослідження та викладання літератури Львівського національного університету імені Івана Франка;

Бандровська Ольга Трохимівна – доктор філологічних наук, професор кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка;

Бораківський Любомир Адамович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка, в.о. декана факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка.

Студентоцентризований горизонт філологічної освіти: здобутки і перспективи : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 березня – 7 травня 2023 року. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. – 196 с.

ISBN 978-617-554-141-8

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Студентоцентризований горизонт філологічної освіти: здобутки і перспективи» (27 березня – 7 травня 2023 року).

УДК 378:80(062.552)

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2023

© Центр українсько-європейського
наукового співробітництва, 2023

ISBN 978-617-554-141-8

ЗМІСТ

Іншомовна комунікативна компетенція як складова професійної компетенції випускника спеціальностей сфери обслуговування Апельт Г. В.	8
Формування культурної компетентності під час вивчення студентами філологічних спеціальностей освітнього компоненту «Лінгвокраїнознавство Великої Британії» Байтерякова Н. Ю.	10
Читання в добу нечитання: між «живою» і «мертвою» книжкою Баран Є. М.	12
Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого українського мовлення студентів технічних коледжів Баркар О. І.	14
The emergence of cyber literature: a challenge to study hypertext Bernar G. V.	17
Література в цифровому форматі в угорському контексті Берта Е. Т.	20
Креативно-ціннісний підхід у роботі з художніми текстами на заняттях іноземної мови для студентів-нефілологів Боклах Д. Ю.	23
Лексична компетентність фахівця з будівництва та архітектури Вітрук Н. Л.	27
Creativity and creative thinking in foreign language learning and teaching Vorobel M. M., Yurko N. A.	30
Формування асоціативно-алюзійного мислення у процесі інтерпретації літературного твору Голі-Оглу Т. В.	34
May Sinclair's response to the great war Honcharova O. A.	38
Роль художньої літератури у вихованні індивіда Гульпа Д. В.	40
Використання штучного інтелекту у перекладацькій діяльності Єліссєва С. В.	43

Текстотвірні можливості оказіоналізмів-кольороназв у поетичному мовленні Миколи Вінграновського Жижома О. О.	46
Сурдопедагогічні візії модернізації змісту програм підготовки вчителів іноземних мов Замша А. В.	48
Явища двомовності в угорській громаді Закарпаття: запозичення та зміна кодів Зикань Х. І.	51
Використання ліричної поезії в навчанні англійської мови студентів філологічних спеціальностей Зосімова О. В.	56
European language portfolio as an innovative technology in the study of foreign languages Zubenko K. V.	60
Лінгвопрагматичний потенціал вигуків англійської мови Ікалюк Л. М.	63
About the principles of a student-centered approach in a foreign language teaching of professional direction in a non-linguistic higher educational establishment Kartel T. M., Maryanko Ya. H.	65
Роль вербокреації у збагаченні вокабуляру сучасної англійської мови Кечеджі О. В.	68
Читання іншомовної фахової літератури в системі підготовки майбутніх офіцерів Кіт Н. В.	71
<i>«Не треба думати мізерно...»</i> : мовна компонента фахової освіти Коляда-Березовська Т. Ф., Зінченко О. С.	73
Жанрово-стильові особливості роману-біографії «Що записано в книгу життя» у творчості Михайла Слабошпицького Комарницький Є. П.	77
Студентоцентризований аспект методології CLIL Комлик Н. Ю.	80
Специфіка викладання англійської мови для студентів спеціальностей сфери обслуговування Копчак Л. В.	83

Трактування концепту щастя в українській новелістиці другої половини XIX століття: типологічний вимір Кордонєць О. А.	85
Сучасна військова термінологія: особливості перекладу Коржак З. З.	90
Рецепція художнього твору крізь призму транстекстуальної, паратекстуальної та архітекстуальної інтерпретацій Кость Г. М.	93
Інтермедіальність у літературі: науково-методичний аспект Курінна Н. С.	98
Стратегії уважного навчання в онлайн-середовищі: виклики та можливості Лазуткіна Ю. А.	103
Non-linearity in intermedialized cinematic versions of literature of holocaust-marked trauma (based on Anne Frank Tagebuch and its screen adaptations) Leheida A. V.	106
Особливості наративу постмодерністського роману Девіда Мітчела «Літературний привид» Лемещук Л. В.	108
Навчальний предмет «Літературне краєзнавство» в аспекті студентоцентрованості Мелешко В. А.	112
Інтерактивний компонент у формуванні фахової мовнокомунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти Мельник Т. П.	117
Звернення до проблеми самоідентифікації людини на заняттях з курсу «Проблеми і методи сучасного літературознавства» Мусій В. Б.	119
Компаративний аналіз постмодерних творів як шлях до формування естетичної культури студентів Олійник Л. В.	123
Priorities in teaching consecutive and simultaneous interpreting in the context of wartime Pekhnyk H. V.	127

Поезія як вектор розвитку уяви та мотивації в процесі опанування французької мови Піскозуб З. Ф.	130
Формування лексичної компетенції на основі автентичних текстів за спеціальностями сфери обслуговування Приймак Л. Б.	133
Реалізація лінгвокраїнознавчого аспекту на заняттях з англійської мови для студентів спеціальностей сфери обслуговування Савчук Н. І.	135
Емоційна складова танцювально-спортивного дискурсу Сєдакова М. В.	137
Студентоцентрикований підхід в освітньому процесі Сірант Н. П.	140
Трансформація генераційних та гендерних мотивів в шотландських баладах кінця XVIII ст. Сластьон С. Е.	142
The importance of organizing independent and autonomous activity of university students in mastering a foreign language Sorokina M. Ye.	147
Роль інтертекстуальності як комунікації культур у навчанні студентів іноземній мові Стежко Ю. Г.	151
Аналіз основних культурних складових у перекладі французької поезії <i>nostalgie</i> Раймона Кено Тараненко О. Г.	155
Франкомовний художній я-текст: інтерпретація від читача Тарасюк І. В.	158
Формування поняття функцій культури у перекладачів у процесі магістерської підготовки Фесенко А. В.	160
Текстове втілення стану тривоги персонажа художнього твору Харкевич Г. І.	165
Карнавальний простір гумористичних творів Террі Пратчетта Холмогорцева І. С.	168

Методика подання новели Василя Стефаника «Камінний хрест» в системі шкільної освіти згідно з вимогами нової української школи	
Хороб С. І.	171
Комп'ютерна підтримка у викладанні іноземної мови	
Чернецька С. Б.	174
Перепрочитання «Сповіді» Ж.-Ж. Руссо у ХХІ столітті: нові смисли і теми	
Чернявська О. К.	177
Символіка метафор у технотрилерах Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Гуаякільський парадокс»	
Чонка Т. С.	181
Думки про умови розуміння прочитаного художнього тексту (на основі угорської наукової літератури)	
Чука Е. А.	185
The main principles of literary onomastics	
Shotova-Nikolenko A. V.	188
Student-centred learning a foreign language: the main aspects	
Yurko N. A., Vorobel M. M.	191

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИПУСКНИКА СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Апельт Г. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов і країнознавства

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Вища професійна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства зазнає фундаментальних змін. Суспільству потрібні не просто фахівці, а професіонали, які інтегрують у собі культуру знань, емоцій, спілкування і творчої дії. Орієнтація освітнього процесу на загальнолюдські цінності, культуру спілкування, процес саморозвитку та самореалізації кожного учасника освітньої взаємодії – це вимога для підготовки фахівців як гуманітарного, так і сервісного профілю.

Вимоги до спеціалістів галузі послуг включають структурування контактних зон для спілкування зі споживачами послуг, а вимоги до здобувачів освіти, спеціалістів сфери послуг – норми ділового письмового та усного мовлення, процеси ефективної мовленнєвої комунікації у сфері соціально-культурного сервісу, володіння прийомами та методами формування систем міжособистісного спілкування. У контексті розвитку нової економіки, в якій мобільні та висококваліфіковані кадри є головним ресурсом сучасного суспільства, формується нова система освіти. Основним результатом вищої освіти вважається не тільки система спеціалізованих знань, компетенцій та навичок, а й здатність людини діяти в конкретних життєвих ситуаціях і будувати спілкування з іншими людьми. У цьому контексті постає питання необхідності формування іншомовної комунікативної компетенції у здобувачів освіти, зокрема напрямів підготовки, що стосуються сфери послуг.

Поняття «іншомовна комунікативна компетентність» з'явилося у науковому обігу завдяки Д. Хайзму, який трактував його як «досвід, що забезпечує людині можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури» [1].

Як зазначають мовознавці, комунікативна компетенція, подібно до більшості інших наукових термінів, не має єдиного визначення [2; 3]. Узагальнюючи різноманітні трактування цього поняття, розуміємо комунікативну компетенцію як методичну категорію, основний зміст

якої орієнтований на практику навчання мови, визначаючи основний підхід та домінуючу спрямованість процесу навчання [1–3].

На заняттях з іноземної мови, зокрема, з англійської, необхідно впроваджувати комунікативний принцип, який уподібнює процес навчання реальному комунікативному процесу. Іншими словами, рекомендується використовувати реальні комунікативні ситуації та організовувати активну творчу діяльність здобувачів освіти. З цією метою на заняттях з іноземної мови слід розглядати такі лексичні теми, як «Знайомство», «Перша зустріч», «У ресторані/кафе», «У готелі», «Покупка квитків», «Подорож» тощо. Такі уроки допоможуть залучити здобувачів освіти до спільної діяльності та відпрацювати комунікативні навички, необхідні для розвитку вміння будувати ефективну комунікативну поведінку в ситуаціях спілкування, зокрема в професійній сфері. На заняттях рекомендується приділити увагу етичному та психологічному аспектам ефективної комунікації. Такі заняття мають стосуватися перцептивних та інтерактивних аспектів спілкування, знайомити студентів із техніками підтримуючого спілкування.

Таким чином, навчання здобувачів освіти комунікативних категорій у поєднанні із запровадженням практичної інформації про норми та правила усного спілкування уможливить підвищення іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців до необхідного професійного рівня, а, отже, їхню професійну діяльність з іноземними клієнтами та партнерами.

Література:

1. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4(30). С. 280–286.
2. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>
3. Чорна О. О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2013. Вип. 22. С. 230–237.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ»

Байтерякова Н. Ю.

*старший викладач кафедри германської філології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Запоріжжя, Україна*

Характерною рисою всіх рівнів освітнього процесу в Україні є впровадження компетентісно-орієнтованого навчання. В наслідок цього у здобувачів освіти відбувається формування здатності вирішувати різноманітні питання та проблеми у фаховому та суспільному житті не лише на підставі використання заздалегідь підготованих штампів, а перш за все задіянню розумових процесів, використання сформованих творчих здібностей, вмінь та досвіду. Тому особливого значення набуває впровадження культурних зв'язків у процес навчання.

Культурна компетентність вважається однією з ключових починаючи з навчання у середній школі, що закріплено як у законі про освіту, так і в навчальних програмах. Тому її формування та розвиток мають продовжуватись протягом всього життя. Набуття культурної компетентності передбачає не лише ознайомлення зі світовою і національною культурною спадщиною, але і розуміння змісту витворів мистецтва, виявлення ролі митців у розвитку суспільства, визначення впливу культурного надбання на інші галузі людської діяльності та і взагалі на менталітет людини.

Формування культурної компетентності має здійснюватися у сучасної молоді під час опанування всіх освітніх рівнів в цілому і кожного освітнього компоненту зокрема. Прикладом того, яке значення приділяється питанням культурного розвитку сучасної молоді є той факт, що 3 березня 2023 р. Уряд України схвалив Стратегію розвитку читання на 2023–2032 роки під назвою «Читання як життєва стратегія». Стратегію було розроблено Міністерством культури та інформаційної політики. Її реалізація має створити умови не тільки для формування звички й потреби у читанні всіх українців, а й є складовою гуманітарної безпеки України [4].

При підготовці майбутніх філологів, що навчаються за освітніми програмами «Філологія. Германські мови і літератури (переклад

включно)» і «Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька), перша – англійська» значна увага приділяється саме формуванню культурної компетентності при вивченні освітнього компоненту «Лінгвокраїнознавство Великої Британії». Вивчення цього курсу дозволяє здобувачам освіти уявити як географічні, історичні, політичні, економічні та культурні умови розвитку держави вплинули на формування англійської мови і дослідити її сучасні особливості. Для цього під час вивчення курсу застосовуються англійські літературні твори, твори живопису, англійський, уельський, шотландський та ірландський фольклор і міфологія, тощо. Окремий розділ навчальної програми даного освітнього компонента взагалі присвячений детальному розгляду культури Великої Британії.

Опанування освітнім компонентом «Лінгвокраїнознавство Великої Британії» сприяє набуттю майбутніми фахівцями таких фахових компетентностей, пов'язаних з загальним культурним розвитком як:

- розуміння етичних і моральних норм поведінки, що прийняті у соціумі іншого культурного типу, та моделей соціальних ситуацій;
- здатність до міжкультурної комунікації;
- здатність вільно спілкуватись англійською мовою із застосуванням країнознавчої лексики та термінології;
- здатність долати вплив стереотипів і здійснювати міжкультурний діалог в загальній та професійній сферах спілкування [1].

Досвід формування культурної компетентності під час вивчення освітнього компоненту «Лінгвокраїнознавство Великої Британії» було відображено у відповідних авторських підручнику [1] та посібнику [2]. Концепцію підручника побудовано виходячи з основного положення лінгвокраїнознавства, що передбачає забезпечення комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника і розуміння оригінальних текстів [3].

Зміст підручника дозволяє досягнути суспільні, економічні, історичні та культурні особливості Великої Британії з різних кутів зору, при цьому відбувається засвоєння питомої лексики, опрацювання різноманітних стилістичних прийомів, розвиток комунікативних навичок. Поряд із загальновідомою інформацією у підручнику викрито деякі стереотипи та непорозуміння, що стосуються країни (наприклад, пояснюється різниця між Сполученим королівством, Британією та Англією). У підручнику міститься багато ілюстрацій, які допомагають наочно уявити питання, що розглядаються. Цьому також сприяють пояснювальні тексти до більшості ілюстрацій завдяки чому конкретні тези будуть співвідноситись із конкретними зображеннями.

Таким чином, зміст освітнього компоненту «Лінгвокраїнознавство Великої Британії» і підхід до його опанування дозволяє не лише виявити культурний спадок країни і його вплив на світову культуру, але і розуміти умови, що вплинули на розвиток культурного життя населення, формування манери поведінки і звичаїв мешканців, появу певних жанрів мистецтва і створення окремих мистецьких витворів. Тобто цей курс сприяє формуванню у студентів міжкультурної і міжнаціональної толерантності.

Література:

1. Байтерякова Н. Ю., Байтеряков О. З., Байтеряков Є. О. Лінгвокраїнознавство. Велика Британія : підручник. Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2017. 328 с.
2. Байтерякова Н. Ю., Байтеряков О. З., Байтеряков Є. О. Лінгвокраїнознавство. Велика Британія. Практикум : навчальний посібник Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2018. 154 с.
3. Байтерякова Н. Ю., Байтеряков, О. З. Байтеряков Є. О. Концепція підручника з курсу «Лінгвокраїнознавство» як складова формування англومовної комунікативної компетентності. *Наукові записки Острозької академії. Серія «Філологічна»*. Випуск 67. Острог, 2017. С. 37–40.
4. Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text>

ЧИТАННЯ В ДОБУ НЕЧИТАННЯ: МІЖ «ЖИВОЮ» І «МЕРТВОЮ» КНИЖКОЮ

Баран Є. М.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української літератури

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Проблема читання вперше в літературі на рівні художньої метафори поставлена Лесем Мартовичем в оповіданні «Нечитальник» (1889), а соціологічний аспект читання досліджував Борис Грінченко «У світ широкий» (1907). Він же і спробував вибудувати рейтинг популярності

книжок серед українського селянства. Це було важливо для української літератури, зорієнтованої на просвітницьку роботу серед селянства.

У ХХ ст. проблема читання досліджувалася з урахуванням ідеологічної складової, а рівень освіченості народних мас неухильно зростав, хоча сама література, затиснута в лещата совітської тиранії, не мала змоги вільного розвитку, а естетичні принципи піднімювалися ідеологічними кліше.

Найвищий інтерес до української книжки суспільство переживало наприкінці 80-х років ХХ ст., коли накладі українських літературних журналів, газети «Літературна Україна» і книжок сягали фантастичних цифр. Здавалося, зі здобуттям державної незалежності ця тенденція лише зростатиме, але натомість отримали зворотній процес – масового ісходу читача з поля читання української літератури. Тенденція набула загрозливих результатів, коли на початку 2000-х процентна кількість потенційних покупців книжки у книгарнях сягала 18%, а процентна кілька потенційних читачів книжки склала 17%. Ця тенденція не була лише драмою національного нечитання, вона стала загальноєвропейським лихом. Причина її не лише в економічному зубожінні суспільства, хоча у ньому також, і не в загальному естетичному рівні написаного, хоча його теж не можна скидати з рахунку. Головна причина полягала у доступі членів суспільства до переваг інтернетівської павутини інформаційного хаосу, в якому пошук потрібної інформації став також своєрідним випробуванням моральної стійкості кожного громадянина.

Світ «замкнутого простору» (Андрій Охрімович) раптом перетворився у «глобальне село» (Маршалл Мак-Люен): «Замість того, щоб перетворитися на Александрійську кніггозбірню, світ став комп'ютером, електронним мозком, так само як це віщує не дуже глибока наукова фантастика. І в той час, коли наші почуття виходять із нас у наше середовище, Великий Брат заходить усередину. Якщо ми не усвідомимо цього процесу, одного дня ми будемо загнані в панічний страх, що так добре вписується у світ племінних барабанів, повний взаємозалежності й вимушеного співіснування» [1].

Українська гуманітаристика, власне, гуманітарна наука, прогавила цей період, перейнята власним виживанням в університетських стінах. У результаті написано много дисертацій, які ні на крок не зрушили проблему втрати діалогу між письменником і читачем. Письменники, аби не втратити читача, повторили «трагедію Франка» (Михайло Рудницький), не усвідомлюючи її, – вони перестали піднімати естетичний і світоглядний рівень читача, опустили до рівня невибагливих читачьких смаків, де місце серйозної літератури, всерйоз і надовго захопила «масовка» – розважальне різноматичне

і різножанрове читиво, від порнографічних картинок, замаскованих під дешеву еротику до т.зв. шпійонської і детективної літератури та ширпотребного фентезі.

Електронна книжка не вбила «живу» книжку, як це передбачалося. Але вона значно обмежила її територію і поколіннєву аудиторію. Українсько-московська війна теж внесла свої корективи, де «жива» книжка є практичнішою, а відтак і мобільнішою в своєму культурному виживанні.

Учень, студент читає вибірково і читає мало. Інтегровані уроки літератури в школі вибивають ґрунт з під ніг національного виховання особистості. Чим закінчиться таке протистояння, – трудно не вгадати. Якщо не змінити гуманітарної політики, українська література ризикує опинитися у ролі «катакомбних християн». І гуманітаристика з національним стрижнем зникне зі стін університетів.

Література:

1. Маршалл Мак-Люен. Галактика Гутенберга. Становлення людини друкованої книги. Київ, 2008. С. 53.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Баркар О. І.

викладач

ВСП «Фаховий коледж вимірювань

Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку»

м. Одеса, Україна

Становлення професійно-спрямованого українського мовлення майбутніх фахівців технічних спеціальностей в останні десятиріччя набуло особливої актуальності, оскільки вільне володіння українською мовою в професійній сфері є запорукою формування національно свідомої особистості майбутніх фахівців. Саме мова виховує і формує духовно-емоційну сферу особистості і зокрема україномовних громадян через її органічний зв'язок з національними традиціями, скарбницею української ментальності та загальнонародськими морально-етичними й естетичними цінностями.

У зв'язку з цим виникає необхідність забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу та розробки інноваційних технологій професійно-спрямованого українського мовлення, яке дозволить студентам оволодіти літературними нормами української мови та мовленнєвим етикетом спілкування в професійній діяльності особистості, а також запобігти інтерферентних проявів у професійно-спрямованому спілкуванні українською мовою [3, с. 46].

Питанням розвитку професійно-спрямованого українського мовлення присвячено праці педагогів, лінгвістів, психолінгвістів, зокрема його досліджували: А. Богуш, Г. Бондаренко, Н. Босак, О. Бугайчук, Ж. Горіна, О. Дороз, Л. Златів, О. Кисельова, Н. Костриця, М. Лісовий, Л. Любашенко, Т. Окуневич, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Романова, Т. Симоненко, О. Семенов, О. Сербенська, О. Трифонова, М. Черкасов та ін.

Аналіз наукової літератури та результати попередніх досліджень дозволили визначити методику дослідження, у якому взяли участь студенти 2 і 3 курсів (молодші бакалаври) Фахового коледжу вимірювань, м. Одеса.

Дослідження було засновано на наступних методологічних принципах: функціонально-комунікативному, антропоцентричному, інтеграційному, системної організації навчання, високої результативності кожного виду робіт, урахування реальної загальноосвітньої навченості та індивідуально-мовленнєвих особливостей студентів коледжу [2, с. 12]. Визначено рівні мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий [3, с. 73].

На констатувальному етапі застосовувались такі методи дослідження, як: спостереження, опитування та аналіз усних відповідей і письмових робіт; статистичні методи. Було також впроваджено: 1) методика «Вільного опису» різних аспектів професійно-спрямованого мовлення; 2) методика «Аналізу конкретних ситуацій» [1, с. 4]. Цей підхід дав змогу визначити ступінь ефективності використання когнітивних ресурсів опитуваних, про що можна судити за адекватністю й повнотою визначення та опису ситуації зі сфери професійної діяльності. Професійно-спрямоване українське мовлення аналізувалося за такими чинниками, як: відповідність володіння засобами виразності мовлення; загальноживаною лексикою; обсяг, доречність і правильність використання професійно-спрямованої і термінологічної лексики; стиль мовлення тощо.

Отримані результати довели, що близько 60% студентів перебували на репродуктивному рівні професійно-спрямованого мовлення, 28% – студентів засвідчили продуктивно-перетворювальний рівень і тільки 12% – перебували на творчому рівні, що довело необхідність

впровадження експериментальної методики з розвитку професійно-спрямованого українського мовлення студентів технічних спеціальностей.

В процесі навчальної експериментальної роботи використовувались: 1) активні групові методи (дискусійні, ігрові); 2) різні види словникової роботи (розширення синонімічного, антонімічного, паронімічного рядів, розпізнавання близьких за змістом лексем, аналізувалися функціональні характеристики слів тощо); 3) пояснювалось значення, уточнювалась вимова і граматики нових термінів та слів з професійної лексики; 4) проводились ділові професійно-спрямовані ігри в лабораторних умовах, з демонстрацією необхідного обладнання, а також за допомогою навчальних відео технічного змісту; 5) стрижневим компонентом виступила упорядкована система вправ з розвитку розмовно-діалогічного й розмовно-монологічного мовлення; система методичних прийомів і вправ на запобігання інтерферуючого впливу інших близькоспоріднених мов.

Дослідження дозволило простежити окремі тенденції розвитку українського професійно-спрямованого мовлення студентів: створення позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності стає можливим за умови усвідомлення студентами реальної потреби у опануванні професійною термінологією і ситуаціями професійного спілкування; створення навчально-мовленнєвої ситуації, як провідного стимулу говоріння безпосередньо залежить від того, наскільки реально означені ситуації відображають те, що має місце у професійній діяльності майбутніх фахівців.

Порівняльний етап експерименту, який проводився аналогічно першого етапу, довів, що ситуація значно покращилась, зокрема: творчий рівень зафіксовано у 30% учасників, на продуктивно-перетворювальному рівні вже перебувало 48% респондентів, а на репродуктивному залишилось – 22%.

Отримані дані довели наявність значних позитивних змін у володінні студентами професійно-спрямованим українським мовленням та ефективність запропонованої методики.

Література:

1. Алексеева-Вовк М. І. Соціалізація студентів – майбутніх соціальних педагогів засобами культури мовлення. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. Черкаси, 2018. № 122. С. 3–8.

2. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 270 с.

3. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України: колективна монографія / за заг. ред. А. М. Богуш. Одеса : «Лерадрук», 2012. 268 с.

THE EMERGENCE OF CYBER LITERATURE: A CHALLENGE TO STUDY HYPERTEXT

Bernar G. B.

*Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the English Philology Department
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine*

Digital technologies now offer authors a whole array of tools with which they can build narratives, many of which are unavailable to authors who write in print. Hypertext provides a linking structure within which a text can be connected in both linear and multilineal configurations; the Web, as an ever expanding hypertext system, allows digital texts to be linked to other digital texts; software allows sound, image, film, animation, and code to be incorporated into digital fiction works. Whether in terms of structure and navigation or in terms of modes and media therefore, digital technologies can add something new to fiction [1]. Digital literature gives readers the opportunity not only to interpret, analyze and respond to a text moments after reading it but also to remake the story to their liking. Social media tools give readers fluidity to carry on multiple tasks rather than exclusively reading and interpreting literature by paper.

One of the brightest samples of hypertext fiction is Philippa J. Burne's short story *24 Hours with Someone You Know*. It is a deceptively simple hypertext that follows a "choose your own adventure" design [3]. To advance the story a reader must always make a decision. The narrative forks of visiting various characters or going to the pool, a bookshop, a candle shop, a cafe or a shop full of flowers become the equivalent of turning a page [5]. According to Intemann's classification of interhypertextual links, it becomes obvious that Burne uses links as synecdoche. A link consists of a word marked as the link-trigger, and the link-target which is the specific page the user is being led to after clicking the trigger. In this context, the trigger could be called tenor, and the resulting page the vehicle: both the underlined link-trigger and the target share a thematic ground which can be determined by the author of the hypertext. This figure of speech

(synecdoche) can be seen as being related to the way that single web-pages are situated within a more general context. The trigger denotes a part and leads directly to the larger semantic framework in the target, the whole [6]. For example, in the text under study, the reader discovers the first link “*You turn and knock on the door*” [2] and after clicking it we find a description of the house (with “*the smell of burnt toast*”, “*gloomy passageway*” and “*mess left on the table*” [2]). The reader begins on a title page that focuses on the link into the story, a black and white photographic image of a city street. The reader “becomes” a protagonist who attempts to pay his cousin, Jess, a surprise visit and instead is drawn into the strange hipster world of Jess’s roommates. The first thing the reader beholds when he enters the story is an image of someone standing at the corner of a building. Burne does not insert any information about this person, giving the reader the opportunity to identify himself with that person [3].

Burne uses a simple HTML structure. Each “page” is comprised of an individual scene with one or more navigation options embedded in the text and a small black-and-white photographic image related to each scene’s setting. The reader chooses an option, and that page opens in the original window, forwarding the narrative in a superficially linear fashion. The reader has the option to abort his direction at any time by clicking on the clock icon at the bottom of the page to return to the title page or simply hitting the “back” button on the browser to return to the previous choice. These considerations are important in that these options remove the author’s traditional level of control over the information that the reader receives and the organization therein [3]. Thus, author-controlled narrative turns into a reader-oriented perspective. Burne communicating to the audience (marked as “*the Reader*”, “*Reader*”, “*you*” [2]) substitutes a decentered perspective through the use of the second-person pronoun that masks the narrating origin and obscures clear reference, blurring the clear-cut boundaries between narrator, protagonist, and (authorial and actual) reader. Here are the first lines: “*You stand on a corner looking up and down the street. This is not somewhere you normally find yourself. Looking at the piece of paper in your hand you turn left and walk, away from the trams, the cars, the noise*” [2].

The author frequently uses images. Each page has an accompanying photograph that sets the scene either with the setting or an individual in the scene. The photographs are generally subordinate to the text; in only two instances, the title page and the coda, do images stand alone. The final image, significantly, refers the reader not to a conclusion to the narrator’s search but to the cousin’s absconding prior to the action of the story, which ties off one thematic thread. Otherwise, the images only provide a backdrop, one easily ignored. All are small and placed either above the text or to its

left. The images are very dark on most computer screens, obscuring most detail. They serve only to visually anchor the pages and conspicuously provide bare surface information. Only one, the title page image, serves as a link elsewhere [3].

Direct style (“a direct quotation of a character’s speech”) [6] prevails in this story. The overall style of the text is deliberately confounding. The author often ends questions inside dialogue with periods (*A girl appears behind him. ‘Jess? Jess moved out weeks ago. Who wants to know.’ The guy shrugs and wanders off.*), giving the impression that one will not be provided with answers [3]. None of the characters is described physically, the reader knows only their names and can guess the gender inherent in these names. As the protagonist, the reader has numerous questions: Where is Jess? Why did she move out? Who are all these people? We feel there are momentous happenings, but can learn only superficial information.

Looking at the story-level of a narrative text, one cannot find “existents” describing characters and setting – Burne uses events which express actions and happenings in the plotline of the given story. In *24 Hours*, the individual fragments are usually made up of at least eight short sentences, so in a way, each fragment can be seen as an independent and coherent whole able to carry elements of the story [6].

Thus, such hypertexts as Burne’s *24 Hours* are out of the ordinary and challenging but can be particularly interesting and helpful for students in classes. A) The hypertext novel gives readers a spatial model of narrative. Rather than the mostly linear model provided on the printed page, it offers writing made of parts or pieces that can be manipulated and layered and organized and re-organized according to the reader’s interests or needs. B) The hypertext novel invites and encourages different reading experiences that lead to different conclusions. C) Studying a hypertext novel encourages metacommentary--a student’s discussion of not just the text, but how she or he has engaged the text. It generates an important critical standpoint from which students can view not just their reading positions and processes, but start to think about readers in general. D) The hypertext novel requires a reader’s engagement. Progress through a hypertext novel only occurs through a series of deliberate choices on the reader’s part. She or he must decide what links to pursue to allow movement through the novel. E) The hypertext novel brings our attention to the medium, which is, in no small part, the message. Students need to recognize that the form and content of a work will inevitably be shaped by the technology of its production [4].

Bibliography:

1. Bell A. Schema theory, hypertext fiction and links. URL: <http://shura.shu.ac.uk/6940/1/Bell%20Schema.pdf>

2. Burne Ph. J. 24 Hours with someone you know ... URL: <http://www.glasswings.com.au/modern/24hours/24hours.htm>
3. Keen K. Philippa J. Burne's '24 Hours with someone you know'. URL: <https://wordcircuits.com/comment/umd/keen.html>
4. Roberson M. Teaching the hypertext novel. URL: <https://www.thefreelibrary.com/Teaching+the+hypertext+novel.-a0138703679>
5. Stolz D. Hypertext. URL: <https://medium.com/emergent-concepts-in-new-media-art/hypertext-472aff280e72>
6. Zenner R. Hypertextual fiction on the Internet: a structural and narratological analysis. URL: <https://d-nb.info/975467271/34>

ЛІТЕРАТУРА В ЦИФРОВОМУ ФОРМАТІ В УГОРСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

Берга Е. Т.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри угорської філології
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Література стала невід'ємним учасником цифрової революції, яка розпочалася ще в середині ХХ століття. З публікацією Нортонівської антології в 1998 році, на додаток до друкованих творів, були також включені тексти, написані в гіпертекстовому середовищі, тож гіпертекстова література офіційно стала частиною культурного канону.

У гіпертексті криється неабияка кількість можливостей, які відкрили досі неймовірні перспективи і в літературі. Прямий зв'язок між документами та їх сегментами звільнила написання від обмежень лінійності: завдяки посиланням можна легко реалізувати розповідні структури, які друковані тексти, не змогли б реалізувати навіть за допомогою найвишуканіших письменницьких хитрощів. Вбудовуючи елементи нетекстових носіїв інформації (зображення, аудіо, відеофайли і т.д.), ми впритул наблизилися до реалізації свого роду тотального *Gesamtkunstwerk*; можливість негайного зворотного зв'язку з читачем і текстові структури, що стимулюють активну читачську позицію, заповнюють існуючий в літературі розрив між "виробником і користувачем тексту, його власником і покупцем, його

автором і читачем" [1], читач перетворюється з простого споживача тексту в його творця і співавтора.

В угорському повсякденні поняття електронний текст, цифровий текст та гіпертекст вживаються в якості синонімів, але я хотіла би висвітлити ці поняття. У когнітивно-лінгвістичному підході текст завжди є одиницею комунікації лінгвістичної або переважно лінгвістичної природи, що міститься в дискурсі, тобто письмовим або усним мовним висловлюванням [2]. У людському спілкуванні комунікатор ділиться певними знаннями з одержувачем, хоче переконати його в чомусь, змусити діяти або висловити якусь емоцію. Текст – це чітко визначена частина простору та часу спілкування, яку можна вважати відносно закритим мовним продуктом з точки зору структури та значення [9]. Таким чином, текст завжди є центральним компонентом певної мовної взаємодії, яку створює мовець і розуміє слухач. Згідно з перерахованими характеристиками, електронний текст є лінгвістичною комунікативною одиницею в дискурсі, підтримуваному ІКТ, в основному міститься в письмових усних висловлюваннях. Він характеризується тим фактом, що, хоча структурно і за змістом його можна інтерпретувати як самостійний мовний продукт, електронний текст не можна вважати закритим, оскільки властивості, пов'язані з його елементами (мультимедійність, можливість маніпулювання, спільного використання, асоціативність), полегшують підключення до мережі відкритого тексту. Головною особливістю електронного тексту є його фізична реалізація, тобто те, що він відображається на екрані ІКТ-пристрою. Всі символи, які з'являються на екрані, називаються цифровим текстом [5]. Хоч це і занадто широке поняття для визначення цифрових текстів, але я продовжу чітко інтерпретувати електронний текст на основі цього визначення. Я називаю цифровим текстом ті електронні тексти, в яких використовуються інструменти гіпермедіа або гіпертексту. Гіпермедіа насправді є більш широким поняттям, ніж гіпертекст, хоча багато хто не розрізняє ці два поняття. Гіпермедіа – це система, здатна відображати та обробляти візуальну, звукову та текстову інформацію разом [6]. За словами Майкла Хейма, ера гіпермедіа: "тобто Інтернет – це медіа, що вимагає нелінійного творчої і сприйнятливої поведінки, що дозволяє передавати зображення, відтворення відео, звуку і анімації, отримувати миттєвий доступ і підключати безліч інтернет-комунікацій" [3]. Гіпертекст, згідно з концепцією Анни Гач, на відміну від гіпермедіа, означає виключно системи, що складаються з текстових елементів [4]. Однак, якщо виходити з наведеного вище поняття тексту, то текстом можна вважати будь-який комунікаційний продукт, що містить інформацію лінгвістичного характеру, тобто гіпермедіа

і гіпертекст дійсно можна вважати синонімами, тому я буду використовувати більш часто використовуваний термін гіпертекст. Згідно з класичною концепцією Нельсона, гіпертекст означає непослідовний правопис, тобто "текст, який розгалужується і пропонує читачеві вибір, який найкраще читати перед інтерактивним екраном. Зазвичай розглядається як серія фрагментів тексту, з'єднаних посиланнями, так що читач може вибирати між різними шляхами проходження" [7].

Деякі документи, що становлять гіпертекст, мають кілька термінів у міжнародній, а отже, і в угорській літературі (вузол, робочий простір, сторінка, сторінка тощо); я використовуватиму термін "лексія", запозичену у Роланда Барта.

Лексії, починаючи з появи операційних систем з графічним інтерфейсом, містять інші елементи на додаток до письмового тексту (зображення, аудіо, відеофайли, анімацію і т.д.), тим самим відкриваючи шлях у світ мультимедіа. Їх технічна реалізація може бути різною, але загальним елементом використовуваних технологій є те, що вони дозволяють вбудовувати в текст посилання, необхідні для "функціонування" гіпертексту. Існує спеціальне програмне забезпечення, розроблене для написання гіпертекстових художніх текстів (наприклад, програми Hypercard або Story Space), але гіпертекст може бути написаний практично на будь-якій мові програмування. Переважна більшість гіпертекстів, доступних в Інтернеті, має основу HTML (мовою розмітки гіпертексту), але з розвитком інтернет-додатків з'являється все більше можливостей для використання інших способів (DHTML, Javascript, XML і т.д.).

З появою комп'ютера в літературі настав фундаментальний поворотний момент, у якому віддзеркалюється необхідність його використання як носія інформації в якості найважливішого інструменту, оскільки вся інформація на електронному носії записується в одному і тому ж коді, незалежно не тільки від оригіналу, але і від формату відображення, будь то зображення, музика або текст [8].

На мою думку, лінійне читання та письмо з часом зникнуть. Текст набуває іншого виміру. Звичайно, в угорському контексті багато хто дивиться на «нову техніку» досить боязливо, вбачаючи в ній загрозу друкованій літературі та якісній культурі. Але більшість дослідників натхненні новими горизонтами, народжуються теоретичні праці з цифрової літератури. І хоча часто суперечливий і заплутаний виклад цих теорій іноді створює враження, що практична реалізація не відображає тієї різноманітності (і кількості), яку передбачає теорія, можна з впевненістю стверджувати, що гіпертекст є однією з найбільш захоплюючих і, на жаль, недостатньо досліджених областей угорської

літератури і літературознавства за останні роки, що відкриває неабиякий потенціал теоретичного та практичного опрацювання в подальших наукових дослідженнях.

Література:

1. Barthes, Roland. *S/Z*. Budapest, 1997. С. 22 – 35.
2. Beaugrande, Robert de, Dressler, Wolfgang. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest, 2000. 110 с.
3. Bódi Zoltán. *Az írás és a beszéd viszonya az internetes kommunikációban*. *Magyar Nyelvőr* 3, 2004. С. 286–294.
4. Gács Anna. *Hipertext, hipermédia*. URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index.php?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=39
5. Józsa Péter. *Irodalom a digitális közegben*. URL: <http://mek.niif.hu/02300/02313/html/index.htm>
6. Landow, George P. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore, 1992.
7. Nelson, T. H. *Opening Hypertext: A Memoir*. Pittsburgh, 1992. С. 43–57.
8. Szűts Zoltán. *A Hypertext*. URL: <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/szz.html>
9. Tolcsvai Nagy Gábor. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest, 2003.

КРЕАТИВНО-ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ХУДОЖНИМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Боклах Д. Ю.

*викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Київ, Україна*

Застосування креативно-ціннісного підходу до процесу навчання іноземної мови дає змогу максимально активізувати найважливіші людські ресурси [2, с. 37]. У творчій ціннісній взаємодії повною мірою використовуються індивідуальні особливості та креативні здібності кожного здобувача освіти, а колективна діяльність збагачується взаємними цінностями, знаннями та досвідом, що призводить до створення творчих продуктів.

Спектр креативної діяльності, що має потенціал для навчання іноземних мов студентів-нефілологів, дуже широкий. Дотримання деяких принципів (таких як принцип змін, випадковості, асоціації, вилучення інформації тощо) [1, с. 57] і створення певних умов сприятиме ефективній реалізації креативно-ціннісного підходу в навчанні іноземної мови.

Головне завдання викладача полягає у тому, щоб створити необхідні умови, що дають змогу розкрити творчий потенціал та індивідуальність на заняттях з іноземної мови. Креативно-ціннісний підхід є одним з основних мотивуючих чинників під час навчання іноземної мови студентів-нефілологів. Головним способом розвитку творчих здібностей здобувачів освіти є використання на заняттях художніх текстів. Відмінною особливістю роботи з текстами такого жанру є те, що їх можна застосовувати на всіх етапах вивчення мови. Слід враховувати, що матеріал художньої літератури чинить емоційний вплив на здобувачів освіти, сприяє розвитку культурних знань, а також сприяє формуванню різних видів навичок, таких як граматичних, лексичних, фонетичних. З огляду на це, під час відбору матеріалів необхідно враховувати інтереси студентів. Використання автентичних текстів знайомить студентів-нефілологів з культурою, повсякденним життям і традиціями країни, мова якої вивчається, що є принциповим фактором, адже на відміну від студентів-філологів, нефілологи не мають такої дисципліни, як країнознавство.

Важливість введення художніх творів в освітню програму з іноземної мови відображена в таких висновках методистів, що розглядали питання застосування літературних творів на заняттях з іноземної мови: знайомство із шедеврами літератури дає «розуміння онтологічних проблем та їхніх рішень; забезпечує зв'язок зі світовою історичною, етичною, філософською та культурною спадщиною, а зв'язок текстів із внутрішнім світом здобувачів освіти впливає на формування життєвих цілей, цінностей та світогляду студентів» [3]. Окрім того, літературні твори сприяють формуванню естетичного почуття здобувачів [4], що є важливим при застосуванні креативно-ціннісного підходу на заняттях з іноземної мови. Зі свого боку, С. А. Блохіна наголошує, що використання літературних творів під час навчання іноземної мови формує національний менталітет через знайомство з культурою різних країн [1, с. 42]. З огляду на це, розуміння ідейного змісту твору впливає на розширення уявлень здобувачів освіти про різноманітні межі існування світу та сприяє «набуттю особистого досвіду на соціальному, інтелектуальному, емоційному, духовному та комунікативному рівнях» [3, с. 47]. Такі погляди фахівців у галузі методики викладання засвідчують

необхідність звернення до літературної спадщини на заняттях з іноземної мови з метою формування ціннісних орієнтирів.

Зазначений потенціал використання літератури на уроках чинить позитивний вплив на засвоєння іноземних мов і, насамперед, на досягнення основних цілей дисципліни «іноземна мова» – розвиток у здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей навичок іншомовного спілкування та формування справжніх цінностей. Читання художньої літератури – це творчий процес, який слугує цілісному розвитку людини. На думку В. Лаппо, «ефективним методом формування духовних цінностей студентів є колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій» [2, с. 286–287], а отже, принципним завданням у роботі з художнім текстом на занятті з іноземної мови є інтерпретація тексту, адже вона допомагає виявити власне ставлення до дійсності, що стане запорукою духовно-морального вдосконалення студентів ЗВО. Оскільки в художніх творах не вказані мотиви вчинків персонажів, їхні взаємовідносини та ставлення автора до того, що відбувається, здобувачі освіти мають можливість по-своєму інтерпретувати прочитане. Складний інтелектуальний процес уточнення та поглиблення змісту твору зумовлений особистісною своєрідністю сприйняття тексту студентами, його життєвим досвідом. Розуміння студентами намірів автора та розвитку його думки, підтвердження авторського ставлення до персонажів, учинків і подій.

Вибір текстів художньої літератури є ключовим чинником у навчанні іноземним мовам. Корисним є літературно-країнознавчий підхід, у рамках якого знайомство з художніми текстами може познайомити студентів нефілологічних спеціальностей з літературою країни автора, її культурою та повсякденним життям. Знання культурного та історичного тла твору дає змогу зануритися в зображуваний період, що, зі свого боку, розширює межі читацького кругозору.

Креативно-ціннісний підхід у навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей стане найбільш дієвим під час рефлексивного читання. Цей вид роботи з художнім текстом передбачає виконання таких завдань:

- скласти зміст предметного плану тексту, спираючись на заголовки;
- зрозуміти та сформулювати основну думку тексту;
- спрогнозувати послідовність викладу ідей тексту;
- зрозуміти та пояснити імпліцитну інформацію тексту;
- виділити не лише основну, але і додаткову інформацію;

- проаналізувати зміни свого емоційного стану під час читання;
- зрозуміти та описати душевний стан головних героїв художнього тексту.

Отже, художня література збагачує соціальний досвід здобувачів освіти, розвиває уяву, творчі здібності та гнучкість мислення, розширює світогляд, формує духовні цінності та створює додаткову мотивацію до діяльності. Креативно-ціннісний підхід у роботі з художніми текстами на заняттях іноземної мови для студентів-нефілологів – це не лише використання творчих завдань, а й уміння відзначати досягнення студентів в оволодінні мовою. Завдання викладача – знайти способи показати, як студенти прогресують, і дати їм можливість рухатися далі до успіху. Усвідомлення позитивних результатів своїх зусиль у вивченні іноземної мови дає здобувачам освіти додаткову мотивацію для вивчення мови.

Література:

1. Блохіна С. А. Навчання розумінню іншомовного тексту при читанні як пошукової діяльності. Київ : Просвітництво, 2009. 305 с.
2. Лаппо В. В. Теоретико-методичні засади формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2018. 475 с.
3. Носонович Є. В. Методична автентичність у навчанні іноземних мов. Київ : Академія, 2010. 178 с.
4. Сокол О. С. Дидактизація художніх творів для уроку іноземної. *Актуальні проблеми сучасної іноземної філології*. Рівне : РДГУ, 2018. С. 229–232.

ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ З БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ

Вітрук Н. Л.

*кандидат філологічних наук,
асистент кафедри історії та культури української мови
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Успішність професійної діяльності майбутніх фахівців з будівництва та архітектури значною мірою залежить від мовної компетенції, тобто обсягу набутих знань про мовну систему як певний механізм, що об'єднує фонологічний, лексичний та граматичний рівні. Тенденції загальноосвітнього процесу, модернізація повсякденного життя, технічний прогрес вимагають від сучасного мовця (а ще більше від сучасного спеціаліста певної галузі) високої комунікативної компетенції. Цей чинник окреслює сукупність таких важливих особистісних якостей, як: вміння контактувати з іншими людьми у професійних / непрофесійних ситуаціях, обмінюючись певною інформацією, високоякісно виконувати роботу, здатність розкрити не лише набуті навички професійної підготовки фахівця у процесі практичної діяльності, а й свій внутрішній потенціал.

Поняття *мовна компетенція, комунікативна компетенція чи лексична компетентність* взаємопов'язані між собою, впливають одне на одне. С. Лейко, вивчаючи проблему впровадження компетентнісного підходу, стверджує, що «компетенція “на пряму” пов'язана з компетентністю, оскільки конкретно окреслює те наперед задане коло питань і в тій сфері діяльності, з якими повинна бути добре обізнана, т. т. компетентна, особистість» [4].

Інтеграційний шлях України до Європейського освітнього простору, перехід до нових галузевих стандартів, зокрема у вищій технічній освіті, зумовив обов'язкову наявність в робочих та навчальних програмах переліку низки компетентностей: загальних, предметних, фахових. Тлумачення самого поняття зафіксовано і обґрунтовано у Законі України «Про освіту» серед основних термінів та визначень: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2].

Невід'ємною складовою такої комбінації є уміння та навички ефективної комунікації, підґрунтям якої слугують: *мовна компетенція*

як «рівень знання своєї мови певним індивідом» [3, с. 430] та *комунікативна компетенція* як «сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують належний рівень комунікації» [1, с. 59]. Сформувати ці компетенції неможливо без основного, базового компонента – лексики, точніше лексичного запасу слів, а також доречного їх вживання відповідно до певної комунікативної ситуації.

Здатність фахівця з будівництва та архітектури вільно спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово при співпраці з клієнтами, постачальниками, іншими партнерами та громадськістю при розробленні, узгодженні і публічному обговоренні архітектурних проєктів передбачає насамперед оволодіти навичками використання професійної термінології. Адже незнання точного значення слів-термінів свідчить про некваліфікованість працівника, відсутність достатнього досвіду та спеціальної підготовки у сфері діяльності. Прикладом невправного вживання понять – *реконструкція* замість *перепланування* – є прецедент, який виник після зміни термінів у ДБН (державних будівельних нормах) та процедур у проєктуванні. Підтвердженням цього є документ-додаток до ДБН, розроблений головою інженерного центру згідно з чинними положеннями з низкою пропозицій щодо розтлумачення, врегулювання при використанні та обґрунтування нових понять у практиці будівництва. З метою покращення й відповіднення світовим стандартам та нормам ЄС автор документа, окрім визначення термінів, подав їх англomовний варіант, напр.: *«перепланування (redesign) – перенесення і розбирання перегородок, перенесення і влаштування дверних прорізів, улаштування і переустаткування тамбурів, прибудова балконів на рівні перших поверхів багатоповерхових будинків; переобладнання (alterations) – улаштування в окремих приміщеннях будинків індивідуального опалення та іншого інженерного обладнання, перенесення нагрівальних, сантехнічних і газових приладів; влаштування і переустаткування туалетів, ванних кімнат, вентиляційних каналів»* [5].

Пильності з боку комуніканта-фахівця з будівництва та архітектури потребує вживання багатозначних слів, які в процесі спілкування можуть набути нових значень, зокрема «термін *модернізація* стосується здійснення комплексних заходів із поліпшення показників огорожувальних конструкцій, внутрішньо будинкових інженерних систем тощо і по суті співпадає із переоснащенням. Термін *конверсія*, який початково застосовувався для позначення процесів переведення військових виробництв на випуск товарів цивільного призначення, наразі також почав застосовуватися як характеристика реконструкції

будівель при деіндустріалізації, так само як *адаптація, трансформація (transformation) або перепрофілювання*» [5].

У процесі комунікації нерідко можна спостерегти вживання так званих професіоналізмів, тобто розмовних, неофіційних слів-відповідників науковим термінам. «Так, віднедавна набув поширення термін *реінкарнація будівель*. Під ним переважно мають на увазі капітальний ремонт або реконструкцію без зміни функціонального призначення», а „вислів *реанімація* застосовується переважно для позначення першочергових контраварійних та реставраційних заходів щодо знакових будівель, які перебувають у незадовільному технічному стані. Запозичення деяких термінів із медицини дозволяє провести символічну паралель гуманістичного ставлення до будівлі, як до людини, що потребує підтримки» [5].

Отже, лексична компетентність фахівця, з одного боку, «відображає мовну компетенцію індивіда, його досвід, є своєрідним видом вільної творчої діяльності індивіда» [3, с. 203–204], а з другого – потребує ґрунтовного опанування власне української та іншомовної лексики, збагачення лексичного запасу, зважаючи на появу нових понять і термінів, з метою вдосконалення професійної комунікативної компетентності та запобігання невмілого вживання певних фраз та висловів.

Література:

1. Загнітко Анатолій. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. Т. 2. К-О. 350 с.
2. Закон України «Про освіту» : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.03.2023).
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 464 с.
4. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. URL: https://kulbabska.com/images/catalog/pdf/students/5_kurs/lejko_s_v.pdf (дата звернення: 05.04.2023).
5. Пропозиції щодо внесення змін до ДБН А.2.2-3:2014 «Склад та зміст проектної документації на будівництво». URL: <https://www.uscc.ua/files/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%A3%D0%A6%D0%A1%D0%91%20%D1%89%D0%BE%D0%B4%D0%BE%20%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B7%D0%BC%D1%96%D0%BD%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%94%D0%91%D0%9D%20%D0%90.2.2-32014.docx> (дата звернення: 02.05.2023).

CREATIVITY AND CREATIVE THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Vorobel M. M.

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages

Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture

Lviv, Ukraine

Yurko N. A.

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages

Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture

Lviv, Ukraine

Creativity has been a topic of interests in for nearly half a century and it is still at the speak of attention today. Lately, a number of studies have focused on the relation between bilingualism and creativity finding significant association between them. Mastering a foreign language in a classroom context dramatically increases the four components of divergent thinking ability, fluency, elaboration, originality, and flexibility. This benefit can be ascribed to the cognitive development that might have been brought by this experience (needs to be investigated) caused by bilingualism, or the intensive training offered in an atmosphere that is different from those experienced at high school or home. In such atmosphere, creative abilities can be fostered through practicing flexibility to openly fact novelties; this happens as students set familiar with new linguistic system, new culture and customs, and organizations of different conceptual presentations [5, c. 1–16].

Foreign language as the means of development of students' creative activity has a special place in the system of higher education and is essential for developing their creative potential. The classic teaching style is no more effective under new conditions, and it is necessary to acquire the new educational paradigm, that provide cognitive activity and independent thinking of students [7, c. 34–41].

The field of creativity as it is known today has been developed basically by outstanding attempts make by J. Guilford and E. Torrance. Torrance defines creativity as "... the process of disturbing, missing elements; forming ideas or hypotheses concerning them; testing these hypotheses; and communicating the results, possible modifying and retesting the hypotheses" [9, c. 148–158]. There are, however, some tools at our disposition that as creativeness in an individual, such as the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), created by Dr. E. Paul Torrance, the «Father of Modern Creativity»

in 1962. The TTCT has since become highly recommended in the educational field and is even used in the corporate world. These tests invite examinees to draw and give a title to their drawings (pictures) or to write questions, reasons, consequences and different uses for objects (words). The first way in which it affects creativity comes from the reasoning practices that are imposed on the brain itself by learning a foreign language, which are an integral part of the creative processes.

J. Guilford also developed a theory of creativity describing it as sensitivity to the problems; as divergent thinking and ability to generate multiple ideas; creation of new patterns, a transformation of new knowledge and meaning or use the functions of objects in a new way [3, c. 3–14]. He was the first to propose the concept of *Divergent Thinking* that is associated with creativity, appointing it several characteristics: fluency, flexibility, originality and elaboration. The tests itself is a means to measure the participant's creativity by assigning simple tests and exercises in divergent thinking and other skills related to problem-solving.

Creativity is complex in nature and one of the complexities in defining the concept of creativity is the existence of different relevant notions such as the creative performance or product, the creative person, the creative situation, the creative process, and creative potential. Cultural knowledge and communicative skills are traditionally linked to foreign language learning. In addition, the solitude and focus characteristic of the successful foreign language learners have been linked to creativity, and multilingualism has been linked to critical thinking, more rational decision-making, and creativity [7, c. 34–41].

Creativity is the interaction between the learning environment, both physical and social, the attitudes and attributes of both teachers and students, and a clear problem-solving process which produces a perceptible product (that can be an idea or a process as well as a tangible physical object. Also, creativity is producing something new, relevant and useful to the person and people who created the product within their own social context [6].

There are surprisingly few scientific studies available that have tested the correlation between language learning and creativity. Besides, the concept of creativity can be subjective. For this reason, scientists use an alternative terms called “*divergent thinking*,” which – in broad terms – means our capacity to find different ways to solve a problem. In the case of language learning, divergent thinking refers to our ability to convey meaning, or put simply: to be able to say about thing in many different ways independently of grammar correctness [8, c. 87–98].

There are a lot of language teaching methods, but what works for some may not work for others. That is why the language learning strategies those students actually use are often much more creative and personally rewarding.

So, according to C. Aleson, there is a clear connection between language learning and creativity:

- Foreign Language learning gives a new lens through which we see our world and that of others. There are really new ideas and concepts in the new languages we learn, not merely new words to say what we can say in our own language.

- Foreign Language learning helps say something not easily expressed even in our own language. A classic example are more than 14 words that Inuits have to express now, such as: aput (snow on the ground), qana (falling snow) and piqsirpoq (drifting) snow.

- Foreign Language learning helps acquire a new sense of humor that explains why a joke in one language is not necessarily funny in another one, even when the translation may be “flawless.”

- Foreign Language learning improves our body language. The popular game charades can make many forms.

- Foreign Language learning helps improvise. If we don't have the known word in a foreign language on the spot, we can try to describe it, mention its function, size, or what it is not.

- Foreign Language learning helps be more comfortable with failure. Good language learners experiment with the new language through constant trial and error [1].

Therefore, a learning environment that maximizes rewards for even small successes and minimizes the costs of main mistakes will be a great boost to creativity.

Other authors, more focused on bilingualism, have shown that the mental practices connected to it raise the attention-control abilities used for planning, solving problems and performing various other mentally demanding tasks, which come out of the necessity to separate the unused language system in a given situation. However, learning a foreign language may impose even greater intellectual change, as it is a bigger challenge to tack the set of tasks that learners make up in the classroom context. Additionally, as divergent thinking requires adaptability to change, a crucial component is the motivation in learners to change and adjust in accordance with the learning experience [7; 10; 11].

To sum up, it has been established, that in a world and work place the critical thinking, analytical skills, creativity, innovation, and the ability to effectively navigate a multilingual and multicultural environment are increasingly important. Also, foreign language skills, as a part of the skills set of global professional and of the global citizen, have become a necessity and an advantage especially in foreign language learning and teaching.

Bibliography:

1. Albertand A., Kormos J. Creativity and narrative task performance: An exploratory study, *Language Learning*, 2011. Vol. 61, no. S1. Pp. 73–99.
2. Aleson C. Can language learning boost our creativity? 2017. URL: <https://www.i-diom.at/can-language-learning-boost-our-creativity/> (accessed 02.05.2023).
3. Guilford, J. Creativity, yesterday, today and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1967 b. Vol. 1(1). Pp. 3–14.
4. Hommel, B., Colzato, L., S., Fischer, R., & Christoffels I. Bilingualism and creativity: benefits in convergent thinking come with losses in divergent thinking. *Frontiers in psychology*, 2011. Vol. 2. Pp. 1–5. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00273>
5. Kharkhurin, A. V. Bilingual, verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism*, 2010a. Vol. 14. Pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1177/1367006910363060>
6. Patston T. What is creativity in education? URL: <https://theeducationhub.org.nz/what-is-creativity-in-education/> (accessed 02.05.2023).
7. Stein-Smith K. Foreign Languages and Creativity – The quiet connection in a globalized /interconnected world how focusing on «deep work» can help foster creativity, and foreign language competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 2018. Vol. 9, No. 1. Pp. 34–41.
8. Sternberg, R. J. The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 2006. Vol. 18(1). P. 87–98.
9. Torrance, E. P. Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1980. Vol. 3. Pp. 148–158.
10. Vorobel M., Sirant N. Formation of positive motivation for students in higher school / *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: Collection of scientific papers*, 2021. Vol. 3, Cambridge-Vinnitsia : P. C. Publishing House & European Scientific Platform. Pp. 58–61. <https://ojs.ukrlogos.inua/index.php/logos/issue/view/19.03.2021/477>
11. Yurko N., Kalymon Yu., Vorobel M. Professional English: the main features *Priorities in the development of science and education*, 2021. Budapest, Hungary : International Science Group. Pp. 106–109. DOI <https://doi.org/10.46299/ISG.2021.I.XX> Google Scholar, CrossRef, OUCI <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2021/04/XX-Conference-April-13-16-2021-book.pdf>

ФОРМУВАННЯ АСОЦІАТИВНО-АЛЮЗІЙНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Голі-Оглу Т. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української мови та слов'янської філології
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
м. Дніпро, Україна*

Літературність художнього світу літературних творів, їхня «вбудованість» у світову парадигму літературної творчості, гіпертекстуальність – з одного боку, і в національну картину світу – з іншого боку, створюють необхідні передумови залучення асоціативного мислення для всебічної інтерпретації творів художньої літератури на лекційних і семінарських заняттях із світової літератури. Формування у слухачів асоціативно-алюзійного мислення і світосприйняття є, на наш погляд, одним із найважливіших і найскладніших завдань у процесі виховання особистості.

Асоціативне мислення є важливою емоційно-інтелектуальною роботою мозку людини, упродовж якої у неї виникають різні образи, пов'язані з конкретною ситуацією або символом. Цей різновид мислення досліджувався різними психологами та психоаналітиками, зокрема З. Фрейд навіть застосовував його як один з методів психотерапії.

Формування асоціативного мислення в рамках асоціанізму пройшло тривалий та складний шлях у вигляді численних теорій, дискусій та поглядів різних учених щодо асоціацій та їхнього зв'язку із зовнішнім та внутрішнім. Асоціанізм (асоціативна психологія) з'явився як самостійний напрямок у XVIII ст., проте термін «асоціанізм» був уведений у науковий обіг Дж. Локком, а саме поняття використовувалось ще Аристотелем, який висунув ідею про те, що образи, які виникли без очевидної зовнішньої причини, є продуктом асоціації [2].

Поняття «асоціація» стало ключовим для багатьох психологічних систем XVIII–XIX ст. і тривалий час визначалось як елементарні взаємозв'язки уявлень і понять, завдяки яким одне уявлення або поняття викликає інші. Перші спроби експериментального контролю початкових принципів асоціативної теорії були здійснені в 1879 році Ф. Гальтоном («метод вільних асоціацій») і В. Вундтом («метод нав'язаних асоціацій»). «На основі одержаних експериментальних даних було з'ясовано, що різновиди асоціацій, які традиційно

виділяються, не підтверджуються встановленими фактами. Звідси виникла необхідність побудови нових класифікацій тепер уже на основі експериментальних даних. Але оскільки у різних авторів експериментальні результати відрізнялися, то і запропоновані ними класифікації асоціацій також не збігались (Г. Еббінгауз, В. Вундт, Т. Циген)» [2]. Проте на сьогодні найпоширенішою є класифікація за умовами, необхідними для виникнення асоціацій, відповідно до якої виділяють такі типи асоціацій: за суміжністю, схожістю та контрастом.

Світова література надає нам нескінченні можливості для формування у студентів асоціативного мислення, ерудиції, адже являє собою цілу систему мотивів, образів, проблем, художніх методів і стилів, елементи якої взаємопов'язані і взаємопроникні, що провокує у досвідченого, інтелектуального читача виникнення різних асоціацій та алюзій, зокрема при інтерпретації художніх творів європейських літератур найчастіше – із Старим та Новим Заповітами, Торою, античними філософськими концепціями, міфологією, знаковими художніми творами різних епох і літературних напрямів. Причиною для асоціативного читачького мислення є те, що будь-який текст, зокрема і художній, є відкритою системою з численними кодами-символами і смислами, «запрограмованими» автором у тексті. І це стосується не лише сучасної постмодерністської літератури, а всього надбання світової літератури.

Завданням викладача є формування у слухачів навичок асоціативно-алюзійного мислення, завдяки яким студенти зможуть декодувати художній текст будь-якої культурної доби, що створюватиме умови для якісної освіти (не лише філологічної), формування життєво-практичних компетентностей і сприятиме всебічному розвитку особистості здобувачів вищої освіти.

Інструментарій формування асоціативно-алюзійного мислення є досить великим і передбачає застосування на лекційних та семінарських заняттях цілого арсеналу різноструктурних проблемних запитань, завдань, зокрема й інтерактивних, вправ та моделювання ситуацій. На наш погляд, з-поміж цих завдань і вправ, що покликані сприяти формуванню навичок асоціативно-алюзійного мислення у слухачів, можна виокремити три групи: 1) на формування лінгвально-образних асоціацій та алюзій; 2) на формування візуальних асоціацій та алюзій та 3) на формування слухових асоціацій та алюзій.

З метою формування у слухачів лінгвально-образних асоціацій і розширення їхнього спектру можна запропонувати такі завдання: 1) підберіть десять означень, що асоціюються у вас з образами минулого Різдва / теперішнього Різдва / майбутнього Різдва (Ч. Діккенс «Різдвяні оповідання»); 2) які псевдо ви запропонували б Зіґфріду,

Гюнтеру, Кримхільді та Брюнгільді («Пісня про Нібелунгів»); 3) за допомогою трьох епітетів схарактеризуйте різні види кохання у трагедіях В. Шекспіра («Ромео і Джульєтта», «Отелло», «Гамлет»); 4) за допомогою трьох епітетів опишіть різні види батьківської любові у трагедіях В. Шекспіра («Король Лір», «Макбет») тощо. За допомогою таких завдань на асоціацію на лінгвальному рівні не лише активізуються мовленнєві навички студентів, а й певною мірою відбувається моніторинг знання текстів художніх творів, а також збагачується особистий культурний досвід здобувачів.

Візуалізація є невід'ємною частиною художнього твору, адже будь-який літературний твір створюється автором з розрахунку на візуальне втілення; і саме тому завдання і вправи на візуальні асоціації завжди є цікавими для здобувачів вищої освіти і доречними та дієвими саме на заняттях з історії світової чи західноєвропейської літератури. Як варіанти таких завдань можна запропонувати студентам: 1) назвіть матеріальний предмет, з яким асоціюється у вас структурно Пекло з «Божественної комедії» Данте Аліг'єрі (як правило, називають багатопверховий будинок, багат шарову ковдру / одяг, квітку з дев'ятьма пелюстками, шафу з полицями тощо); 2) з якими квітками у вас асоціюються образи Офелії (В. Шекспір «Гамлет»), Есмеральди (В. Гюго «Собор Паризької Богоматері»); 3) назвіть реальну країну світу (у минулому чи сучасну), з якою асоціюється будова і змістове наповнення суспільства в романі Дж. Орвела «1984», «Колгосп тварин»; мотивуйте свою відповідь тощо.

Найскладнішим різновидом асоціацій є, безперечно, слухові (музичні) асоціації образів чи художніх творів у цілому, адже вони потребують від учасників навчального процесу не лише побутового і/чи емоційного досвіду, а й культурного кругозору та обізнаності. Цікавим прийомом, на наш погляд, є прослуховування музичної композиції Рихарда Вагнера «Політ Валькірій» і подальше прохання назвати образ з твору середньовічного германського епосу, з яким виникає алюзія чи асоціюється зазначена композиція (образ Брунгільди «Пісня про Нібелунгів»). Під час аналізу алюзії необхідно залучити деякі факти з життєпису Р. Вагнера, зокрема те, що він захоплювався скандинавсько-германською міфологією і архаїчним західноєвропейським епосом, під впливом яких ним була написана більшість музичних творів.

Алюзія є найскладнішою формою асоціативного мислення і має формуватися не лише у виші, а взагалі упродовж життя. Алюзії у художньому творі закладаються самим автором іноді в прихованому форматі, іноді – в очевидному, проте осягнути ці алюзії може лише досвідчений, інтелектуальний читач. Алюзію можна витлумачувати як засіб гіпертекстуальності та інтертекстуальності, як один із способів

розгляду літературного твору в межах літературної традиції. До того ж, є ще ширше трактування алюзії в літературі, зокрема як особливого виду алегорії, що, на відміну від інших її видів, розгадується у зв'язку з конкретними фактами й подіями історії та мистецтва [3, с. 21; 4, с. 29].

Виділяють різні типи алюзій у художніх творах, зокрема міфологічні, історичні, біблійні, філософсько-естетичні та літературні [5, с. 112]; у творах світової літератури фіксуємо всі різновиди алюзій. На заняттях з історії світової / західноєвропейської літератури після аналізу творів, зокрема ХХ–ХХІ ст.ст., слухачі мають самостійно провести алюзійні (ремінісцентні) паралелі між творами: Д. Джойс «Улісс» (1918–1920 рр.) – Гомер «Одіссея»; М. Булгаков «Майстер і Маргарита» (1928–1940 рр., перша публікація – 1967 р.) – Й. В. фон Гете «Доктор Фауст» (1774–1831 рр., перша публікація – 1808 р. і 1831 р.); Шерлі Дженсон «Клаптикова дівчина, або Сучасний монстр» (1995 р.) – Мері Шеллі «Франкенштейн, або Сучасний Прометей» (1818 р.) тощо. Спроможність здобувачів вищої освіти самостійно після прочитання художніх текстів провести алюзійні паралелі між літературними творами є, на наш погляд, одним із дієвих індикаторів високого рівня засвоєння навчального і наукового матеріалу, а також ознакою уже сформованих навичок асоціативного мислення.

Отже, розвинуте асоціативно-алюзійне мислення, що формується зокрема і на заняттях з історії світової літератури, сприяє вирішенню ряду завдань, генеруванню нових та оригінальних ідей, встановленню алюзійних паралелей за змістом, образами, ідеями між творами художньої літератури різних культурних епох, розвиває фантазію, уяву, творчий потенціал особистості. Асоціативно-алюзійне мислення бере участь у процесі обробки інформації без застосування логічного аналізу, що сприяє формуванню життєвих компетентностей здобувачів вищої освіти і соціальній адаптації особистості.

Література:

1. Ильин И. П. Стилистика интертекстуальности. Теоретические аспекты. *Проблемы современной стилистики*. Москва : Индион, 1989. С. 186–207.

2. Історія психології. Лекції. Предмет історії психології <http://5fan.ru/wievjob.php?id=5234>

3. Волков А. Р. Алюзія. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці : Золоті литаври, 2001. С. 21.

4. Літературознавчий словник-довідник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2007. С. 29–30.

5. Ярема О. Б. Типологія і функції алюзій. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. № 12. С. 111–113.

MAY SINCLAIR'S RESPONSE TO THE GREAT WAR¹

Honcharova O. A.

PhD in Philology, Associate Professor

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine;

Research Fellow, Keele University (UK)

May Sinclair (1863-1946), a prolific English novelist, literary critic, philosopher, and suffragist, was fifty-one when the First World War started [1]. Shortly after Britain's entry into the war, on September 25, 1914, she went to the Belgian front with a medical detachment, which, according to contemporaries, she herself organised and financially supported: "She then, with her savings, started an ambulance, putting in charge of it a brilliant medical man [...]" [7, p. 155]. As Sinclair did not take any military, medical, or car mechanic courses before leaving for Belgium, she had to perform various duties in the corps, from "secretary, treasurer, banker, donor of finances, and publicist" to "packer to the commandant, waitress to the masses of refugees in Ghent, assistant to the doctors, stretcher bearer searching for wounded, and nurse to the wounded" [2, p. 106]. Although Sinclair spent a very short time in Belgium – only seventeen days – the war had a great influence on her further writing [5; 6; 7; 9]. Her war works include both fiction and nonfiction texts; among the latter are publications in periodicals "Chauffeurs at the Front" (1914), "Women's Sacrifices for the War" (1915), "America's Part in the War" (1915), "The War in England and Germany" (1918), "Worse than War" (1920), and an unpublished paper "Influence of the War on "Life and Literature"" (undated). Sinclair's war experience was reflected in a semi-fictional diary *A Journal of Impressions in Belgium* (1915). The war features can be traced in her novels *Tasker Jevons: The Real Story* (1916), *The Tree of Heaven* (1917), *The Romantic* (1920), *Anne Severn and the Fieldings* (1922), *The Rector of Wyck* (1925), and *Far End* (1926), which, as Terry Phillips claims, "should be read in the context of all her work, as reflecting her preoccupations with identity, gender and the transcendent rather than as a simple response to war propaganda" [6, p. 66].

The main Sinclair's work on war, *A Journal of Impressions in Belgium*, comprising 239 pages, was initially published in three instalments in the *English Review* in 1915; the same year it was issued as a single volume [8]. Sinclair's biographer Suzanne Raitt notes that it was among the first

¹ This research is supported by the British Academy's Researchers at Risk Fellowships Programme. Award Reference: RaR\100188.

women's writings on war published in Britain, alongside Gladys Lloyd's *An Englishwoman's Adventures in the German Lines* (1914), anonymous *Diary of a Nursing Sister on the Western Front* (1915), Monica Dearmer's *Letters from a Field Hospital* (1915), and Sarah MacNaughton's *A Woman's Diary of the War* (1915) [7, p. 163]. Personal confessions and sensations, childhood recollections, sketches of instant realistic pictures, and strict accounts of ongoing events, featured retrospectively, form this "impressionist memory-text" [3, p. 167], which the writer's contemporaries praised for its "instinct with temperament" and applying "to the portraying of experiences [...] the method of the analytical, psychological novelist" [7, p. 164]. Theophilus E.M. Boll claims that Sinclair's "wide-open realistic vision" together with her personal directness and "the casual touches of the artist [...] make *A Journal* a deep experience and provide us with the factual material for fictional projections" [2, p. 255].

Sinclair's 1920 article "Worse than War", published in the August issue of the *English Review*, some critics consider a postscript to *A Journal of Impressions* [2, p. 255]. Sinclair analyses the instant aftermaths of the war, and focuses on new challenges Europe faced with: epidemics, famine, poverty, antisanitary, anarchy, political and economic crises. She advocates lifting the blockade on Germany, joining forces to rebuild and strengthen war-torn regions, and supporting relief commissions [4], so as to prevent "a War more terrible than any we have yet seen" [9, p. 152]. The German military aggression of 1939 confirmed the predictions made by the writer.

Women's war literature, including Sinclair's writings, has long been unfairly underestimated. Its interpretation and rethinking from historical, feminist, gender, post-colonial, and cultural point of view extends the traditional perception of the literary process of that period and women's literature as a whole.

Bibliography:

1. Гончарова О. А. Забытые имена английского модернизма: Мэй Синклер. *Наукові записки ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Літературознавство»*. Харків : ХНПУ, 2014. Вип. 2(78). Ч. 1. С. 36–46. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/literature/article/view/1198>

2. Boll, Theophilus E. M. *Miss May Sinclair: Novelist*. Rutherford, USA: Associated University Presses, 1973.

3. Bowler, Rebecca. *Literary Impressionism: Vision and Memory in Dorothy Richardson, Ford Madox Ford, H.D. and May Sinclair*. London, UK: Bloomsbury Publishing, 2016.

4. Honcharova, Olha. May Sinclair on 'Things Worse than War' (1920). *Proceedings of International conference 'Arguments of modern philology:*

freedom & safety' (6–7 April 2023). Kharkiv, Ukraine, 2023. P. 42–46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7813512>

5. Johnson, George M. Unresolved Mourning and the Great War in May Sinclair's *The Tree of Heaven* and Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway*. *May Sinclair: Moving Towards the Modern*, ed. Andrew J. Kunka and Michele K. Troy. Ashgate Publishing, 2006. P. 83–98.

6. Phillips, Terry. The Self in Conflict: May Sinclair and the Great War. *The Literature of the Great War Reconsidered*, ed. Patrick J. Quinn and Steven Trout. Palgrave Publishers Ltd, 2001. P. 55–66.

7. Raitt, Suzanne. *May Sinclair: A Modern Victorian*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

8. Sinclair, May. *A Journal of Impressions in Belgium*. London, UK: Hutchinson, 1915.

9. Sinclair, May. Worse than War. *The English Review*, Aug. 1920. P. 147–53. Retrieved from <https://archive.org/details/englishreviau20londouof/page/146/mode/2up>

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИХОВАННІ ІНДИВІДА

Гульпа Д. В.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри угорської філології

Українсько-угорський навчально-науковий інститут

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

Двадцяте століття, так само, як і наше, називають століттям технічно-наукової революції. Воно також є століттям розвитку масової культури, у тому числі і літератури. Хоча попит на масову культуру завжди існував, з впевненістю можемо сказати, що у сучасному суспільстві масова культура, література набула не лише більшої популярності ніж класична, так звана елітарна література, вона впливає і на формування світогляду індивіда. Тому одним з найбільш вагомих проблем, як у суспільному так і педагогічному плані, є виховання читача класичної, тобто художньої літератури.

Вже з 1970-х і 1980-х років спостерігається інтенсивна динаміка зниження попиту на художню літературу. Це явище супроводжувалося новою проблемою – проблемою функціонального аналіфетизму, у зв'язку з якою Анна Адамкіне Ясо пояснила, що функціональний

аналфабет – це той, хто навчився читати й писати, але його базові знання не розвинулися в навичку, а саме тому, набуті знання не використовує у повсякденній діяльності [14].

Стосовно цього питання Янош Стеклач пояснює, що причини функціонального аналіфбетизму полягають не лише в соціокультурному фоні, відсутності мотивації, відсутності інтелектуальних можливостей, але й у погано функціонуючій системі освіти [12]. Багато критики висловлювалося щодо різкого падіння якості освіти, що школа не готує учнів до практичного життя. Ця проблема турбує також і українських науковців, педагогів. Ірина Луценко щодо цієї проблеми висловила такі зауваження: «Зниження уваги до процесів виховання в освітніх закладах і сім'ї, що виявляється й у витісненні читання дітям художніх творів, як форми взаємодії дорослого і дитини-дошкільника, свідчить, що сьогоденне суспільство не бачить у дитині Людину, не ставиться до неї як до духовно-морального носія майбутнього, й відсторонено спостерігає за кризою у виховній сфері» [3, с. 202].

Хоча в соціолінгвістичних дослідженнях ХХ-го століття найважливішим у вихованні людини, в тому числі й читача, є перший рівень соціалізації – виховання в сім'ї, сьогодні, через дисфункції та труднощі даного середовища, вирішення цього завдання лягає на навчальні заклади, тобто на другий рівень соціалізації.

Відштовхуючись від цієї думки, на наш погляд у викладанні художньої літератури, насамперед важливим є донести до учня, майбутнього читача, що таке художня література, які вона має функції, як впливає на формування особистості людини, як її здобутки використовуються в особистому та суспільному житті. Другим важливим кроком має бути відповідний вибір та інтерпретація твору, насамперед беручи до уваги вікову групу читача. У цьому плані ми вважаємо доцільним наслідувати літературний погляд Рене Веллека та Остін Воррена, який базується на тому, що література як галузь мистецтва досліджує дійсність, маючи на меті передачу, ідентифікацію, інтерпретацію знання, розвиток, формування та реалізацію здатності ідентифікуватись з нею. Література вчить нас бачити те, що є, чого ми не можемо побачити самі через свої обмежені знання та можливості. З огляду на це, вона відіграє певну активну роль, вона активізує нас як окремих індивідів і як членів спільноти. У цьому випадку переважає утилітаризм літератури [10, с. 39–42].

Подібну думку щодо літературного твору, в тому числі й дитячого, має й Елемер Хонкіш: «Дитяча література— це не що інше, як складна модель реальності. Запис, збереження і передача людських переживань за допомогою мови літератури» [5, с. 9]. Дослідники підкреслюють реальність літературного твору та його виховну функцію. Про яку

реальність говорять вони? Звісно, про історичну, соціальну та політичну реальність, що оточує людину, частиною якої вона є, на яку вона має вплив, навіть якщо її поведінка відображає пасивність.

Стосовно цього питання Веллек і Воррен підкреслюють, що література є соціальною інституцією і як така презентує життя, а життя є соціальною реальністю загалом, навіть якщо природний світ і внутрішній чи суб'єктивний світ індивіда також є предметом дослідження. Тому література має соціальну функцію і користь. Більшість запитань, проблем і ситуацій, які передає література, зрештою чи опосередковано є соціальними проблемами, які стосуються людей різного віку, здібностей, соціальних та індивідуальних здібностей [10, с. 135–160].

Тому, підходячи до літературного твору, важливо, незалежно від віку читача, ототожнитися з реальністю та героями тексту. Також важливо впізнавати себе в тексті та навколишній вас дійсності, і через це робити відповідні суспільні та індивідуальні висновки. З цієї точки зору можна говорити і про активізуючу роль літературного твору, оскільки він вчить читача бачити соціальну дійсність, середовище, в якому він живе. Це допомагає йому розпізнати свої позитивні та негативні якості, заохочує його відданості добрим починанням, формує його особистість таким чином, щоб зміцнювалася його позитивна сторона.

Виходячи з переконань Веллека та Воррена, ми можемо зробити висновок, що за допомогою художньої літератури ми можемо виховати індивіда, який мислить і діє у відповідності з моральними, етичними, суспільними тощо. правилами, тобто є активною, позитивною особистістю у суспільному та людському плані. Для виховання такої людини, на нашу думку, має бути така освіта, про яку відомий французький філософ Кондорсе писав так: «Мета освіти полягає не в тому, щоб змусити людей захоплюватися готовими законами, а в тому, щоб вони могли їх критикувати та виправляти. Метою освіти є не підпорядкування майбутнього покоління духовності попередніх поколінь, а надання можливості кожному поколінню підкорятися своєму власному розумінню через його постійно зростаюче просвітлення [13]».

Література:

1. Волошина Н. Й. Методика літератури. Проблеми, пошуки, здобутки, перспективи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 1999. № 1. С. 2–4.

2. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. К. : Міленіум, 2002. 320 с.
3. Луценко Ірина. Роль дитячої книжки у вихованні людяності в дітей дошкільного віку. 2016. № 21 2. С. 202–206.
4. Adamikné Jászó Anna. Az olvasás múltja és jelene. Budapest : Trezor Kiadó, 2006. 609 о.
5. Gyermekirodalom. szerk. Komáromi Gabriella. Budapest : Helikon Kiadó, 1999. 352 о.
6. Irodalom, irodalomtudomány, irodalmi szövegelemzés. szerk. Orosz Magdolna. Budapest : Bölcsész Konzorcium, 2006. 283 о.
7. Manguel Alberto. Az olvasás története. Budapest : Park Könyvkiadó, 2001.
8. Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes. Gyermeklélektan. Budapest : Medicina Könyvkiadó, 2006. 303 о.
9. T. Aszódi Éva, Sz. Vida Mária, Forrai Katalin. Művészetre nevelés a családban. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1974. 215 о.
10. Wellek – Warren. Az irodalom elmélete. Budapest : Gondolat Kiadó, 1972. 556 о.
11. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі docs.google.com
12. https://epa.oszk.hu/03100/03139/00055/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2000_03_053-058.pdf
13. <https://szuveren.hu/vendeglap/ludassy-maria/a-felvilagosodastol-az-elsotetesig>
14. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00034/aja_0702.htm

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Єліссєва С. В.

*старший викладач кафедри теорії та практики перекладу
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна*

Швидкі темпи розвитку науково-технічного прогресу у сучасному світі призвели до автоматизації багатьох напрямків діяльності, включаючи й галузь мови та перекладу. Перекладачі почали використовувати у своїй діяльності штучний інтелект для оптимізації

та підвищення ефективності їх роботи. Якщо раніше в перекладацьку сферу впровадили та використовують в даний час лінгвістичне програмне забезпечення, яке ґрунтується на пам'яті перекладів для оптимізації та покращення перекладу спеціальних текстів, наприклад таке як SDL Trados, Déjà Vu, MemoQ, OmegaT та інші, то зараз технічне забезпечення пішло далі і дозволяє не тільки перекладати тексти, зберігаючи їх формат та час на відтворення перекладу текстових одиниць, що повторюються, але і допомагає зрозуміти певні неясності у вихідному тексті. Це дуже корисний засіб для перекладача, особливо тоді, коли не має можливості зв'язатися з замовником і з'ясувати деталі змісту або сенс певного місця в тексті.

Останньою розробкою технологічної індустрії стали чат-боти природною мовою, такі як ChatGPT і Bing Chat. Вони мають таку надприродну здатність як писати есе, вірші і навіть комп'ютерний код. Крім цього, ці інструменти можуть спростити складні теми і узагальнити цілі дисертації. ChatGPT за два місяці подолав планку 2 млн користувачів [1].

Розглянемо вищезазначені засоби більш детально. Bing Chat – це помічник на основі штучного інтелекту, заснований на розширеній моделі великої мови (Large Language Model (LLM)), розробленої OpenAI, американською компанією, що займається розробкою та ліцензуванням технологій на основі машинного навчання. Ключовою особливістю Bing Chat є те, що він може виконувати пошук в Інтернеті та включати результати у свої відповіді. Цей помічник зазвичай використовується перекладачами у тому випадку, коли потрібно виконати переклад наукової статті чи іншого академічного тексту і розібратися в певному питанні, описаному у вихідному тексті. Або при виконанні галузевого перекладу з метою з'ясування сенсу певного явища або процесу.

На перший погляд обидва чат-бота виглядають однаково, але якість відповідей відрізняється залежно від того, який сервіс використовується.

ChatGPT може бути особливо корисним, коли потрібна ясність щодо встановленої теми, оскільки ChatGPT може надати докладне пояснення. ChatGPT надає найбільш глибокі відповіді порівняно з Bing Chat. Цей помічник варто використовувати в галузевому перекладі, коли, наприклад, перекладач не впевнений, чи правильно він зрозумів сенс речення в описі технічного процесу чи в описі хвороби. В таких випадках перекладач може звернутися до помічника і запитати його про пояснення певного терміну, слова чи процесу. Але, коли перекладачу потрібне визначення того чи іншого явища або процесу, в такому випадку варто використовувати Bing Chat.

Якщо у перекладача виникають запитання щодо поточних подій, також варто звернутися до Bing Chat, який індексує всю мережу Інтернет і у результаті має доступ до останніх подій, історій і досліджень, доступних у той самий момент, коли поставлено запитання. Коли запитання ставиться в чаті Bing, він генерує відповідь із виносками, що особливо корисно під час використання чат-бота для завдань, де точність має вирішальне значення.

Найновіша версія систем мовної моделі OpenAI – це GPT-4, яка більш вдосконалена та надійна, ніж GPT-3.5, модель великої мови (LLM), на якій працює ChatGPT. Коли OpenAI анонсувала свою останню мовну модель, Microsoft показала, що з моменту запуску Bing Chat працює на GPT-4 [2].

Крім вищезазначених чат-ботів існує і такий засіб як Lex.Page. Lex.Page – це обробник тексту, що працює на базі штучного інтелекту GPT-3, який допомагає писати чисто та набагато швидше. Він пропонує речення та ідеї на основі контексту того, що ви пишете, і постійно навчається, стаючи з часом більш персоналізованим. Крім того, він має функцію "Ask Lex", яка дозволяє відповідати на запитання, не залишаючи сторінку, а також перемикач "Show AI Hidden Text" [3], який показує, що написав Lex у порівнянні з тим, що написав перекладач.

Збільшення обсягу та доступності систем штучного інтелекту дозволять збільшити продуктивність роботи з текстами різних стилістичних груп. Нові можливості програмування і обчислювальної техніки також будуть робити свій подальший внесок у вдосконалення і розвиток перекладацької діяльності.

Література:

1. ChatGPT vs Bing Chat: What's the difference and which one to use? Сайт. URL: <https://www.androidauthority.com/chatgpt-vs-bing-chat-3292126/>
2. ChatGPT проти Bing Chat: який чат-бот AI вам слід використовувати. Сайт URL: <https://cybercalm.org/novyny/chatgpt-proty-bing-chat-yakuj-chat-bot-ai-vam-slid-vykorystovuvaty/>
3. Lex. Сайт URL: <https://iknownft.ru/aitool/lex/>

ТЕКСТОТВІРНІ МОЖЛИВОСТІ ОКАЗИОНАЛІЗМІВ-КОЛЬОРОНАЗВ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Жижома О. О.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та слов'янської філології
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
м. Дніпро, Україна*

В сучасному мовознавстві в останні десятиліття з'явилася низка фундаментальних студій, присвячених вивченню окремих проблем, пов'язаних з аналізом оказіональних слів на різних рівнях: семантико-словотвірному, функціональному, стилістичному. Питання текстотвірних можливостей індивідуально-авторських новотворів, їх ролі у формуванні загальної семантики поетичного дискурсу продовжує залишатися актуальним, цікавим і потребує ретельного дослідження.

Складність семантичного аналізу конкретної поезії зумовлена самим об'єктом дослідження, адже поетичний текст – це водночас і витвір мистецтва, і комунікативна одиниця, що має свої цілі, висловлює закінчену авторську думку. Якщо говорити про джерела розкриття семантичної структури поетичного тексту, слід враховувати і систему смислових відношень між його складовими – елементарними пропозиціями, і комунікативні цілі; йдеться про єдність експресивної й комунікативної функції мови, адже в основі ліричного твору лежить не лише судження автора про дійсність, але й певна комунікативна задача чи комунікативна інтенція: адекватно доносити інформацію реципієнтові, через деталізацію комунікативних способів реалізації комунікативних інтенцій активізувати його увагу до висловленого.

Досліджувати роль оказіональних слів, одиниць з «...ускладненою семантичною структурою» [1, с. 120] у формуванні логіко-семантичної і комунікативної структури поетичного тексту можна лише умовно. Зрозуміло, що в поезії усі форми відображення дійсності пропущені через художній задум автора, підкорені свідомому способу уявлення дійсності як засобу впливу поета на читача. Свідоме введення в поетичний текст новотворів, які, як правило, мають досить прозору внутрішню форму і складну семантичну природу, зумовлено суб'єктивним прагненням автора якнайкраще донести гаму емоцій, переживань ліричного героя до реципієнта. Безумовно, авторська точка зору є прагматично скерованою і саме вона визначає і організує сприйняття інформації читачем: від комунікативної настанови митця,

від його власного ставлення до змісту тексту, від вміння скерувати увагу на ядерних семах слова залежить характер повідомлення. Тому роль індивідуально-авторських новотворів-кольороназв, слів, здатних викликати низку асоціацій, уявлень, незвичайних образів, у формуванні семантики тексту є, безперечно, вагомою. Микола Вінграновський є великим майстром створення й органічного введення в канву поетичних рядків нетривіальних одиниць, які чітко презентують авторську позицію, об'єднуючи навколо себе інші складові контексту: *«Руда орда копиць у виднокружжі, і сонця кров солом'яно-руда», блакитношовкові хвилини, «Вже небо не біжить тим синьо-білим бігом в своєму зорехмарному ряду», сизо-збурена небопадь, промерзлі калюжі прозорять, прижовклено збіліла далина, дитинно-сіро глянула весна, подимлені долини, пересріблюється стан, димаровий дим, чорнечо-чорно-чорні губи, кульбабо-золотий вінок, терново світ налився, її обличчя опівдення, синьоблагальна далечінь, сивоснива сосна, солодко-темна глибина чуттєва* тощо. Дані приклади демонструють семантичну єдність з усім контекстом на семантичному, дериваційному, синтаксичному, стилістичному рівнях, підвищують його вербальні можливості, загострюють увагу, сприяють кращому запам'ятовуванню. Структурна нестандартність і семантична прозорість оказіоналізмів-кологоративів сприяє виділенню, підкресленню на загальному контекстуальному тлі окремих мікротем [2, с. 189].

Семантична структура наведених новотворів містить ядерні семи, які асоціюються з різними ситуаціями дійсності й знаходять своє втілення в тексті. Приклади демонструють той факт, що такі одиниці є органічною складовою і передбачають розгорнуту схему тлумачення реципієнтом.

Слід зауважити, що особливе місце у питанні текстотвірної функції новотворів-кольороназв посідає їх розташування в тексті, тому що часто вдала позиція зумовлює ключову функцію оказіоналізма в розкритті мікротем, його спроможність увібрати в себе зміст цілого фрагменту. Реалізація конотативних елементів значення оказіональних слів у тексті зумовлюється їх текстотвірними потенціями: чим більший відсоток незвичайності слова, тим більше воно потребує наявності контекстуального оточення, яке, виступаючи потенційно організованим на рівні тексту, зможе реалізувати те, що закладено в оказіоналізмі. Водночас, у свою чергу індивідуально-авторські слова здатні моделювати текст, визначати його смислові, стилістичні та інші характеристики [3].

Новотвори Миколи Вінграновського є семантично місткими вагомими складниками контексту, забезпечують його лінійну та вертикальну зв'язність, виконують текстотвірну функцію, що зумовлює

адекватне сприйняття реципієнтом тексту як цілісної структури. Високий текстотвірний потенціал okazaціоналізмів допомагає авторові нешаблонно розповісти про звичайне; їх особлива структурно-семантична природа зумовлює неординарність на тлі канонічних слів тексту, що в результаті сприяє запам'ятовуванню інформації.

Представлене дослідження не вичерпує усього кола питань, пов'язаних із особливостями функціонування okazaціональних слів як вагомих елементів поетичного дискурсу, тому у подальших наукових розвідках плануємо продовження аналізу їх текстотвірних потенцій.

Література:

1. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. Москва : Наука, 1964. 244 с.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. Москва : Наука, 1973, 302 с.
3. Принцевський І. Т. Авторські новотвори в українському поетичному мовленні. *Проблеми словообразования русского и украинского языков*. Киев – Донецк : Вища школа, 1976. С. 150–166.

СУРДОПЕДАГОГІЧНІ ВІЗІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Замша А. В.

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
м. Київ, Україна*

Питання підготовки майбутніх вчителів іноземних мов нині має надзвичайну актуальність позаяк володіння іноземною мовою значно розширює можливості людини реалізувати себе, подорожувати, здобувати освіту, працевлаштуватися, отримувати інформацію з ширшого кола джерел тощо.

Особливої актуальності володіння іноземною мовою набуло внаслідок зростання чисельності глухих біженців, що спричинено повномасштабною військовою агресією росії проти України. Нині оволодіння іноземною мовою є одним із актуальних освітніх запитів дорослих глухих [2].

Саме тому якість підготовки вчителів іноземних мов є вкрай значущою. Втім традиційно освітні програми підготовки вчителів іноземних мов зорієнтовані на навчання студентів загальних підходів та методик навчання іноземних мов, де кінцевими бенефіціярами є учні з нормотиповим розвитком [5]. Це негативно позначається на якості навчання іноземних мов учнів із порушеннями розвитку, адже такі здобувачі освіти належать до специфічної категорії і потребують спеціальних методик, прийомів та засобів навчання загалом, й іноземних мов зокрема.

Окремої уваги в цьому контексті заслуговує категорія учнів із порушеннями слуху. Бо, для таких школярів притаманні помітні труднощі не лише в сприйманні мовлення на слух (за наявності залишкового слуху), а й у формуванні звуковимови та загалом опанування усним мовленням. Прикметно, що за класичного підходу на навчання словесній мові, коли на основі аудіювання та усного мовлення формуються здатність читати та писати, означені труднощі ускладнюють й опанування тими видами мовленнєвої діяльності (читанням та письмом), які не мають фізичних перешкод в учнів із порушеннями слуху [7]. Тож навчання учнів із порушеннями слуху іноземних мов потребує спеціального дизайну навчального процесу.

Ключовими спеціальними інструментами, якими мають оволодіти майбутні вчителі іноземних мов є засоби візуальної підтримки мовлення словесної мови – мануоральним артикулюванням та дактилюванням. Мануальне артикулювання дозволяє повністю перевести усне мовлення у візуальну форму, сприймання якої є доступним для учнів із порушеннями слуху. Дактилювання є засобом підтримки писемної форми мовлення. Зокрема дозволяє сформувати м'язові образи слів в учнів із порушеннями слуху, відповідно вони стають спроможними до самоконтролю правильності написання слів іноземної мови [6]. Крім цього, зазначені методи можуть бути застосовані й під час навчання інших категорій учнів із особливими освітніми потребами, наприклад з тяжкими порушеннями мовлення.

Важливим викликом для майбутніх вчителів іноземних мов стане й суттєвий дисбаланс годин, що зазвичай відведені на вивчення української та іноземної словесної мови в спеціальних школах. Бо учнів цієї групи інтенсивно навчають українській словесній мові. Так на її вивчення відводиться по 6 – 7 годин на тиждень в рамках урочної діяльності та по 14 годин на тиждень відводиться на корекційно-розвиткову роботу з розвитку сприймання мовлення та формування звуковимови. Натомість на вивчення іноземної мови для цієї категорії учнів відводиться всього лише 1 або 2 години на тиждень в рамках урочної діяльності, а корекційно-розвиткова робота взагалі не

передбачає підтримку в опануванні учнями з порушеннями слуху іноземною словесною мовою. Внаслідок цього учні з порушеннями слуху схильні закономірності української словесної мови, які у них закріплюються на рівні автоматизму, екстраполювати на іноземну словесну мову. Так слово «сир» учні з порушеннями слуху читатимуть та вимовлятимуть як «сир» [1]. Зважаючи на це, для розмежування двох словесних мов необхідно застосовувати спеціальні прийоми, а також вчителі іноземної мови мають оволодіти спеціальними методиками постановки звуків відповідної іноземної мови, які застосовуються для навчання учнів із порушеннями слуху [3].

Особливим компонентом підготовки майбутніх вчителів іноземної мови має стати опанування студентами українською жестовою мовою на рівні достатньому для її використання як засобу навчання [4]. Адже пояснювати закономірності однієї словесної мови засобами української словесної мови, в сприйманні якої учні з порушеннями слуху відчувають значні труднощі не є ефективним. Водночас жести мови не має жодних фізичних перешкод для опанування та використання учнем із порушеннями слуху, саме тому ця мова є більш ефективним засобом навчання іноземної словесної мови.

З огляду на окреслене висновується, що нині існує актуальна потреба в розширенні освітніх програм підготовки майбутніх вчителів іноземних мов для уможливлення навчання ними особливих категорій учнів зі специфічними освітніми потребами, зокрема і з порушеннями слуху.

Література:

1. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 2(91). С. 7–13.
2. Замша А., Адамюк Н., Дробот О. Сучасні тенденції освітніх запитів глухих біженців з України. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 52, т. 1. С. 64–69.
3. Замша А., Федоренко О. Абілітаційна підтримка як складова іншомовної освіти глухих дітей в початковій школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. № 90. С. 53–57.
4. Замша А., Федоренко О. Психолінгвістична технологія формування англійської читачької діяльності у глухих учнів на засадах бімодально-білінгвального підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34, т. 3. С. 178–185.

5. Замша А. В. Нові горизонти іншомовної освіти глухих учнів. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 23–24 вересня 2022 р., м. Київ. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2022. С. 98–100.*

6. Замша А. В., Федоренко О. Ф. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 3(79). С. 53–61.

7. Zamsha A. Revision of approaches to foreign language learning of deaf children in Ukraine. *International scientific conference “Modern scientific developments in pedagogy and psychology” : conference proceedings (November 3–4, 2022. Riga, the Republic of Latvia)*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. P. 110–114.

ЯВИЩА ДВОМОВНОСТІ В УГОРСЬКІЙ ГРОМАДІ ЗАКАРПАТТЯ: ЗАПОЗИЧЕННЯ ТА ЗМІНА КОДІВ

Зикань Х. І.

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри угорської філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Невід’ємною частиною мовного та етнічного контакту є те, що ми вчимося один у одного під час співіснування, ми приймаємо мову та поведінкові моделі, а також під час вживання рідної мови виникають явища інтерференції.

Інтерференція – це безпосередній вплив елементів мови більшості на елементи та форми мови меншості у мовленні двомовної особи. Процес, за допомогою якого явище інтерференції інтегрується в мовну систему, називається запозиченням [9, с. 12]. За словами Хаугена, «Запозичення – це спроба відтворити елементи однієї мови засобами іншої».

Серед слов’янських слів, запозичених після 1945 року, набагато більше російських елементів, ніж українських, оскільки російська мова домінувала над українською як у школах, так і на робочих місцях [9, с. 54]. Іноді важко визначити, з якої саме мови – російської чи української – увійшли певні слова в угорські діалекти Закарпаття, якщо

вони мають однакову форму написання, наприклад *pláscs* (рос. укр. плащ), *hálát* (рос., укр. халат), *nákáz* (рос., укр. наказ) тощо.

Доцент кафедри угорської фіології Дерке М.Ж. проаналізувала близько 150 слів російського походження у словнику професора Лизанця про угорських говірок Закарпаття (*A kárpátaljai magyar nyelvjárások szótára*) та розподілила їх в наступні групи:

1. Слова на позначення їжі, продуктів харчування: *borscs* ~ *borsc* (рос. борщ), *bulocska* ~ *bulácska* (рос. булочка), *grecska* ~ *hrecska* (рос. гречка), *pelmenyi* ~ *pelmennyi* (рос. пельмені) тощо.

2. Назви предметів ужитку: *pácska* ~ *pácska* (рос. пачка), *roszkladuska* ~ *roszkláduska* (рос. раскладушка), *csájnik* ~ *csájnyik* (рос. чайник), *bánka* ~ *bánki* (рос. банка) тощо.

3. Слова-назви одягу: *májka* (рос. майка), *pláscs* (рос. плащ), *pufajka* ~ *pufájka* ~ *pufaj* ~ *kufahka* (рос. фуфайка), *usánka* (рос. ушанка) тощо.

4. Лексеми, пов'язані з суспільним життям і управлінням: *szprávka* ~ *szpráfka* ~ *práfka* (рос. справка), *sztávka* (рос. ставка), *dokument* (рос. документ) тощо.

5. Лексеми, пов'язані із здоров'ям/охороною здоров'я: *medszesztra* ~ *szesztra* (рос. медсестра), *zeljonka* ~ *zejonka* (рос. зел'єнка), *bint* (рос. бинт) тощо.

6. Запозичення, пов'язані з навчанням: *zsrnál* (рос. журнал), *gruppa* ~ *grupa* (рос. група) тощо.

7. Транспорт: *perejezd* (рос. переїзд), *pereválka* 'vasúti (рос. перевалка), *asztanovka* ~ *osztanovka* (рос. остановка) тощо.

8. Терміни: *roszrociska* (рос. расрочка), *szmena* (рос. смена), *sztázs* (рос. стаж) тощо.

9. Заклади, будівлі: *sztolova* ~ *sztalava* (рос. столовая), *csájna* (рос. чайная), *roddom* (рос. роддом) тощо.

10. Назви професій та посад: *závhoz* (рос. завхоз), *ruscsik* ~ *gruscsik* (рус. грузчик), *nacsalnik* ~ *nácsálnik* ~ *nacsálnyik* (рус. начальник), *závucs* (рос. завуч) тощо.

11. Назви діяльності: *dezsural* (рос. дежурит), *remontol* (рос. ремонтирует) тощо [5, с. 60].

У словнику багато прямих лексичних перекладів. Це словникові одиниці, в яких замість слов'янських мовних форм ми зустрічаємо елементи угорської мови. Їх можна розділити на два типи, залежно від того, як угорська мова передає російськомовні форми. До першого типу належать слова, які вживаються в діалектах, зберігаючи початкову звукову форму слова. Такі випадки зустрічаються частіше. Наприклад: *fizkultúra*, *dnyevnyik*, *pogránicsnyik*, *uborscsica*, *resztorán*, *poduska*, *szamová*, *závucs*, *ucsotcsik*, *bufetsik* тощо.

До другого типу належать транскрипти, які змінилися в досліджуваних діалектах під впливом російської мови, поширюючись таким чином. Ці лексичні одиниці є іншомовними елементами як у слов'янських мовах, так і в угорській. Наприклад: *dokument* (слов. документ, уг. dokumentum), *agronóm* (слов. агроном, уг. agronómus), *analíz ~ analízis* (слов. аналіз, уг. analízis), *bufet* (слов. буфет, уг. büfé) тощо.

У закарпатських угорських діалектах слова, взяті з російської мови, часто використовуються з угорськими суфіксами, наприклад: *brakkol, brakkos, dezsurál, remontol, szmenázik*. тощо. Інколи вони вживаються як частина складних слів: *brakkbolt, kolhoztag*.

Також можна помітити, що лексеми засвоєні в діалектах як з російської, так і з української мов, паралельно вживаються в живій мові. Наприклад: рос. *szelszovet* – укр. *szilráda*, рос. *dnyevnyik* – укр. *scsoedennyik*.

Більшість російських запозичень – це іменники: *usánka, szprávka, stázs, putyovka, szok*. Дієслова зустрічаються із суфіксом *-ál, -(o)l*, вони не дуже поширені: *brakkol, dezsurál, putál*. У словнику угорських говорів Закарпаття російські елементи часто зустрічаються в коротших формах, це найчастіше складноскорочені слова та аббревіатури: *zágsz, fizruk, roddom, gyetszád, szelszovet, fizkultúra, domkultúra* [5, с.61].

У фаховій літературі [10, с. 31; 3, с. 125–138] існує п'ять типів запозичення слів:

Безпосереднє запозичення – пряме, тобто засвоєння слова іншої мови в його оригінальній звуковій формі [10, с. 31]. Наприклад: *buloska* «булка».

Запозичення звукової форми – слово також відоме в одномовних версіях першої мови, але двомовні носії використовують його (також) у другій мові. Наприклад: *dokument* «документ».

Гібридні слова – це складні слова, в яких один член замінено безпосереднім словом-запозиченням, а інший член – є словом першої мови [1, с. 29]. Наприклад: *főszesztra* (старша медсестра) тощо.

Про запозичення значення ми говоримо, коли значення слова розширюється, збагачується новим значенням завдяки впливу іншої мови [1]. Такі явища ми спостерігаємо і в угорській громаді Закарпаття, *fal* (значення слова «стіна» в угорській теж розширилося, бо маємо на увазі конструкцію шаф, «стінку»), *kimenő* – «вихідний» замість угорського *szabadnap, metodista* «методист» замість угорського слова *módszerész*.

Дзеркальні слова та дзеркальні вирази створюються шляхом перекладу на основі моделі другої мови. Приклади: (*pénzt) cserél* – обмін (грошей) – замість (*pénzt) vált*, (*kérdést) felad* – задати питання –

замість (kérdést) *feltesz*, (vizsgát) *lead* – здає іспит – замість (vizsgát) *letesz*.

Зміна мовних кодів також є явищем, що виникає внаслідок контактних ефектів. Грожан (Grosjean) визначає зміну кодів (codeswitching) як використання двох або більше мовних змінних у заяві чи розмові. За словами Трудгілла (Trudgill), зміна коду (зміна мови) – це «феномен, коли двомовні або дводіалектні мовці перемикаються між двома мовами чи діалектами в межах розмови» [4, с. 145].

Володіння двома або більше мовами призводить до певного мовного вибору та ставлення. Прикладами є вибір мови, обмін мовами та змішування мов. Зміна коду свідчить про почергове використання двох або більше мов [2; 1]; Я маю намір використовувати термін «код» через нейтральність і загальне значення терміна, тому під кодом ми маємо на увазі систему, «що використовується для спілкування між двома або більше сторонами» [14].

Явище зміни коду не можна ототожнювати зі змішуванням мов, оскільки останнє більшою мірою залежить від якості знання мови [6], і зокрема від його недоліків. Таким чином, якщо ви вже засвоїли елементи однієї мови, але не засвоїли іншу, мовець використовуватиме доступну вам версію.

Хоча в літературі не окреслено, наскільки зміна коду може розглядатися як результат оцінок та інтерпретаційних рішень, зрозуміло, що це явище залежить від багатьох факторів, таких як учасники мовної ситуації, тема, вік, стать, рід занять, соціально-економічний стан, походження мовця тощо. У багатомовних спільнотах зміна кодів є «відображенням мовних стосунків» [12], а основна мова може змінюватися кілька разів відповідно до теми, ситуації чи мети спілкування людей, які беруть участь у мовленні.

Існує два типи зміни коду: контекстний та ситуаційний. Контекстна зміна коду передбачає зміну коду на основі мовних навичок мовця, володіння двома мовами та ставлення до двох мов. Ситуаційна зміна коду, з іншого боку, є такою зміною, що визначається немовними обставинами поточної ситуації спілкування, тобто зовнішніми причинами (наприклад, зміна мовленнєвої ситуації, зміна теми мовлення, партнера або партнерів) [9, с. 14].

Кілька ілюстративних прикладів: коли двомовна людина стикається з одномовною, вона вибирає мову, якою говорить одномовна (звісно, за умови, що одна з мов білінгва є його рідною). Якщо ж двомовна людина спілкується з двомовною, то визначальною при виборі мови є тема, ситуація спілкування тощо, можливе також почергове використання двох мов. Однією з причин зміни коду може бути ступінь

володіння мовою: користувач, який змінює код, вибирає мову, яку знає краще (ця мова є так званою бажаною мовою).

Ставлення до мови також може відіграти роль у зміні коду. Мову, яка з певних причин негативно оцінюється, мовець обирає рідше, ніж ту, до якої він має позитивне ставлення. (Також є приклади, коли люди відмовляються говорити певною мовою після шокучого негативного досвіду) [7, с. 210].

Згідно з дослідженням Наврачіча [12] у випадку двомовної дитини феномен зміни коду може виникати на різних мовних рівнях. Можна говорити про фонетичний, морфологічний, лексичний та синтаксичний рівні. На думку Поплака [13, с. 135], відповідно до усвідомлення зміни коду мови, це може бути немаркована або сигналізована зміна коду, а залежно від її прояву – зміна коду всередині речення, між реченнями та поза реченням. Мовленнєві ситуації, які призводять до змін, вказують на різноманітну мотивацію [12], а саме: пояснення, персоналізацію, вказівку на зміну теми, цитування, видалення повідомлення, зміна способу взаємодії.

Література:

1. Bartha Csilla. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

2. Borbély Anna. Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya, 2001.

3. Csernyicskó István. A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. Beregszász : Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 2003.

4. Grosjean Francois. Life with two languages. An introduction to Bilingualism. Cambridge : Harvard University Press, 1982.

5. Györke Magdolna. A kárpátaljai magyar regionális tájszótár In: Jubileumi kötet Lizanec Péter professzor 90. születésnapjára. Ungvár : Shark, 2020, 59–70.

6. Hoffmann, Charlotte. An Introduction to Bilingualism. London and New York : Longman, 1991.

7. Kiss Jenő. Társadalom és nyelvhasználat. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.

8. Kontra Miklós. Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból. Budapest : MTA Nyelvtudományi Intézete, 1990.

9. Lanstyák István. A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. In. Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella. Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok. Pozsony : Kalligram Kiadó, 2002.

10. Lanstyák István. A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai. Dunaszerdahely : Lilium Aurum, 1998.

11. Lizanec Péter 1993. Ukrán, valamint orosz elemek a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban. In: *Az Ungvári Hungarológiai Intézet tudományos gyűjteménye*. Ungvár – Budapest: Intermix Kiadó 50–56.

12. Navracsis Judit. A kétnyelvű gyermek. Budapest: Corvina, 2000.

13. Poplack, Shana – Sankoff, Dávid. Borrowing. the synchrony of integration. In. *Linguistics*, 1984. 22.99–135

14. Wardhaugh, Roland. Szociolingvisztika. Budapest : Osiris Kiadó, 2005.

ВИКОРИСТАННЯ ЛПРИЧНОЇ ПОЕЗІЇ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зосімова О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Робота з поетичним текстом є природним і, поза сумнівом, важливим складником фахової підготовки філолога. Студенти факультетів іноземних мов мають можливість ознайомитися з найкращими взірцями поезії в межах курсу національної літератури певної країни. Поетичні твори широко залучають до аналізу в курсі стилістики іноземної мови, ілюструючи за їх допомогою використання різноманітних тропів і риторичних фігур. Досить часто віршовані тексти є об'єктом уваги в межах курсу теорії і практики перекладу.

Утім, звернення до поезії є досить рідкісним явищем, коли йдеться про власне практичні курси. Вірші більш-менш часто використовують для відпрацювання вимови певних звуків чи інтонації на заняттях з практичної фонетики. Рядки з поетичних творів украй рідко слугують для ілюстрації граматичних явищ. Майже так само рідко до поезії звертаються на заняттях з практики усного і писемного мовлення. Побіжний огляд змісту підручників із цієї дисципліни засвідчує, що вірші складають мізерний відсоток текстів для читання та аналізу. З одного боку, це зрозуміло й виправдано, оскільки саме прозові тексти дають більше можливостей для семантизації нової лексики та її

засвоєння, розвитку навичок різних типів читання (ознайомлювального, поглибленого, вибіркового тощо), забезпечення міцної основи для подальшого обговорення широкого спектру тем – від традиційних базових тем «Зовнішність», «Родина», «Професія», з яких починають вивчення іноземної мови, до більш складних, як-от «Живопис», «Проблеми довкілля», «Політика і державний устрій», «Комп'ютерні технології в сучасному світі» та ін. З другого боку, роль поетичних творів у формуванні професійно-комунікативної компетентності студентів-філологів на заняттях із практики іноземного мовлення не варто недооцінювати.

Питання використання поезії в навчанні англійської мови як іноземної привертає увагу сучасних викладачів-практиків і науковців. Окремі методичні аспекти цієї проблеми обговорюються на сторінках професійних журналів [1, с. 84], в учительських блогах [4], у публікаціях освітніх сайтів [2; 6] тощо. Однак, за словами О. Шеїної, поки що «відсутня загальна концепція використання поезії в навчанні» [1, с. 84]. Сама дослідниця вважає поетичні твори одним з ефективних засобів інтенсифікації навчання англійської мови. На її думку, під час читання віршів студент бачить свідоме вживання певної лексики для вираження думки автора і в такий спосіб краще розуміє сутність різних функцій мови. Використання поезії сприяє розвитку творчих здібностей студентів, збагачує їх духовний світ, допомагає оволодіти емоційно-ціннісним досвідом спілкування [1, с. 84]. Е. Фінч у своєму дослідженні наголошує на широких можливостях використання поезії в навчанні письма [3]. На думку вченого, такі специфічні й прості жанрові форми, як візуальна поезія (visual poetry), фігурні вірші (pattern poems) та хайку (haiku) дають можливість студентам розвинути творчі здібності, подолати мовний бар'єр і вільно виражати важливі для них ідеї без суворих обмежень граматичної правильності, дотримання якої часто стримує висловлювання [3, с. 29]. Працювати з текстами популярних англомовних пісень учений радить саме як зі зразками поетичної форми, що допомагає краще зрозуміти інтонаційні моделі в автентичному мовленні на рівні речення. Також тексти пісень є цінним джерелом соціокультурної інформації, яку подано в невимушеній і близькій серцю та інтересам студентів формі [3, с. 39–41].

У нашому дослідженні розглянемо можливості використання ліричної поезії в межах курсу практики англійського усного і писемного мовлення, що є важливим компонентом підготовки студентів філологічних спеціальностей. Багато методистів наголошують, що робота з віршем може стати цікавим способом введення певної теми, зокрема на початкових етапах навчання мови [4]. На наш погляд, цей

спосіб може бути актуальним також у вищій школі. Зокрема, згідно з програмою, на 3 курсі студенти факультету іноземної філології вивчають тему «Довкілля» (“The World around Us”), й оригінальним вступом до теми було б обговорення певного вірша, присвяченого красі природи, її розмаїттю та неоціненному значенню в житті людини, про яке ми часто схильні забувати. Починаючи вивчення підтеми «Рослини», можна запропонувати студентам поміркувати над вишуканими рядками вірша Г. Лонгфелло “Flowers”, який оспівує красу квітів, порівнюючи їх із зірками, й ототожнює їх із людиною – її власним розумінням себе та свого призначення у всесвіті. У межах вивчення цієї підтеми цілком доцільно було б ознайомити студентів із текстами, присвяченими улюбленим квітам британських поетів. Для порівняння можна запропонувати вірші Р. Геррика (“To Daffodils”), В. Вордсворта (“Daffodils”) й сучасного поета Д. Бойса (“Welsh Daffodils” [5]), у яких ідеться про нарциси – національний символ Вельсу. Поетичні тексти, що описують мальовничу природу Британії, доречно також залучати під час вивчення теми “Great Britain” на 2 курсі.

Аналіз поезії може стати корисною й цікавою формою роботи в межах теми «Британський живопис» на 3 курсі. Наприклад, обговорюючи творчість прерафаелітів, варто спиратися не лише на картини, але й вірші яскравих представників цього оригінального об’єднання молодих британських митців середини XIX ст., зокрема Данте Габрієля Россетті, який був і художником, і поетом. Мистецьку спадщину Вільяма Блейка (1757–1827) як художника-гравера досить складно вповні осягнути окремо від його поетичних текстів, сповнених містики та глибоких релігійно-філософських роздумів. Тому варто заохочувати студентів також до знайомства з літературною творчістю митця, можливо, у межах підготовки проектних робіт або виконання інших індивідуальних завдань із цієї теми.

Творчість поетів англосовітських країн може й навіть повинна стати елементом змісту теми “People and Personalities” (3 курс). Говорити про почуття й емоції, про характер стосунків між людьми неможливо без занурення у світ ліричної поезії. Вірші відповідної тематики дають можливість побачити в контексті вживання активної лексики. Наприклад, можна запропонувати студентам знайти у віршах слова, що позначають певні почуття й емоції, пояснити їхнє контекстуальне значення, дібрати синоніми й антоніми до цих слів. Також можна порівняти оригінал вірша з перекладом і зіставити англійські лексеми з українськими еквівалентами, поміркувати, наскільки вдало відтворено семантику цих лексем. У певних випадках можна

запропонувати студентам спробувати самостійно перекласти текст, акцентуючи увагу на відтворенні тематичної лексики.

Також доцільно дати здобувачам завдання самим дібрати вірші, у яких ідеться про почуття й емоції. Це допоможе в засвоєнні активної лексики, а також дасть можливість розширити лексичний запас. Пропонуючи студентам це завдання, можна не обмежувати коло пошуку або попросити знайти саме класичні вірші чи, навпаки, сучасні. Або ж половина студентів має дібрати твори класики, а решта зосереджується на сьогоденні. Це дозволить потім зіставити тексти і, відповідно, лексику та інші засоби, що використовують поети різних епох для вираження почуттів. Для виконання завдання студенти можуть скористатися спеціальними онлайн-ресурсами на кшталт PoemHunter.com [5] або ж загальною системою пошуку Google. Можна припустити, що студенти з великим ентузіазмом візьмуться за це завдання, якщо також запропонувати їм дібрати сучасні пісні, у яких ідеться про почуття.

Звичайно, дібрані поетичні тексти не повинні стати виключно ілюстрацією вживання тематичної лексики. Це основа для обміну думками не лише щодо почуттів, які описано у вірші, але й тих емоцій, які вони викликали в читачів. Це поштовх до роздумів та обговорення великого обширу пов'язаних тем. Також варто попросити студентів звертати увагу не тільки на лексику, за допомогою якої виражено почуття, але й на базові художні засоби, на співвідношення зорових, слухових, тактильних образів тощо.

Отже, дидактичну поліфункціональність ліричної поезії у межах практичного курсу іноземної мови складно заперечити. Нарівні з художньою прозою й публіцистикою, лірика надає можливості для обговорення широкого спектру актуальних тем, відпрацювання нової лексики, розширення словникового запасу, розвитку мовленнєвих умінь студентів, аналітичного і творчого мислення, перекладацьких навичок та, зрештою, естетичного виховання. Звичайно, використання поетичних текстів не має бути надмірним. Робота з віршем повинна стати родзинкою, оригінальною формою діяльності, аби мати дидактичний ефект і сприяти підвищенню мотивації студентів до навчання та зацікавленню поезією.

Література:

1. Шеїна О. О. Використання поетичного тексту як ефективного засіб інтенсифікації навчання англійської мови. *Наукові праці. Серія : Педагогіка*. 2020. Вип. 314. Т. 326. С. 84–87.

2. Budden, J. Using poetry [E-resource]. *British Council. TeachingEnglish*. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching->

resources/teaching-secondary/ activities/ pre-intermediate-a2/using-poetry (accessed 27 April 2023).

3. Finch, A. Using poems to teach English. *English Language Teaching*. 2003. #15(2). P. 29–45.

4. Michaelsen, A. S. Teaching English using poetry [E-resource]. *The Digital Classroom. Transforming the way we learn*. Ann S. Michaelsen. URL: <https://annmichaelsen.com/2021/03/05/teaching-english-using-poetry/> (accessed 27 April 2023).

5. Poem Hunter: Poems – Poets – Poetry [E-resource]. URL: <https://www.poemhunter.com/> (accessed 27 April 2023).

6. Robertson, K. Teaching and reading poetry with English language learners [E-resource]. URL: <https://www.colorincolorado.org/article/introducing-and-reading-poetry-english-language-learners> (accessed 27 April 2023).

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

Zubenko K. V.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Training
Donbas State Engineering Academy
Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine*

The European language portfolio aims to develop students' critical thinking, independent learning and communication skills in foreign languages and demonstrate them in the contexts where students will work or continue their studies. The language portfolio method is among the innovative assessment technologies currently being introduced in Ukraine.

In the conditions of a united Europe and the processes of world globalization, the project of the European language portfolio is well-founded for the further educational and professional prospects of Ukrainian students – citizens of Europe. The importance of compliance with international standards increases especially at the stage of post-school education. It is for the adult audience that the Council of Europe adopted a single language passport standard, which is taken into account to solve the problems of further education or employment in European countries. Therefore, for the future perspective of our students, it is important to implement the European language portfolio project into Ukrainian practice starting from school today.

This project has a good perspective from the side of the benefit it can bring to Ukrainian educational practice and significantly affect the effectiveness of the competence approach implementation in learning foreign languages. The goal of implementing the European language portfolio, as one of the effective tools of humanistic teaching of foreign languages, correlates with the main tasks of the Ukrainian secondary school, which is called to make a breakthrough to a qualitatively new education. This requires priority attention to the educational content and methods that form the ability to learn independently, to think critically, the ability to self-discovery and self-realization of the personality in various types of creative activity, skills and abilities necessary for life and professional choices.

Against the background of the change in the system of evaluating the educational achievements among students based on reliable diagnostic methods and a multi-point rating scale, that takes place within the framework of the secondary education reform in Ukraine, the importance of the student's self-evaluation activity development, namely, the definition of one's own learning goals, the application of one's individual strategies in their achievements, development of a personal study plan. This approach will contribute to the development of student autonomy in higher school, the emergence of new motives for learning, self-organization and self-realization of the individual. It is the development of these abilities and skills of the student that will be served by the use of the European language portfolio (hereinafter – ELP) in the practice of foreign language education. We believe that the consideration of the foreign experience of using ELP and the outline of ways to implement this project in Ukraine to be proof of the above-mentioned.

Besides, the European language portfolio is a direct implementation of European language standards, namely: the practice of setting foreign language learning goals and assessing the level of language proficiency using descriptors developed by the Council of Europe in accordance with the Common European Level Scale.

Hence, the review of the language education policy and ways to ensure the development of plurilingualism – the main principle of the language policy at the Council of Europe – should be carried out on the basis of considering two fundamental directions of language education:

- learning languages;
- development of plurilingual consciousness.

This means that plurilingual education includes both the study of languages and the educational development of plurilingual consciousness.

From the side of language learning in European countries, there is a number of tools with the help of which it is possible to plan and implement the above-mentioned policy. These tools are as follows:

– a series of levels with described descriptors for learning individual languages;

– Common European Framework of Reference for Languages: teaching, assessment, which establishes a common approach to describing the levels of achievement in language learning and a common terminology to describe the processes and means of language learning;

– European language portfolio as a personal document in which the learner can record his linguistic, intercultural experiences and achievements, as well as develop learning autonomy by planning and controlling his language learning.

The above-mentioned tools are adapted and implemented in many European countries. They created a common educational culture of language learning among foreign language teachers. In the course of this work, the concept of plurilingualism was developed, which implicitly became inherent in the practice of teaching foreign languages and the general educational culture.

The introduction of the European Language Portfolio into the process of learning foreign languages in the Ukrainian school contributes to the student's mastery of the techniques of independent work with the language, study strategies, effective and rational solving of the assigned educational tasks and, thus, the formation of self-education skills in him.

Bibliography:

1. Cheah, Ch. Y. J., Chen, P. H., Ting, S. K. (2005). Globalization challenges, legacies, and civil engineering curriculum reform. In *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 131(2), 105–110.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

3. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference (2001). Council of Europe. Strasbourg.

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИГУКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ікалюк Л. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології*

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Сучасні мовознавчі дослідження все частіше акцентують на лінгвокогнітивних, соціокультурних та міжкультурних проблемах комунікації, хоча згадані проблеми, на нашу думку, існують з прадавніх часів, а саме – з моменту виникнення соціуму і бажання у людини змінювати своє місце проживання. Серед лексико-граматичних одиниць, що зазнають змін під впливом лінгвокогнітивних, соціокультурних та міжкультурних явищ у мові, виділяємо вигуки, які є свого роду мовними універсалиями, притаманними будь-якій мові будь-якого періоду.

Вигуки – контекстуально-обумовлені, спричиняючи цим їхнє відмінне тлумачення у різних контекстах. Залежно від контексту один і той самий вигук може реалізувати діаметрально протилежну конотацію. У мовленні вигуки, як і будь-які мовленнєві акти, виконують різні функції, зокрема експресивну функцію, у якій чітко простежується прагматичне значення, оскільки мовець вживає вигуки з метою вираження своєї реакції на дійсність, зміст повідомлення чи адресата.

Серед прагматичних значень, які несе вигук, є негативне емоційно-оцінне значення, що, у свою чергу, можна назвати пейоративним. Слід зауважити, що пейоратив розглядався здебільшого через призму іменників, прикметників та дієслів, а от пейоративне значення вигуків не виділялося як окремий аспект дослідження. Для потреб нашого дослідження вводимо поняття **вигуків-пейоративів** та **вигуків-меліоративів**, опираючись на доступні нам визначення термінів “пейоратив” і “меліоратив”.

Так, за О. Голод, пейоратив – це лексична одиниця, у структуру лексичного значення якої входить негативна емотивна сема [1, с. 7]. У словнику “Longman dictionary of contemporary English” знаходимо “пейоратив – слово або вираз, що є пейоративним, вживається з метою показати несхвалення чи образити когось” [2, с. 1215]. Лінгвістичний словник подає таке визначення: “Пейоративний – семантична характеристика мовних виразів, які реалізують негативну конотацію”

[3, с. 872]. Отже, вигуки-пейоративи – це автономні лексико-граматичні одиниці, які містять негативну оцінну конотацію, тобто виражають негативне ставлення мовця до дійсності, змісту повідомлення чи адресата.

Щодо терміну “меліоратив”, то нам вдалося виявити тільки одне його визначення, а саме в “Oxford English Dictionary” [4]: “меліоратив – слово, значення якого стало меліоративним”. Тому ми детермінуємо вигуки-меліоративи на основі визначення вигуків-пейоративів, зважаючи на їхню антонімічність. Таким чином, **вигуки-меліоративи** – це автономні лексико-граматичні одиниці, які містять позитивну оцінну конотацію, тобто виражають позитивне ставлення мовця до дійсності, змісту повідомлення чи адресата.

Слід також зазначити, що існують так звані **вигуки-нейтративи**. Це такі вигуки, які не несуть ні позитивне, ні негативне значення, наприклад, вигук *lo!*, який є апелятивним і вживається з метою привернення уваги, а не з метою вираження позитивного чи негативного ставлення мовця до ситуації.

Часто вигуки можуть бути багатозначними і залежно від контексту стають вигуками-меліоративами, вигуками-пейоративами або вигуками-нейтративами. Наприклад, вигук *O!* може виражати сильне бажання, осуд, подив, іронію, впевненість чи звернення.

Література:

1. Голод О. Є. Особливості семантики та функціонування пейоративної лексики в сучасній німецькій мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германські мови”. Львів, 2001. 18 с.
2. Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]. Pearson Education Limited, 2005. 1950 p.
3. Bussman, H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. London: Routledge, 2006. 1304 p.
4. Oxford English Dictionary. URL: <http://oed.com>

**ABOUT THE PRINCIPLES OF A STUDENT-CENTERED
APPROACH IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING
OF PROFESSIONAL DIRECTION IN A NON-LINGUISTIC
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Kartel T. M.

*Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture
Odesa, Ukraine*

Maryanko Ya. H.

*Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture
Odesa, Ukraine*

Education of a competitive specialist is the goal of modern higher professional education. Because of this, higher technical education should ensure the process of successful mastering of the fundamentals of modern sciences by future specialists, combined with the education of their professional intelligence, the ability to self-educate, the ability to correct, improve, bring into line their professional and communicative competences, professional knowledge and abilities. The high requirements of the Ukrainian state for the professional and foreign language training of specialists lead to the further search for more effective methods and approaches in teaching them a foreign language for special purposes. For the foreign language training of non-linguistic higher educational institutions capable of adapting to the conditions of a rapidly developing multicultural and multilingual society, it is necessary to introduce actively a wide range of pedagogical innovations into the system of higher technical education in order to ensure their communicative development as carriers of foreign language competence. The formation of the latter by the future specialist of the technical direction is due to the following reasons:

- the development of humanitarian and communicative sciences, including their applied aspects, covering various aspects of social life, as a result of which communicative skills become the main skills, integral attributes of the professional activity of graduates of technical higher educational institutions abilities;

- the formation of a modern competitive labor market, motivating graduates to make a conscious choice of future professional specialization

already during their studies at a higher educational establishment to consolidate the necessary language and foreign language competencies;

– dynamic improvement of engineering, which dictates the need for constant mastering of new techniques, methods, technologies, forms of various activities, finding effective methods of solving problems, involving foreign specialists.

According to the Law of Ukraine "About Higher Education", the transition of higher education to a level system and the implementation of the principles of the Bologna Process led to a paradigm shift in the content and method of modern technical education. The broadcasting of "ready-made knowledge" is replaced by the ideology of competence formation, and the paradigm of knowledge transfer is replaced by the paradigm of student-centered learning. The fundamental principle of the Bologna reforms means that the higher education of engineers involves the introduction of student-centered learning technologies, which involves a shift of emphasis in their foreign language training from teaching to learning, from learning a foreign language for special purposes to mastering foreign language communicative competence. The transition to student-centered learning strengthens the role of pedagogical innovations in the implementation of educational programs. The usual "knowledge-ability-skills" are not denied, but the emphasis is shifted to "knowledge-understanding-skills", as a result of their integration, individual, communicative, social and professional competencies are formed. Modern realities of engineering require adaptation of future engineers to changing conditions of professional activity. Hence the demand for such universal competencies as: the ability to work in a team, the ability to think critically, the ability to use organizational and management skills in professional and social activities, foreign language communication skills with foreign partners. Only their own cognitive and practical actions of future specialists and their reflection, awareness of ways to solve professional problems by obtaining positive results make them think and form a request for updating the relevant knowledge and mastering the necessary competencies. Taking into account the specifics of the formation of linguistic personality traits of the future engineer requires the foreign language teacher of a higher technical establishment to rethink the personal trajectory of the organization of his foreign language training, determine the subject's value attitudes and master new pedagogical technologies based on person-centered, competence-based, reflective and constructivist approaches to organization educational activity of students in the context of the Bologna principles. His efforts should be aimed at organized social, professional and foreign language training of the future engineer as a specialist and intellectual with critical professional thinking, who has the ability to objectively evaluate the

results of his work, as well as the achievements of foreign specialists as subjects, organized in a creative spirit. included in the process of foreign language communicative interaction, cooperation and co-creation. Thus, a foreign language teacher needs to have the entire arsenal of research, search and heuristic methods, to be able to organize research and independent work of students – future engineers in foreign language classes; to be able to organize and conduct professional discussions with them, without imposing one's point of view, without oppressing students with one's authority; to be able to integrate knowledge from different fields to solve problems within selected projects with active use of foreign language tools.

A student-centered approach to the organization of foreign language learning in a higher nonlinguistic educational establishment significantly strengthens the practical and actually professional focus of foreign language training of future engineers. This significantly affects the functioning of the foreign language educational space [2] in connection with the change in the ways of organizing teaching and learning activities. The role of the student's experience as a subject of learning [7], his practical skills to solve tasks, to flexible use of theoretical knowledge in practice in various situations of foreign language communication is put first.

Pedagogical conditions for implementing a student-centered learning model in a higher educational institution are as follows:

- transformation of didactic communication methods from purposeful data exchange to valuable educational meaning;

- orientation of interaction on the actual needs and potential personal capabilities of the subjects (teacher and student) through the use in the educational process of technologies for the development of critical thinking, dialogue technologies, technology of project activities, network Internet technologies,

- changing the nature of the connections between them by shifting the emphasis from the reproductive to the active mode of activity,

- actualization of the subject position of the student in the educational practice of a higher educational institution in the direction of choosing an individual educational route,

- mastering by the teacher the role of consultant, tutor, trainer, moderator in the conditions of transition to education by levels in the process of professional development [7, c. 50].

Bibliography:

1. Желясков В. Я. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту, форм і методів навчання майбутніх перекладачів. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2010. № 5. С. 119–125.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ.; під ред. С. Ю. Ніколаєвої, К., 2003. 273 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003, № 5. С. 34–42.

4. Касаткина К. А. Профессионально-ориентированное обучение переводу с листа текста делового письма на языковых факультетах вузов. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тольятти, 2000. 223 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

6. Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу : матеріали міжн. наук.-практ. конф. 22–23 травня 2008 р. / під ред. О. С. Цокур. Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. Ч. 2. С. 57–66.

7. Цокур О. С. Концептуальные основы студентоцентрированной технологии образования будущих специалистов в современном университете. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11 вересня 201 р.) / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. С. 49–52.

8. Bovee C. L. Business Communication Today. C. L. Bovee, J. V. Thill. N. Y., 1989. 116 p.

9. Key competencies in Europe. Report of the symposium. Strasburg, Council for Cultural Cooperation, 1997. 60 p.

РОЛЬ ВЕРБОКРЕАЦІЇ У ЗБАГАЧЕННІ ВОКАБУЛЯРУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кечеджі О. В.

*старший викладач кафедри перекладу
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
м. Дніпро, Україна*

Будь-яка сучасна мова світу маркується процесами вербокреації вокабуляру. Зазначеному процесу сприяє низка мовних та позамовних чинників: світові події, економічна співпраця між країнами, розвиток науки та технологій тощо. Зазначені процеси знаходять своє відбиття у вигляді лексичних одиниць вокабуляру мов. Це свідчить про

відкритість мовної системи до будь-яких позамовних чинників [2, с. 25–53; 6, с. 14–53].

На світові події, в першу чергу, швидко реагують електронні засоби масової інформації. Фактичний матеріал свідчить, що саме вони, останнім часом, відбивають сучасний стан лексики англійської мови та дериваційні процеси. Численні світові події та нестача часу є головною причиною появи інновацій в лексичному складі, які головним чином з'являються завдяки законам аналогії, економії мовних ресурсів та надходженню до словотвору англійської мови етимологічно гетерогенних дериваційних елементів [4]. Маємо наголосити, що більшість англійських лексичних новоутворень з'являються у фаховій мові, розповсюджуються і закріплюються в публіцистиці.

Спостерігається підвищений рівень продуктивності одних словотворчих моделей та спад інших. Сучасний стан словотвору англійської мови маркується класичними засобами: афіксальним та словоскладанням [4, с. 165; 7, с. 48]. Однак, спостерігається швидкий розвиток утворення інновацій за участю телескопії та «хибних» морфем [3, с. 201]. Завдяки цьому, у мові з'являються нові дериваційні елементи, які, з часом, можуть маркуватися частотним узусом та набути нормативного статусу. Головними постачальниками останніх двох означених процесів слугують вже не класичні мови-донори, а сучасні: італійська (*biretta, dilettante, prosciutto, salvo*), французька (*arbitrage, beret, cabochon, largesse, milieu, regime* тощо), іспанська (*aviso, doña, duenna, fiesta, mesa, mestiza, mirador*) тощо.

Стосовно гетерогенних елементів грецького та латинського походження слід зазначити, що вони продовжують свою активну словотворчу діяльність на сучасному етапі. Аналіз фактичного матеріалу свідчить, що серед префіксів латинського походження найбільш продуктивними є словотворчі елементи зі значенням заперечення *contra-, dis-, in-, non-*. Ці префікси здебільшого додаються до основ прикметників та прислівників і надають мотивуючій основі протилежного сенсу: *contraflow lane, disconnected, inborn, insight, invisible Webnon-marital, non-performing, non-traditional* тощо. Домінуючою галуззю утворення інновацій, за участю гетерогенних елементів класичних мов, є термінотворення. Це є закономірним фактом, оскільки історія походження термінів налічує декілька століть. Тому дериваційні елементи грецької та латинської мов є домінуючими й на етапі сьогоденної вербкреації.

Сучасний період маркується певними сфери активного функціонування гетерогенних елементів: спільнота європейських країн (*Euro-anxiety, Euro-area, Eurobarometer, euroblock, Eurocurrency, euro-*

dissident, Eurodithering, Euro-economics, Euro-enthusiast,), медицина (*andrologist, antigerm, apitherapy, germaphobe, hospitalist, liposculpture, neuroethics, obesogen, obesogenic, prebiotics, retrogenesis, sarcopenia, sonopuncture*), навколишнє середовище (*biostitute, biotecture, carborexica, eco-anxiety, eco-bling, eco-driving, eco-efficiency*), наукові відкриття (*biofraud, biometrics, biomimicry, chronotype, global ecophagy, hyper-evolution, megadiversity, mycoremediation, neurobabble, neurosecurity, xenotransplant*), військові та терористичні події в світі (*a-geographic, de-alert, de-conflict, de-proliferate, exfiltration, homicide bombing, hyper-power, panda-hugger*), використання ресурсів Інтернет (*audioblog, biohacker, defriend, digitalia, hacktivist, microblogging*), кулінарія (*bearburger, buffaloburger, sausageburger, seaburger*) тощо. Всі зафіксовані сфери певним станом відбивають сучасні світові події та модні тенденції сьогодення. Саме тому, ці галузі характеризуються найбільш бурхливими процесами словотвору та появою численних лексичних інновацій за участю етимологічно гетерогенних або власномовних словотворчих елементів.

Вокабуляр сучасної англійської мови фіксує та відбиває будь-які екстралінгвальні події світових соціумів, що знаходить своє відбиття у появі лексичних інновацій чому, в свою чергу, дуже сприяють процеси вербокреації. Оскільки сучасний стиль життя маркується швидким темпом та браку часу, то економія мовних ресурсів дуже актуальне питання. Саме тому реалізація словотвору є майже необмеженою.

Література:

1. Андрусак І. В. Людина й суспільство : фрагмент концептуального аналізу англійських неологізмів кінця ХХ століття. *Проблеми романо-германської філології* : зб. наук. праць. Ужгород : «Мистецька лінія», 2001. С. 9–22.

2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов : навч. посіб. Вінниця : НОВА КНИГА, 2003. 160 с.

3. Єнікеєва С. М. Системність і розвиток словотвору сучасної англійської мови : монографія / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2006. 303 с.

4. Зацний Ю. А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу. Львів : ПАІС, 2007. 228 с.

5. Махачашвілі Р.К. Лінгвофілософські параметри інновацій англійської мови в техносфері сучасного буття : монографія / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2008. 204 с.

6. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови : підруч. для ін-тів і фак. інозем. мов. Х. : Основа, 1993. 256 с.

7. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови – теорія і практика. Вінниця : Нова Книга, 2007. 528 с.
8. Ayto John. A Century of New Words. New York, Oxford : Oxford University Press, 2007. 250 p.
9. Martin H. Manser. The Facts on File Dictionary of Foreign Words and Phrases. New York: Checkmark Books, 2008. 469 p.
10. Maxwell Kerry. Brave New Words (A Language Lover's Guide to the 21st Century). Pan books, 2007. 218 p.

ЧИТАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Кіт Н. В.

*кандидат філософських наук,
доцент кафедри іноземних мов
Військова академія (м. Одеса)
м. Одеса, Україна*

Постійне вдосконалення навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) спрямоване на забезпечення високого рівня професіоналізму та компетентностей майбутніх військових фахівців. Все більшого значення набуває процес формування у майбутніх офіцерів умінь та навичок, які сприятимуть вдосконаленню свого досвіду, здобуванню нових знань та їхньому застосуванню у підвищенні своєї професійної компетентності.

Українські військовослужбовці все інтенсивніше стикаються сьогодні з необхідністю використання іноземної (особливо англійської) мови у професійній діяльності. Тому у ВВНЗ виняткове значення надається вивченню іноземної мови професійного спрямування, щоб оволодіти значним обсягом як мовних умінь та навичок, так і професійних знань з першоджерел. Саме читання іншомовної літератури зі спеціальності сприяє розвитку мовних навичок майбутніх офіцерів та збагачує їхні професійні знання.

Читання іншомовної фахової літератури невід'ємно пов'язане з її перекладом та розумінням. Робота з вузькоспеціалізованими текстами привчає курсантів та слухачів ВВНЗ до складної форми та змісту, стимулює активний пошук необхідних знань та інформації зі спеціальності. Насичення даної літератури фаховою термінологією, загальнонауковою лексикою, складними граматичними конструкціями

вимагає попередню спеціальну мовну підготовку курсантів та слухачів ВВНЗ. Така підготовка здійснюється шляхом виконання комплексу вправ, спрямованих на засвоєння лексичного матеріалу, відпрацювання граматичних конструкцій, які викликають найбільші труднощі у застосуванні, розвиток навичок контекстуальної здогадки тощо. При роботі з лексикою доцільно використовувати завдання на поєднання термінів та їхніх визначень, тим самим розвиваються навички пояснення дефініцій та підбору синонімічного ряду. Ефективними завданнями є утворення словосполучень, вживаючи дієслова та іменники, прикметники та іменники тощо, тим самим засвоюються стійкі фрази та найуживаніші словосполучення у військовій сфері. Завдання на підбір правильних слів із ряду однокореневих, необхідних для заповнення пропусків в реченнях, корелюються із відпрацюванням граматичних конструкцій, необхідних для розуміння фахової інформації. І, нарешті, контроль розуміння прочитаного здійснюється завдяки відповідям на запитання (усно чи письмово, в тестовій чи іншій формі), завданням на продовження речень по заданій темі і т. д.

Окремо слід сказати про насиченість військової фахової літератури скороченнями (абревіатурами), що пояснюється загальною тенденцією економити засоби висловлювання (особливо в військовій документації), що є подекуди життєво важливим під час ведення бойових дій. Абревіатури забезпечують скорочення об'єму інформації, що передається (наприклад, в бойових наказах), зберігаючи загальну семантичну цілісність та значущість. Курсанти та слухачі ВВНЗ неодмінно вивчають особливості іншомовних військових абревіатур і акронімів та способи їх перекладу українською мовою.

Окрім формування вміння долати труднощі розуміння іншомовного неадаптованого тексту та сприяння розширенню лексичного запасу, читання іншомовної фахової літератури впливає на становлення особистості сучасного командира. Відбір текстів має здійснюватися таким чином, щоб курсанти та слухачі ВВНЗ знайомилися з аспектами теми лідерства, стилями управління, процесом ухвалення рішень, процесами підготовки, планування та виконання бойових задач в умовах ведення бойових дій і т. д. Реалії сьогодення доводять, що бувають обставини, коли отримати накази командира немає можливості або ці накази не зовсім задовольняють потребам конкретної ситуації, а події розвиваються таким чином, що від швидкості реакції залежить життя особового складу та виконання поставленого завдання. Отже, наявність лідерських якостей для військовослужбовця має таке ж значення, як і наявність професійних навичок.

Крім того, значну увагу слід приділяти відбору текстів, присвячених актуальним тенденціям розвитку військової науки та національної безпеки, досягненням у сфері озброєння та військової техніки. Слід зауважити, що лексичне наповнення військової фахової літератури буде видозмінюватись через появу нових слів, чи навпаки зникнення ряду слів, зміну значень у зв'язку з розробкою нових видів озброєння та військової техніки, появою нових методів ведення війни, реорганізацією видів збройних сил і т. д.. Однак, приділення уваги пізнавальному характеру фахової літератури не повинно відкидати системний виклад матеріалу, який полегшує засвоєння цього матеріалу курсантами та слухачами ВВНЗ.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що читання іншомовної фахової літератури має величезне значення в системі мовної підготовки та особистісного формування майбутніх офіцерів. Робота з грамотно підібраними фаховими текстами формує мовну компетентність з іноземної мови, вдосконалює навички усної та письмової комунікації, формує та збагачує систему професійних знань та навичок військовослужбовців.

**«НЕ ТРЕБА ДУМАТИ МІЗЕРНО...»:
МОВНА КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ОСВІТИ**

Коляда-Березовська Т. Ф.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин,

суспільних комунікацій та ІТ-права

Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку

м. Одеса, Україна

Зінченко О. С.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та іноземної філології

Одеський національний технологічний університет

м. Одеса, Україна

В контексті того, що XXI століття оголошено ЮНЕСКО століттям освіти, вагомим сегментом освітнього простору держави є співпраця вітчизняних науковців із закордонними науковими установами та

навчальними закладами, що актуалізує збільшення кількості міжнародних наукових проектів і тим самим забезпечує безперервний позитивний процес формування соціального й міжособистісного консенсусу. З цим пов'язана активізація на ринку освітянських послуг гуманітарної освіти на відповідних факультетах технічних закладів вищої освіти України.

Підґрунтям гуманітарної освіти виступає мовна компетенція у широкому розумінні, яка спрямована на забезпечення функціональної грамотності [1, с. 114], здобуття студентами необхідних професійних компетентностей, на формування особистості, що впевнено може претендувати на своє гідне місце в соціально-економічній системі держави: в науці, виробництві, підприємстві, а також на створення інтелектуальної власності на основі поєднання освітнього процесу з практикою наукової, науково-технічної та інноваційно-фахової діяльності. Як результат функціональної грамотності (зокрема, комунікативної, на основі мовно-мовленнєвої) розглядаємо формування вміння «вчитися упродовж життя».

Підготовка сучасного фахівця для будь-якої сфери неможлива без урахування сучасної ситуації на ринку освітніх послуг держави та у світі, яка сьогодні показує, що високі здобутки забезпечують не тільки уміння і навички, які потрібні для реалізації професійних стратегій після закінчення освітнього закладу, а той конструктивний потенціал, творчі тенденції, закладені саме мовною підготовкою (приміром, на основі використання креативного письма, що спирається виключно на особистісну фантазію, уяву та життєвий досвід [2, с. 9]), і уможлиблює зміни конотативного тону та діалогову комунікацію. Адже сьогодні у кроскультурних взаємодіях потрібна нова парадигма взаємин, що передбачає якісно новий рівень розвитку дискурсивного мислення студентської молоді, необхідний їм для презентації результатів своїх досліджень на міжнародних науково-практичних конференціях та інших заходах, для публікації у міжнародних виданнях, здійснення досліджень за кордоном, участі у міжнародних програмах. Тому завданням освітян залишається пошук інноваційних технологій, які б готували студентів до виконання цих завдань у реальній ситуації, вирішення проблемних питань, відшуковуючи та опрацьовуючи відповідну інформацію.

Досвід нашої роботи зі студентами перших років навчання у закладах вищої інженерної освіти показує, що, на жаль, здебільшого вони не мають необхідних знань, навичок та вмінь опрацювання текстів: виділення концептуальної інформації та створення на її основі конспектів, рефератів тощо; не володіють основами предметного, дескрипторного пошуку інформації. Такі різні жанри текстів,

як конспект та реферат для більшості студентів за суттю нічим не відрізняються один від одного і тому містять одну й ту саму інформацію – об'єднані в єдине ціле «шматки» тексту, що суб'єктивно «сподобалися», здебільшого є прикладами, деталізацією основної інформації, тобто такі «конспекти» та «реферати» вкрай рідко містять дійсно концептуальну інформацію, в них немає поділу текстової інформації на фонові відомості, авторські та референтні (що висвітлюють предмет дослідження/промови). У створених рефератах, що передбачені програмами дисциплін, відсутні такі обов'язкові компоненти цього жанру, як

- 1) осмислення та відображення у рефераті цілей автора(-ів) статті;
- 2) визначення завдань, які вирішуються автором(-ами) оригіналу;
- 3) вказівки на структуру джерела, що реферується;
- 4) оцінка обробленого матеріалу тощо.

Креативність і неординарність у роботі викладача, інноваційні форми і методи мовної підготовки студентської молоді, яка, на жаль, не набула навички роботи з книгою, друкованим текстом, але краще орієнтується в кіберпросторі, покликані стимулювати розвиток інтелектуальних здібностей, необхідних для формування у молоді дискурсивного мислення, відновлення / розширення знань щодо опрацювання першоджерел. Формування мислення, яке відповідає влучному заклику нашої й світової поетеси Л. Костенко: «Не треба думати мізерно...» [3, с. 175]. Адже, освітній простір сьогодні – це «+» кіберпростір з неосяжним потоком інформації: каталоги найбільших бібліотек світу (ELIBRARY), великі бази даних, повнотекстові наукові роботи, реферати наукових праць, літературні твори, різноманітні бібліографічні відомості та ін.

Аксіоматичним є твердження, що майбутнє за тими освітніми закладами, які працюють пліч-о-пліч з культурно-інформаційними установами, відкриваючи нові грані освітніх послуг, формуючи культуру веб-комунікації, виходячи з того, що в інформаційному суспільстві розширюються не стільки можливості накопичення і переробки інформації, скільки урізноманітнюються форми комунікації, які накладають специфіку на соціальну взаємодію – дистанційна освіта, e-наука, цифрова економіка тощо.

Освітній вектор гуманітарних факультетів/кафедр закладів вищої інженерної освіти – «Технології для Студента», за переконанням авторів даної розробки, як обов'язковий складник навчальних програм має містити:

- 1) комунікаційний модуль: мовні норми, мовний етикет, технології публічного виступу;

2) модуль аналітико-синтетичної обробки текстової інформації: аналіз, вилучення та подання текстової інформації, мультимедійної інформації, техніка презентації, техніка роботи з науковими та навчальними текстами.

Адже, не випадково у Стародавньому Римі існував вислів: *Vox audita perit litera scripta manet* («Сказане слово минає, написана буква залишається»), який образно вкарбував важливу роль навчальних текстів у системі освіти.

Отже, актуальним завданням освітян-філологів залишається навчання фахової мови / формування культури мовлення, ознаками якої виступають: змістовність, правильність і унормованість, точність, логічність і послідовність, багатство, доречність, виразність і образність, що реалізується в повсякденній мовній практиці та усвідомленій позитивній мовній поведінці потенційного фахівця.

Студентоцентроване навчання здобувачів, зокрема, технічного профілю, дає можливість «супроводжувати особистість» і формувати її мислення, а пріоритетне використання сучасних диджитал-технологій саме для цього є не просто відпрацюванням ситуативних завдань, а розумінням перспективи того, що ми закладаємо у систему мислення майбутнього фахівця, здатного генерувати ідеї, надавати оригінальні пропозиції, вибирати найоптимальніше, володіти технологіями публічних виступів; що включає всі обов'язкові мислиннево-мовленнєві операції, перш за все, вміння будувати письмову комунікацію у різних стилях, що надзвичайно розширює мовний діапазон та позитивно впливає на розвиток усіх мовних умінь.

Насамкінець додамо: мова – універсальний транслятор минулого, що виявляється активно чи пасивно у ній, у способах «немізерного» мислення, і завдяки цьому уможлиблюється наше сьогодення.

Література:

1. Дудко Н. В. Складові функціональної грамотності студентів ВНЗ. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2010. Вип.7. С. 113–116.
2. Gay, Marion. *Türen zur Fantasie. Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100. Schreibspielen*. Berlin, 2012. S. 9.
3. Kolyada-Berezovska, T. & Zinchenko, O. A concept model of national spirit through the lens of the ukrainian literary tradition. *Наук. вісн. Міжнарод. гуманіт. ун-ту. Серія Філологія*. 2017. № 31, т. 1. С. 174–178. URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/handle/123456789/10572>

**ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ-БІОГРАФІЇ
«ЩО ЗАПИСАНО В КНИГУ ЖИТТЯ»
У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА СЛАБОШПИЦЬКОГО**

Комарницький Є. П.

аспірант

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

Біографія як жанр має давні традиції в художній літературі. На межі ХХ–ХХІ ст. збільшилась зацікавленість до біографістики та різновекторних студій. У новітній літературі художня біографія перестає бути лише засобом белетризованої інформації про життя митця. Залежно від закладеного автором сенсу може відбуватися трансформація від детальної біографізації головного героя, до опосередковано суб'єктивного сприйняття образу письменника. Як наслідок, художньо-біографічна проза поєднала в собі риси документальності та художності, що дало змогу реалізації в жанрових формах – роману, повісті, есе, оповідання чи нарису.

Яскравим творцем художніх текстів біографічного характеру у ХХІ столітті є Михайло Слабошпицький – літературний критик, прозаїк, публіцист та активний громадський діяч. Найважливіше місце в творчому доробку автора посідає біографічна проза, яка представлена романом-есе, романом-колажем, романом-ревію та романом-біографією. У біографічних творах яскраво простежуються модифікації, саме тому нові жанрові різновиди сучасної епіки вимагають нових нестандартних підходів до інтерпретації. Уся творчість М. Слабошпицького глибоко пронизана психологізмом та інтелектуальною наповненістю [1, с. 118].

Художньо-біографічний роман «Що записано в книгу життя: Михайло Коцюбинський та інші» налічує індивідуально-психологічні та громадські портрети Коцюбинського, Винниченка, Самійленка й Чикаленка, меншою мірою – Могилянського, Єфремова та Леонтовича. Також автор зосереджує увагу не лише на белетризованій біографії, а й на власному життєвому досвіді. У романі яскраво прослідковуються психологічні спостереження, як з власного життя, так і роздуми над життям письменників. У романі М. Слабошпицький пише: *«Він належить до тих людей, яких важко вписати в котресь із поколінь. Суто формально тут усе конкретно й зрозуміло... У біографії біографа – й піонерія з усіма її голосними рецитаціями, і комсомолія, що знизу підпирала «керівну і спрямовуючу» партію*

КПРС. Біограф донесхочу найвся чорного хліба журналістики, а вже потім опинився в критиці й літературознавстві...» [2, с. 462]. Автор пропонує белетризовану психологічну біографію, що ґрунтується на культурно-історичному та письменницькому тлі, однак, попри це М. Слабошпицький також вдається до естетизації інтелектуальної біографії М. Коцюбинського. Як зазначає сам автор в романі-біографії: *«Він намагався подавати свого героя як підсумок усього того, що з ним було, що йому довелося пережити. А водночас не випускає з поля зору весь соціально-історичний контекст...»* [2, с. 463].

Роман про Сонцепоклонника є поліфонічним, адже мовні партії розподілені між «дев'ятьма голосами»: Михайла Коцюбинського, Михайла Могилянського, Сергія Єфремова, Володимира Самійленка, Володимира Винниченка, Євгена Чикаленка, Володимира Леонтовича, безіменного Біографа та «Жінки, що забажала лишитися невідомою». Кожна глава – це розповідь, героїв про постать М. Коцюбинського, його життя, товаришування з ним чи його ріднею. Усі з перелічених персонажів так чи інакше піддавалися впливу чи самі чинили вплив на формування головного героя. Сергій Єфремов у романі-біографії казав: *«Мені значно цікавіше говорити про Коцюбинського-письменника, аніж Коцюбинського-людину... Я з глибоким подивом думаю про шлях Коцюбинського до української мови. З нього мав би вийти такий собі вбогенький панич, який відгетьковує селянське наріччя й з усіх сил пнеться до панської культури...»* [2, с. 104].

Кожен герой яскраво та всебічно описує постать М. Коцюбинського, однак, незважаючи на дев'ятиголосся, можемо простежити й авторське бачення, яке виступає домінуючим у зображувані подій. М. Слабошпицький вдається до цитування та аналізу не лише архівних документів, але й листування Сонцепоклонника. Оповідач в главі «Біограф» роздумує: *«Який тоді був Михайло Коцюбинський?... образ мінорного мовчуна, який вимальовується зі спогадів сестер Недоборовських розвіюється. Хай він не був штатним веселуном, однак ніщо людське йому не було чуже»* [2, с. 52].

Душевний і духовий портрет Коцюбинського зітканий з його художньо-умовних рефлексій, а також сповідей, роздумів і характеристик, укладених у уста його сучасників та пізніших біографів. Але не тільки Коцюбинського показано очима відомих сучасників, його найближчого літературного та культурного оточення, а й українські письменники та громадські діячі постають у взаємному віддзеркаленні, а звідси – у приязних або конфліктних стосунках. Михайло Могилянський у своїх роздумах згадує яким був М. Коцюбинський в останні роки життя: *«Радів кімнаті – сонячній і тихій. Ніяково хвалився, що про нього там турбуються, мовби вдома... таке не могло*

не тишити його самолюбство... Михайло Михайлович був чоловіком аж надто розумним для того, щоб виставляти ці дитячі радощі напоказ» [2, с. 39]. Володимир Винниченко на фоні своїх образ та внутрішніх переживань говорив: «Коцюбинський легко давався себе любити, бо мав аж надто дипломатичний характер, що допомагало йому бути в мирі й приязні з усіма. Він умів кожному сказати комплімент, умів промовчати... таким легко живеться на світі, бо вони не мають ворогів» [2, с. 266]. У свою чергу, окрім постаті Коцюбинського, ми можемо простежити і лінії життя інших героїв, які тісно переплітались з митцем. Так Сергій Єфремов після смерті Коцюбинського пише листа до командуючого українським військом та народного секретаря Юрка Коцюбинського де засуджує його діяльність, як таку, що суперечить всьому, що робив за життя Михайло Коцюбинський: «Я знав і любив вашого батька. Я щиро оплакував його дочасну смерть... я, не вагаючись, кажу: яке щастя, що він помер, що очі його не бачили й уші не чули, як син Коцюбинського бомбардує красу землі нашої й кладе в домовину Українську державу!» [2, с. 73].

Зважаючи на творчість М. Слабошпицького, можемо виокремити актуальність художньої психографії (основним завданням виступає врахування унікальності внутрішнього світу людини та її біографії) та автопсихографія (головним предметом відображення є не зовнішньо-подієвий антураж, а внутрішньо-психологічні явища та процеси чи стани). Саме такий вид біографічного письма свідчить про новаторство у масиві художньої біографії. Автор активно використовує прийоми домислу, вимислу, здогадки, інтуїції, з опорою на документальні матеріали (листи, щоденники, мемуари, сповіді тощо), що робить художньо-біографічні твори – оригінальними витворами художньої літератури. Автор цікаво простежує не лише життєвий шлях М. Коцюбинського, але деталізує творчість митця. Так у одній із глав роману, для розуміння історії «Fata morgana», М. Слабошпицький вдається до детального дослідження робіт Михайла Потупейка («Спогади про Михайла Коцюбинського»), Володимира Коряка («Поет української інтелігенції М. Коцюбинський»), Ан. Лебідь («М. Коцюбинський. Життя і творчість»), Петра Колесника (Коцюбинський – художник слова) та інших, а також листувань Євгена Чикаленка, Володимира Винниченка та Володимира Самійленка [2, с. 408–430]. Здійснивши аналіз вищесказаного – Михайло Слабошпицький вустами Біографа підсумовує: *«Його боротьба з декадентством і буржуазним націоналізмом в літературі проходили в річищі боротьби партії більшовиків. Всіма творчими зверненнями мав завдячувати не своєму талантові, а своєю наближеністю до більшовицького табору. Так записано на скрижалях українського радянського літературознавства.*

Але дуже чудуватися з того не випадає, бо там ще й не таке» [2, с. 429].

Особливості жанрово-стильових модифікацій в художньо-біографічному романі М. Слабошпицького «Що записано в книгу життя: Михайло Коцюбинський та інші» зосереджені на компілятивності та модифікації письма. Автор вибудовує складну текстоконструкцію, беручи за основу автобіографію, епістолярій, спогади тощо, засвідчуючи вихід художньої біографії в матрицю ажанрових творів. Усі назви, епіграфи та мемуарні вкраплення складаються в єдину картину, що формує постать Михайла Коцюбинського.

Література:

1. Кузьменко В. Прозописьмо Михайла Слабошпицького у фокусі біографістики (Черниш А. Жанрово-стильові особливості роману-біографії у творчості Михайла Слабошпицького: монографія). *Слово і час*. 2016. № 3. С. 118–120

2. Слабошпицький М. Що записано в книгу життя: Михайло Коцюбинський та інші: роман. Київ : Ярославів Вал, 2014. 496 с.

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ АСПЕКТ МЕТОДОЛОГІЇ СЛД

Комлик Н. Ю.

викладач кафедри романо-германської філології

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Полтава, Україна*

Студентоцентризм – домінуючий принцип організації навчально-виховного процесу у вищій школі, важливість впровадження якого зумовлена викликами сьогодення, адже назріла нагальна необхідність вирішити проблему невідповідності між «диджиталізованим» поколінням студентів ХХІ століття й застарілістю використання традиційної парадигми навчання минулого століття. В устремлінні учасників освітнього процесу йти в ногу з глобалізаційними та інтеграційними процесами є загроза зміщення особистісного вектору на другорядні позиції, що, у свою чергу, може призвести до серйозних проблем «безликого» навчання, де викладач ставитиме за ціль застосувати у своїй роботі можливості цифрових технологій, а здобувач освіти – механічне виконання запропонованих завдань. Концепція

студентоцентризму якраз і покликана не допустити цієї, без перебільшення, катастрофи.

Як відомо, ідея студентоцентрованого навчання має свої витoki в західній педагогіці та пов'язана з іменами Ф. Хейворда й Д. Дьюї, К. Роджерса й Ж. Піаже. Найповніша інтерпретація його представлена в «Довідковому керівництві для студентів, співробітників та вищих навчальних закладів», що є частиною проекту «Час нової парадигми в освіті: СЦН».

Ключ до розуміння відмінності СЦН від інших концепцій викладено Карлом Роджерсом, який зауважує, що це підхід, в якому навчальний процес має розроблятися на основі потреб та інтересів студентів, а не на основі плану навчального закладу або викладача. Це дає можливість студентам зосередитися на своїх цілях та розвитку, а не на виконанні завдань, які не мають значення для них [7]. На теренах вітчизняної педагогіки визначено в Законі України «Про вищу освіту», що «студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, який передбачає: 1) заохочення здобувачів освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; 2) створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; 3) побудова освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [1].

До диференційних ознак студентоцентрованого навчання відносять: 1) зміщення опори з пасивного на активне навчання; 2) увага на глибокому навчанні та розумінні; 3) позитивна взаємозалежність між викладачем та студентом й взаємоповага у їхніх відносинах; 4) підвищене почуття автономії студента; 5) рефлексивний підхід до процесу викладання і навчання [2, с. 322]; 6) викладач перетворюється на помічника та ресурс [4].

Студентоцентризм реалізується, безперечно, через застосування інноваційних методів викладання, які стимулюють навчання через тісну взаємодію викладача й здобувача освіти. Одним із гарантів утвердження цього постулату є методологія CLIL. Зростання інтересу до предметно-мовного інтегрованого навчання зумовлено важливістю володіння іноземною мовою в різних галузях сучасного життя. Цей підхід дозволяє здійснювати навчання з двох предметів одночасно: мовного та немовного.

Сам термін “CLIL” впровадив Девід Марш у 1994 р, який зауважував, що «CLIL стосується ситуацій, коли предмети або їх частини вивчаються іноземною мовою з подвійною метою. Такою

метою є вивчення змісту з одночасним вивченням іноземної мови» [5].
За Д. Коїл ця методологія має невід’ємні 4 С-елементи:

- 1) **“content”** – зміст;
- 2) **“communication”** – спілкування іноземною мовою;
- 3) **“cognition”** – мислення;
- 4) **“culture”** – культура [3].

Таке наповнення якнайкраще сприяє реалізації принципу студентоцентризму, оскільки студент не лише здобуває фахові знання у активному залученні до навчально-виховного процесу, а й оволодіває певною іноземною мовою зі своєї спеціальності, що в майбутньому збільшує його шанси на отримання належного робочого місця на ринку праці.

Імплементація Content and Language Integrated Learning дозволяє викладачам сфокусуватися на потребах студентів, щоб допомогти їм набувати різносторонні вміння та навички. Це уможливує розвиток як загальних, так і вузькоспеціалізованих компетентностей, і найголовніше – сприяє підготовці до життя в глобальному світі. Як зауважує Д. Марш, «CLIL – це відповідь на виклик підготовки європейських громадян до компетентності в багатьох мовах та праці в багатокультурному середовищі» [6, с. 11].

Така багатовекторність предметно-мовного інтегрованого навчання сприяє розвитку критичного мислення, креативності в здобувачів освіти. Окрім цього, воно дає можливість студентам для саморозвитку й самовираження, що є домінуючими складовими студентоцентрованого навчання. Здобувач освіти – є постійним активним учасником, що допомагає підвищувати мотивацію й зацікавленість у вивченні дисциплін. Інтерактивні форми роботи, які передбачає ця методологія, забезпечують постійне спілкування й обмін ідеями між студентами, що є важливим для їхнього розвитку як особистостей.

Методологія CLIL є своєрідним ключем для уможливлення успішної міжкультурної компетенції, оскільки здобувачі освіти, які навчаються за окресленою методологією, мають можливість взаємодіяти із студентами інших країн, знайомитися із іншими культурами, переймати передовий зарубіжний досвід.

Отже, Content and Language Integrated Learning є однією із передових сучасних методологій, яка у центр навчально-виховного процесу ставить особистість здобувача освіти й занурює його в професійне спілкування іноземною мовою з урахуванням соціокультурної специфіки, актуалізуючи їхні когнітивні й комунікативні навички.

Література:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01. 07. 2014. No 1556-VII. Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 16.04. 2023).
2. Brandes D. and Ginnis P. A Guide to Student Centred Learning. Oxford, 1986.
3. D. Coyle. CLIL: Planning Tools for Teachers. University of Nottingham, 2005. 2020. VIII(42), Issue: 242, Dec. P. 44–47.
4. Lea S. J., Stephenson D., and Troy J. Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond «educational bulimia». 2003.
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 16. 04. 2023).
6. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. 2002.
7. Rogers K. Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Charles Merrill, 1969.

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Копчак Л. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов і країнознавства
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Під час навчання іноземної мови майбутніх фахівців у сфері послуг необхідно моделювати різноманітні навчально-мовленнєві ситуації, які готують студентів до реальних ситуацій спілкування з носіями мови – клієнтами та діловими партнерами. Навчально-мовленнєва ситуація – це «сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для того, щоб здобувач освіти правильно здійснив мовленнєву дію відповідно до комунікативного завдання» [1]. Складовими такої ситуації є умови ситуації (обстановка, учасники; мовленнєвий стимул; завдання) і мовленнєва реакція. Ситуації поділяють на стандартні та варіабельні.

У стандартних мовленнєвих ситуаціях вербальна та невербальна поведінка студента має чітко регламентуватися. Конкретний сценарій чітко вказує, що студенту слід говорити. До стандартних мовленнєвих ситуацій можна віднести ситуації за темами «На пошті», «У магазині», «У ресторані» тощо.

Варіабельні мовні ситуації, коли форма мовлення не пов'язана зі змістом, мають велике значення в навчанні іноземної мови. Варіабельні ситуації пов'язані із соціальними та особистісними стосунками співрозмовників (їхніми соціальними ролями та соціокультурним статусом), тоном спілкування та певними нормами мовленнєвої поведінки. Ці характеристики часто змінюються, як і мовленнєва формула. Однак зміст залишається незмінним. Саме в цьому контексті навчання англійської мови формуються навички та вміння іншомовної мовленнєвої поведінки. Вона є унікальною та невід'ємною частиною людської поведінки загалом, складною системою дій та вчинків. Якщо в стандартних ситуаціях використовується одна або кілька відповідних звичайних фраз, то у варіабельних ситуаціях мовець постійно стикається з вибором мовленнєвих засобів із цілої низки можливостей.

До варіабельних ситуацій можна зарахувати такі ситуації, як звернення, привітання та прощання, схвалення, осуд, побажання, вибачення та комплімент [2]. У професійному спілкуванні фахівці сфери послуг стикаються із ситуаціями, де вони мають щось порадити або порекомендувати клієнтові. Варіабельна мовленнєва ситуація «дати пораду» вимагає використання різних мовленнєвих форм і, разом із ними, різних мовленнєвих характеристик (певних структур, стилістичного забарвлення, інтонаційних формулювань). Поради часто виражаються імперативними дієсловами, які в англійській мові намагаються максимально пом'якшити певний вираз: «*I advise / think / believe you should buy..., I recommend you to do smth., I would advise you..., You should go*». Наполеглива порада, пропозиція: «*Be sure to see... You really ought to see / must see..., Be sure not to miss..., See you do not miss...*» [3].

Стилістично піднесені форми поради можуть бути виражені такими фразами: «*I insist (that) you (should), You'd better do smth., I strongly advise you to do smth., I'd like to suggest, if I may, Let me give you a word of advice, I'd like to give you a word of advice, if I may*» [3].

Стилістично знижені форми можуть бути представлені такими виразами: «*I think you must / should / ought...Нерішуча порада: I wonder if I could advise you.../ suggest (that) you..., It wouldn't be so / quite so / half as / at all bad if you...*». Більш рішучі поради: «*You must / should / ought...*». Репліками-відповідями можуть бути такі: «*I'll think it over,*

I'll give it a think, I'll do my best. Thank you for advising me. Thanks for your advice» [3].

Висловлювання поради англійською мовою не обмежується мовленнєвими формулами, наведеними як приклади. Це найскладніша ситуація для тих, хто вивчає іноземну мову, оскільки вона вимагає використання розмовних формул і розмовно-побутових стилів мовлення. У деяких випадках неправильний вибір мовленнєвих одиниць може зіпсувати взаєморозуміння зі співрозмовником і викликати культурний шок.

Отже, майбутнім фахівцям у сфері обслуговування необхідно знати правила мовленнєвого етикету та вміти використовувати й співвіднести розмовні формули з конкретними мовленнєвими ситуаціями.

Література:

1. Сарновська Н. Формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців сфери туристичного бізнесу. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2(61). С. 251–256.

2. Старинець О. А. Використання методу ситуативного навчання у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія*. 2016. Вип. 8. С. 120–125.

3. Tziora N., Giovanis N., Papacharalabous C. The role of foreign languages in hospitality management. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 2016. Vol. 4. Pp. 89–97.

ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПТУ ЩАСТЯ В УКРАЇНСЬКІЙ НОВЕЛІСТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ: ТИПОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Кордонєць О. А.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології*

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м. Берегове, Закарпатська область, Україна*

Людину завжди цікавило, що таке щастя і як його досягти? Пошук відповідей на це «вічне» питання відобразився і в художній літературі, яка яскраво ілюструє, наскільки змінюються уявлення про феномен

щастя і можливість/неможливість його досягнення. Спробуємо розкрити еволюцію цього концепту на прикладі трьох зразків малої української прози: оповідання «Скарб» О.Стороженка, мініатюр «Щастя» Лесі Українки та «Цвіт щастя» Б. Лепкого.

Олекса Стороженко – представник літературного процесу 50–60-х років XIX ст., дебютував низкою оповідань в журналі «Основа» під рубрикою «З народних уст». Серед них і «Скарб», який дослідниця С.Решетуша зараховує до жанру соціально-побутового оповідання-прислів'я, оскільки письменник узяв за основу власного сюжету паремійні жанри [3, с. 8].

Цей твір входить до шкільної програми, тож учитель-педагог на прикладі історії головного героя – Павла Лежня – має донести до учнів думку, чи може вважатися щасливою людина, яка наче й має все, але сама за все життя нічого не зробила, нічим не цікавилася, ні за що не переживала? Адже Павлусь внаслідок неправильного виховання батьків виріс повним ледащом, тільки спав та їв, проте йому завжди у всьому щастило. *«Щаслива нитка до смерті не ввірвалася Павлусеві, – підсумовує автор. – І віку йому таки чимало протяг Господь: до білого волосся доспався. Спав, спав, аж поки на віки не заснув»* [4, с. 157]. Подібно до жанру байки автор завершує фабулу «мораллю» і у фіналі оповідання прямо звертається до читача: *«Що таке на світі щастя? ...Частенько чуєш, люди кажуть: отой щасливий. Глянеш на того щасливого, а він тобі покаже на другого, а сам жалується на свою долю. Зовуть щасливими і тих, що увесь свій вік нічого не дбають, як мій Павлусь»* [4, с. 158]. Однак сам автор не приймає такого розуміння концепту щастя і пропонує власне бачення в дусі християнської етики: *«По-моєму той тільки щасливий, хто другому не завидує, а дякує Бога за те, що він йому послав, – той, кого Господь благословив на добрі діла, що розкинулись вони по світу, як розрослась пшениця на добре виораній ниві»* [4, с. 158]. Таким чином, О.Стороженко у гумористичний, місцями розважальний сюжет вкладає потужний філософський дидактичний зміст, доносячи ідею, що досягнути щастя можливо, а полягає воно в перемозі над власним егоїзмом, у добрих справах, що даватимуть відчуття внутрішнього морального задоволення.

Останні десятиліття XIX ст. принесли суттєві зміни у суспільно-мистецькому бутті Європи, засвідчили поступове назрівання кризи позитивістичного світогляду, більшу увагу до ірраціональних, інтуїтивних чинників життя.

Найбільш помітними зміни світоглядних принципів стали у мистецтві, зокрема в живописі та літературі. Наступає криза реалізму, який засвідчив свою неспроможність зрозуміти і проникнути в складні,

неоднозначні явища нової дійсності. Проявляються нові тенденції, чи не найактивніше оновлення помітне у прозі, зокрема малій.

Значна роль у тенденціях оновлення новелістики належить і таким митцям, як Б.Лепкий та Леся Українка. Народжені по різні боки кордону (перший в Австро-Угорщині, інша – в складі Російської імперії) обидва письменники чутливо реагували на нові віяння в мистецтві, тож уже в ранніх творах засвідчили тенденцію до розширення проблематики, зокрема зверталися до філософських тем. Яскравим прикладом цього є мініатюри «Щастя» Лесі Українки та «Цвіт щастя» Б.Лепкого.

«Цвіт щастя» є спробою власної інтерпретації складного філософського феномену, де Б. Лепкий прагне осмислити саму суть цього явища, створюючи оригінальні символічні образи. Протагоніст мініатюри – хлопчик, який хоче дізнатися, що ж таке щастя. Мати розказує дитині, що це – «гарний цвіт», який росте десь далеко за водою. Символічні образи цвіту й води стають наскрізними у прозовому фрагменті, набувають багатоаспектних глибинних асоціацій. Так, цвіт щастя інтертекстуально перегукується з народними переказами про цвіт папороті. Автор вибудовує своєрідний асоціативний ряд, підводячи читача до певного висновку: як наймовірно важко, навіть неможливо знайти цвіт папороті, так само важко досягти в житті справжнього щастя, гармонії.

Бажання хлопчика нарвати цвіту щастя виливаються у фантастичні марення. Б. Лепкий не випадково обирає героєм дитину. Адже діти більше за дорослих схильні вірити у свої фантазії. На думку З. Фрейда, і діти, і дорослі люблять фантазувати. Якщо перші не завжди відділяють уявний світ від реального, то у дорослому віці людина через різні культурні й суспільні обмеження все рідше звертається до фантазій, гри (гра може бути й грою уяви), а отже, все менше відчуває себе щасливою [6, с. 110–111].

Вночі хлопчик вирушає в подорож за цвітом щастя. Автор тільки окремими штрихами натякає, що це подорож уявна. Незвичайність всього, що відбувається, нехарактерна поведінка кішки – все це свідчить, що дитина бачить сон, який не відрізняє від реальності.

Як і оповідання О.Стороженка, мініатюра Б.Лепкого має ознаки позачасовості, однак у «Цвіті щастя» подієвий сюжет послаблюється, втрачає побутові деталі, зменшується кількість діалогів, натомість увага фокусується на внутрішньому світі персонажа, образи передаються крізь призму його бачення, набуваючи імпресіоністичної суб'єктивності.

Автор майстерно передає враження хлопчика, враховуючи особливості дитячої психології. Дитина сприймає світ безпосередніше,

вона набагато ближча до первісної природи (яку наші предки сприймали одухотвореною), ніж соціально заангажована доросла людина, тому все навколо в уяві юного героя постає живим. Зокрема, персоніфікованим є образ води, який у творі стає архетипним. Вода належить до поширених образів світової міфології, на думку представників давньогрецької натурфілософії, є одним із чотирьох першоелементів всесвіту, тобто вода здавна уявлялася як сила, що дає життя. У той же час із первісних часів вода – це межа, перехід зі світу живих у світ потойбічний.

Хлопчик чує голос води, яка кличе його: *«Ходи, я занесу тебе на другий бік, там, де цвіте розкішна квітка щастя [2, с. 134]»*. Дитина кидається у воду, але хвиля відносить його від берега, *«раз у раз б'є, відбивається й далі несе і заносить малого хлопчину. Вже він по груди пірнув глибоко у воду, вже лиш голову видно, лиш руки, лиш волосся сплило... [2, с. 134]»*.

У наступному епізоді події отримують реалістичне пояснення: біля ліжка хворої дитини сидить лікар, який говорить: *«Коли сильна природа, так при Божій допомозі переможе. А як ні, то піде за щастям, за вічним щастям [2, с. 134]»*. Отже, образ води в мініатюрі – своєрідна межа між життям і смертю, яку майже перетнув головний герой. Щастя у цьому світі не існує, це лише фантазія, а прагнення до щастя проникає у свідомість людини через колективне несвідоме.

Увагу до нових тем і спроби писати «по-новому» в середині 90-х років XIX ст. спостерігаємо і в Лесі Українки. Письменницю все більше цікавлять складні проблеми психологічного, філософського характеру. У мініатюрі «Щастя» авторка порушує ту саму проблему, що й Б.Лепкий: чи можливо досягти щастя у житті або це тільки примара? Лесья Українка дає творові жанровий підзаголовок «легенда», відсилаючи нас у доісторичну добу, коли людство жило безтурботним і ситим життям.

Усі три твори мають притчевий характер, а відтак і ознаки позачасовості та алегоричної умовності (наприклад, Павлусь в О. Стороженка – це алегорія лінивого, а хлопчик в Б.Лепкого виступає архетипом людини). З перших рядків оповідання Лесі Українки постає картина «біблійного раю»: *«Новотворений світ сіяв чудовою красою, скрізь була гармонія, ясне, повне життя. Цвіла Божя мрія, розкішна й лагідна. ...Великий спокій був на землі, й люди жили в спокою. Так було довго» [5, с.133]*.

Відповідно до дихотомічного принципу побудови світу – верхів і низів, світла і темряви, добра і зла – у творі письменниці Божому творінню протистоїть злий дух, який у підземній країні не може заспокоїтися, спостерігаючи за безтурботним життям людства. Авторка

застосовує міфологічно-казковий принцип трикратного повтору – трьох випробувань. Спочатку злий дух надсилає на людей голод, потім «заразу» (смерть), але з плином часу ці трагедії забувалися, все поверталось на свої круги. Тоді злий дух *«створив думкою своєю дивну постать. Вона була блискуча, як рання зоря, і міняла свій вид щохвилини, як вогонь. Злий дух дав їй життя і назвав її: щастя»* [5, с. 134].

Бачимо цілком оригінальну інтерпретацію Лесею Українкою поняття щастя як творіння зла, що має на меті позбавити людство спокійного, безтурботного життя. З того часу на землі не стало спокою, а злий дух втішався своєю працею. *«Всі прагнули щастя, а ніхто не знав його, всі хотіли бачити його, мати його на хвилинку і вмерти потім, бо воно стало їм миле над життя. І кожний бачив його, хоч у сні, хоч на малу хвилинку. Всіх зчарувало воно навіки, і чари його були отрута»* [5, с.134]. Ці рядки перегукуються з рядками мініатюри «Цвіт щастя», де образ щастя приходиться до хлопчика теж у сні і позбавляє його спокою на все подальше життя.

М.Кармазіна, спробувавши розтлумачити легенду Лесі Українки, відзначає, що письменниця показала «дух неситості», а також те, що «прагнення мати щастя насправді не відкриває шляхів до нього, а веде у безвихідь. Гонитва за химерою, витвореною уявою, обертається на драму» [1, с. 211].

Таким чином, проаналізовані твори відображають еволюції поглядів на феномен щастя. О.Стороженко вірить, що його можна досягти і дає християнський «рецепт», як бути щасливим. Б.Лепкий розширює межі філософської проблематики, розкриває тасмниці людської душі, взаємозв'язку людини й природи, і вже порушує питання про можливість/неможливість здобуття щастя, не пропонуючи остаточної відповіді. Схожа дилема постає і в творі Лесі Українка, де звучить думка: цінність становить саме життя, а не химерна гонитва за мрією, яка здатна перетворитися у постійний неспокій, біль та страждання.

У мініатюрі Б.Лепкого виразніше виявляється струмись модернізму (символічні образи з глибоким смисловим підтекстом, переплетення реальності й фантастичного, недомовленість, широке поле інтерпретацій), натомість твори О.Стороженка та Лесі Українки ближчі до поезики реалізму, хоча також мають виразний алегоричний підтекст. Однак на проблемно-тематичному рівні між творами українських прозаїків бачимо значні типологічні перегуки і намагання зрозуміти феномен щастя.

Література:

1. Кармазіна М. Леся Українка. К.: Видавничий дім «Альтернатива», 2003. 416 с.
2. Лепкий Б. Вибране. Львів: Світ, 1990. 181 с.
3. Решетуха С. Проза Олекси Стороженка: жанрово-стильові особливості : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук. Львів, 2007. 23 с.
4. Стороженко О. Марко Проклятий: вибрані твори. К. : Знання, 2014. 206 с.
5. Українка Л. Зібрання творів : у 12 т. К.: Наукова думка, 1976.
- Т. 7. Прозові твори. Перекладна проза. 567 с.
6. Фрейд З. Поет і фантазування // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки / [за ред. М. Зубрицької. 2-ге видання, доповнене]. Львів : Літопис, 2002. С. 109–111.

СУЧАСНА ВІЙСЬКОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Коржак З. З.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
м. Івано-Франківськ, Україна*

Переклад сучасної військової термінології є актуальним питанням у сучасному глобалізованому світі, оскільки чітка та ефективна комунікація між військовослужбовцями та організаціями, що належать до різних мовних та культурних середовищ, має важливе значення. Мета дослідження – проаналізувати виклики та нюанси, пов'язані з перекладом сучасної військової термінології українською мовою, зосередившись на таких аспектах, як акроніми та аббревіатури, неологізми та технічні терміни, жаргонізми та сленг, а також культурно-історичні відсилання.

У перекладацькій сфері, коли доводиться працювати з військовою термінологією, матеріали можна розділити на кілька категорій:

- військово-художні;
- військово-публіцистичні;
- військово-політичні;

- військово-наукові;
- військово-технічні матеріали;
- акти військового управління [1, с. 98].

У військовому перекладі також можуть використовуватися спеціальні техніки та прийоми, такі як переклад за зразком, груповий переклад, використання тлумачного словника та інші. Крім того, у військовому перекладі зазвичай використовується формат документів та оформлення, які можуть відрізнятися від звичайних стандартів цивільних документів [1].

Передача стилю оригіналу є однією з важливих проблем, яка виникає у процесі військового перекладу. Стилiстичний аспект перекладу полягає в правильному виборі лексико-граматичних засобів з урахуванням функціонально-комунікативної спрямованості оригіналу та існуючих норм мови. У військових матеріалах стиль не є однорідним.

Український стиль передачі військових матеріалів повинен відповідати нормам, прийнятим для відповідного виду документів, з урахуванням функціонально-комунікативної спрямованості оригіналу. Перекладач повинен нейтралізувати українською мовою зайву образність і жаргонні елементи, які не є притаманними українським військовим матеріалам, та передати матеріал українською мовою точно та чітко, зберігаючи структурну форму та інші важливі деталі [2].

Військову лексику зазвичай ділять на кілька основних груп:

- абрeвіатуру та скорочення;
- військово-технічну термінологію, яка охоплює науково-технічні терміни;
- та емоційно-забарвлену військову лексику (сленг), яка часто вживається в усній розмовній мові військовослужбовців;
- культурно-історичні вирази.

Розглянемо тут лише одну групу, а саме: культурно-історичні вирази. Культурно-історичні вирази є невід'ємною частиною військової термінології, оскільки вони допомагають контекстуалізувати військові операції, стратегії та концепції в ширшому культурно-історичному контексті. При перекладі культурно-історичних виразів на українську мову може виникнути кілька проблем:

1. Прямий переклад. У деяких випадках прямого перекладу може бути достатньо, щоб передати оригінальне значення зі збереженням контексту.

Приклади:

- *D-Day* (день вторгнення союзників у Нормандію під час Другої світової війни) – День Д (прямий переклад, який зберігає оригінальне послання)

- *Blitzkrieg* (німецька військова тактика, що передбачала швидкі, скоординовані атаки) – *Бліцкриг* (прямий переклад зі збереженням оригінального німецького терміна)

2. Адаптація до цільової культури. Якщо прямий переклад не підходить або не передає відповідний культурний контекст, перекладачеві може знадобитися адаптація до цільової культури. Цей підхід може передбачати пошук подібного відповідника в цільовій культурі, який передає те саме значення і резонує з цільовою аудиторією.

Приклади:

- *Буря в пустелі* (військова операція у Перській затоці) – *Операція "Пустельна буря"* (адаптовано українською як "Операція "Буря в пустелі")

- *Перл-Харбор* (раптовий напад японців на військово-морську базу США у 1941 році) – *Перл-Гарбор* (адаптовано українською мовою з використанням транслітерації оригінальної назви).

3. Пояснювальні примітки або перефразування. У випадках, коли ні прямий переклад, ні адаптація неможливі, перекладач може надати пояснення або перефразувати посилання, щоб забезпечити розуміння цільовою аудиторією значення та контексту.

Приклади:

- *Лінія Мажино* (лінія французьких укріплень, побудована до Другої світової війни) – *Лінія Мажино* (транслітерація оригінального терміна, що супроводжується пояснювальною запискою про його історичне значення)

- *Троянський кінь* (обманна військова тактика, натхненна давньогрецьким міфом) – *Троянський кінь* (прямий переклад з поясненням міфологічного походження та його значення для військової стратегії).

Перекладачі повинні підходити до культурно-історичних виразів у військовій термінології з глибоким розумінням як вихідної, так і цільової культури. Мета полягає в тому, щоб зберегти оригінальне значення та контекст, водночас гарантуючи, що перекладені висловлювання будуть зрозумілими та релевантними для цільової аудиторії.

Отже, переклад сучасної військової термінології українською мовою вимагає глибокого розуміння тонкощів військової мови та культури, а також чіткого усвідомлення специфічних викликів, пов'язаних з кожним аспектом військової термінології. Впроваджуючи ефективні стратегії та сприяючи співпраці між перекладачами, військовослужбовцями та профільними експертами, можна покращити

якість перекладів, що в кінцевому підсумку призведе до більш чіткої комунікації та кращого взаєморозуміння між військовослужбовцями та організаціями в усьому світі.

Література:

1. Зайцева М. О. Особливості перекладу термінів у текстах на військову тематику. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. № 10. 2013. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6757/Zaitseva.pdf;jsessionid=E9AF9294E82FC7E07216A0631364F62B?sequence=1>

2. Popelyuk V. P., Naumov O. I. Some specific features of translating abbreviations in Military English. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. № 32(71). 2021. https://philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/6_2021/part_3/9.pdf

РЕЦЕПЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТРАНСТЕКСТУАЛЬНОЇ, ПАРАТЕКСТУАЛЬНОЇ ТА АРХІТЕКСТУАЛЬНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ

Кость Г. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри французької та іспанської філології
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Аналіз художнього тексту як цілісної упорядкованої структури – багатовимірне явище, пов'язане насамперед із конкретно мовно-стилістичною складовою, із системою позатекстових, екстралінгвістичних факторів, а також роллю читача у декодуванні й розумінні інформації, закладеної письменником у текст. Методична палітра такого дослідження передбачає багаторівневі підходи – проблемно-тематичний, концептуальний, пізнавально-дослідницький. Антропоцентричний вектор в інтерпретації літературного тексту набуває особливої ваги, коли поєднання прагматичної та когнітивної парадигм пробуджує, за словами П'єро Полідоро, систему «патемічних» (*pathémiques*), тобто емоційних відчуттів та естетичних вражень у читача [3, с. 30]. Адже мета сюжетної багатовимірності твору – не лише представити сутність певних життєвих колізій, а образно їх відтворити й досягнути. Така образність формується завдяки

функціонуванню власне мовних явищ (експліцитних, раціональних) у поєднанні з історичним, суспільно-культурним (архітекстуальним) контекстом, у який «вписуються» ці явища, а також із залученням власного асоціативно-пізнавального поля читача. Це допомагає виявити, крім експліцитної, зрозумілої інформації, ще й імпліцитну, приховану. Саме на пошук прихованої за алюзіями, за семантично віддаленими елементами, за лакунами, які потрібно заповнити, інформації у художньому творі спрямоване читачьке зусилля. У такому поєднанні «видимого і невидимого» художній текст постає, в інтерпретації Кармена Влада, у формі «тексту-айсберга» (*le texte iceberg*) [4, с. 354], значна частина змісту якого повинна бути розкрита читачем.

Досліджуючи інформативно-естетичний потенціал твору, студенти здебільшого орієнтовані на його сприйняття як завершеного цілісного явища з чітко окресленими (в ідеальному представленні) частинами: вступ (пролог), що представляє персонажів, епоху, подію, довкола яких розгортатиметься інтрига; історія із залученням інших персонажів, описом інших локацій, і, звичайно, завершальна частина, клаузула, у якій читач мав би віднайти розв'язок проблеми, закладеної в інтригу. Однак у практиці викладання університетських курсів, зокрема, стилістики, філологічного аналізу тексту, естетики літературного тексту, які передбачають інтерпретацію різножанрових художніх текстів, вважаємо важливим привернути увагу студентів до категорії текстів, кожна глава, частина яких побудована на своєрідній невизначеності, на саспенсі: розвиток історії не має очевидного зв'язку, інтрига незрозуміла, і лише на останніх сторінках, а інколи у прикінцевих абзацах студенти можуть отримати пояснення логіки наративу. Упродовж усього процесу читання вони повинні самостійно змодельовати імовірний зв'язок між окремими частинами, персонажами, подіями, що активізує їхню рецептивну діяльність.

Для практичного дослідження транстекстуального, паратекстуального та архітекстуального аспектів сприйняття художнього тексту пропонуємо роман *La tresse* («Коса») Летиції Коломбані [2].

Головним паратекстовим елементом цього твору стає назва роману – «Коса», яка не подає читачеві чітких орієнтирів щодо імовірного сюжету. Доповнює цю загадковість і титульна сторінка книги, на якій зображено на жовтому фоні чорні силуети, у яких студенти можуть розпізнати жінку (імовірно, маму), яка заплітає косу дівчинці (своїй доньці). Здавалось би, що може бути цікавого при заплетенні коси дитині?

Першу підказку студенти отримують, прочитавши присвяту авторки *Aux femmes courageuses* (Мужнім жінкам). Такі слова підводять їх до

думки що, можливо, ітиметься про жінок, які мужньо витримують складні життєві обставини, борються за свої права. Здивування і зацікавлення зростають, коли на окремій після присвяти сторінці вони знаходять словникове визначення слова *koca* : *La tresse n.f. Assemblage de trois mèches, de trois brins entrelacés* (поєднання трьох пасм, переплетення трьох волосин, стеблин). Незрозуміло, для чого авторка пояснює те, що є загальновідомим, присутнім у житті багатьох людей явищем.

Це визначення набирає сенсу і частково окреслює структуру і зміст роману, коли читач знайомиться з першими трьома частинами роману, заголовками яких є імена трьох жінок – Сміти, Джулії, Сари. Власне тут увиразнюється і набирає певного символізму визначення коси : коса як трискладове утворення, три героїні роману, які представляють три країни (Сміта з округу Прадеш в Індії, Джулія з італійського Палермо, а Сара проживає у Монреалі в Канаді), а відтак і три частини світу, три материки. Перед студентами постає багато запитань: яким чином ці три персонажі можуть бути пов'язані між собою? Що між ними спільного, адже їхні історії не переплітаються? Чи вони зустрінуться колись? Крізь призму їхніх історій студенти намагаються з'ясувати, яке місце належить косі.

Роман побудований таким чином, що наступні частини твору у такій же послідовності імен-заголовків *Smita. Giulia. Sarah*. продовжують розкривати історію цих трьох головних персонажів.

Сміта з чоловіком Нагараджаном і донькою Лалітою проживає у надзвичайно бідному селі Бальдапур у провінції Прадеш. Сміта прокидається на зорі, вона має щодня вичистити двадцять туалетів у багатших індусів, Джатів. Сміта щоранку із великою радістю заплітає у косу гарне довге шовковисте волосся Лаліті. Щоб уберегти доньку від злиденного життя і дати їй освіту, Сміта одного дня вирішує поїхати з іншими паломниками до храму Тірупаті і зробити богові Вішну пожертву волоссям (за тисячолітньою індуською традицією), вимолюючи кращу долю для своєї дитини. Вона переконана, що Бог поцінує її пожертву.

Джулія працює в Палермо на підприємстві, яке належить її батькові і яке виробляє перуки високої якості зі справжнього волосся, що привозять з усього світу. Внаслідок автомобільної аварії батько помирає, і родина довідується, що підприємство є насправді збитковим і незабаром збанкрутує. То ж Джулія докладає багато зусиль, щоби врятувати родинну справу. Їй це вдається, і знову з усього світу надходять паки з волоссям, і виробництво перук відновлюється.

Сара займає важливу посаду у великій адвокатській конторі в Монреалі. Її дні розписані посекудно. Виснажливий графік роботи

дається взнаки, Сара відчуває надзвичайну втому, і одного разу вона зомліла у залі судових засідань. Це змусило її звернутися до лікарів. Діагноз невтішний, хоча ніхто не вимовляє того страшного слова. Лікарі намагаються описово пояснити Сарі ситуацію. Тривале лікування, хіміотерапія спричиняють випадіння волосся. Сара зрозуміла, що треба боротися за життя, жити з родиною, зустрічатися з друзями, на яких їй ніколи не вистачало часу колись. То ж вона придбає собі перуку, яка, можливо, не буде такою, як її справжня зачіска, але дозволить їй продовжувати жити.

Паратекстуальність таких описів переплітається із гіпертекстуальністю як стилізованим представленням біографічної оповіді, що стає своєрідним містком між читачем і художнім світом авторки. Цей місток дозволяє відчути переживання персонажів, доторкнутися до їхньої дійсності.

Варто зазначити, що хоча твір Л. Коломбані жанрово представлений як роман, він насправді не містить притаманних класичному романові розлогих оповідей з детальними описами природи, портретів персонажів, історичних місць чи епох. Письменниця не вдається до колористичних описів, вишуканих порівнянь чи метафоричних образів, складних синтаксичних структур, у чому студенти можуть переконатися, аналізуючи мовно-стилістичні особливості роману. Відбувається певне відхилення від усталених жанрових канонів, що, за визначенням Ж. Женета, вписується в рамки архітекстуальності. Декілька прикладів, які це проілюструють:

Mais ce matin n'est pas un jour comme les autres. Smita a pris une décision, qui s'est imposée à elle comme une évidence : sa fille ira à l'école. Elle a eu du mal à convaincre Nagarajan. A quoi bon ? disait-il. Elle saura peut-être lire et écrire, mais personne ici ne lui donnera du travail. On naît videur de toilettes, et on le reste jusqu'à sa mort [2, с.19]. (Проте цей ранок не такий, як інші. Сміта прийняла рішення, яке постало перед нею, як очевидність: її донька навчатиметься у школі. Їй складно було переконати в цьому Нагараджана. Навіщо? казав він. Вона вмітиме читати і писати, але ніхто їй тут не запропонує роботи. Народжений прибирати туалети залишиться таким до самої смерті).

Giulia n'a pas le coeur à la fête. En tentant d'ignorer les manifestations de joie dans les rues, elle se rend au chevet de son père, avec sa mère et ses soeurs. Sur son lit d'hôpital, le papa n'a pas l'air de souffrir – cette pensée la console un peu. Son corps jadis puissant paraît si fragile aujourd'hui qu'on dirait un enfant. Il semble plus petit qu'avant, songe-t-elle, comme rétréci. C'est peut-être cela qui se produit quand l'âme s'en va ... [2, с. 52]. (Серце Джулії не лежало до святкувань. Намагаючись не звертати уваги на радісну ходу людей вулицями, вона разом з мамою і сестрами

вирішила побути біля батька. На лікарняному ліжку він не подібний на людину, яка страждає, – ця думка її трохи заспокоює. Його тіло, колись таке сильне, виглядає сьогодні таким вразливим, майже дитячим. Він здається меншим, ніж звичайно, наче вкорочений, думає вона. Саме так відбувається, коли душа відлітає ...).

Sarah écoute le médecin, elle observe ses lèvres bouger, mais ses mots ne semblent pas la toucher, comme si elle les percevait à travers une épaisseur ouatée, comme si, au fond, ils ne la concernaient pas. Pour un proche, elle serait inquiète, affolée, effondrée. Étrangement, pour elle-même, il n'en est rien. Elle écoute le médecin sans y croire, comme s'il lui parlait d'un autre, de quelqu'un qui lui serait tout à fait étranger [2, с. 88]. (Сара слухає лікаря, спостерігає, як рухаються його губи, проте, видається, що його слова її не хвилюють, вона їх сприймає наче крізь ватну заслінку, наче вони її не стосуються. Для своїх близьких вона виглядає занепокоюною, божевільною, приголомшеною. На диво для неї самої це не так. Вона слухає лікаря і не вірить тому, що він говорить, так, наче, він говорить про когось іншого, про того, хто їй цілковито чужий).

Можливо, саме у такій стилістичній простоті полягає притягувальна сила твору, його висока правдивість. Розповідь про долі трьох персонажів сприймається як історія, яку може пережити, або, можливо, пережив, кожен із читачів, що спонукає їх звертатись до своєї пам'яті, своїх асоціацій; загострюється стан очікування, проектування наступних подій відповідно до власних ремінісценцій. Інтерпретаційні рамки розширюються. На цьому етапі опрацювання тексту студенти мали б висловити свої бачення щодо причин такої структури роману, свої припущення щодо імовірного розвитку подій у житті кожної героїні та спробувати передбачити можливу фіналізацію їхніх історій і зрозуміти головний посил заголовка роману.

Три останніх глави, три завершених історії і лише одне речення, яке вмістило 234 сторінки розповіді і яке пояснило назву роману: *«En s'éloignant du salon, Sarah pense à cette femme du bout du monde, en Inde, qui a donné ses cheveux, à ces ouvriers siciliens qui les ont patiemment démêlés et traités. A celle qui les a rassemblés. Elle se dit alors que l'univers travaille de concert à sa guérison»* [2, с. 234–235]. (Віддаляючись від салону, Сара думає про ту жінку з іншого кінця світу, десь в Індії, яка віддала своє волосся, думає про тих сицилійських робітників, які це волосся терпеливо розплутали й ретельно обробили. Про ту жінку, яка його збрала до купи. Тоді вона сказала собі, що всесвіт спільно працює над її порятунком).

Отже, коси, пожертвовані Смітою і її донькою Лалітою у храмі Тірупаті, потрапили до Сицилії на підприємство, яким керує Джулія. З цього волосся робітники Джулії виготовили перуку, яку придбала

канадійка Сара і яка має повернути її до життя. Зрозумілими стають тепер і присвята мужнім жінкам, і визначення коси, і символізм трискладовості оповіді: три пасма, три жінки, три історії, три континенти, які, наче потічки, влітаються у ріку однієї людської долі.

Підсумовуючи наші міркування, зазначимо, що при аналізі романів такого типу вимальовується два аспекти, пов'язані як з власне мовним представленням інтриги, так і з ефектом «транссеміотичності художнього твору» [1, с. 37]. Процес рецепції перетворюється в осмислену репрезентацію вихідної інформації, наближаючись до семіотичної інтерпретації з переплетенням транстекстуальних, паратекстуальних та архітекстуальних даних. Художній текст постає не як готовий «продукт», а як власне процес «продукування» змісту, у якому беруть участь читачі.

Література:

1. Boudreau J.-Ph. Le scénario du fil: une esthétique de l'inachèvement. Perspectives théoriques du *non finito*. *Mémoire*. Université Laval, Québec. 2007.
2. Colombani L. La tresse. Editions Grasset&Fasquelle, Paris. 2017.
3. Polidoro P. L'apathique et l'esthétique. Réflexions sur les clausules du *Nom de la rose* et du *Pendule de Foucault* d'Umberto Eco: *Cahiers de narratologie. Analyse et théories narratives*. Vol. 33. 2018.
4. Vlad C. «Le texte iceberg» aux frontières de la linguistique, de la pragmatique et de la sémiotique. *RRL, LIII*. Bucaresti. 2008. P. 341–360.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ У ЛІТЕРАТУРІ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Курінна Н. С.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української літератури

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, медіатизація та комп'ютеризація суспільства наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть призвели до переформатування сучасної освіти, в тому числі й філологічної, зумовили «перегляд концептуальних засад організації навчально-пізнавальної діяльності та управління нею з урахуванням

індивідуальних, діалогічних і поліфонічних, реальних та віртуальних, вербальних і невербальних, цифрових і нецифрових форм комунікації» [2, с.15]. Серед такого розмаїття форм і видів комунікації вагома роль належить категорії інтермедіальності як своєрідному маркеру, який визначає тенденції розвитку сучасної цивілізації та художньої культури, відтак активно простежується перехід від «галактики», «епохи Гутенберга» (М. Маклюен) до «епохи інтермедіальності» [8, с. 11].

У літературознавчому розрізі проблеми з погляду рецептивної естетики інтермедіальність можна розуміти як своєрідний метод наближення реципієнта до тексту і навпаки. Адже багатогранне людське буття артіої зумовлює онтологічно багатоголосу природу мистецтва. Відповідно формується такий ґатунок інтермедіальності – міжмистецької взаємодії широкого спектру різних його видів (література, музика, живопис, архітектура, скульптура, графіка, декоративно-прикладне мистецтво, кіномистецтво тощо), – коли визначається не лише феноменальна культурна цінність, але й проявляється інтермедіальна комунікативна діяльність особистості (митця, реципієнта, комуніканта тощо) як важливий чинник інтерпретації художнього тексту, його багаточаровості або й «метамови» культури. Власне, це дає підстави розглядати поняття «інтермедіальність» у системі сучасної інтердисциплінарної термінологічної парадигми літературознавства, філософії, мовознавства, культурології, мистецтвознавства.

Тетяна Бовсунівська в праці «Когнітивна жанрологія і поетика» слушно зауважила: «Синтетичний образ літературного твору як симбіоз Слова, Кольору і Звуку – це не тільки словесний образ, збагачений новими структурними компонентами. У процесі взаємодії естетичних полів відбувається інтенсивне «нарощування нових граней», збудження інертних компонентів і, головне, народження нових якостей. На горизонтальний рівень (сюжетна канва, лейтмотив, образна система) накладаються вертикальні амплітуди, художнє слово постає водночас у декількох вимірах: семантико-емоційному, ритміко-мелодійному, колористичному, тобто у силових полях поетичної, музичної та живописної образності» [1, с. 41], що формує силове поле поліхудожньої (інтермедіальної) діяльності реципієнта. Варто зауважити, що в цьому складному творчому процесі взаємодії естетичних полів пріоритет надається саме літературі – особливому універсальному виду мистецтва, що тонко володіє словом (логосом), словесним образом й акумулює в собі найглибші семантичні шари, здатні відображати весь спектр людських емоцій, переживань, думок, свідомих і підсвідомих порухів душі та актуалізувати вічний

гуманістичний антропоцентричний вимір мистецтва, спроможна конвертувати в художньо-образній одежі слова інші види мистецтва.

З розвитком нових інформаційних та комп'ютерних технологій, із появою цілого філософського медіадискурсу, що відштовхувався від концепції «Medium is the message», запропонованої канадським філософом, філологом, літературним критиком, дослідником впливу медіа на аудиторію М. Маклюеном, традиційні поняття на кшталт «взаємодія мистецтв» («gesamtkunstwerk», К. Трандорф), «синтез мистецтв» були замінені на сучасніші – «інтермедіальність», «інтертекстуальність» на окреслення нових міжмистецьких і культурних взаємозв'язків. Має абсолютну рацію дослідниця Елліна Циховська, розмірковуючи про теоретичні дилеми поняття інтермедіальності, що з розвитком сучасних технологій «з'явилося багато явищ, що не вписувалися в поняття «interart/interart relations» (наприклад, література й музика) і потребували іншої категорії, до якої могли б увійти такі форми сучасного мистецтва, як комікс, відеокліп, комп'ютерна гра, реклама, нові медіа тощо. Такою галуззю стала інтермедіальність» [7, с. 49].

Усі ці процеси стимулюють видавати фахові тематичні журнали, проводити науково-практичні конференції і семінари, створювати нові курси у вузівській системі освіти, зокрема на філологічних теренах. У процесі викладання дисципліни, пов'язаної з вивченням інтермедіальних вимірів літератури, варто акцентувати увагу студентам на тому, що це поняття може вживатись у вузькому і широкому значеннях. У першому аспекті з точки зору літературознавчої методології інтермедіальність – це особливий тип внутрішньотекстових зв'язків у художньому творі, що ґрунтується на взаємодії художніх кодів різних видів мистецтв (Н. Тишуніна). «Інтермедіальність – це спосіб кореляції мистецьких явищ, наявність у художньому творі елементів, транспонованих з інших видів мистецтва» (В. Просалова) [4, с. 26]. У другому, ширшому, культурологічному значенні інтермедіальність – це «створення цілісного поліхудожнього простору в системі культури» [6]. Євгенія Фесенко розмірковує, що інтермедіальність можна розуміти і як специфічну форму діалогу культур, що реалізується шляхом взаємодії «художніх референцій». Такими художніми референціями, вважає дослідниця, є образи або стилістичні прийоми, що мають знаковий характер для кожної конкретної епохи [6].

Створений нами навчальний курс «Інтермедіальні аспекти української літератури» (за вільним вибором) має на меті вивчення художньо-естетичних підвалів українського письменства крізь призму методу інтермедіального аналізу, а точніше аналітики літератури як

особливого виду мистецтва, органічного і закономірного взаємозв'язку літератури з іншими – класичними і неklasичними – видами мистецтв. Викладання курсу передбачає також зв'язок між вивченням основних питань теорії та історії літератури та практичною роботою майбутніх учителів-філологів, заохочення бажань студентів особисто інтегруватися у творчу розробку інтермедіальних проблем у процесі навчання та згодом викладання у середній школі.

Навчальний курс «Інтермедіальні аспекти української літератури», окрім теоретичних проблем, передбачає історико-літературний контекст з виділенням хронологічних періодів в історії української літератури, коли інтермедіальність ставала концептуальним елементом, яскраво простежувалось явище зростання індексу інтермедіальності чи індекс інтермедіальності досягав екстремуму [5, с. 17], приміром, в українській модерній художній свідомості на межі XIX–XX століть (*fin de siècle*), коли суголосно розвитку «філософії життя» (Ф. Ніцше, В. Дільтей, А. Бергсон) і європейського літературного модернізму («Молода Польща», «Молода Бельгія», «Молода Німеччина» та ін.) нова генерація українських письменників – О. Кобилянська, Леся Українка, М. Коцюбинський, В. Стефаник, В. Винниченко, поети «Молодої Музи» – явила світові геніальні інтермедіальні зразки у своїй художній творчості, відвівши унікальну роль міжмистецькій взаємодії (особливо взаємозв'язку літератури і музики, літератури і живопису) та артистичній особистості. Чи, скажімо, період «Розстріляного відродження» у 20-30 рр. XX ст., коли «п'ятірне гроно» неокласиків, М. Семенко, П. Тичина, М. Хвильовий, М. Куліш, В. Підмогильний, Ю. Яновський, О. Богомазов, К. Малевич, О. Архипенко, Л. Курбас блискавично «вибухнули», створивши літературу, живопис, скульптуру, кіно, театр європейського рівня, що іманентно інтегрувало українське мистецтво в світовий культурний простір. Чи, до прикладу, геніальні поети-шістдесятники (Ліна Костенко, В. Симоненко, І. Драч та ін.), для яких тонка вишукана естетика на протигагу утилітарній ідеології стала «високовольтною лінією духу». Вагому роль методу інтермедіального аналізу відведено в художній творчості українських «екзильних» письменників, художників, перекладачів С. Гординського, Є. Маланюка, О. Лятуринської, Е. Андіївської, Віри Вовк та ін., для яких міжмистецька взаємодія ставала благодатним ґрунтом для плекання творчої самоідентичності та вивільнення творчої енергії, художнім кодом ідіостилю.

Таким чином, різноаспектне вивчення інтермедіальності, зокрема в українській літературі, є підвалиною для поглиблення знань обов'язкових дисциплін з теорії та історії літератури. Це професійно зорієнтований процес формування загальних та фахових

компетентностей майбутніх учителів-філологів, які прагнуть самостійно і творчо осмислювати літературу з урахуванням актуальних тенденцій її розвитку. Студенти демонструють уміння порівнювати твори українського і світового мистецтва, аналізувати літературний текст, виявляючи у ньому цінність присутності інших видів мистецтв, їх художньо-функціональну роль в архітектоніці твору або ж навпаки – значимість літературного твору в іншому мистецькому жанрі, відповідно активізують свою творчу уяву, креатив, без яких неможливо сформувати особистість майбутнього учителя літератури.

Література:

1. Бовсунівська Т. В. Когнітивна жанрологія та поетика. К. : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2010. 180 с.
2. Лупак Н. М. Концепція інтермедіальної комунікативної діяльності у системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць, 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 15–20.
3. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга: становлення людини друкованої книги / М. Мак-Люен ; пер. з англ. А. А. Галушки, В. І. Постнікова. К. : Ніка-Центр, 2015. 388 с. (Серія «Зміна парадигми»).
4. Просалова В. А. Інтермедіальні аспекти української літератури. Донецьк – Вінниця : Донну, 2015. 153 с.
5. Савчук Г. О. «Інтермедіальність» як категорія літературознавства й медіології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 81. С.15–18.
6. Фесенко Є. Інтермедіальні аспекти в літературі : доповідь. *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Часово-просторова і вікова специфіка німецькомовного тексту*. Мелітополь, 2017. <https://nimfilmdpu.mozello.com/vseukrainska-nternet-konferencja/porvnljalne-literaturoznavstvo>
7. Циховська Е. Теоретичні дилеми поняття інтермедіальності. *Слово і час*. 2014. № 11. С. 49–60.
8. Pennacchia Punzi M. *Literary Intermediality. The Transit of Literature Through the Media Circuit*. Bern : Peter Lang, 2007. 257 p.

СТРАТЕГІЇ УВАЖНОГО НАВЧАННЯ В ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩІ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Лазуткіна Ю. А.

*кандидит філософських наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Донбаська державна машинобудівна академія
м. Краматорськ, Донецька область, Україна*

У сучасному нестабільному світі, все більш відчутна потреба у широко освічених людях, які можуть критично мислити, опрацювати великі обсяги інформації та приймати розумні рішення. Якість освіти є ключовим аспектом сучасної психолого-педагогічної науки, а розвиток властивостей та якостей особистості є метою психолого-педагогічної підготовки фахівця.

Сучасні виклики потребують постійного оновлення методів викладання іноземної мови, оскільки для того, щоб відповідати сучасним вимогам, здобувач вищої освіти повинен отримати нові знання, засвоїти певні навички та уміння, що передбачає вміле застосування інформаційних технологій. Актуальність проблеми уважного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти полягає у тому, що вона може допомогти студентам зберегти мотивацію та концентрацію, підвищити якість навчання та розвинути мовленнєві навички що мають вплив на інтелектуальну, мотиваційну та емоційну сфери особистості.

Закордонні вчені, як Еллен Ленгер (Ellen Langer), Річард Девідсон (Richard Davidson), Джон Кабат-Зінн (Jon Kabat-Zinn), Марк Уільямсон (Mark Williams), це практики та теоретики методу *mindful learning*, підкреслюють зростаючу роль уважного навчання. Вони досліджують різні аспекти уважного навчання, такі як використання медитації та майндфулнесу для поліпшення когнітивних функцій, ефективність різних методів навчання та їх вплив на розвиток уваги та концентрації, а також вплив уважного навчання на розвиток особистості студента [2, 3].

Дослідження показали, що «використання природної мотивації може допомогти студентам збільшити свою увагу та зацікавленість у процесі вивчення іноземної мови, що своєю чергою може позитивно вплинути на їхній успіх у навчанні» [4].

Таким чином, актуальність уважного навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти полягає у необхідності регулярного використання різних методів навчання та застосуванні природної

мотивації для збільшення уваги та зацікавленості студентів. Студенти які стали практикувати майндфулнес відмічають підвищення впевненості та емоційної стабільності, що допомагає бути сконцентрованими, оптимізувати процес навчання, здатність протистояти різноманітним важким життєвим ситуаціям, стресам, адекватно ставитись до себе та інших за рахунок набуття конструкції уважності та усвідомленості.

М. Миколайчук аналізує майндфулнес, як метод безоцінкового усвідомлення, чи метод усвідомленої присутності [1]. У науковій літературі запропоновано фахівцями Інституту медитації найкоротше визначення майндфулнес: «проінформованість про теперешній момент із його прийняттям» [1, с. 239].

Виклики, пов'язані з навчанням іноземної мови в онлайн-середовищі, включають розсіювання уваги, втому та погіршення якості сприйняття матеріалу.

Розвиток уважності може допомогти студентам зосередитися на процесі навчання, збільшити увагу та концентрацію, покращити сприйняття матеріалу та розуміння іноземної мови.

Завдяки уважному навчанню студенти можуть покращувати свої навички розуміння та використання іноземної мови, а також розвивати критичне мислення, що допоможе їм зрозуміти та аналізувати інформацію з різних джерел. Крім того, вивчення іноземної мови з уважністю сприяє розвитку культури мовлення та міжкультурної компетентності, що є важливими навичками для студентів у сучасному світі. Наприклад, використання принципів уважності та зосередженості, які пропагує Джон Кабат-Зінн, може бути корисним для покращення процесу навчання іноземної мови в умовах онлайн навчання [3].

Уважне навчання в онлайн-середовищі стає складним завданням для студентів ВНЗ, оскільки вони стикаються зі значною кількістю викликів. Деякі з основних викликів, з якими стикаються студенти ВНЗ в онлайн-навчанні, включають:

– Віддаленість від учителів та студентів: це може впливати на їхню мотивацію та зосередженість на навчанні.

– Технічні труднощі: для успішного навчання в онлайн-середовищі студентам потрібно мати доступ до стабільного інтернет-з'єднання та відповідного комп'ютерного обладнання. Відсутність необхідного обладнання та технічні проблеми можуть перешкоджати ефективному навчанню.

– Забруднення інформації: учні можуть зіткнутися з перевантаженням інформацією в онлайн-середовищі, що може спричинити

втому, зниження зосередженості та складність в засвоєнні нового матеріалу.

– Соціальна ізоляція: зважаючи на те, що більшість часу студенти проводять в онлайн-середовищі, вони можуть відчувати соціальну ізоляцію, що може призвести до зниження настрою та мотивації до навчання.

Ефективні стратегії уважного навчання включають планування, установлення мети, медитацію, регулярний відпочинок і перерви.

Сучасний викладач повинен володіти великими знаннями не тільки в галузі мовознавства, а й інформатики. Як відмічає О. Череди́нченко, сьогодні запорукою успішної роботи викладача у конкретній галузі та професійній діяльності є його референтна компетенція, яка, однак, «неможлива без технічної компетенції, яка передбачає вміння користуватися різноманітними засобами добування інформації».

Для науково-педагогічних працівників справжнім викликом в дистанційному навчанні стало питання уважного навчання для забезпечення якісного освітнього процесу. Викладачі можуть допомогти студентам розвивати навички уважного навчання в онлайн-середовищі, застосовуючи такі підходи:

– Використання технологій, що допомагають уважному навчанню, наприклад, інтерактивні тестування, віртуальні лабораторії, розширену реальність, яка може сприяти зосередженості студентів на навчанні.

– Дотримання принципів активного навчання та створення навчальних матеріалів, які стимулюють самостійність та інтерактивність студентів.

– Підтримка студентів у розвитку позитивної самооцінки, що сприяє більш уважному і продуктивному навчанню.

– Застосування методів уважного навчання, таких як медитація, які можуть збільшити увагу та зосередженість студентів на процесі навчання.

– Розуміння того, що різні студенти мають різні стилі навчання, і дотримання принципу індивідуалізації навчання, що дозволяє студентам навчатися в темпі, який їм властивий.

Таким чином, для того, щоб дистанційне навчання у закладах вищої освіти стало якіснішим, необхідно враховувати його виклики. Тому доцільним є сприйняття цих викликів як шляхів оптимізації дистанційного навчання.

Література:

1. Миколайчук М. І. Екологічність психологічної допомоги як чинник культури психічного здоров'я індивіда. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України. 2014. Том 7. Екологічна психологія. Вип. 36. С. 290–297.

2. Kabat-Zinn, J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness.* / J. Kabat-Zinn. N.Y. : Delacourt, 1990.

3. Kabat-Zinn J. (2015). *Mindfulness. Mindfulness.* 6.6: 1481–1483.

4. Safran, J. D. & Segal, Z. V. (1990). *Interpersonal process in cognitive therapy.* New York : Basic Books.

**NON-LINEARITY IN INTERMEDIALIZED CINEMATIC
VERSIONS OF LITERATURE OF HOLOCAUST-MARKED
TRAUMA (BASED ON ANNE FRANK TAGEBUCH
AND ITS SCREEN ADAPTATIONS)**

Leheida A. V.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
and Foreign Language Teaching Methods
V. N. Karazin Kharkiv National University
Kharkiv, Ukraine*

This paper focuses on the dialogue of reconnection achieved between the existent literary precursor text of an autobiographical diary of a historical figure – Anna Frank Tagebuch – and its subsequent cross-media filmic, theatrical and textual-graphic adaptations all viewed in diachrony. Adaptations of an autobiography of a historical personality are considered as a form of reconnection with the past through diachronic polylogue between the past and the present with the focus on their mutual influence: how the past means and how the context of creating an adaptation influences perception of the past [2; 5; 6]. The literary text is seen as starting point to be further intermediated into/across other media, the boundaries between which are becoming increasingly blurred. This paper researches boundaries and balance between fact and fiction for each of the cross-media Anne Frank Tagebuch adaptations depending on creation period.

The following questions were addressed: what were the boundaries between facts and fiction in cross-media adaptations and how did they change diachronically? What elements of reality were preserved and what fictional elements were introduced? What materials from Anne Frank Tagebuch were selected for adaptations? What intermediality mechanisms

of adaptation were involved in their production? What was the established proportion between adaptation markers factualizing fiction and fictionalizing facts? A key issue to this research is how cross-media adaptations shape a new interpretation of the past depending on the present. The analysis was therefore based not on fidelity issues, but on researching how the past was recounted in content and form depending on adaptation production period.

. Here we agree with G. Raitt [4] and suggest the idea of a culturological construct [3] of layered meanings arising in the course of the two kinds of interaction: the interaction between the literary precursor, its adaptation and subsequent adaptations (the term “remake” is avoided here purposefully to focus that chronologically subsequent adaptations are no minor in culturological or historical significance) as well as the interaction between the culturological contexts of the emergence of the three.

As R. Rosenberg claims [5, c. 54], "the more frightened you are by the iconisation of the literature piece, the more you are paralyzed". This paper, therefore, feels open to all the attempts of deparallizing Anne's *Tagebuch* as literary precursor and all of its abundant screen media adaptations. Subsequent adaptations pioneer a new interpretation of a historical personality and modify the existing understanding of history seen through people's lives. A key issue to this research is how cross-media adaptations shape a new interpretation of the past depending on the present. The analysis is therefore focused not on the comparison with historical sources on fidelity issues, but rather on the researching when, why and how the past was recounted in content and form depending on the period of adaptation production.

It becomes evident that adaptations emerging from 2010–2022 are often characteristic of non-linear experimental narrative patterns (the events of *Tagebuch* portrayed out of chronological order). There is an evident deparallizing trend in narrative between *Tagebuch* as a literary precursor and its cinematographic adaptations emerging within this chronological period.

In the 21 century the insight into *The Tagebuch* Adaptation becomes much more sophisticated with the technical capacity. It is becoming more abundant and is able to provide parallel filming in parallel chronology while the audience seems no longer satisfied with simply linear narratives. Newer adaptations starting with 2010 do not only reflect the content of the *Diary* but to present a new form of intermedialized product. The speed of the plot unfolding is becoming much more dynamic and non-linear often characteristic of central character change (varying from Anna's friend Hannali to Otto Frank). The story gains multiperspectivity and is retold differently to captivate the public anew.

Following the publication of *The Graphic Diary* by Ari Folman and David Polonsky (2017) a non-linear marked cartoon – *Where is Anne Frank?* – is released in 2022. The central character of the animated interpretation is Kitty – the girl reappearing from *Anne Frank Tagebuch* – a totally fictional character leading a constant dialogue with Anne through the film oscillating chronologically between the events in modern Amsterdam and the tragic events of the 1940s.

We can conclude that XXI century generations can witness the process of deiconisation of the original literature piece – the *Tagebuch* itself achieved through intermedialized reconnecting to it in the ways largely influenced by the voice of modern time.

Bibliography:

1. Dagmar B. *Remediating Transcultural Memory*. Walter de Gruyter. 2015. 175 p.
2. Catrysse P. The study of historical films as adaptation: Some critical reflections: Scripting Real Lives. *True Event Adaptation*. 2018. P. 11–31.
3. Legeyda A. The Art of Screen Adaptation: Recognizing Semiotic Differences Or Thinking out of the Page. *Kherson State University*. Vol. XX. 2013. P. 184–191.
4. Raitt G. Hidden Differences: New Meanings in Adaptations of Literature to the Screen. *Double Dialogues*. Issue 12. 2010. P. 34–56.
5. Rosenstone R. *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Harvard University Press. 1995. 175 p.
6. Rosenstone R. *History on Film/ Film on History*. Second Edition, Routledge. Taylor@Francis Group, 2013. 267 p.

ОСОБЛИВОСТІ НАРАТИВУ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ ДЕВІДА МІТЧЕЛА «ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРИВИД»

Лемещук Л. В.

асистент кафедри англійської філології

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, Україна

Очевидною ознакою нашого часу вважається явище методологічної еkleктики з виразною схильністю застосовувати нові інтерпретаційні підходи до аналізу літературних текстів. Сучасні постмодерністські тексти виступають як складні форми відтворення дійсності, зазвичай

гібридні за своєю суттю. Автори, експериментуючи зі словом, порушують правила та принципи взаємодії автора та читача, а отже читання тексту слід трактувати як раціонально вмотивований та когнітивно керований процес аналізу різномірної інформації, яка зафіксована у людському досвіді.

Постмодерністські твори характеризуються складною структурою, комбінуванням, інтертекстуальністю, застосуванням елементів гри, особливостями часово-просторової організації та множинністю поглядів на одну і ту саму подію. Фактично прочитання та осмислення прочитаного вимагає не лише мовної компетенції, знань літературознавчих термінів, історичних контекстів, соціально-політичного фону та інтертекстуальних дискурсів, але й вміння інтерпретувати прочитане. Як вважає І.А. Бехта «Сприйняття та розуміння ХПТ через його загальний смисл (текстовий концепт) – процес скерований на освоєння читачем багатовимірності художнього текстопростору, під яким розуміємо форму буття авторської матерії, що характеризує її протяжність, структурність, співіснування та взаємодію різних видів зв'язків: простору, часу, причиновості, де кожен із них має свій індекс модальності» [1, с. 28]

Мова пропонує безмежний асортимент слів для створення мовленнєвого потоку, який відтворює особливості історичної епохи, індивідуальні та специфічні параметри мови літературних персонажів як «основного ментального елемента всієї інфраструктури, засобом пізнання навколишнього світу ... [2, с. 8] Одним із цікавих явищ у літературному ландшафті останніх десятиліть вважається роман *Ghostwritten* Д. Мітчела.

«Літературний привид» (*Ghostwritten*) – дебютний роман Девіда Мітчела (1999) Це оповідь з дев'яти історій, кожна з яких зображує головного персонажа, написана епізодично, але всі сюжетні лінії взаємопов'язані через передбачувані «випадкові» події. Деякі історії відображають реальні події такі як, наприклад, газова атака зарином в токійському метро 1995 року. Є також посилання і на інші твори, які були і ще не були написані самим Девідом Мітчеллом. Часово-просторова організація «Літературного привида» перетинає різні епохи, країни та жанри і є хорошим прикладом стилю та етикетки Д. Мітчела як постмодерністського письменника. Тему нарративного експериментування у романі можна розглянути за допомогою таких понять, як метафікція, рефлексивність та інтертекстуальність.

Термін «метафікція» майже пояснює сам себе, це фантастика, яка усвідомлює свій статус вигаданої, або як детально описано Патрісією Во: «Це термін, даний вигаданому письму, який свідомо і систематично звертає увагу на свій статус артефакту, щоб поставити питання про

взаємозв'язок між вигадкою і реальністю» [3, с. 63]. Якщо текст є метафіктивним, автор надасть підказки або алузії про вигадливість самого тексту, наприклад, використовуючи наративні трюки, які створюють неоднозначність у тканині реальності в межах наративу або створюючи вигадку в межах вигадки. Метафікція виштовхує читача за межі самого тексту. Метафікція і рефлексивність схожі за визначенням, оскільки вони просувають ідею, що текст усвідомлює свій статус як текст і посилається або використовує це усвідомлення в тексті. Різниця полягає в тому, що рефлексивність, або саморефлексивність, зосереджена на процесі складання тексту, а метафікція привертає увагу до свого статусу як вигаданого тексту, за формою або змістом. Л. Хатчон пропонує термін «історіографічна метафікція», який спеціально використовується для художньої літератури, яка деталізує історію. Ця ідея «історіографічної метафікції» ускладнює відчуття того, що історія є фактом, і підкреслює, що історія також є побудованим наративом. Частина метафікції, яка є у «Літературному привиді» є історіографічною, оскільки частини роману мають конкретну історичну основу.

Інтертекстуальність у випадку з романом Девіда Мітчелла досить специфічна: автор часто показує персонажів, які є головними героями в одному романі, як вторинні персонажі в іншому, а також включає посилення на свої власні твори іншими способами. Загальна інтертекстуальність підтримує ідею про те, що тексти є частиною мережі, а концепція «мережі» поширена в творчості Мітчелла. Роман складається з десяти глав, що охоплюють дев'ять взаємопов'язаних історій. Глави названі за місцем розташування окремих наративів, і в хронологічному порядку вони є: «Окінава», «Токіо», «Гонконг», «Свята гора», «Монголія», «Петербург», «Лондон», «Чистий острів», «Нічний поїзд» і «Підземелля». «Окінава» і «Андеграунд» – це частина однієї історії, де кожен з наративів вмонтований в сюжет.

Для того щоб проаналізувати зв'язок між розповідною структурою і поняттями метафікція, рефлексивність і інтертекстуальність, необхідно встановити, як виглядає ця розповідна структура. Сам Мітчелл описує структуру в післямові видання роману наступним чином: «Я розташував історії у послідовності, яка слідувала за маршрутом моєї подорожі, і застосував тему причинності до структури послідовності. Кожна історія відбувається так, як вона відбувається через подію або події в історії раніше. Вони руйнуються, як доміно причини» [4, с. 3].

Існує два способи прочитати структуру роману. Один з них запропонований Мітчеллом, а саме причинно-наслідкового зв'язку; інший спосіб менш легко визначити, і, можливо, краще зрозумілий у зв'язку з метафікційним аспектом. Це досягається тим, що окремі

наративи містять елементи, які впливають на інші оповіді, наприклад, другорядні персонажі в декількох наративах. Інші глави містять символи або елементи, які постійно повторюються. Ці зв'язки між наративами у більшому масштабі також працюють як інтертекстуальні елементи. Деякі персонажі, такі як Х'ю, Сухбатаар і безтілесний дух, представлені в декількох оповіданнях, вони працюють як струни, що з'єднують декілька намистин з основним оповіданням роману. Це створює читачеві вигаданий світ, в якому всі історії можуть бути розміщені довільно, а кожне посилання забезпечує глибше розуміння роботи цього світу.

Це лише один з проявів інтертекстуальності в романі: є ще два. Другий рівень – це тип інтертекстуальності, який присутній у всіх романах Деvida Мітчелла: персонажі з інших романів представлені в «Літературному привиді». Цей прийом створює відчуття, що вигаданий світ Мітчелла охоплює всі романи, які він написав. Третій рівень інтертекстуальності, який можна спостерігати в постмодерністській художній літературі: посилання на сучасну популярну «реальну» культуру. У романі це, наприклад, посилання на джазові пісні, які служать культурною рамкою та відрізняються залежно від персонажа, який їх використовує. Інші ізольовані системи посилань на крутих хлопців, дорогі бренди, такі як Rolex або Ralph Lauren, художників Делакура і Бронзіно, які малювали релігійні сюжети.

Кожен з цих рівнів інтертекстуальності розширює роман за межі ізольованих наративів та змушує читача думати. Це досягається шляхом фрагментації всеосяжного наративу на менші точки зору, а персонажі перетинають ці точки зору. Отже, перший рівень інтертекстуальності – це той, який пов'язує історії всередині роману через анекдоти про персонажів або події, щоб створити всеосяжну розповідь. Другий рівень розміщує роман і його персонажів в межах більшого обсягу роботи, і третій розміщує його в сучасному світі читача або їх реальності. Ці два не обов'язково підтримуються фактичною структурою розповіді, але вони впливають на сприйняття реальності. Третій рівень інтертекстуальності теж обмежується в основному окремими наративами, оскільки кожен персонаж має власну культурну структуру, яка допомагає відрізнити наративи один від одного. І саме ця метафікційна сторона також може бути пов'язана з інтертекстуальністю першого рівня: подіями, які нитками пронизують увесь роман. Отже, роман Д. Мітчела – складна сюжетна павутина, яка охоплює елементи шпигунських та фінансових трилерів, оповіді про секти, кілька романтичних історій та оповідей про привидів з персонажами різного віку, статті, моралі, життєвих принципів, які переходять з однієї оповіді в іншу.

Роман Мітчела виявився феноменом як і інші експериментальні форми у мистецтві, які у свою чергу найбільш об'ємно віддзеркалюють усі суспільні події та трансформації, презентують інколи докорінну зміну наших уявлень про текст, провокуючи аналізувати комунікативну діяльність людини, вербальну і невербальну, як засіб передачі інформації, яка зазнає значної у експансії іновачій на рівні текстотворення, сюжетної організації, фонетико-графічних засобів, які стають новим джерелом для розвитку мовних засобів та інструментів щоб розкривати індивідуальний життєвий досвід як окремого індивіда так і колективної свідомості.

Література:

1. Таценко О. Л. Методичні вказівки для практичних занять з дисципліни «Теорія мовного дискурсу» / укладач Н.В.Таценко. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. С. 67.
2. Бехта І. Мельничук О. Невербальна комунікація дискурс на динаміка текстового концепту:[монографія]. Львів – Рівне: Волин. обереги, 2021. 200с.
3. Waugh Patricia *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Routledge, 1984. 176p.
4. Mitchell, David. *Ghostwritten* . United Kingdom: Sceptre, 2000, 440 p.

НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ «ЛІТЕРАТУРНЕ КРАСЗНАВСТВО» В АСПЕКТІ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОСТІ

Мелешко В. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української літератури
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Опрацювавши певне число наукових та методичних джерел, а також спираючись на власний досвід роботи в педагогічному ЗВО, доходимо висновку, що поняття студентоцентрованість (студентоцентроване навчання і викладання) – обсяжне, багатогранне. І все ж його можна означити так: це процес, осердям якого є розробка освітніх програм, котрі «зосереджуються на результатах навчання, враховують

особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується з тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання» [1, с. 131].

Навчальний предмет «Літературне краєзнавство», що його упроваджує кафедра української літератури, дозволяє а) зважати на тенденції розвитку спеціальності, ринку праці, галузевого та регіонального контексту; б) ураховувати потреби здобувачів вищої освіти; в) використовувати різноманітні технології, методи, засоби, прийоми навчання; г) враховувати індивідуально-психологічні особливості студентки/студента.

Мета вивчення дисципліни «Літературного краєзнавства» – прилучити студентів до кращих надбань літератури рідного краю у зв'язку з українською та європейською літературою; розвивати самостійне творче мислення студентів на основі засвоєння нових художніх явищ, фактів, понять і в процесі аналізу літературного твору. Уважаємо, що найголовнішими передумовами для опанування навчальної дисципліни є дисципліни «Вступ до літературознавства», «Усна народна творчість», «Історія української літератури та літературної критики», «Історія світової літератури», «Педагогіка». Такі підходи виправдані, оскільки спираються на класичне розуміння самого явища – літературного краєзнавства. Нагадаємо: літературне краєзнавство – «специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є комплексне вивчення літературних творів, персоналій письменників, літературних образів, традицій, фольклору та інших художніх елементів і специфічних особливостей, прямо чи опосередковано пов'язаних із рідним краєм (областю, районом, містом тощо) з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною і практичною метою» [2, с. 68].

У процесі вивчення «Літературного краєзнавства» студенти 1) засвоюють низку термінів, зокрема: «краєзнавство», «літературне краєзнавство», «літературна експедиція», «літературна карта регіону (міста, містечка, району)»; 2) виокремлюють основні дискурси крайового літературного процесу; 3) орієнтуються у специфіці полтавської крайової літератури та її взаємозв'язків із загальнонаціональною; 2) оволодівають здатністю а) ефективно і компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, наукові публікації) у професійній сфері, б) готувати тематичні теки за творчістю місцевих літераторів, використовуючи самостійно дібрані матеріали, в) організовувати та проводити літературно-

краєзнавчі зустрічі, вечори, ін.; г) обов'язково читають художні твори, винесені на обговорення.

Програму «Літературного краєзнавства» складають два змістові модулі: «Літературно-мистецьке життя Полтавщини від давнини до кінця XIX ст.» та «Літературно-мистецьке життя Полтавщини кінця XIX – початку XXI ст.». Таким чином, зміст навчальної дисципліни охоплює значний часовий вимір, що наповнений великою кількістю письменників та діячів, дотичних до літератури (видавці, журналісти, редактори).

Здобувачі вищої освіти чи не найповніше розкривають/реалізують себе, переконані ми, під час практичних занять. У цьому їм допомагає а) актуальна тема практичного, яка фокусує специфіку навчального предмета; б) методичні (науково-методичні) зауваги викладача до того чи того заняття.

Пропонуємо розробку одного з практичних занять – «Полтавські шістдесятники», мета якого – представити постаті та художній набуток письменників-шістдесятників, пов'язаних із Полтавщиною.

Завдання: I. Вивчити *напам'ять* один вірш письменника-шістдесятника полтавського краю (на вибір; **не** зі шкільної чи вишівської програми). II. Дібрати *ілюстративний* матеріал до теми заняття (портрети, копії (ксерокс) світлин, ілюстрації тощо). III. Підготуватися до бесіди за таким **планом** (після кожного пункту плану зазначено бібліографію):

1. Доля і творчість **Воодимира Підпалога**.

Цимбалюк В. Поет-шістдесятник Володимир Підпалий та його «тиха лірика». Українознавство. 2011. № 1. С. 64–71.

Підпалий Володимир Олексійович Золоті джмелі: вибрані твори / упоряд. та прим. Н. А. Підпалої; худож. оформл. К. І. Сулими. Київ: Твім інтер, 2011. 560 с.: іл., фото. Імен. покажч.: с. 523–529. 2. Пошанування поета **Василя Симоненка** в Полтавській області (див.: Методичні зауваги).

3. **Василь Стус** і Полтавщина (інформаційне повідомлення).

Сова В. Василь Стус і Лубни. *Зоря Полтавщини*. 2013. № 46–47. С. 3.

Василь Стус. 18 січня 1960 року. м. Лубни. Полтавщина URL: <http://n-slovo.com.ua/2018/01/11/%D0%B4%D0%B2%D0%B0-1%82%D1%8F->

Вахтанг Кініані презентував у Полтаві книгу «СПРАВА ВАСИЛЯ СТУСА. ЗБІРКА ДОКУМЕНТІВ З АРХІВУ КОЛИШНЬОГО КДБ УРСР» URL: <https://poltava.to/project/5749/>

4. Сучасні критичні напрацювання щодо прози **Григора Тютюнника**: полтавський «слід».

Неживий О. Григiр Тютюнник: не окупована пам'ять. *Лiтературна Україна*. 2017. 13 грудня (№ 49). С. 14.

Радько Г. Гр. Тютюнник і його творчість у контексті шістдесятництва на тлі історичної доби 60–70-х рр. ХХ століття. *Рідний край*. 2007. № 2. С. 93–98.

5. «Прибутні люди» Василя Захарченка

Захарченко В. Прибутні люди. Київ : Видавництво «Грамота», 2007. 656 с.

Слабоштицький М. «Пий воду із криниці своєї...» Василь Захарченко і його проза. *Лiтературна Україна*. 2005. № 24. С. 1, 7. № 25. С. 7

Методично-наукові зауваги

Василь Стус

Полтавщино! Я пізнаю твій голос,

Коли кують немовкні зозулі

І в колос пророста пташиний щебет,

Що будять тишу і дають відчуті

Її глуху, аж сизу, глибину.

Полтавщино! Ті ж обрив півтони

Сповиті сизю голубих димів,

І тиша благодатна, і мрійливість,

І втома, і краса цього краю.

Полтавщино! Де ніжний спокій висне

І до сих пір блука Сковорода,

Йдучи на плеса нив, на тихий шум діброви

І бусраків давно таїну.

Коли б не ці дроти, не літаки, не гуркіт

І чорний дим із чорних чагарів,

Де паровози обрив рвуть на шмаття –

Мені б здалось видіння добрим сном,

Котрий нелунко рветься... а по тому,

Коли ти накликаєш добрих духів,

Щоб крізь уяву вихопити дійсність –

Ніяк не можна пов'язати разом

І обриси, і тони, й ностальгію.

Цей тихий жаль, і теплий сплин і сум,

І лиш по цьому пізнаєш кордони

Між дійсністю і вимріяним сном

Раїса Плотникова: «Він [Василь Стус] відбував солдатчину в моєму місті. Із листа до Анатолія Лазоренка [4 листопада] 1959 р. “Я досі не знав, що таке солдат. Я не знав, що його ще треба і жаліти. Служу я в Лубнах, на Полтавщині, – хоч тут повезло”».

Михайло Слабошницький: «Василь Захарченко – дуже український письменник. Ясна річ, це передовсім відчутно з сюжетів його творів. Ті сюжети – особливо з останніх двох десятиліть – сторінки випробувань саме нашого народу в несамовито тяжкому для нього ХХ столітті: голодомор, репресії, братовбивча громадянська війна, Друга світова війна, немилосердно тяжке повоєння... – все це наше, все це ми перейшли, втрачаючи мільйони життів. У таких Захарченкових оповіданнях, як, скажімо, “Танці після розстрілу” чи “Сімнадцять георгіївських кавалерів”, національної історії більше, ніж у деяких підручниках з цього курсу. У Захарченка це не переказ подій, а трагічні людські долі в контексті минулого, відтворення історичного матеріалу в конкретній людській біографії, на екрані людської душі».

Виокремлюємо такі вияви (форми) пошанування пам'яті поета, прозаїка, журналіста, громадського діяча Василя Симоненка на Полтавщині:

Пам'ятники Василеві Симоненкові: біля Бієвської ЗОШ І-ІІ ступенів Лубенського району; 17 травня 2005 року відкрито новий пам'ятник поетові. Власне, це погруддя роботи полтавського скульптора Миколи Цися. Кошти на нього зібрали викладачі та студенти Полтавського педагогічного університету; пам'ятник-погруддя біля літературно-меморіального музею в с. Бієвці Лубенського району;

– **Музей:** Біївський літературно-меморіальний музей Василя Симоненка на громадських засадах (Лубенський район, с. Біївці). Музей створений на початку 80-х років ХХ століття. Перший запис у книзі вражень зроблено 9 травня 1973 року; клас-музей Василя Симоненка. Його офіційно відкрито 8 січня 1998 року в приміщенні новозбудованої Тарандинцівської школи.

Теленарис «Рожеві лебеді Василя Симоненка». Теленарис виготовила Полтавська обласна державна телерадіокомпанія «Лтава». Автор сценарію та режисер – Інна Дідик (Снарська). На ІХ Всеукраїнському фестивалі телевізійних та радіопрограм «Калинові острови – 2004» «Рожеві лебеді Василя Симоненка» стали переможцями в номінації «Душі невичерпна криниця».

– Школи **імені** Василя Симоненка: ім'я В. Симоненка носить школа в с. Біївці; 17 серпня 1995 року присвоєно ім'я видатного українського поета Василя Андрійовича Симоненка Тарандинцівській ЗОШ І–ІІІ ступеня

– **Алея** Василя Симоненка. У селі Біївцях Лубенського району силами письменництва, представників громадськості та місцевої влади було закладено Алею Василя Симоненка. Висадили 50 кущів та дерев на околиці села *Єнківці, сусіднього з рідними для поета Біївцями.*

Література:

1. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять / уклад. Артёмов І. В., Шершун А. В., П'ясецька-Устич С. В. Ужгород : ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. 160 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 25).

2. Лисенко А. В. Методика використання літературного красномовства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 220 с.

ІНТЕРАКТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мельник Т. П.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Тернопільський національний медичний університет

імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

м. Тернопіль, Україна

В усі часи мовнокомунікативної грамотності в підготовці фахівців медичної галузі надавали особливого значення, оскільки лікарі мають не лише володіти навичками виконання медичних маніпуляцій, а й уміти правильно та виважено спілкуватися, взаємодіяти з членами колективу, самовдосконалюватися шляхом обміну досвідом. Відповідно, обов'язок кожного фахівця, випускника медичного закладу вищої освіти, – послуговуватися всіма виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями та жанрами в різних видах мовленнєвої діяльності.

Вироблення вмінь володіння нормами сучасної української літературної мови, професійного вжитку термінологічної фахової лексики, використання засобів мовного етикету відповідно до обставин спілкування, продукування професійних текстів в усній та писемній формах мовлення – це основні завдання, які стоять перед викладачами медичних закладів вищої освіти в процесі викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і є основними для формуванні фахової мовнокомунікативної компетенції студентів.

У Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського науково-педагогічні працівники кафедри

української мови постійно працюють над уведенням найбільш ефективних та результативних методик проведення практичних занять для підвищення рівня загальномовної, а відтак і фахової культури майбутніх лікарів. Крім того, пошук альтернативи традиційним формам роботи зумовлений переходом до дистанційного навчання в умовах карантину та воєнного стану.

Практичний досвід викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів I курсу медичного, стоматологічного та фармацевтичного факультетів за час онлайн-навчання дозволяє констатувати, що перевірку рівня сформованості засадничих мовнокомунікативних навичок найкраще здійснювати шляхом проведення заняття-конференції з підготовкою доповіді на одну з актуальних тем відповідно до обраної спеціальності.

Зауважимо, що впровадження такої інтерактивної форми роботи дає змогу викладачеві сприяти мовленнєвій взаємодії студентів, стимулювати їхню комунікативну активність. Перед опрацюванням матеріалів доповідей оголошуємо перелік рекомендацій щодо виступу та участі в дискусіях:

- дотримуватися норм української літературної мови;
- урахувати комплекс комунікативних якостей мовлення;
- використовувати формули мовного етикету професійної сфери;
- уживати зрозумілу термінологію (за необхідності вміти пояснити значення терміна);
- бути готовим відповісти на запитання учасників конференції щодо теми доповіді.

Отже, майбутня здатність особистості ефективно послуговуватися мовними засобами для виконання комунікативних завдань у професійному спілкуванні часто залежить від правильного добору форм та методів навчання в нових освітніх умовах. Можемо стверджувати, що форма практичного заняття-конференції є досить ефективною на завершальному етапі вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Література:

1. Гліаді О. І., Громко Т. В. Специфіка формування фахової мовнокомунікативної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей (курс «Українська мова за професійним спрямуванням»). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: «КОД», 2018. Вип. 172. С. 109–114.

2. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність лідера в освітній галузі (теоретичний ракурс). *Університети і лідерство*. 2015. № 1. С. 52–55.

ЗВЕРНЕННЯ ДО ПРОБЛЕМИ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ЛЮДИНИ НА ЗАНЯТТЯХ З КУРСУ «ПРОБЛЕМИ І МЕТОДИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА»

Мусій В. Б.

*доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української
літератури та компаративістики*

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

Мета курсу «Проблеми і методи сучасного літературознавства» – не тільки формування у слухачів другого рівню вищої освіти ґрунтовних знань у галузі методології наукової праці літературознавця, навиків орієнтації у багатовекторності та міждисциплінарності сучасних літературознавчих досліджень, але й залучення студентів до вирішення ключових проблем сучасності. Серед них – тіло та тілесність, простір та час (а у цьому ключі – визначення змісту поняття «гетеротопія», «трансгресія», «фронтір» та виявлення їхньої семантики в художніх творах), реальність та її різновиди (віртуальна, психічна, фізична) – усього того, що, так чи інакше, обумовлене антропологічною спрямованістю сучасної науки про літературу. Серед цих ключових проблем – і значимість процесу самоідентифікації людини, шляхи його художнього відтворення.

Проблема самоідентифікації набуває особливої ваги з середини ХХ століття. На дослідження сутності цього процесу направлено зусилля психологів, соціологів, філософів, культурологів, педагогів і, звичайно ж, філологів. Сутність процесу самоідентифікації науковці пов'язують з формуванням людиною власних уявлень про навколишній світ та соціальне буття, а також про себе як унікальну особистість, про свої відносини з оточенням [4, с. 109; 110]. Одним із факторів, що ускладнюють самоідентифікацію, дослідники вважають те, що людина не завжди може одразу атрибутувати певну соціальну групу як «свою», або «чужу», а також постійне зростання обсягів інформації, унаслідок чого «відомі явища і процеси ніби розмиваються і втрачають певні межі та однозначність». «Таким чином, – підсумовують автори

колективної монографії «Самоідентифікація особистості: філософський аналіз», – трансформуються такі основоположні характеристики навколишнього світу як простір і час, отже, стає важче визначити своє місце в навколишньому світі» [4, с. 108–109]. Ще одна небезпека, яка загрожує сучасній людині – розчинення в масі, втрата власної суверенності. Іноді їй видається, що простіше керуватися загальними моделями мислення і оцінки, поширеними в середовищі настановами. І це може стати причиною ілюзії самоідентичності.

Усі ці проблеми, що пов'язані з процесом ідентифікації людиною самої себе і своїх стосунків з іншими, свого місця у суспільстві, вирішуються і письменниками. Увагу студентів варто звернути на статті літературознавців (серед них – О. Ігнатович, О. Бродська, І. Братчук та Г. Кузменко), об'єктом уваги яких є художні шляхи вирішення питань ідентифікації та самоідентифікації.

Звернемось до оповідання Романа Малиновського «Діор» крізь призму проблеми самоідентифікації людини. Це невеличкий твір із збірки «Солодке життя» (2021) про те, як молода людина випадково опинилась поряд с терористами, що готували черговий вибух, навіть допомагала їм, а потім зважилась все ж таки повідомити поліцію про злочин, що планувався. Опозицію «я – усі інші», «індивідуальне – масове» можна простежити, звернувшись до аналізу номінації персонажів у цьому творі. «Неважко переконатися в неабиякій ролі імені в житті кожної людини, – пише сучасний український філософ Тарас Лютий. – Недарма всі знайомства починаються з представлення. У називанні себе відбувається перший акт самоусвідомлення. Цим пробуджується смисл позначуваного» [2, с. 131 – 132]. В оповіданні Р. Малиновського лише три персонажа мають імена: Лакоста, Діор, Петро. Але, як виявляється, справжнім тут є лише ім'я Петро. Умовність номінації Лакости підкреслюється з початку (точніше – з другого абзацу тексту) твору: «...тепер вона мала б бути ближче до Лакости, чи як там звати того хлопця, єдиного, який наважувався говорити в передсвітанковий тиші без страху, що розбудить поснулих за дверима...» [3, с.163]. І далі: «...і Лакоста назвав своє ім'я, яке прозвучало якось інакше, ніж Лакоста, Петро не почув, але це ім'я спрацювало, тому що двері відчинили» [3, с.164]. Звернемо увагу на те, що, по-перше, той, хто іменує себе Лакостою, виділяється з маси хоча б відсутністю страху перед мешканцями будинку, а по-друге, враховуючи, що, як подалі виявляється, він є терористом, його справжнє ім'я і не може бути відомим. Але не можна виключити й інше трактування умовності його номінації – «будь який терорист». В будь якому разі він ховається за ім'ям «Лакоста» як за маскою. Що ж до дівчини, заради якої Петро приєднався до групи невідомих йому

молодих людей, її зовуть Монік. Вона висока мулатка, працює в кав'ярні, але називає себе при знайомстві Діор. Її ім'я нагадує відомі всьому світу парфуми. Можливо, дівчина хоче справити враження, підкреслити свою незвичайність. В такому разі, хоча обидва (Монік та «Лакоста») вибирають собі імена, що викликають асоціації з парфумами, нові знайомі Петра намагаються досягти абсолютно протилежного: він – сховатися за умовним ім'ям, вона – напроти, відзначитися. Хоча не можна відкидати й ще одну версію. Якщо врахувати, що вибухівку Лакоста покладе в сумку з логотипом Дому Діор, для обох така номінація, з одного боку, засіб маскуванню, а з іншого – виклик суспільству з його зануренням в матеріальні цінності.

Інші молоді люди, серед яких опинився герой оповідання, позначені в тексті за допомогою займенників. Таким чином створюється враження знеособленої маси: «*вони* піднімалися...Разом їх було п'ятнадцятеро... *тих*, які йшли попереду, вже ховав закрут, так само як і *тих*, які йшли позаду ... за якихось десять хвилин *усі вони* сидітимуть...*Вони* пройшли ще кілька поверхів...*Хтось* попереду...Першими зайшли Лакоста і Діор, а за ними *всі інші*, останнім – Петро...». Крім того дієслово «товклося» («їх і раніше тут товклося вдосталь»), як і позначення «колона» («Петро був усередині колони»), «компанія» («Компанія зібралась інтернаціональна...») характерні для збірного образу, назви купи тих, у кого відсутні індивідуальні риси.

Майже с початку оповідання виникає мотив вибору, перед яким знаходиться герой на ім'я Петро: повернутися додому або йти у невідоме місце. Герой обирає похід у «східні квартали» тому, що так вирішує дівчина, яка йому подобається. Але знайти її у великому приміщенні з багатьма кімнатами, куди він потрапив спільно з усією купою молодих людей, як раз йому і не вдається.

Поступово простір, де Петро опинився, перевертається для нього на лабіринт [3, с. 165]. Як відомо, символіка лабіринту пов'язана з ритуалом ініціації, а саме – мандрюванням людини у просторі смерті. До цієї символіки в оповіданні Р. Малиновського треба також додати вказівку на те, що, розшукуючи Діор, Петро рухається нібито в межах замкненого кола: «Петро ходив, змінюючи кімнати, деякими пройшовся неодноразово. Якби це щоразу були нові, з'ясувалося б що їх тут не менше сотні, а людей у них – десь мільйон». Рухатися усередині кола – те ж саме, що не знаходити виходу. Таким чином читач поступово наближається до відчуття смертельної небезпеки, у яку потрапив герой оповідання, приєднавшись до кола незнайомих з Лакостою на чолі. Він і сам поступово починає відчувати безглуздість

свого перебування у цьому місці. «Ще трохи, – думав Петро, – і треба звідси валити, нащо я тільки послухався цього інстинкту, цього бажання, яке пульсувало, як стробоскоп. Ще одне коло – і досить» [3, с. 165]. Але навпаки він все більше втягується у небезпечне коло випробувань після того, як допомагає Лакості знайти плоскогубці, а той закликає його допомогти у «важливій справі».

Спочатку Петро не зосереджує уваги на заняттях трійці молодих людей, які щось виготовляють на кухні. До Петра вони звертаються «друже», один з них по-дружньому покладає долоню на його плече, хоча вони навіть не цікавляться його ім'ям. Петро їм потрібен для дрібниць – принести ізоляційну стрічку, щипці і тому подібне. І кожен раз Петро прямує до нової кімнати, де, як і у попередніх приміщеннях, на стелі наклеєні замість шпалер газети з повідомленнями про вибухи, скоєні терористами: «Терористичне пекло в Мадриді: вибухи на станції Аточа»; «Лондонський день терору»; «Вбито свободу»; «Ми більше ніколи не будемо в безпеці» і так далі. Нарешті Петро остаточно вирішує, що йому все це не подобається, але все ж таки механічно продовжує виконувати доручення трійці. І тільки на завершальному етапі своїх пригод герой оповідання знаходить сили для прийняття власного рішення. При цьому він цілком відділяє себе від купи нових знайомих і дзвонить в службу оперативного реагування, повідомляючи про підготовку терористичного акту. І тільки тут, наприкінці оповідання виникає опозиція «я / вони» (у тексті оповідання – «вони / мене»), яка свідчить про завершення акту самоідентифікації героя. «За кого вони мене мали, ці вилупки», – думає він після обрання власного шляху [3, с. 171]. При цьому він не відокремлює себе від інших людей, яким, як і йому загрожує тероризм, але рішуче залишає масу, яку хтось кудись веде.

На нашу думку, саме це оповідання варто розглянути в аудиторії не тільки тому, що його автором є молода людина, думки якої близькі студентам, але, у першу чергу, враховуючи актуальність багатьох проблем, до осмислення яких долучає своїх читачів письменник (тероризм, самоідентифікація, обрання молодою людиною власного шляху і відсторонення від маси, яка не усвідомлює того, що коїться).

Література:

1. Герчанівська П. Е. Самоідентифікація людини у сучасних соціокультурних реаліях. *Культура народів Причорномор'я*. 2013. № 263. С. 116–119.
2. Лютий Т. Двійник. Про природу дублювання і множинності. Київ : Віхола, 2021. 272 с.

3. Малиновський Р. Солодке життя. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2021. 176 с.

4. Самоідентифікація особистості: філософський аналіз : монографія / Г. Ф. Хорунжий, Л. О. Боровська ; за заг. ред. Г. Ф. Хорунжого. Київ : Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2018. 192 с.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОСТМОДЕРНИХ ТВОРІВ ЯК ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Олійник Л. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

Одним із найголовніших завдань сучасної освіти є формування всебічно розвиненої особистості, яка би вільно почувалась у будь-якому культурному середовищі. Зважаючи на те, що мета освітніх закладів різних рівнів полягає у наданні професійних знань, умінь та навичок з базових дисциплін, варто, в першу чергу, зосередити увагу на засвоєнні загальнолюдських цінностей через естетичне виховання, яке формує професійну культуру, толерантність, духовність особистості в баченні краси, гармонії світу та прагненні до його досконалості. Відомі педагоги минулого (Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський) у своїй діяльності та працях наголошували на тому, що духовна краса та високі естетичні почуття стоять на заваді напруженню, конфліктам, непорозумінням, проявам зла, тому створювали реальні педагогічні умови для розвитку естетичного сприйняття світу, естетичного смаку та культури поведінки. Українські науковці М. Євтух, І. Зязюн, М. Киященко, Г. Шевченко у своїх розвідках орієнтуються на узгодження професійної підготовки із завданнями формування естетичних смаків та ідеалів. На думку Н. Волошиної, Л. Джигун, Б. Козярьського, Н. Миропольської, провідне місце у вихованні естетичної культури займає художня література. Зокрема Н. Миропольська вважає, що естетичне виховання є основним засобом «формування художньої культури учнів, завдяки якому вони повноцінно сприйматимуть слово і зможуть збагнути його образну

сутність» [2, с. 137], Т. Мороз говорить про важливість наявності функціональна спільність елементів культур різних народів [3, с. 25].

Мета доповіді – виокремити інноваційні технології при компаративному вивченні літературознавчої теми: студенти – співавтори проблемної лекції, метод випереджальних завдань, кейсів, залучення творчих надбань гурткової роботи як засобів формування естетичної культури студентів.

Для розкриття теми візьмемо романи різних письменників: австрійця К. Рансмайра «Останній світ» (1988), поляка Я. Вишневського «Самотність у Мережі» (2001) та українця Ю. Андруховича «Дванадцять обручів» (2003). Доцільність їх спільного розгляду зумовлена такими культурними зв'язками як інтегрованість української літератури в польську та австро-угорську, що має історичні корені, вагомість вкладу названих письменників в естетику постмодернізму, дотичність тематики творів, спроби вирішення письменниками життєво важливих питань сучасності.

Складному компаративному аналізу творів авторів передувє велика підготовча робота. Особливу роль тут відіграють матеріали з різних галузей національних мистецтв у формі випереджальних завдань. Наприклад: можна провести заочну екскурсію «Європейські міста очима героїв роману Я. Вишневського», створити літературно-музичну композицію «Автентичність карпатського краю в романі Ю. Андруховича (пісні, повір'я, легенди, танці)», інсценувати уривки міфів за романом К. Рансмайра «Метаморфози Овідія в романі “Останній світ”». Подібні завдання можуть зацікавити і спонукати студента до самовдосконалення, стимулювати його розумову і творчу активність та забезпечити можливість самостійної діяльності, розвивати прагнення до нестандартних рішень поставленої проблеми. Завдання можна виконувати у вигляді мультимедійного проекту, музичного оформлення відеоматеріалів, що особистісно зорієнтовані на смаки, сферу зацікавлень та спеціальну підготовку студентів: музика, живопис, скульптура, архітектура, літературні традиції. Така робота дасть більше уявлення про культурні та історичні традиції батьківщини авторів, долучить студентів до загальнокультурних цінностей.

Особливо важливим є розуміння самим викладачем складності аналізу постмодерністичного твору, його здатності сприймати та інтерпретувати його і повести за собою студентів. У лекції варто акцентувати увагу на історії виникнення і становлення постмодерністської літератури, зазначивши, що польська і австрійська літератури виникли у контексті західноєвропейської у 60-80-х рр. ХХ ст., а в Україні в ІІ половині 80-х рр.

Спільним для усіх постмодерністів є міфологізація дійсності, перепрочитання та руйнування міфів, проблеми маргіналізації особистості та суспільства, невлаштованості світу, моделювання різних варіантів постмодерного апокаліпсису: в К. Рансмайра прослідковуємо пошуки через трансформацію античного міфу універсальних шляхів протидії «останньому світу»; головним стрижнем в романі Я. Вишневського є кохання як засіб подолання самотності, хай навіть у формі симулякра (у Мережі), у Ю. Андруховича – це народна мудрість, романтична легенда про дванадцять обручів. Два останні автори, попри постмодерністичний песимізм, схиляють читача до думки, що доля кожного на шляху збереження духовності вирішиться через гармонію з оточуючим світом, шляхом подолання відчуженості в щоденній боротьбі за право називатись людиною. Менш оптимістичний в «Останньому світі» К. Рансмайр: безсмертні слова античного поета Овідія, що застигли на пам'ятниках-менгірах, час від часу закривають колонії слимаків чи зображене автором звиродніле материнство Феме, яка віддає кращі почуття розфарбованій статуї сина. Перетворення К. Рансмайра невідворотні: скам'яніння, виродження, самознищення – це наслідок абсурдності світу. У творах Ю. Андруховича та Я. Вишневського екзистенційні картини буття іншого гатунку. «Останній світ» у романі Я.Вишневського – це 11 платформа при четвертій колії станції Берлін-Ліхтенберг, куди приходять самогубці, «рейки там набагато блискучіші, ніж на інших перонах» [1, с. 4]. «Останній світ» Ю. Андруховича – це руїна на теренах української держави зразка 90-х років, торжество «сильних світу сього» в образі Варцабича, сатиричний портрет «нового» українця, аморальної особистості, яка прагне завоювати будь-яким чином голоси на виборах, маргіналізація мешканців 13-го кілометра. Акцентовані авторами ці негативні явища слугують пересторогою людству.

Окресливши спільне та відмінне творах, викладач переходить до наступного етапу їх вивчення через формування інтерпретаційних компетентностей як необхідної складової естетичної культури сучасного читача [4, с. 8], які базуються на використанні таких методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності як проблемно-пошукові і творчі завдання, евристична бесіда, групове вивчення у формі спільного засідання літературно-мистецьких об'єднань, методичний принцип “студент – студентіві”, діалог з аудиторією тощо.

У нагоді може стати метод кейсів. Окремі групи студентів, що вибрали тему з випереджальних завдань, отримують консультацію викладача, який їх роботу спрямовує на виокремлення важливої інформації. У групі обмінюються думками і пропозиціями щодо плану роботи, визначають роль кожного в підготовці підсумкового варіанту

презентації. Питання плану можна записати на дошці чи спроектовати на екрані, вони слугуватимуть завданням для груп студентів: 1) криза духовного стану сучасного людства. Духовне звиродніння людини як всезагальна тенденція, що хвилює письменників Ю. Андруховича, Я. Вишневського, К. Рансмайра; 2) постмодерністична просторово-часова модель параметрів творів; 3) пошуки шляхів виходу з духовної кризи на сторінках творів Ю. Андруховича, Я. Вишневського, К. Рансмайра.

Пропонуємо такі завдання: «Поезія Б.-І. Антонича як зразок руйнування чужого тексту» (Ю. Андрухович «Дванадцять обручів»), «Загибель Наталі як вияв вищої форми краси самозречення» (Я. Вишневський «Самотність у Мережі»), «Місто Томи очима Котти» (К. Рансмайр «Останній світ»). Інценування ключових епізодів творів («Зустріч на одинадцятій платформі Берлін-Ліхтенберг», «У корчмі “На місяці”», «Котта і Піфагор у горах Трахілі»). Таким чином, на лекції «звучить» текст творів з вуст студентів. Авторське слово створює атмосферу краси художнього слова, якої важко досягнути в монологічній лекції самого високопрофесійного викладача, яку варто замінити на поетапне обговорення поставлених вище питань у інтерактивному вигляді через безпосередній діалог з аудиторією та вільний обмін думками, а в основі аргументацій студентів має стати безпосередня робота з текстом кожного твору, цитатний матеріал.

Твори «Дванадцять обручів» Ю. Андруховича, «Самотність в Мережі» Я. Вишневського, «Останній світ» К. Рансмайра акумулюють у собі багато глибинних значень і не можуть зводитися до єдиної інтерпретації. Авторі звертаються до загальнолюдських цінностей, тому дія романів втрачає будь-які часово-просторові межі. Це один із способів впливу творця на читача, поштовх до перегляду стереотипів, пошуків виходу із суспільних, моральних, мистецьких катаклізмів сучасної цивілізації.

Запропонований варіант компаративного аналізу постмодерністичних творів формує світоглядні позиції студентів, розширює їхні естетичні горизонти, надає нові орієнтири у світі високого мистецтва. Групова робота, коли студент стає співавтором аналізу літературного твору – це дієвий засіб формування та розширення читацьких компетентностей та навиків, поштовх до самоосвіти. Естетична складова, готовність до сприйняття літературних творів, що є зразками високого мистецтва – свідчення високої естетичної культури студентів.

Література:

1. Вишне夫斯基 Я. Л. Самотність у мережі. Київ : Рідна мова, 2015. 424 с.
2. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 394 с.
3. Мороз Т. О. Загальнокультурна компонента як засіб естетичного виховання майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2007. 204 с.
4. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 21 с.

PRIORITIES IN TEACHING CONSECUTIVE AND SIMULTANEOUS INTERPRETING IN THE CONTEXT OF WARTIME

Pekhnyk H. V.

*Lecturer at the Hryhoriy Kochur Department of Translation Studies
and Contrastive Linguistics
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine*

The war introduced changes to the teaching environment, causing a shift in teaching priorities due to dynamic and changing needs. The focus shifted towards such domains as the military field, psychology, humanitarian assistance, legal issues, social issues, and others.

Hence, there is a growing need to familiarize students with the interpreting environment of today, to make them aware of the current situation in terms of the fields where interpreting is badly needed, community interpreting, initiatives where a huge need for interpreters can currently be traced, the sources they may use to find their place in the interpreting communities since the war, in parallel, opens up a great niche for interpreting activities. The task is also to make them ready for the secondary, vicarious trauma they may be inflicted as the result of community interpreting in suboptimal conditions when people are deeply traumatized.

The focus in the teaching of interpreting should now be made on the new domains that have become most frequent in the interpreting context.

The recent developments in the field of consecutive and simultaneous interpreting, if considered from the point of view of analyzing the speeches of foreign officials and speeches of Ukrainian top officials, in particular, the President of Ukraine, and their versions in translation, have revealed the problems that exist in the area of interpreting. Therefore, there is a great need for focusing the students' attention on the following areas:

- the importance of intonation that often worsens the impression from the interpretation of official speeches, delivery that is so much monotonous that it is really difficult to listen to the speech and leads to the situation when the interpreting output is perceived as a bad one even by ordinary listeners who are not professional in interpreting;

- avoidance of Russian words, structures, and accent that, unfortunately, appear to be a real problem;

- the use of cliches and collocations, in particular, the ones that are often mixed, like “військовий злочин” but “воєнний стан”;

- interpreting criticism, that is understanding the hierarchy of mistakes in simultaneous interpreting, where the rule is that only 80% of information can be reproduced, but the choice of items for interpreting should be the right one;

- avoidance of blunders and funny mistakes through listening to the interpreter's own speech: like “хай Бог щастить”, “повідомити публіці”;

- ability to select interpreting occasions to avoid helping the enemy in this or that way (suppose, by joining some international projects that distort the information about the war in Ukraine and deal with propaganda activities in a hidden and implicit way).

While training students, it is necessary to draw their attention to the problems they will never pay attention to themselves. The easiest way is to point out some phrases, collocations, or sentences that produce a funny effect but may be left unnoticed by the interpreter if he or she does not listen to himself/herself from aside.

The range of exercises for training interpreters could include the same types of tasks as in non-war times, but students need to be taught to deal with sensitive topics since they need to develop the ability to reproduce the statements made in the background of sensitive information, materials that normally tend to weaken the interpreter's ability to focus on the information reproduction due to the fact that they are struggling with their own psychological issues while interpreting.

The situation is aggravated by the hybrid format of studies due to which students rarely have the occasion to simulate real-life conditions while working with the screen only. This fact has a negative impact on their ability to keep straight in front of the audience, and memorize long bits of

information without losing track of the core ideas and messages. That is why there is a need for holding mock conferences, focusing on the interpretation of longer fragments of information, and longer statements since, first of all, in the Zoom format attention gets easily distracted and, secondly, one has more chances of peeping into some notes or supportive materials than in normal working conditions.

Students should be given a profound theoretical basis for interpreting in the form of different Internet materials since they have to be ready to work with people traumatized by the war, bearing the issues of professional ethics in mind, which, in wartime, includes even more items aimed not to inflict another trauma on the affected population.

It is important to analyze together with students the official speeches and their interpreted versions, for them to develop analytical skills, get accustomed to the settings they will work in, as well as be able to critically assess on what occasions they are fit for the job and can handle the task, with due account of the growing need for interpretation that has sometimes been provided even by laymen, and which job or volunteer activity offer should be rejected due to their incompetence for performing the task and the possibility of aggravating the effects of war.

Bibliography:

1. Struk I. V., Semyhivska T. H., Sitko A. V. Formation and translation of military terminology. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2022. Том 33(72). С. 29–33.

2. Tesseur W., Footgitt H. Professionalisms at war? Interpreting in conflict and post-conflict situations. – *Journal of War and Culture Studies*, 12(3). Pp. 268–284.

3. Interpreting in a war zone. URL: <https://csa-research.com/Blogs-Events/Blog/Interpreting-in-a-War-Zone>

ПОЕЗІЯ ЯК ВЕКТОР РОЗВИТКУ УЯВИ ТА МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Піскозуб З. Ф.

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри французької та іспанської філології
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Проблема використання віршів і пісень у викладанні хвилювала людей з давніх часів. Як стверджують історики, в школах Давньої Греції багато текстів розучували за допомогою співу, в Стародавньому Римі вивчали риторику вже з шестирічного віку, і звичайно, це передбачало опанування правил версифікації. А в початковій школі Індії абетку і арифметику вивчають за допомогою пісень і зараз.

Працюючи із студентами впродовж доволі тривалого часу та намагаючись їм допомогти в опануванні французької мови, ми намагаємося завжди йти в ногу з часом і шукаємо нові та цікаві шляхи допомоги студентам. Поезія, на наш погляд, повинна займати своє вагоме місце у вивченні іноземної мови. Нам видасться важливим переосмислити викладання французької мови студентам за допомогою віршів, оскільки їх часто розглядають як традиційні тексти для аналізу, або як загальні та риторичні моделі, і викладачі використовують їх лише тоді, коли треба опанувати короткий, швидкий і нескладний текст. Звичайно цього теж не слід відкидати, але, на наш погляд, поезію слід завжди пов'язувати з силою голосу, « усністю письма» (*oralité dans l'écrit*) [1], бо виразний голос, наполегливий буде почутий не лише в усному мовленні, а й знайде своє відображення на письмі. У кожному поетичному тексті є етос, притаманний письменнику, який надає йому власного звучання, настрою та тону. Відчути його, «спіймати», а потім відтворити спонукатиме студента до глибокого проникнення в суть цього етосу, у видимі і скриті ідеї вірша, у їх прожиття, а згодом й відтворення. А це, своєю чергою, спонукатиме студента до глибокого дослідження значення слів, до роботи над їх полісемічністю, до намагання не лише їх правильно перекласти, а й увиразнити в римі та звучанні. Саме тому, працюючи на перекладами віршів чи пісень, ми пропонуємо студентам зробити їх переспів, тобто написати вірш за мотивами поетичного твору, наслідуючи авторські версифікаційні елементи наближено до перекладу, зберігаючи, однак, у перекладі поетичного тексту ритмічність та норми французької та української мов. Робота над поетичним текстом створює в студентів молодших

курсів враження доступу на вищий рівень розуміння через використання наукових термінів, таких як «метафора», «оксюморон», «римування», «асонанс» тощо. Маючи на меті розвиток мета-текстуальних навичок, ми пропонуємо студентам спочатку класичну поезію для аналізу, опрацювання та вивчення напам'ять і прямуємо до вивчення поетичних текстів сучасників, особливо тих, які на першій погляд, є непростими для аналізу та вивчення. Це дасть їм можливість мати інше бачення літератури загалом, а не лише віршів.

Передусім, важливим є поставити собі запитання, як студенти читають поетичні твори і що вони очікують в них віднайти. Саме від цих очікувань ми повинні відштовхуватися, починаю роботу над поезією, оскільки студенти, приходячи в університет, вже володіють певним багажем знань, а ми переводимо їх на вищий щабель розуміння та знання. Яким є їхнє сприйняття поезії? Чи мають вони стереотипне мислення, отримане раніше? Чи заважатиме воно їм розвивати метатекстові навички? Відповідь на ці запитання допоможуть нам зорганізувати роботу над поетичним твором. Бо часто у студентів уявлення про поезію є «стереотипно традиційним: рима, асонанс/дисонанс, чотири рядки, чотири строфи» [2]. Проте, можна стверджувати, що з часом, засвоївши навички роботи з поезією, студенти виливають на папері свій біль, іноді хаотичний, іноді стражденний, але так народжується слово. І як показує досвід, студенти надають найбільшого значення саме цим моментам, коли вони «поезують», коли витягають із своїх найпотаємніших глибин натхнення, а особливо, коли народжується нова перекладена версія вірша. Зауважимо, однак, що вивчення поезії не потрібно зводити лише до усного висловлювання. Це також чудовий привід для креативного письма, у якому трансформація читання в письмо створює специфіку твору.

Іноді поезія не береться до уваги під час вивчення іноземної мови, оскільки побутує думка, що вона відволікає від правил, від граматики. Щоб цього не сталося, ми пропонуємо її «інструменталізувати», бо для вираження творчості наших студентів поезія є ідеальним вектором. Це дає змогу розкрити потенціал кожного, розвинути уяву та сприяти оволодінню усною мовою.

Отож, пропонуємо вашій увазі деякі інструменти, які допоможуть підсилити роботу із поетичними творами та водночас зацікавити студентів та стимулювати до праці.

«Les Atelier Canoré»[3] запропонують нам низку заходів, щоб оновити свій підхід до поезії, використовуючи, наприклад, цифрові інструменти або поєднуючи поезію з іншими мистецтвами. З планшетом студенти молодших курсів, чи наймолодші зможуть відкривати

в інтерактивній та ігровій формі поетичний всесвіт. Тоді як дорослі створюють програмовані вишукані поетичні дерева, наприклад.

«Dire la poésie avec René Char» [4] представляє антологію мистецьких творів і заходів, які можна використати для роботи навколо поетичного мистецтва. Йдеться, наприклад, про створення анімаційного фільму чи запис звукової антології.

«Ciné poème» [5] запрошує вас відкрити короткометражні фільми, відправною точкою яких є вірш або чий всесвіт можна описати як поетичний. Такі поєднання кіно та поезії стає ідеальним засобом для розбудови уяви студентів.

Книга «La Poesie au quotidien» [6] розкриває основні проблеми педагогічної практики поезії. Вона також містить ідеї для діяльності та проєктів, які будуть проводитись від наймолодшого віку аж до студентів-магістрантів, пов'язані з дикцією та поетичним письмом.

Книга «Culture et lecture» [7] пропонує низку інноваційних заходів, щоб сприяти «освіченому» читанню та допомагати запам'ятовувати.

Французький DVD «Slam, le français autrement» [8] пропонує оновлений підхід до поезії. Справді, цей музичний жанр дає змогу оригінально увійти в поетичний всесвіт і вести майстер-класи з динамічного письма.

Отже, ми можемо стверджувати, що поезія мотивує студентів у навчанні. Це сприяє збільшенню їх словникового запасу, спонукаючи їх майстерно володіти словом. До того ж, складні форми вірша дозволяють студентам краще оволодіти граматичним аспектом мови. Поезія дає змогу працювати не лише над усним, а й письмовим вимірами оволодіння мовою. Завдяки поєднанню аудіювання, дикції та письма поезія є чудовим інструментом, який допомагає опанувати французьку мову, бо ж основним функціями поезії, поряд з іншими є: виражати, розкривати, винаходити і направляти.

Література:

1. Jeanne-Marie Barbéris J.-M. Voix et oralité dans l'écrit : la représentation graphique de la parole populaire dans des textes chansonniers. *A la recherche des voix du dialogisme*. 2007. № 49. pp. 207–232. <https://doi.org/10.4000/praxematique.944>

2. Martin S. Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français aujourd'hui*. 2010/2. № 169. P. 3–14

3. <https://www.reseau-canope.fr/notice/parcours-magistere.html>

4. <https://www.reseau-canope.fr/notice/dire-la-poesie-avec-rene-char.html>

5. <https://www.reseau-canope.fr/notice/cine-poeme.html>

6. <https://www.reseau-canope.fr/notice/la-poesie-au-quotidien.html>

7. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/thc-tpc/pdf/Culture/Books-Livres/PolitiqueLivreNB.pdf>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=LZCtwOWxsL8>

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Приймак Л. Б.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов і країнознавства

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Складовими іншомовної професійної компетенції здобувачів освіти сфери послуг є професійна комунікативно-мовленнева та лексична компетенції. Оволодіння професійною термінологією та навичками використання вузькоспеціалізованої лексики постає актуальним завданням формування професійної лексичної компетенції на заняттях англійської мови. Навчаючи майбутніх фахівців у галузі надання послуг, видається необхідним розширювати лексичний мінімум, а також включити в програму вузькоспеціалізовані тексти з відповідною термінологією, що уможливить розширення світогляду здобувачів освіти про майбутню професійну діяльність. У цьому контексті видається доцільним включати до освітньої програми автентичні фахові тексти, які насичені вузькопрофільною термінологією.

Методика роботи в рамках навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей має деякі особливості. Важливим у цьому відношенні є вивчення термінології, яка є необхідним компонентом професійно-орієнтованого навчання англійської мови [1, с. 122]. Ефективність засвоєння іншомовної термінології суттєво залежить від уміння вживати відповідні поняття українською мовою. Для того щоб побудувати міжмовну паралель для одного терміна, необхідно чітко розуміти всі його семантичні тонкощі. Тому добір англомовного матеріалу, термінології та автентичних текстів за фахом посідає важливе місце в процесі формування професійної іншомовної компетенції здобувачів освіти. Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, основними стратегіями добору

лексики є вибір усних і письмових автентичних текстів та підбір ключових слів у тематичній галузі з урахуванням професійних потреб студентів [2].

Одним з основних джерел термінології для студентів нефілологічних спеціальностей слід вважати автентичні фахові тексти, що задовольняють інформаційні та пізнавальні потреби здобувачів освіти, слугують підґрунтям для стимулювання навчального розмовного спілкування на фахові теми та збагачують знання у фаховій галузі [3; 4]. Ставлячи професійні запитання перед читанням тексту, студенти мотивуються до розуміння змісту тексту та висловлення своєї особистої думки. Тексти є не тільки основним джерелом для накопичення термінології, а й розглядаються як засіб розвитку у студентів навичок критичного мислення. Автентичні тексти англійською мовою – це цінний інформаційний і пізнавальний матеріал, що доповнює знання, отримані в спеціалізованих галузях навчання. Такі тексти є джерелом лексики за фахом студента, прикладами використання термінів у контексті та стимулом для інтелектуальної та мовної активності в інтерактивному спілкуванні після роботи з текстом.

Автентичні матеріали (ділові листи, контракти, рекламні оголошення, електронні листи), взяті з реального життя і не створені спеціально для навчальних посібників, можуть розглядатися як приклади мовних норм ділового стилю спілкування. Ці матеріали можуть слугувати джерелом поповнення словникового запасу здобувачів освіти і стимулювати використання лексики в професійних мовленнєвих ситуаціях. Критерії змісту визначають цінність тексту як матеріалу для читання та підказують, які терміни слід обрати для забезпечення розуміння студентами отриманої в тексті інформації. Зміст тексту визначає ефективність інтерактивної навчальної діяльності з розуміння значущої інформації та ефективність засвоєння використовуваної термінології. Створення нових текстів передбачає активізацію вміння використовувати термінологію в професійному спілкуванні та професійному обміні інформацією, а також відповідає завданню формування іншомовної компетенції.

Таким чином, формування професійної компетенції студентів на заняттях з англійської мови потребує роботи за допомогою якісно відібраного навчального матеріалу, представленого автентичними текстами, і поступового переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь до професійно-орієнтованої комунікації.

Література:

1. Criscoe B. L., Gee T. C. Content Reading: a Diagnostic/Prescriptive Approach. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 2017. 219 p.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
3. Cheek E. H., Cheek M. C. Reading Instruction through Content Teaching. Columbus, OH : Merrill, 2019. 421 p.
4. Memory D. M. Teaching Technical Vocabulary: before, during, or after the Reading Assignment? *Journal of Literacy Research*. 1990. Vol. XXII. № 1. P. 39–53.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО АСПЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Савчук Н. І.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов і країнознавства

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Метою навчання англійської мови здобувачів освіти спеціальностей сфери послуг є розвиток іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності вступати в міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями іноземної мови в аспекті діалогу культур і досягнення взаєморозуміння [1; 2]. Моделювання ситуацій культурного діалогу на заняттях з англійської мови дає змогу здобувачам освіти порівняти звичаї, культурні норми, особливості способу і стилю життя людей в англійськомовних країнах та в Україні. Така структура навчання англійської мови сприяє формуванню якостей, необхідних для міжкультурної комунікації, таких як культурна толерантність, соціокультурна спостережливість, готовність до спілкування та співробітництва з людьми з інокультурного середовища, мовна та соціокультурна ввічливість. Існують різні види іншомовної комунікативної компетенції: мовленнєва, мовна, соціокультурна, компенсаторна, навчальна та когнітивна компетенції [3]. З-поміж згаданих видів компетенції соціокультурна становить особливий інтерес у контексті навчання професій, пов'язаних з обслуговуванням.

Під соціокультурною компетенцією розуміють «збільшення обсягу знань про соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається, розвиток навичок побудови мовленнєвої та невербальної поведінки, яка б відповідала цим особливостям, і формування вмінь, що підкреслюють спільність та особливості в культурі рідної країни та країни мови, що вивчається» [4, с. 91]. Формування соціокультурної компетенції спрямоване також на формування навичок і вмінь знаходити вихід із ситуацій комунікативної невдачі, зумовленої соціокультурними перешкодами у спілкуванні, ставлення поваги до традицій, ритуалів і способу життя представників інших мовних культур та оволодіння способами вираження власної культури в інокультурному середовищі [3]. Мета навчання англійської мови – допомогти студентам розвинути навички та вміння знаходити вихід із комунікативної ситуації.

Під час навчання англійської мови здобувачі освіти, майбутні фахівці у сфері послуг, мають набувати соціокультурних знань у таких галузях, як соціально-побутова, соціокультурна та академічна/робоча. Наприклад, у соціально-побутовій сфері здобувачі освіти знайомляться з повсякденним життям сім'ї, родинними традиціями, міжособистісними стосунками з друзями та знайомими, питаннями здоров'я та екології. У соціокультурній сфері обговорюються питання довкілля, науково-технічного прогресу, молоді в сучасному суспільстві, подорожей, основні культурно-історичні віхи в розвитку англійської мови в Україні, проблеми сучасної цивілізації тощо.

В освітній та професійній сфері в рамках курсу обговорюються іспити та сертифікати з іноземних мов, можливості продовження освіти за кордоном, сучасний професійний світ англійської мови, ринок праці, питання, пов'язані з вибором майбутньої професійної діяльності, нові інформаційні технології та інтернет-ресурси. Студенти також мають удосконалювати навички розмовної мови та основні комунікативні навички (аудіювання, говоріння, читання та письмо) [2; 4].

Зміст лінгвокраїнознавчого аспекту навчання мови складається з лінгвістичного, психологічного, методологічного компонентів [3]. Перший включає безеквівалентні, коннотативні лексичні одиниці; фразеологізми з культурним компонентом значення; приказки та прислів'я; формули мовленнєвого етикету; автентичні тексти. Психологічний компонент визначається мотивами та інтересами здобувачів освіти щодо оволодіння англійською мовою як засобом спілкування; навичками й уміннями оперування відібраною безеквівалентною, фоною лексикою; навичками й уміннями немовленнєвої поведінки; знаннями культурних стереотипів і вміннями користуватися ними в різних ситуаціях спілкування; знаннями про

країну, мова якої вивчається. Методологічний компонент змісту включає формування вмінь працювати з наочністю, лінгвокраїнознавчими словниками та прагматичними матеріалами.

Отже, вивчення іноземних мов і культур майбутніми фахівцями у сфері послуг є не самоціллю, а підґрунтям для оволодіння мовою як засобом спілкування та сприяє формуванню доброзичливого й толерантного ставлення до цінностей англосовієтських культур, розвитку національної самосвідомості на основі знайомства з життям в інших країнах.

Література:

1. Івасів Н. С. Організаційний компонент формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із туризмознавства в процесі іншомовної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 1. С. 146–149.

2. Старинець О. А. Використання методу ситуативного навчання у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія*. 2016. Вип. 8. С. 120–125.

3. Cañas J., Pérez L. *Language strategy in the hospitality sector*. 2014. URL: <https://www.languageonthemove.com/language-strategy-in-the-hospitality-sector/>

4. Tziora N., Giovanis N., Papacharalabous C. The role of foreign languages in hospitality management. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. 2016. Vol. 4. Pp. 89–97.

ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА ТАНЦЮВАЛЬНО-СПОРТИВНОГО ДИСКУРСУ

Сєдакова М. В.

*викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Розвиток сучасної лінгвістичної науки характеризується неабиякою увагою до питання побудови і реалізації успішної комунікації. Саме через різні типи дискурсів людина відтворює свої знання про світ і ті соціальні ролі, які вона відіграє в суспільстві, так само як і міжособистісні відносини між різними соціальними групами та тими, хто

з ними взаємодіє [12, с. 8]. Дискурс на сьогоднішній день розглядається науковцями з різних позицій: як текст, комунікативна діяльність, функціональний стиль тощо.

Під час розгляду дискурсу як комунікативної діяльності багато уваги приділяється емоційній складовій зазначеного поняття. Ефективність емоційної комунікації в багатьох випадках залежить від емоційної компетентності партнерів, а значний обсяг емотивної лексики конкретно визначеної мови передає багату палітру національної картини почуттів [2, с. 48]. Під час аналізу будь-якого типу дискурсу науковці вивчають не тільки структуру комунікації, а й індивідуальні особливості комуніканта, враховуючи при цьому емоційний стан людини [1, с. 38]. Неабиякий інтерес до вивчення чуттєвого етапу процесу пізнання людиною світу призвів до того, що мова більше не вважається справжнім відображенням дійсності, лише інтерсуб'єктивним вираженням істини, в якій емоційна складова відіграє фундаментальну роль [6, с. 4].

Слід зазначити, що інституційні типи дискурсу характеризуються постійною динамічністю та взаємодією з іншими типами дискурсу, що виявляється в явищі інтердискурсивності, серед яких танцювально-спортивний дискурс не є винятком, взаємодіючи з різними сферами життєдіяльності людини, включаючи емоційний дискурс. Танцювальна діяльність сповнена емоціями, а деякі відомі хореографи класифікують будь-який танцювальний танець, беручи за основу саме емоційний аспект (*"Dance means a **rhythmical expression of emotions to music**"* [8]).

Учасники танцювально-спортивного дискурсу наголошують на тому, що танець є емоція, тому в інтерпретації змісту танцювально-спортивного дискурсу різноманіття емоцій та їхніх проявів відіграє неабияку роль (*"**Dancers create an emotional story...**"*; *"Ron Montez, a long time Latin ballroom dancing championship, once described **dancing as 'emotion in motion'**, meaning that the value is in creating an experience that the dancer and the audience can relate to emotionally"* [10, с. 170]).

Емоційна складова танцювально-спортивного дискурсу реалізується в двох напрямках:

– обговорення танцювальних подій глядачами або досвідченими танцівниками: (*"...**the most gratifying dance moments I've ever experienced**"* [3, с. 5]; *"...**favourable and enthusiastic audience reactions**"* [7, с. 63]; *"One day I turned on the TV and I think it was the **World Latin Championship...this was the most exciting thing I have ever seen!** The costumes, the energy, the athleticism, and the glitz is just drew me in..."* [4]);

– безпосередній процес виступу на змаганні, гала-шоу, який викликає різноманітні почуття та емоції у танцівників як основних учасників танцювально-спортивного дискурсу (*"Its natural rhythm*

provides emotions of joy, happiness and satisfaction, and enables you to express yourself through freedom of movement” [5, с.98], “...*we enjoy dancing together*” [7, с. 100], “*quickstep is a dance of youthful joy for both dancers and viewers...*” [9; с. 59]).

Слід також зазначити, що обмін інформацією в танці є багатозначним та веде до різноманітних інтерпретацій в залежності від здатності глядача сприймати та розуміти емоції та інтенції танцівників (“*aim of modern dancing is communication of emotional experience – intuitive perceptions, elusive truth – which cannot be communicated in reasoned terms or reduced to mere statement or fact*”, “*as nonverbal form of communication, dance may be used ... to demonstrate feelings towards one another...*” [11, с. 310]).

Отже, емоційна складова є невід’ємною частиною танцювально-спортивного дискурсу, змушуючи всіх учасників комунікації співпереживати та виявляти широкий спектр почуттів, оцінок на основі власного досвіду. Основною метою прояву емоційності в танцювальній діяльності є обмін досвідом та емоційна насолода учасників комунікації. Цікавими та перспективними в подальшому можуть бути дослідження емоційної метафори як засобу актуалізації емоційної складової танцювально-спортивного дискурсу.

Література:

1. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности. *Язык и наука конца XX века* : сб. ст. М. : РГГУ, 1995. С. 35–73.
2. Телия В. Н. Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. М. : Языки славянской культуры, 2004. 340 с.
3. Benevento A., Dobb E. *Dancing Trough Life: Lessons Learned on and off the Dance Floor*. New York : St. Martin’s Press, 2007. 240 p.
4. Gavrila B. Darla Davies: Who Said I’d Never Dance Again? URL: <https://dancesportnews.info/darla-davies-who-said-id-never-dance-again/>
5. Hobin T. *Belly Dance for Health, Happiness and Empowerment*. UK : John Hunt Publishing, 2015. 276 p.
6. Mackenzie J. L., Alba-Juez L. *Emotion in Discourse*. John Benjamin’s Publishing Company, 2019. 397 p.
7. Marion S. J. *Ballroom: Culture and Costumes in Competitive Dance*. Oxford : Berg Publishers, 2008. 224 p.
8. Nordin G. *On Expression Through Movement in Latin Dancing*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=s_uO-9H1Va0
9. Setsuko T. *In Search of Somatic Therapy*. Monterey : Savant Books & Publications, 2017. 256 p.

10. Wasieleski D. M., Weber J. Business Ethics. Emerald Group Publishing, 2019. 392 p.

11. Webster Ch. Action Analysis for Animators. UK : Taylor & Francis, 2012. 408 p.

12. Wodak R., Cillia de Rudolf, Reisingl M., Liebhart K. Discursive Construction of National Identity. Second Edition. Edinburgh University Press, 2009. 288 p.

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сірант Н. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Сучасні тенденції нинішнього світу ХХІ ст., виступають за глобалізацію, цифровізацію, інформатизацію, комп'ютеризацію, які трактують нам оновлені вимоги щодо створення та відбудови різноманітних практик соціального характеру.

Актуальною проблемою сьогодення виступає фундамент студенто-центрованого вишколу як ідея першочергових забезпечень здобувачами вищої освіти їхніх можливостей заслужити попередньо найвище місце на ринку праці, підняття їхньої «оцінки» у працедавців, забезпечення від так нинішніх вимог остатніх. За домовленостями звичного вчення, функція педагога виводиться до трансляції знань з наступним контролюванням отриманої звітки. Від так, основні здобутки у більшості випадках створюються не в ході вчення, а у ході організованої практики студентами як випускниками – на буденному місці. За умови застосування студентоцентризованих підходів відбуватиметься посилення призначення студентів як учасників освітнього процесу – від пасивних слухачів, до активних, які можуть більш-менш діяти на освітній процес, компетенції й навички.

Учені, які досліджували дану проблему та висвітлили у своїх працях (В. Біблер, А. Виговський, Б. Гершунський, О. Лосев, О. Моїсєєва, А. Печеї та ін.), й вітчизняні (С. Вітвицька, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, І. Предборська, В. Табачковський, Н. Чибісова та ін.) авторів. Вони зазначали, що освітня система України вимагає якісних змін та на перспективу окреслює один із основних напрямків –

коридор від репродуктивного до гуманістичного освітнього процесу [1, с. 35–38]. Від так окреслене питання вбачає усі сенси далекоюсяжного рішення.

Особливості студентоцентризованих підходів: враховуються особливості та споживання студента, підняття власної відповіді за наслідки навчання, відтак це вміст компетенцій, котрі окреслюють, як власне студент має застосувати свої знання, розуміння і будуть спроможними змінити по завершенню освітнього процесу – компетенції професійні. Дані компетенції затребувати на ринку праці і завтрашній студент має їх уміти застосовувати у повсякденному житті. Потрібне зміцнення «підкреслень» від педагога до студента і того, що вивчається. Від так змінюються функції викладача, так і функції студента у студентоцентризованому підході. Роль викладача, як організатора, тьютора, фасілітатора, консультанта, мотиватора.

До головних частин студентоцентризованої освіти відносять:

- посилення на інтерактивність, а не пасивність у навчанні;
- виділення у вивченні та розумінні;
- більша відповідальність зі сторони здобувачів вищої освіти;
- збільшення самостійності у навчанні;
- взаємовідношення викладач – студент.

Мега відповідальність лягає на студента при студентоцентризованому підході, котрий має бути відповідальним, та спонукає їх мислити, синтезувати, аналізувати, розв'язувати питання тощо.

Функції викладача та студента у студентоцентризованому учінні підкреслюється щодо розвитку організованих, методичних та технічних забезпечень, котрі змінюють викладачів та студентів.

Як зазначено вище, самостійна робота це найважливіша складова студентоцентризованого освітнього процесу, адже вона окреслює найбільшу індивідуалізацію роботи усякого студента, то розглядається одночасно і як засіб вдосконалення творчої індивідуальності особистості. Від так студентоцентризовані моделі освітнього процесу передбачають, приблизно, 50% навчального матеріалу здобувач вищої освіти має опанувати самостійно. Проте, виникає дуже багато запитань: хто має визначити, які саме теми будуть вчити самостійно, бо відповідно до студентоцентризованих моделей освітній процес студента має можливість брати участь в проектуванні курсів та освітніх програмах. І як вони мають вчити практичні курси, котрі неспромога вивчити самостійно за цілим ланцюгом домовленостей, особливо студентам педагогічних закладів освіти. Чи вміють застосовувати студенти сформовані навички самостійних робіт щоб оволодівати достатньо великим об'ємом дидактичного продукту? Бо саме практика підтверджує, що велика частка студентів, найбільше перших курсів,

елементарно не спроможний «учитися». Оскільки педагог перевірятиме щабель самостійності опанування здобувачами дидактичним «продуктом»? Не можна використовувати застарілі методи контролювання під нові макети учіння? І ми опрацювали лише декілька запитань, котрі потребують конкретної відповіді.

Нинішній макет студентоцентричної освіти окреслює певні переходи від пасивного до активного освітнього процесу, у формуванні напружених й аналітичних способів мислення у студентів; від рефлексивних підходів до ходу викладання з однієї сторони – викладач, з іншої студент; поділ відповідальності за наслідки навчання між викладачем та студентом; збільшується автономність студентів у ході освітнього процесу.

Література:

1. Горук М., Біляковська О. Студентоцентрованість як основа розвитку самоосвітньої компетентності студентів. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: *Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти*. Київ ; Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2017. 214 с., С. 35–38.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ГЕНЕРАЦІЙНИХ ТА ГЕНДЕРНИХ МОТИВІВ В ШОТЛАНДСЬКИХ БАЛАДАХ КІНЦЯ ХVІІІ СТ.

Сластьон С. Е.

*кандидат філологічних наук,
асистент кафедри тюркології*

Навчально-науковий інститут філології

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Література завжди була яскравим ціннісним індикатором у часи історичних змін, що переживали Англія та Шотландія. На думку шотландського літературного критика ХІХ століття Чарльза Роджерса колись процес об'єднання двох королівств у ХVІІ–ХVІІІ стт. розпочне нову поетичну епоху в історії літератури Шотландії [4, с. 59–62]. Більшість шотландських авторів, волінням скоріш розуму аніж серця, починає писати свої твори англійською мовою чи латиною, а не скотсом, що стає менш популярним після Унії (1707 р.), але саме

у цей час ознаменовано появою плеяди талановитих шотландських поетів: Ф. Семпла, А. Рамсея та поеток – Джоанни Бейлі та Леді Ен Ліндсі. На відміну від драматургині і поетеси Джоанна Бейлі (1762–1851), яка присвячувала свої твори темі радощів сільського життя, соціальним проблемам шотландської провінції, що було популярним серед збагатілих шотландців-землевласників (лердів), які донедавна ще й самі були селянами, її сучасниця Ен Ліндсі здобуде загальнонаціональне визнання завдяки лише одному текстові у фольклорному жанрі – баладі «Старий Робін Грей» («Auld Robin Gray»). Пастораль співали і переповідали у колі шотландської місцевої еліти та серед селян, згодом на тлі її сюжету з'явиться п'єса, опера і пантоміма. Мелодія, ймовірно, була написана палацовим менестрелем XVI ст. при дворі Марії Шотландської Давидом Річчі. А от автор тексту пасторалі довгий час вважатиметься невідомим. Лише у 1823 р., на сімдесят третьому році життя (за два роки до смерті) леді Ен Ліндсі надішле депешу до Вальтера Скотта з оригінальним текстом балади і сіквелом (II частиною до неї) власного авторства. В. Скотт про пісню напише так: <...> «Ця пастораль вартує більше, ніж всі діалоги між Корідоном і Філіс від часів самого Теокріта»[4, с. 61]. У тому ж, 1823 році авторизований текст буде представлено суспільству як внесок леді Ен у Баннатайнський Клуб. Саме до аналізу цього тексту балади ми й звернемося у нашій статті.

Біографічний та історико-літературний контексти балади «Старий Робін Грей». Леді Ен Ліндсі була старшою дочкою з одинадцяти дітей в родині Джеймса Ліндсі, графа Балкарреса та леді Ен Далрімпл. У більшості джерел датою народження Ен Ліндсі зазначено 8-е (іноді 12-е грудня) 1750 року, однак згідно з записами парафіяльного журналу справжньою датою народження поетеси є 27 листопада 1750 року [4, с. 63]. Унаслідуювши нестримний норів від свого батька та музичний талант від матері, Ен змалечку мала проникливий розум та демонструвала хист до літератури. З поезією своє життя пов'язала в роки юності, після смерті батька. Балада ж «Старий Робін Грей» була написана, коли Ен виповнилося 21 рік. Її сестра Маргарет переїхала з чоловіком до Лондона, а юна леді Ліндсі вечорами, що стали нестерпно скучними без сестри, розпочинає написання балади до відомої народної мелодії. Першою «критикинею» пісні стала її молодша сестра, яка й запропонувала рядок про викрадення худоби Робіном Грем у батька Дженні, що змусило останнього видати дочку заміж за старого заможного селянина. Закінчивши текст балади, Ен Ліндсі воліла залишитися анонімом. З незрозумілих причин Ен все життя пручалася своїй славі. Так, за день до публікації її чотири томної ліричної збірки «Балади Ліндсі» («Lays of

the Lindsays»), коли всі примірники було роздруковано, авторка наказала скасувати реліз книг, в результаті зі збірки уціліла одна єдина пісня «Чого ж зволікаєш, мій любий?» («Why tarries my love?») [4, р.62]. Іншою ймовірною причиною приховування свого авторства може бути й мова, якою написана балада про Старого Грея: вона народна, часом просторічна, – така, якою послуговувалися селяни та прості робітники, але аж ніяк не панночки з аристократичних родин. На початку XVIII століття, через повстання (1715 р.) та еміграцію еліт до великих міст, чітка соціальна стратифікація між лердами та лордами реалітетно почала дещо редукуватися, однак етикетні та мовленнєві канони в Шотландії щодо жінок-аристократок залишилися майже незмінними, про що свідчить наступний епізод. У 1823 році, надсилаючи листа до В. Скотта з оригінальним текстом балади, Ен завізувала також й коментар лерда Дальзіла. Той, у свою чергу, наполегливо радив замінити рядок «*To make the crown a pound, my Jammie gaed to sea*» на «*...to make twenty merks*». На думку Дальзіля, селянин Джеммі не міг бути настільки убогодухим, аби за двадцять пенсів (1 шотл. фунт) покинути кохану та податися у море. Дільзіль також додав, що саме цей рядок характеризує й саму авторку – милу дівчинку, яка, на відміну від досвідчених письменників Единбургу, не знає справжньої цінності шотландської валюти. Високо оцінивши рівень критики з боку лерда, Ен Ліндсі все ж залишила рядок незмінним, аргументуючи тим, що «*цінність фунта в цій країні завжди буде незмінною*» [3, с. 6].

Перейдемо до аналізу *генераційного та гендерного* контекстів твору. На думку проф. Марини Новикової у XVII–XVIII стт. «‘європеїзм’ шотландської поезії змінився на ‘хуторянство’» [1, с. 131–132], де сюжети селянських, родинно-побутових перепетій стають наративами справжнього «історичного» та «ліричного» щоденника умонастроїв епохи.. Звідси й народжується в шотландській поезії тяжіння до фольклорних жанрів, активізація процесу написання римейків народних балад такими видатними бардами як Р. Бернз, Р. Фергюсон, Алан Рамсей, Ен Ліндсі та інші. Найпопулярнішими сюжетами стають еротичні пригоди молодят (пісня «*Comin' thro' the gye*» невідомого автора XVIII ст. та її пізніші варіації); поневірвання молодої дружини через шлюб з літнім чоловіком (Р. Фергюсон, «*What Can A Young Lassie Do Wi' An Auld Man*»); сюжети про кохання та «шлюб, що конче пов'язані з мандрами» [2, с. 90], часто ризикованими, які, фактично, відтворюють архаїчний ритуал ініціації молодика – його перетворення у зрілого чоловіка. Сталим для більшості таких сюжет-ситуацій є генераційний та гендерний аспекти: молода героїня завжди незадоволена своїм життям із старим чоловіком. З фемінної точки зору, маскулінна старість позначається як низка негативних характеро-

логічних рис, а не зовнішніх. Так, у пісні Р. Фергюсона «What Can A Young Lassie Do...» маскулінна старість вбирає суто негативні ядерні ознаки: ревності, буркотіння, жадібність, дратівливість й незадоволення життям. На сюжетному рівні й твір Ліндсі нагадує традиційну баладу про молоду дружину та старого чоловіка: через занепад господарства (у батька-селянина – неврожай, та ще й вкрали волів), дочку Дженні видають заміж за літнього Робіна Грея; її коханий – молодий Джеммі задовго до лиха подався у мандри, аби заробити гроші на весілля, але так й не повернувся. Однак, зазначена у назві твору вікова межа «auld/старий» у самому текстові має дещо нетипові мотивні конотації: з точки зору авторки, ознака старості «шотландця» – не втома, ревності чи сексуальна неспроможність чоловіка, а сама вікова різниця з його партнеркою, її невподобання щодо його зовнішності та його суто тілесних характеристик вже немолодого чоловічого. За фольклорною традицією, гіперболізує ознаки старості Робіна Грея й постійне порівняння його з молодиком, коханим дівчини – Джеммі. Генераційний аспект фактично виступає чітким критерієм «свого»/ «не свого» маскулінного персонажа з фемінної точки зору. Він той, кого не обирала та не приймала молода героїня, – звідси й номінація Робіна – «старий».

Мотив шлюбу реалізується також й через силу фатуму та доленості вимушеного вибору героїні. Адже, за умови правильної/світлої долі дівчини її обранцем є молодий Джеммі. Проте, через лиху вдачу вона змушена взяти шлюб із старим чоловіком, що робить Робіна Грея руйнівником її щастя – обранцем не за власним бажанням дівчини. Важливою є й причина її згоди на шлюб. Вибір цей, в першу чергу, для молоді шотландки зумовлено занепадом батьківського дому. Це унаочнює в шотландській традиції домінування архаїчних законів щодо міцних сімейних/кланових зв'язків/зобов'язань над приватним, особистим щастям дівчини у шлюбі, щоправда тут знову унаочнюються зміни у генераційному аспекті стосунків ліричної героїні з її батьками. Якщо в циклі балад про нещасну Лессі, її шлюб зі старим чоловіком стається через намагання метері отримати власну наживу (вона фактично продає свою дочку); до цього ж на молоду впливає своїми порадами й стара аморальна тітонька: радить Лессі позбутися старого чоловіка одразу після одруження й швидко заволодіти його статками, то в баладі «Старий Робін Грей» матір дівчини навіть соромиться просити дочку йти заміж проти волі, лише її сумні очі змушують Дженні погодитися: «...*My father urged me sair – my mither didn't speak; But she look'd in my face till my heart was like to break...*» [4, с. 65]. Виказавши шану старим і хворим батькам, згідно з моральними устоями свого дому, роду і села, подібну повагу відчула

молода шотландка й до себе від старого чоловіка: Робін Грей був добрим із молодою дружиною. Родинне життя детально описано з обох точок зору, як з фемінної так і з маскулінної, проте замість звичних злостивих прокльонів, нарікань та ламентаций з боку молодої героїні, з'являється релігійний мотив «гріха», який відтворює глибоко психологізовані портрети чоловіка і жінки, руйнуючи, в першу чергу, віковий критерій «старість». З точки зору шотландки гріхом вважається тілесна близькість з чоловіком, до якого вона відчуває духовну відразу (думками молода із коханим Джеммі). Для старого ж шотландця Грея моральною заборонаю постає фізична близькість із дружиною проти її волі, тобто без кохання. Завдяки повазі до молодої та дотримання етичних принципів, в останньому куплеті першої частини балади зникає епітет «старий» у номінації маскулінного персонажа, тепер дружина звертається до чоловіка поважно Робін Грей. Таким чином, шляхетність по відношенню до жінки стає руйнівною ознакою маскулінної старості: <...> *I gang like a ghaist, and I carena to spin; / I daurna think on Jamie, for that wad be a sin; / But I'll do my best a gude wife aye to be, / For oh, Robin Gray, he is kind to me*// [4, с.66]. У другій частині балади наявний куплет, який Ліндсі забажала у подальшому не публікувати, проте, саме ці чотири рядки додатково відображають важливу гендерну ознаку старого Робіна Грея, а саме – його сором'язливість. Таке нетипове поєднання характеристик зовнішньої (тілесної) старості та душевної юнацької закоханості маскулінного персонажа почасти романтизує образ літнього шотландця і нівелює його амплу старого розпусника, нищителя дівочої долі: <...> *Nae questions he spier'd her concerning her health, / He look'd at her often, but aye `twas by stealth;/ When his heart it grew grit, and, sighin' he feign'd / To gang to the door to see if it rain'd* // [4, с. 67].

Лейтмотивна лінія «старість» та «шлюб» завершується передсмертною сповіддю Робіна Грея, спокутуванням гріхів та прощенням з боку дружини, благословенням на шлюб з Джеммі (який повертається з моря додому), що забезпечує нетиповий для цього жанру шляхетний відхід старого. Незвичними є й часопросторові ознаки у баладі. Адже, окрім щасливого кінця, після довгого шляху випробувань закоханих Дженні і Джеммі, наявний й час спогадів молодої про свого першого чоловіка Робіна Грея, вже після його смерті. Ця пам'ять про минуле змінює фемінний образ суто фольклорного (збірного) персонажу «несчасна закохана» у глибоко психологізований образ ліричної героїні – «жінки з минулим», де динамічну ініціацію шляхом та шлюбом проходить не лише Він-герой (Робін Грей), а й Вона-героїня. У наступній епосі такі типи персонажів стануть провідними у драматичних п'єсах та сентиментальних романах.

Література:

1. Новикова, М. Шотландии кровавая луна: Антология шотландской поэзии (с XIII-го века до века XX-го). *Симферополь, СОНАТ; Крымский Архив*, 2007. 320 с.

2. Новикова М. Міфосвіт Бернса: Шлях і шлюб. Міфи та місія. *Київ: Дух і літера*, 2005. 432 с.

3. Crawford Alexander. Et al. Lives of the Lindsays or A Memoir of the House of Crawford and Balcarres. *Wigan*, 1840. Vol. II. 339 p. [Ел. ресурс] режим доступу: <https://digital.nls.uk/histories-of-scottish-families/archive/95576249> (дата звернення: 03.04.23).

4. The modern Scottish Minstrel; or, the Songs of Scotland of the past half century. Ed. By Charles Rogers, Vol. 1. Edinburgh, Adam & Charles Black, North bridge, booksellers and publishers to her majesty, 2006 [EBook #18396]). 169 p.

THE IMPORTANCE OF ORGANIZING INDEPENDENT AND AUTONOMOUS ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

Sorokina M. Ye.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
State Higher Education Institution «Pryazovskyi State Technical University»
Dnipro, Ukraine*

In the process of teaching a foreign language, attention is almost always paid to the organization of independent and self-study activities of students, especially nowadays when it concerns university students: future engineers, scientists, managers, etc. A grounding of the process of organizing students' independent work in mastering a foreign language is the role of students' personalities, their motivation and needs. The fact is that online teaching and learning, as an option, have influenced educational process a lot with plenty of recourses that can help in productive independent and self-study activity as the basis of a successful educational process in mastering and improving a foreign language. It should be mentioned that a successful educational process in the field of a foreign language is a well-organized independent activity of students. The role of the teacher is to correctly direct the cognitive activity of students, which they perform on their own.

The analysis of scientific sources on the content and organization of the process of teaching a foreign language in universities confirms the axiomatic

validity of the proposition that independent work is an invariant structure of a true version of a teaching foreign language complex. The main aim of any university is to prepare specialists for independent practical activities. The learning process at the university is increasingly based on the independent and creative activity of trainees and on self-taught approach.

Independent work is a type of learning activity performed by students in the classroom, both under the guidance of a teacher and without direct guidance from the teacher during self-worthy preparation and participation in various extracurricular activities. Learner autonomy is when students take control and responsibility for their own learning, both in terms of what they learn and how they learn it. It takes as its starting point the idea that students are capable of self-direction and are able to develop an independent, proactive approach to their studies.

In the field of higher education, learner autonomy is particularly important.

In modern methodological literature, independent work of students is considered, as a type of educational activity that is carried out without direct participation of the teacher, but under his/her guidance, as a means of involving students in independent cognitive activity. Independent work of students during learning a foreign language will be successful only providing that it is previously planned as an integral part of the educational process, is organized systematically, and not on a case-by-case basis. A huge role in the organization of independent work belongs, of course, consequently, to the teacher, since he/she must correctly determine the content and the amount of material that is taken out for independent work. When planning independent work, it is necessary to proceed from the leading general methodological position, which is substantiated in the methodological literature: in the course of independent work, the main functions that are carried out are learning functions – consolidating of knowledge and processing it into sustainable skills and experience. In modern conditions, the goals of independent work require the necessity to add also the search and acquisition of new knowledge, including usage of modern information technologies.

When planning an independent work on a particular course, it is necessary to highlight its so-called fundamental tree, including that basic system of methodological, theoretical knowledge that needs to be brought to the obligatory lectures. It is also proposed to form a variety of types of independent work of students, providing them with topics, the nature of the study, forms, a system of control and record, and as well as various reporting methods.

Independent work of students is especially significant in mastering foreign languages, as students are provided with study materials that need to be memorized, analyzed, consolidated, and this becomes possible only in

conditions of independent work. When learning foreign languages, there are educational materials that can be learned in the classroom when working in pairs, in groups, or in the process of individual or autonomous work of students. How effective independent work of students will be carried out in the classroom and outside it, depends on the organization of this work by the teacher. The task of the teacher is to organize the work of students in such a way as to provide an effective independent activity, the ability of trainees to create conditions for their self-expression and self-development.

The effectiveness of independent work depends on the following factors:

1) Classroom work is built by the teacher in accordance with normative documents.

2) The activities are motivated.

3) Students have the ability to learn.

4) Formation of students' educational competence as a methodology of independent study of a foreign language.

5) Students have practically learned knowledge, skills, experience.

6) Students have the skills of self-educational activity.

Highlighting productive learning activities as a goal and the principle of teaching foreign languages also means that, along with the communicative competence, an obligatory component of training educational competence is the ability to independent, autonomous learning of a foreign language, that provides conditions for its creative usage. In modern conditions of teaching a foreign language, there is the need for a different approach to the organization of independent work, which should be focused on the personality of the student, on his initiative, on the development of his creative potential, on a productive educational activity, and also on his motivation and needs.

The priority role of the student in independent work does not reduce the role of the teacher, but on the contrary makes his/her task more difficult, increases requirements for him/her as the organizer of this process. Teacher's task is to correctly direct and organize the cognitive activity in order to form in the student the need and culture of self-productive educational and cognitive activity, that is teach students to learn. Scientific validity of the process of organizing independent and autonomous work of students in the process of mastering a foreign language is determined the following:

– the axiomatic nature of independent work as an invariant component of a single complex of classroom and extracurricular activities in a foreign language;

– the specifics of a foreign language in any pedagogical system as goals and means of education and training;

– in the course of independent work, the main functions are carried out learning: consolidating knowledge and processing it into sustainable skills and experience;

– the secondary linguistic personality of the student is formed mainly in the process of his independent mastery of foreign language knowledge during his independent work.

Bibliography:

1. Негривода О. О. Проблема організації самостійної роботи студентів іноземної мови. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 112–113.

2. Сорокіна М. Є. Деякі педагогічні особливості дистанційного навчання іноземній мові Some features of distance teaching of foreign languages. *Закарпатські Філологічні Студії*. 2019. № 12. С. 124–128

3. Сорокіна М. Є., Рудь А. Г. Application of Interactive Internet tools for developing students' professional communication skills at teaching English. *International scientific journal «Internauka»*. 2018. № 10(50). Vol. 1. С. 47–50.

4. Janet Hardy-Gould, Learner Autonomy / Oxford University Press English Language Teaching Global Blog. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2013/01/29/learner-autonomy/>

5. Barbara McCombs, PhD, University of Denver / Developing responsible and Autonomous Learners: A Key to Motivating Students. URL: <https://www.apa.org/educationcareer/k12/learners#:~:text=Research%20has%20shown%20that%20motivation,ownership%20over%20their%20own%20learning>

6. Catherine Rayson. Learner autonomy: what you need to know. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/01/29/learner-autonomy/>

РОЛЬ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ЯК КОМУНІКАЦІЇ КУЛЬТУР У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ

Стежко Ю. Г.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов за фахом
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Новітні тенденції у євроінтеграційних процесах обумовили увагу українських мовознавців до феномену інтертекстуальності як опосередкованого читачем діалогу індивідуальностей авторів, культур, мов.

Термін *інтертекстуальність* увійшов у лінгвістичний обіг (з легкої руки Ю. Крістевої) як розвиток діалогічності М. Бахтіна. У контексті постмодернізму інтертекстуальність як лінгвістичне явище набула значення одного з найвагоміших феноменів смислового перетину текстів. За словами Ю. Крістевої, «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия *интерсубъективности* встает понятие *интертекстуальности...*» [2, с. 439]. Комунікуючи, один текст імпліцитно або експліцитно коментує інший, один автор посилається на іншого. У такому сенсі інтертекстуальність постає діалогом не лише авторів та культур, а й ментальностей.

Інтертекстуальність притаманна низці стилістичних прийомів, таких як алюзія, ремінісценція, цитатія. Відмінності між ними криються у способі посилання на прецедентний текст – чи то імпліцитно, як це маємо в алюзії, чи то експліцитно – у випадках ремінісценції та цитатії. Як приклад експліцитного зв'язку з іншим текстом можна навести фрагмент з промови Hillary Clinton. «*You know, **President Roosevelt's Four Freedoms** are a testament to our nation's unmatched aspirations and a reminder of our unfinished work at home and abroad*», у якій вона згадує чотири свободи з промови президента Ф. Рузвельта “Four Freedoms Speech”, які покладено в основу Американської демократії (свобода слова, свобода віросповідання, свобода від злиднів і свобода від страху) [1, с. 254]. Так само є приклад алюзії із промови Hillary Clinton – імпліцитного зв'язку із текстом відомої пісні «Бітлз»: «*Now, there may be some new voices in the presidential Republican choir, but they're all singing the same old song. A song called “Yesterday”*» [1, с. 255]. Маємо очевидність, що «любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста» – чи походженням з минулого, чи сучасного.

Проте це «впитывание» для різних текстів може набувати різного значення. Якщо прецедентними текстами постають всесвітньо відомі біблеїзми чи міфологізми, то можна стверджувати, що алюзії однаково осмислюються представниками різних культур. Скажімо, фразеологізми «тридцять срібняків» чи «троянський кінь» не можуть мати смислового різночитання у міжкультурній комунікації. В. Манакін використовує міф про властивість голови Горгони Медузи як алюзію, не піддаючи сумніву однозначність її декодування. «...Избавиться от значения невозможно, потому что оно, «как голова Медузы, всегда в центре языка, околдовывая тех, кто его созерцает». [3. с. 17]. Але щодо менш відомих прецедентів, такої однозначності у розумінні алюзії очікувати не доводиться.

Інтертекстуальна комунікація культур, авторів, текстів спотикається через ментальні особливості народів, відмінності у способах осмислення ними дійсності. За однієї й тієї ж алюзії зв'язок з прецедентним текстом українським та, скажімо, західноєвропейським читачем може бути по-різному витлумаченим в силу різних культурних та ментальних особливостей. Наприклад, у тексті: «Come near; I would, before my time to go, Sing of old Eire and the ancient ways: Red Rose, proud rose, said Rose of all my days» (Л. Бурковська) власне ім'я Eire ірландцем може осмислюватися як топонім – давня поетична назва Ірландії, а відтак він буде розглядати міжтекстові зв'язки інакше, ніж, скажімо українець, який знає Eire як теонім, що позначає кельтську богиню сонця. Наразі комунікація культур не відбулася в силу різних фонових знань, культурних традицій та відсутності авторських коментарів щодо текстових зв'язків. Таким чином, маємо констатувати, що в інтертекстуальній комунікації розкриття імпліцитних зв'язків між текстами є більш проблемним, ніж це мало б місце в експліцитному їх вираженні. А наведені нами приклади свідчать про провідну роль фонових знань у встановленні міжтекстових зв'язків. Тож «To comprehend even the simplest texts, readers must engage such intricate processes as feature recognition, lexical access, memory storage and retrieval, integration, updating, etc. What is most remarkable, and often not realized, is that the words on the page merely provide the scaffolding for the meaning of a text. The lion's share of a text's meaning is actually constructed by the reader» [5, с. 4].

Особливим чином розбіжності в референціях щодо денотату відбиваються на перекладацькій практиці, адже, за відомими словами В. фон Гумбольдта, «разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее ...». Якщо слідувати постмодерністським настановам, а саме, що смисл тексту твориться у процесі читання, то стають цілком зрозумілими ті етичні

лакуни, які виникають у інтертекстуальній комунікації. До певної міри це пояснюють слова, що «for all people the mechanism of ‘encryption’ and ‘decryption’ is different and depends on various reasons, one of which is the different psychology of people» [4, с. 27]. «Найбільше лакун виникає між мовами Сходу та Заходу, позаяк раціоналізм, прагматизм, наприклад, американської нації та варіанту її англійської мови далекий від емотивного та етичного потенціалу мови (наприклад, Китаю), яка формувалася під впливом релігійно-філософських вчень Конфуція чи Лао-цзи» [6, с. 211].

Ілюстрацією конотативних відмінностей на ментальному рівні може стати декодування гендера представниками різних культур та релігій, зокрема, в сприйнятті представниками, скажімо, ісламу чи християнства. Важко уявити, що мусульманський світ позитивно сприйме культуру Заходу в сенсі визнання гендерної нейтральності як суспільної цінності.

Так само не уявляється за можливе, щоб американець перейняв комунікативну форму самоприниження, притаманну етнокультурній традиції японців. «По данным Ж.П. Шаброля, обычной формой разговора в Японии является такая, в которой преобладают самоуничижительные формы: «...жалкий тип» станет говорить о своей «мерзкой жене», о детях – «сущих кретинах», о своем «доме-развалюхе», о «ваших царских покоях», о «вашей супруге ослепительной красоты и редких добродетелей» [3, с. 26]. Таке демонстративне самоприниження виглядає антагонізмом американській культурі, за якої на всі питання про життя у американця буде відповідь – «Fine!». Не узгоджується зі східною етикою і «фамільярне привітання» «Hello», которое они (американці – Ю.С.) используют везде, всюду, даже с незнакомыми лицами» [3, с. 25]. За української культурної традиції відповідь прозвучала б не самопринизливо, але й скромніше за американську. Насправді в усіх прикладах маємо не приниження і не зухвалість, а лише різні форми самовираження національної гідності, які в текстовому вираженні перетинаються, набуваючи різних смислів у залежності від обізнаності читача.

Мова це ландшафт колективної психології нації, а смисл тексту на цій мові – це бачення дійсності, обумовлене фоновими знаннями читача. Інтертекстуальність як форма міжнаціональної комунікації неминуче зіставляє або й протиставляє авторські інтенції, їх національні культури, віддаючи на розсуд читача інтерпретацію текстів.

Підсумовуючи, зазначимо, що інтертекстуальність є невід’ємною рисою кожного тексту, позаяк вона:

- здійснює текстову комунікацію;
- зіставляє культури, мови, ментальності націй та народів.

Зауважимо, що належне розкриття імпліцитного зв'язку текстів донора та прецеденту залежить від фонових знань читача з лінгвокраїнознавства, історії, фольклору народів та навичок користування довідковою літературою.

І насамкінець. Постмодернізм надає однакові права автору та читачеві на творення смислу тексту, але в інтертекстуальній комунікації головним є збереження автентичності кожної мови, культури, які становлять загальну скарбницю людства.

Література:

1. Кібальнікова Т. В. Алюзія як вияв інтертекстуальності в американському фемінному політичному дискурсі. *Наукові записки ЦДПУ. Серія : Філологічна наука*. Кропивницький : КОД. Вип. 187. 2020. С. 251–256.

2. Кристева Ю. Бахтин, слово, діалог, роман. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. М. : Прогресс, 2000. С. 427–457. <http://www.philology.ru/literature1/kristeva-00.htm>

3. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология : монографія. Київ : «Знання», 2004. 388 с.

4. Mahkamova M.R. Modern Problems of Linguistics and Methods of Teaching English. *Obrazovatel'nyj process*. 2018. 1, pp. 26–28. <https://cyberleninka.ru/article/n/modern-problems-of-linguistics-and-methods-of-teaching-english>

5. Marmolejo-Ramos F., Elosúa de Juan M., Gygaх P., Madden C. & Mosquera R. In Press, Pragmatics & Cognition. Reading between the lines: The activation of embodied background knowledge during text comprehension. 2014. URL: http://doc.rero.ch/record/209012/files/Marmolejoetal_2009_preprint.pdf

6. Стежко Ю.Г. Наративні практики Сходу та Заходу: проблема порозуміння. *V Конгрес сходовознавців : збірник матеріалів* м. Київ, 9–10 грудня 2021 р. – Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Видавний дім «Гельветика» 2021. С. 210–213. http://oriental.vernadskyjournals.in.ua/2021_Konhres_skhodoznnavtsiv.pdf

**АНАЛІЗ ОСНОВНИХ КУЛЬТУРНИХ СКЛАДОВИХ
У ПЕРЕКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПОЕЗІЇ
NOSTALGIE РАЙМОНА КЕНО**

Тараненко О. Г.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Київ, Україна*

Поетичний переклад як літературознавча царина є завжди актуальним та плідним матеріалом для різноманітних лінгвістичних та перекладознавчих студій. Цими проблемами опікувались численні вчені-лінгвісти та власне перекладачі, такі як В. Виноградов, І. Костецький, В. Кухаренко, А. Лефевр [1; 2] а наш погляд, особливу увагу дослідники-перекладачі мають звертати на переклад саме культурологічних, національно специфічних рис, притаманних народу, з мови якого здійснюється переклад.

Коректно та глибоко передати культурні нюанси при перекладі з однієї мови на іншу – це справа як відповідальна, так й творча та надзвичайно цікава. У кожного досвідченого перекладача є свої методи при підготовчій роботі перед поетичним перекладом: деякі просто володіють поетичним даром та легко відтворюють строфи іншою мовою, для інших – це кропітка робота з визначення саме культурологічних реалій та їх точного відтворення; вивчення емотивної забарвленості, загальної модальності, відчуття авторського задуму саме через емоцію. Поезія – це мова емоції, експресії, індивідуалістична, барвіста, тому перед перекладачем стоїть доволі важке завдання, щоб зробити гідну роботу.

А. Лефевр надає декілька стратегій перекладу, звернімося до двох з них: римований та білий вірш, де є як переваги, так й недоліки [1, с. 98]. У даному невеликому дослідженні ми зосередимось на емотивно-експресивній культурній складовій французької поезії «Ностальгія» Р. Кено, відтворену студентами зі спеціальності «Переклад», де французька мова йде як друга.

Переважає більшість обрали стратегію неримованого перекладу, що дозволило чітко відобразити всі культурні компоненти, які хотів донести автор. Деякі все ж наважились на стратегію римованого перекладу, де відбулось переосмислення авторських культурних одиниць на українське сприйняття французів та Франції. Обидві стратегії були вельми ефективні та надали змогу розкрити культурний

потенціал віршу у перекладі. На наш погляд, студенти коректно та цікаво зробили переклад з французької на українську, що дало нам змогу вичленити основні культурні компоненти французького оригіналу та їх емотивну забарвленість. Наводимо оригінал віршу Р. Кено:

NOSTALGIE

En plein milleau de la France
que faire un dimanche
que faire un dimanche
sinon penser à la Manche
à ses îles, a ses falaises
à ses côtes (certaines anglaises)
à ses bateaux, à ses phares
à ses ports, à ses amarres
à ses pluies douches at fréquentes
voilà ce qu'on peut faire un dimanche
En plein milleau de la France [3].

Сама по собі творчість Р. Кено заслуговує на пильну увагу з точки зору форми та ідіостилю. Р. Кено належав до яскравих представників експериментальної поезії та сам був перекладачем та журналістом, засновником Майстерні Потенційної літератури, філософом, прозаїком. Він шукав нових літературних форм та підходів, використовував неологізми, жаргонізми та розмовну лексику, що, безумовно, має у собі значне емоційне забарвлення. Тож, перейдемо безпосередньо до культурних компонентів, що складають архітектоніку запропонованого вірша та їхню передачу українською мовою з мови оригіналу. У першій строфі вже закладено символізм – у *самому серці Франції* (plein milleau de la France), яку дехто переклав як *центр Франції*, а деякі лишили цей концепт незмінним. Цікаво, що як центр Франції можна зазначити її величний собор Нотр-Дам де Парі та водночас білосніжну церкву Сакре-Кер (собор Святого Серця) на Монмартрі, відомому богемному кварталі Парижу. Автор не дає чіткого розуміння, де саме знаходиться ліричний герой, але можна припустити, що дія відбувається саме у столиці країни, у богемному кварталі. Говорячи про Ла-Манш (у перекладі з французької «рукав»), треба також надати історичну ремарку, що це пролив з Францію та Великобританію, яка має свою назву цього проливу – Англійській канал (*English Channel*).

Р. Кено, який народився у портовому Гаврі, чітко це знає, зазначивши що деякі острови уздовж проливу є «трохи англійські» (*à ses côtes (certaines anglaises)*). Переклад було надано як «частково англійські», «деякі англійські», «дещо англійською мовою», «трохи

англійські», «*тіні Англії у всьому, присмак чаю з молоком*». Найближче до оригіналу є перші два варіанти, а найбільш цікавим та тим, що розширює рамки наданого концепту, безумовно, останній (римований). Перекладачка зазначила любов британців до чаю з молоком як культурного концепту, притаманного цій нації. Ця інтерпретація здається їй цікавою, мовби продовженням можливих думок автора. Автор також з любов'ю, ніжністю на ностальгією описує географію Ла-Манша: *à ses îles, à ses falaises, à ses côtes (certaines anglaises), à ses bateaux, à ses phares, à ses ports, à ses amarres* («на його островах, у його скель, на його берегах (деякі англійські), до його човнів, до його маяків, у його портах, у його причалах»). Це ще раз підкреслює, що наразі автор знаходиться далеко від рідних місць та занурюється у солодку, ніжну ностальгію.

Майже всі перекладачі чітко відобразили географічні об'єкти, що не потребують жодного переосмислення. Але треба зазначити, що емоції автора при переліку цих об'єктів ніжні, приємні та забарвлені тугою за своєю малою батьківщиною, що завжди у його серці. Не менш глибоко ностальгію відображено й в описі «*сильних та частих дощів*» (*pluies douches at fréquentes*). Доволі часто саме з цим природним явищем пов'язують тугу, печаль та ностальгію, яка відрізняється щемливим відчуттям до місць чи емоцій, милих серцю. Перекладачі знайшли такі варіанти для передачі цих смислів: «*дощ ласкавий*», «*часті дощі*», «*часті та лагідні дощі*», «*ніжні та часті дощі*». Конкретний смисл повністю збережено з оригіналом у другому варіанті; інші обрали лексеми «ніжні», «лагідні», що семантично показує світлу печаль автора через відстань від малої батьківщини. Треба уточнити, що для правильного перекладу поезії необхідно вивчити біографію автора для коректної передачі прихованих змістів у поетичному творі. У нашому випадку це факт, що Р. Кено був уродженцем Гавру, тобто, ідеально знав клімат, географічні особливості та культурну компоненту регіону.

Р. Кено використовує цікавий прийом у вірші – обрамлення, тобто, початок та кінець майже ідентичні. Це підсилює емоції, які автор хоче донести до читача та дозволяє глибше зануритись у відповідні емоції. Всі перекладачі це відчули та відобразили. Заслуговує не окрему увагу переклад, де додано про каву та любов як концептуально-культурних рис, притаманних французам (остання строфа: *поринаю в запахи кави... у неділю.. і любов*). Цих складових у вірші не було, але вони демонструють, як українці сприймають французів (французи – нація гедоністів та поціновувачів любові).

У якості висновку треба зазначити, що виділено наступні емотивно забарвлені культурні складові у вищеописаному вірші: *серце Франції* (позитивне забарвлення); *Ла-Мани* (ностальгія автора за малою

батьківщиною); *часті дощі* (туга та спогади про минуле, але м'які, ніжні та чуттєві) та *неділя* (вихідний, коли можна присвятити час собі та своїм потаємним думкам).

Література:

1. Ємець Н. О. До питання перекладу поетичних текстів: бути чи не бути. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 19. Т. 2. С. 95–99.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту: Теорія і практика. Вінниця : Нова Книга, 2004. 272 с.
3. Nostalgie. URL: <http://www.promenadelitteraire-lehavre.fr/spip.php?article131> (дата звернення: 13.04.2023).

ФРАНКОМОВНИЙ ХУДОЖНИЙ Я-ТЕКСТ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ВІД ЧИТАЧА

Тарасюк І. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романської філології і перекладу
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Я-текст, який є об'єктом нашого дослідження, може бути представлений як певний інваріант ауторіальних дискурсивних жанрів (в термінах Ж.-М. Адама [1]), де особистісне мовлення оповідача є результатом авторської обробки. Предметом дослідження виступають способи конструювання фігури я-оповідача у таких текстах. Мета – розкрити інтерпретаційний потенціал наратологічного аналізу я-текстів при вивченні французької мови і літератури студентами-філологами.

Типологія я-текстів, про сталість якої сьогодні говорити ще зарано, ґрунтується на двох полюсах. Перший – представлений я-текстами, в основі яких лежить, так звана, «автобіографічна угода» (в термінах Ф. Лежена “*Le Pacte autobiographique*” [2, с. 38]), де реальний я-оповідач розповідає про власний досвід і читач від початку асоціює його голос з голосом автора. Другий полюс – це я-тексти, що представляють «письмо про Себе героя художнього твору» [3, с. 8]. Між цими типологічними константами лежить велика кількість перехідних жанрів я-текстів, цікавих для інтерпретації.

Якщо взяти до уваги багатоскладову модель наративної комунікації (або читання) В. Жува [4], яка включає : *auteur réel* (реальний автор) –

auteur impliqué (залучений автор) – narrateur (оповідач) – récit (оповідь) – narrataire (читач або слухач всередині тексту по відношенню до оповідача) – lecteur impliqué (залучений читач) – lecteur réel (реальний читач), то читання з огляду на проблему «кому належить голос у конкретному я-тексті», може стати для студента-філолога, який вивчає французьку мову, певною дослідницькою «пригодою». Наприклад, у новелі Карін Жьбель «J'ai appris le silence» («Я навчився мовчати») [5, с. 106] я-оповідач, відсидівши двадцять два роки за пожиттєвим строком покарання за нескосене ним вбивство дівчинки-підлітка, розповідає як мстить тим, хто його несправедливо запроторив за ґрати: суддям, прокурору, охоронцям у тюрмі. Зібравши десятох кривдників у прихованому від сторонніх поглядів місці, він залишає їх у клітці, замикає двері і їде геть, маючи на меті перебратися на інший континент і звідти повідомити поліцію, щоб встигли звільнити бранців. Проте по дорозі не справляється з керуванням і останні речення: «Quand je relève la tête, je vois le camion. C'est la dernière chose que je vois. Après plus rien» («Коли я піднімаю голову, я бачу вантажівку. Це останнє, що я бачу. Після цього нічого немає»), залишають читача з питаннями : як можливо, щоб я-оповідач, який гине, встиг не тільки сказати, що бачить останнім, але й констатувати власну смерть (чи це не він, а хтось інший?).

Наратологічний аналіз у Франції напрацював велику кількість теоретичних засад, які лежать в основі інтерпретації художніх франкомовних текстів, і якими можна озброїти студентів. Аналізуючи егоцентричні слова, оцінну лексику, слова-модалізатори, а також інші засоби позначення мовцем своєї присутності у висловлюванні та свого дистанціювання по відношенню до нього, студенти можуть запропонувати власне розуміння оповідної структури конкретного тексту. У аналізованій новелі К. Жьбель я-оповідач не оголошував свого бажання розповісти про те, як помстився представникам правосуддя. Протягом всього тексту він послідовно представляє себе як я-персонажа, що виконує агресивні дії по відношенню до своїх кривдників; як я-мовця, що вступає в розмову зі своїми заручниками; як я-травмованої свідомості людини, сповненої болю від пережитого знущання у тюрмі. Протиріччя, яке виникає наприкінці між я-оповідача, як цілісним суб'єктом, та висловлюванням про усвідомлення своєї екзистенційної завершеності, може бути проінтерпретоване появою голосу внутрішнього «залученого автора» (auteur impliqué), який ставить крапку у оповіді я-оповідача через констатацію його фізичної смерті і, тим самим, знімає у читача сподівання на спасіння десятох бранців. Так, розкриваючи кожен з проявів я-оповідача,

студенти реалізують свої читацькі стратегії та переконуються у відкритості я-тексту стосовно множинності його інтерпретацій.

Отже, читання художнього я-тексту на засадах наратологічного аналізу має свою послідовність дій, за допомогою яких студенти можуть не тільки краще зануритися у мову, що вивчають, а й навчитися обґрунтовувати свої читацькі стратегії.

Література:

1. Adam J.-M. Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan, 1999. 206 p.
2. La littérature française de A à Z. Paris : Hatier, 2011. 477 p.
3. Павленко Ю.Ю. Чорнильна історія. Письмо про Себе фікційного суб'єкта (на матеріалі французького роману XVIII – початку XXI століть). Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2018. 416 с.
4. Jouve V. «Qui parle dans le récit?». URL: <http://journals.openedition.org/narratologie/10182> (дата звернення 05.05.2023).
5. Giebel K. J'ai appris le silence. *13 à table*. Paris : Pocket, 2016. P. 81–106.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ФУНКЦІЙ КУЛЬТУРИ У ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Фесенко А. В.

*викладач кафедри Європейських та східних мов та перекладу
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

Культура – це чітко скерована позиція суспільства, коли саме підпорядковані природи людині в матеріальній і духовній сферах підтримує такий стан суспільства, який гармонізує взаємовідносини людини і природи, з одного боку, а з іншого – забезпечує гармонійну рівновагу соціальних відносин між людьми, їх досить різних матеріальних і духовних цінностей. Тобто, культурне життя характеризується певним ідеалом, гомогенним у своїй сутності, на який орієнтовані різні форми діяльності суспільства. Культура не тільки є антиподом природи і системною цілісністю, вона також виступає в будь-якому суспільстві як системотворчий початок і виконує безліч функцій. Саме це питання буде цікаво розібрати у даному тезисі [1, с. 16].

Сукупність ролей, які виконує культура по відношенню до спільноти людей, що породжують і використовують (практикують) її у своїх інтересах; сукупність селектованих історій, досвідом найбільш прийнятних за своєю соціальною значимістю та наслідками способів (технологій) здійснення колективної життєдіяльності людей. У цьому всьому відображаються функції культури соціальні, тобто, забезпечують саме колективний характер життєдіяльності людей, і навіть визначають чи коригують майже всі форми індивідуальної активності людини через її пов'язаність із соціальним оточенням. Число такого роду функцій дуже велике, і вони можуть бути збудовані в ієрархічній структурі від найзагальніших до порівняно приватних. Саме таку структуровану діяльність культури вдалося виявити та розрізнити [5, с. 8].

Формулювання цілей тез: сформувані поняття функцій культури для всебічного розвитку перекладача.

Виділимо основні функції культури:

1. Адаптивна функція

Культура забезпечує адаптацію людини до довкілля. Слово «адаптація» (від латів *adaptatio*) означає прилагодження, пристосування. Будь-який вид живих істот у процесі біологічної еволюції адаптується до свого існування. Завдяки мінливості, спадковості та природному відбору формуються та генетично передаються з покоління в покоління особливості органів тіла та механізмів поведінки, що забезпечують виживання та розвиток виду в заданих умовах довкілля (його «екологічній ніші»). Проте адаптація людини відбувається інакше. У природі живі організми пристосовуються до середовища, змінюючись відповідно до заданих умов свого існування; людина ж пристосовує середовище до себе, змінює її відповідно до своїх потреб.

Людина як біологічний вид *Homo Sapiens* не має власної природної екологічної ніші. Він є «біологічно недостатньою» твариною, яка не в змозі вести природний спосіб життя і змушена, щоб вижити, створювати навколо себе штучне, культурне середовище. Протягом усієї історії людства людям постійно доводиться від чогось захищатися: від холоду та спеки, від дощу та снігу, від вітру та пилу [3, с. 19].

2. Пізнавальна функція

Кожна річ, створена людиною, є певним знанням. Для того, щоб правильно скористатися річчю, потрібно спочатку розподілити це знання і зробити його своїм (освоїти). Таким чином, будь-яка діяльність людини стає джерелом пізнання. Крім того, у суспільстві існують форми збереження знання: мораль зберігає знання про людські

стосунки; мистецтво та релігія роблять спроби – кожна у своїй формі – дати системне знання про світ; і, нарешті, наука розглядає сутнісні сторони та зв'язки світу. Культура дозволяє успішно освоювати ці форми знання у сфері діяльності.

3. Комунікативна функція

Зазвичай термін комунікація (лат. *communicatio* <*communico* "роблю спільним, пов'язую, спілкуюся") розуміють як спілкування. Справа в тому, що спілкування "включає в себе безпосередній контакт однієї людини з іншою", "елемент особистих взаємин, живий обмін чимось (наприклад, інформацією, діяльністю). Ця форма відносин у суспільстві є окремим випадком комунікації. Але є й інші рівні таких відносин – спілкування між поколіннями, народами, епохами у часі та просторі. Саме культура робить таке спілкування можливим та продуктивним. Культура зберігає у собі форми та способи спілкування та передача інформації, пропонує певні традиції, накопичений досвід, нормативи, ідеали та інше. Можна сміливо сказати, що культура комунікабельна на противагу безкультурью, котрій взаємодія зі світом виявляється у руйнівній чи ворожій формі, у тому чи іншому конфлікті, тому неможливо чи утруднено.

4. Регулятивна функція

Культура несе у собі нормативи, вироблені людством і що стосуються всіх сфер існування у світі. Реалізація комунікативної функції передбачає освоєння існуючих нормативів, перш ніж починається створення нових. Існують культури традиційного типу, в яких інерція норм минулих поколінь тяжіє сучасності. Такою є культура Китаю, яка зберегла і практично узаконила традиції давнини. Є культури, в яких відбувається обмін нормативами та традиціями минулого між поколіннями, культури, в яких немає тиску минулого на сьогодення. І, нарешті, такі, у яких нові нормативи та традиції відкидають минулі цінності, як, наприклад, американська культура. Але хоч би яким був тип культури, всі сторони життя суспільства регулюються її нормами.

5. Гуманістична функція

Головним об'єктом та суб'єктом будь-якої культури є людина. Культура не існує поза людиною, так само, як і людина – поза культурою. Будучи вирваним із культурного середовища, людина деградує. Справжня культура підносить людину, робить її істотою високоморальною, робить особистістю. Можна сказати, що справжньою метою справжньої культури є сама людина.

Кожне суспільство може запропонувати лише два види організації відносин між людьми: індивідуалізацію та соціалізацію. В умовах індивідуалізації високий інтерес до кожної окремої особистості, суспільство має потребу в тому, щоб було якнайбільше неповторних,

своєрідних людей, які активно сприяють суспільному прогресу. Тому кожна людина – мета, суспільство – засіб. Прикладом індивідуалізації може бути Ренесанс, коли суспільству була просто необхідна людина, яка виступає ініціатором усіляких починань, що творчо належить до будь-якої справи. Історія цього часу показує, що саме такі люди забезпечили швидкий технічний, науковий та мистецький прогрес. Однак індивідуалізація при всіх своїх позитивних моментах несе в собі соціальний егоїзм, протистояння різних особистостей і соціальних груп, ось чому епоха Відродження, крім зльоту талановитості в суспільстві, була ще загрожена непримиренними конфліктами.

Соціалізація передбачає упорядкованість людських відносин, нормативність. Тут головне місце та головна роль відводяться суспільству. Особистість завжди займає підлегле становище. Тут вона лише засіб, а суспільство – мета. Тому соціалізація створює царство стандарту, індивідуальність потрапляє у лещата обов'язкових форм діяльності, ініціатива не надто схвалена, а часто й карається. Наявність будь-якої головної ідеї потребує беззастережного підпорядкування, інакше виганяється. Але хоч би якими реакційними здавалися такі принципи суспільства, вони можуть призвести суспільство до процвітання, особливо у початковому етапі існування. Прикладом такої громадської організації у минулому людства є Римська імперія [4, с. 101].

6. Семіотична (знакова) функція

Маючи знакову природу і маючи у своєму арсеналі набором знакових засобів, культура передбачає залучення людини до світу знаків, оволодіння відповідним інструментарієм. Без вивчення знакових систем культури увійти до її змісту і отримати доступ до її досягнень практично неможливо. Наприклад, природничі науки (фізика, хімія, біологія та інших.) мають своїми знаковими системами. Специфічні мови необхідні пізнання світу музики, живопису, театру. Найважливішим засобом оволодіння здобутками національної культури залишається літературна мова.

7. Аксиологічна функція

Відображає найважливіший якісний стан культури. Культура як система цінностей формує в людини цілком певні потреби та орієнтації. За їх рівнем та якістю люди найчастіше судять про рівень культурності тієї чи іншої людини. Критерієм відповідної оцінки виступає, як правило, моральний, інтелектуальний чи духовний зміст [2, с. 32].

Дослідження культури постає як одна найважливіших проблем науки про суспільство. Це не тільки теоретична, але й практична проблема, яка з особливою гостротою постає сьогодні перед світовою

цивілізацією. Культурний нігілізм, зневага і до культурної спадщини минулого, і до новаторства в культурі, недостатня увага держави до створення умов для розширення міжкультурних контактів. Все це може згубно позначитися на завтрашньому дні людства. Потворний розвиток культури в сучасному суспільстві породжує потворне, «некультурне» вирішення багатьох його злободенні проблеми, пов'язані з науково-технічним прогресом. Також важливі функції культури, які вона виконує по відношенню до суспільства, забезпечує саме колективний характер життєдіяльності людей, і навіть визначає чи коригує майже всі форми активності людини та його пов'язаність із соціальним оточенням. Число такого роду функцій дуже велике, і вони можуть бути збудовані в ієрархічній структурі від найзагальніших до порівняно приватних, які забезпечують функції вищого рівня. Тому я вважаю, що вивчення культури та її функцій також важливі у вихованні та освіті. Цю тему потрібно подавати перекладачам у процесі магістерської підготовки.

Література:

1. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз, 2002. 580 с.
2. Бистрова А. Н. Світ культури (Основи культурології) : навчальний посібник. / 2-ге видання, виправлене і доповнене. М. : Видавництво Федора Конюхова ; Новосибірськ : ТОВ "Видавництво ЮКЕА", 2002. 712 с.
3. Кармин А. С., Новікова Е. С. Культурологія. Питер, 2006. 464 с.
4. Культурологія Частина 1 : навчальний посібник для студентів усіх спеціальностей / за ред. С. М. Прокоп'єва ; Моск. держ. ун-т друку Москва : МГУП, 2010. 248 с.
5. Токарев С. А. Розмежувальні та об'єднавчі функції культури. М., 1973. 100 с.

ТЕКСТОВЕ ВТІЛЕННЯ СТАНУ ТРИВОГИ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Харкевич Г. І.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та перекладу
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Художній текст, розкриваючи емоційне життя персонажів, які переживають події уявного художнього світу як реальні, зображає їх внутрішній світ за різних обставин та у відносинах з іншими персонажами. У художньому тексті знакова репрезентація емоційного стану, зокрема стану тривоги, постає одночасно як внутрішнє, усвідомлене чи неусвідомлене, бачення свого емоційного стану персонажем твору і як сприйняття цього стану іншими персонажами або оповідачем.

Стан тривоги персонажа знаходить своє відображення у різних формах характеристики його поведінки, психічного й розумового життя: 1) в авторському мовленні від 3-ї особи, характерним для якого є повнота зображення зовнішнього та внутрішнього світу персонажів, 2) у розповіді від персоніфікованого оповідача, 1-ї особи, який перебуває в тому ж оповідному світі, що й інші персонажі твору [1, с. 97–98], та 3) у внутрішньому мовленні як складнику мовленнєвої партії персонажа, невисловлених або не призначених для висловлення думках, безпосередніх асоціаціях, що з'являються з появою того чи іншого емоційного стану, зближуючи далекі й неоднорідні явища [2, с. 169–170].

Залежно від форми викладу внутрішній емоційний світ персонажа та його зовнішні вияви в художньому тексті репрезентуються через матеріальні знакові утворення – текстові компоненти, які **позначають** (номінація), **виражають** (міміка, жести) та / або **зображають** (словесна образність, описи) той чи інший емоційний стан [3, с. 31–32].

Позначення стану тривоги здійснюється у художньому тексті через номінації, одиниці первинного та вторинного означування [3, с. 27–28], які експліцитно вказують на наявність цього стану в персонажа художнього твору. Наприклад:

Theo could not sleep all that night for anxiety (Stone, 478).

Тривога, як і інші емоційні стани, має характерні зовнішні вияви, що пов'язуються з конкретними емоційними, душевними переживаннями, знаком яких може бути той чи інший невербальний

компонент стану тривоги. У процесі безпосередньої комунікації емоційні стани **виражаються** через міміку, жести, а в тексті художньої літератури ці фактори кодуються за допомогою **кінем**, тобто позначень будь-якого завершеного й самостійного мімічного або жестового руху [4], що є сигналами певного психічного та / або фізичного стану персонажа. Наприклад:

Her claw-like hands moved agitatedly, fingers drumming together soundlessly and rapidly (Stirling, 140).

Описи й словесна образність, на базі якої реконструюються відповідні концептуальні метафори та метонімії [5, с. 2–6], спрямовані на відображення стану тривоги персонажа як маніфестації внутрішніх фізіологічних змін у його організмі, специфіки його розумової діяльності та поведінки. Наприклад:

НЕРІВНОМІРНЕ ДИХАННЯ замість **ТРИВОГИ**: *Alex strove to quiet his own ragged breathing* (Koontz, 95).

Особливе місце у відображенні стану тривоги персонажа в аналізованих художніх текстах займають описи сновидінь. Аналіз показує, що тривога в снах і нічних сновидіннях персонажів, з одного боку, асоціюється зі смертю близьких людей та її атрибутами, із темними силами, земними й неземними жахами, що лякають людину, а з іншого – перешкоджає сну, унеможлиблюючи його. Наприклад:

I dreamed I peered out the window of the room at home in which I was still sleeping and caught sight of the open coffin down in the windswept, drenched garden (Styron 1980, 54).

Для персонажів, які зазнають тривоги, сон – це втеча від реальності, проте фізичне засинання для цього не є обов'язковим. Наяву підсвідомість може домінувати над свідомістю. Фізичні сни бувають настільки реальними, що важко визначити, це снилося чи було насправді [6, с. 26]. Персонаж подумки відтворює небезпечну емоціогенну ситуацію, що викликала його тривогу, або ж розмірковує над нею, адже минуле може повторитися.

Словесна образність відіграє особливу роль там, де тривога починає усвідомлюватися персонажем, набуваючи все більшої інтенсивності. В аналізованих художніх текстах таке усвідомлення репрезентується через різноманітні асоціації персонажів, які зазнають тривоги. Наприклад:

ТРИВОГА Є МУЧИТЕЛЬ: *He walked up the tracks, peering through the dust for the baggage car, and a troublesome uncertainty plagued him. He had felt it somehow all morning and for a restless time last night in bed* (Styron 1992, 20).

Зазначені способи текстового відображення тривоги персонажа певним чином корелюють із трьома основними різновидами виявів

цього стану: психофізіологічними, поведінковими й розумово-психічними. Психофізіологічні вияви тривоги репрезентуються через описи фізіологічної та моторної активації організму персонажа. До цих виявів ми відносимо також описи сну й сновидінь як змінених станів свідомості. Поведінкові вияви стану тривоги персонажа, відтворюючись у тексті описово, передають риси його / її характеру та темпераменту. Розумово-психічні вияви стану тривоги маніфестуються в художньому тексті переважно через словесну образність й асоціації, що постають у персонажа у зв'язку з тривогою.

Отже, особливості текстового втілення тривоги персонажа залежать від форм вияву цього стану, що пов'язані не лише з психологічними характеристиками досліджуваного емоційного стану, а й із мовною специфікою його позначення, вираження та зображення, які можуть розглядатись у трьох ракурсах – лінгвосеміотичному, семантико-когнітивному й наративному.

Література:

1. Ткачук О. М. Наратологічний словник. Тернопіль : Астон, 2022. 173 с.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : навч. пос. для студентів старших курсів ф-тів англ. мови. Вінниця : Нова Книга, 2004. 272 с.
3. Харкевич Г. І. Стан тривоги в контексті художньої семантики : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2012. 136 с.
4. Кінема. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl> (дата звернення: 05.05.2023).
5. Kövecses Z. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 215 p.
6. Символ / под ред. Л. В. Стародубцевой. Харьков : ХГАК, 2001. 102 с.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. Koontz D. The Key to Midnight. New York : Berkley Books, 1995. 419 p.
2. Stirling J. The Gates of Midnight. London : Pan Books, 1984. 287 p.
3. Stone I. Lust for Life. A Biographical Novel of Van Gogh. New York : New American Library, 1964. 509 p.
4. Styron W. Lie Down in Darkness. New York : Vintage Books, 1992. 400 p.
5. Styron W. Sophie's Choice. New York : Bantam Books, 1980. 626 p.

КАРНАВАЛЬНИЙ ПРОСТІР ГУМОРИСТИЧНИХ ТВОРІВ ТЕРРІ ПРАТЧЕТТА

Холмогорцева І. С.

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Звернення до карнавального дискурсу є одним із механізмів побудови гумористичних художніх творів. Карнавальний дискурс імплікує карнавальну свідомість як автора, так і реципієнта, що керується принципами діалогізму. Метою цієї роботи є визначення ролі діалогічних відношень у формуванні карнавального простору у гумористичних творах Террі Пратчетта.

Дослідження діалогізму бере свій початок у стародавній Греції із роботами Платона, відомого як засновника поняття діалектики – методу пізнання самої сутності речей [3]. Діалог є ключовим поняттям наслідування, або мімесісу. Ідея мімесісу також була присутня в роботах Аристотеля, який уважав це явище невід'ємною рисою людини [1]. Наслідування характерам учених співвідносив, перш за все, із живописом і скульптурою, в той час як наслідування дії – з трагедією [там само]. Діалогічна концепція В. С. Біблера орієнтована, перш за все, на діалог культур, де «Я» і «Ти» виступають як особистості, що належать до різних культур і отже мають різну логіку мислення і різні цінності [2, с. 299]. Формою спілкування є текст, який дослідник розуміє як живе мовлення людини, зафіксоване будь-яким доступним способом, при цьому, кожний текст спирається на попередні і впливає на наступні тексти, і таким чином, є діалогічним

по відношенню до минулих і наступних культур. Отже, розуміння діалогічних відношень у лінгвістиці описує, головним чином, гносеологічну і онтологічну передумови існування людини у соціумі, коли кожен індивід протиставляє своє «Я» іншій сутності, що приймає форму комуніканта, що безпосередньо впливає на процес текстотворення; знання мовця про комунікацію на основі певної моделі побудови текстів; семіотичний універсум, що містить знання про буття.

У лінгвістичній концепції діалогізм є передумовою існування комічних текстів. Згідно В. О. Самохіній, діалогізм обумовлений діалогічністю самої мови, яка містить гумористичний потенціал, що реалізується учасниками комунікації згідно їх власного досвіду [4, с. 168]. Таким чином, із діалогічного сприйняття світу витікає амбівалентність, як невід’ємна риса карнавального простору, що обумовлює як комічність, так і жанрову пам’ять. «Жанрова пам’ять текстів» пов’язана асоціативними відношеннями, коли для створення текстів певного жанру автору потрібно, використовуючи метод субституції, підібрати найбільш релевантні мовленнєві елементи. Зробити він це може, тільки орієнтуючись на попередній досвід.

Створюючи фантастичний Дискосвіт, Террі Пратчетт фактично створює карнавальний простір, який акумулює культурний досвід людства, віддзеркалює та спотворює його організацію, а також ставить під сумнів загально визнані канони. Вигаданий, карнавальний, всесвіт Террі Пратчетта налічує такі характеристики карнавалу як бінарність реальності, єдність із природою, абсурдність, гіперболізація.

На відміну від реальності, що керується об’єктивними даними, дійсністю, що сприймається реципієнтом, проходить через фільтр його власного досвіду, який інтерпретує факти. Так, персонажі різного соціального і економічного походження не поділяють погляди один одного на одне явище: *“What you artistic types don't realize is this is the Century of the Fruitbat,” said Bucket. “Opera is a production, not just a lot of songs”* [5, р. 26]. Автор зазначає, що людина, яка все життя веде бізнес, буде розглядати все як спосіб отримання доходу. У цьому контексті опера протиставляє місце творчого розвитку та духовного відпочинку прибутковій установі.

Єднання з природою є самою сутністю карнавалу, що уходить коріннями у римські сатурналії, що оспівували рівність людей перед природою та богами. У творах Т. Пратчетта людина єдина з природою не стільки духовно, скільки фізіологічно: *“Some distance from the bushes where Nanny Ogg was communing with Nature there was, placid under the autumn sky, a lake”* [5, р. 68], де автор використовує метафоричний вислів, наділяючи природу людськими рисами (*communings with Nature*),

що одночасно створює комічний ефект через зсув фокусу від духовного спілкування до фізіологічного.

Абсурд та гротескність, як найвищий прояв абсурду, є невід’ємними частинами карнавалу, що спирається на досвід та переживання людей, але висвітлюють їх таким чином, що вони становляться ірраціональними і набувають у тесті форми нонсенсу та гіперболи. Наприклад: “*She went on: “...and my father is the Emperor of Klatch and my mother is a small tray of raspberry puddings.” “That’s interesting!” said Christine*” [5, p. 35], де героїня твору висловлює абсурдне твердження, що основане на ірраціональній нерівності *my mother ≠ a small tray of raspberry puddings*, для того щоб впевнитися, що комунікація не досягла своєї меті, а її співрозмовник її не слухає. “*That’s interesting!*” стає фразою без змістовного наповнення. Поряд з нонсенсом Т. Пратчетт широко застосовує засоби утрування – гіперболу та літоту. Наприклад: “*She stopped. At least, most of Agnes stopped. There was a lot of Agnes. It took some time for outlying regions to come to rest”* [5, p. 13], де кінцівки та інші частини тіла героїні описуються як райони, екстраполюючи значення величини територіальної на величину тілесну.

Таким чином, вербалізація карнавального простору гумористичних романів Террі Пратчетта відбувається через протиставлення «Я» автора, як індивідуального бачення світу, загальноприйнятим культурним і соціальним нормам. Мовне втілення карнавальності забезпечується принципом амбівалентності, що дозволяє як автору, так і реципієнту співвідносити змістовну інформацію із концептуальною та робити висновки, чи вони співпадають. На текстовому рівні автор уводить карнавальні мотиви єдності з природою, бінарну опозицію «смерть – життя» та заперечення соціальних та культурних норм. Так, карнавальний простір Дискосвіту є сатиричним еквівалентом земної реальності.

Література:

1. Аристотель. Поетика. URL: <https://bebyx.co.ua/books/poetyka/txt1.html> (дата звернення: 03.05.2023).
2. Библиер В. С. От наукоучения к логике и культуре: Два философских введения в двадцать первый век URL: <http://ir.nmu.org.ua/handle/GenofondUA/52283> (дата звернення: 03.05.2023).
3. Платон. Діалоги. К. : Основи, 1999. 395 с.
4. Самохіна В. О. Карнавальний діалогізм сучасного комунікативного простору. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2017. Вип. 56. Т. 2. С. 167–178.
5. Pratchett T. *Maskerade*. NY : HarperPrism. 1998. 380 p.

МЕТОДИКА ПОДАННЯ НОВЕЛИ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА «КАМІННИЙ ХРЕСТ» В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗГІДНО З ВИМОГАМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Хороб С. І.

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Програма з української літератури, запропонована її розробниками за критеріями нової української школи (НУШ), передбачає не тільки знайомство учнів на уроках української літератури з творчістю письменника, а й поглиблене розуміння та сприйняття його творів школярами, зокрібно старшокласниками. Адже саме в старших класах здійснюється вивчення класичних зразків нашого національного письменства, зокрема новели Василя Стефаника “Камінний хрест”. Учителю може цілком скористатися при цьому світовою практикою літературної освіти, що ввібрала у себе такі складники компетентності: “розуміння тексту”, “вміння його аналізувати” і “вміння творити текст”. Тобто тут сконденсовано не лише процеси психології творчості та сприйняття, а й свідомо закладена здатність реципієнта до вираження тонкої художньої енергії. Задля цього на уроці за творчістю Василя Стефаника його новелу “Камінний хрест”, серед інших методик, можна запропонувати й методику цієї тріади, що передбачає процес повільного і заглибленого прочитання твору, під час якого сутнісно розкриватиметься пізнавальна і навчальна мета уроку. На наше переконання, метод повільного (а тому й прискіпливого до всіх естетичних деталей) прочитання художнього тексту є чи не найоптимальнішим, а відтак чи не найбільш доцільним методом навчального аналізу художніх творів, для яких характерна змістова цільність внутрішньої і зовнішньої структури тексту, такого як “Камінний хрест”.

Такі міркування, такі підходи в сучасному вивченні творчості Василя Стефаника ґрунтуються на багатій методологічній і методичній базі, котру створили дослідники літературної освіти як за рубежом, так і в Україні (Дж. М’єдем – “Повільне прочитання”, Девід Мікінс – “Повільне прочитання у пришвидшену епоху”, Мартимор Адлер – “Як читати книги. Керівництво з читання великих творів” чи Григорій Клочек – “Текст “під мікроскопом”: фрагмент новели Василя Стефаника “Катруся”, “Діамантовий текст Григора Тютюнника”).

Як переконуємося бодай із наведених вище досліджень, в українському літературознавстві та в методичних розробках навчання цьому питанню приділяють ще недостатньо уваги. Тим часом, застосувавши при вивченні (точніше – під час аналізу) новели Василя Стефаника “Камінний хрест” саме такий метод, можна з’ясувати вражаючу змістову глибину його тексту, розкрити художню майстерність письменника і, власне, те, що сугестує реципієнту потужні ідейно-естетичні смисли. Іншими словами, можна в такий спосіб досягти і розуміння твору, і його аналітики, й особистісне вміння творити текст “Камінного хреста”.

Продемонструємо це на прикладі уроку за творчістю Василя Стефаника, методика якого запропонувала в Івано-Франківському ліцеї № 1 народна вчителька України, вчитель-методист Марія Іванівна Грицишин. Найперше, що вона зробила – зосередила увагу учнів старших класів на особливостях стилю (манери письма) Василя Стефаника, ілюструючи це кількома вступними абзацами новели “Камінний хрест”. Вона доскіпливо не аналізувала весь цей твір, але, зосередившись на тому, що літературна освіта школярів має ґрунтуватися на їх розумінні тексту твору загалом, на їх вмінні аналізувати його складники і в такий спосіб будувати в своїй уяві створення свого, залежного від прочитання, тексту “Камінного хреста”, зате доскіпувалася до кожного слова, до кожного візуалізованого вислову, до кожного зображального засобу, використаних прозаїком у вступному фрагменті новели.

Так, уже перше речення засвідчує письменницьке намагання зобразити трагічну історію життя і долі Івана Дідуха, що з відтворенням нових сюжетних подій, буде чимраз поглиблюватися та психологізуватиметься. Власне, перше речення з “Камінного хреста” несе в собі такої сили змістовий смисл, котрий, розгалужуючись у наступних реченнях, проектує загальну художню цілісність Стефаникового твору – його внутрішню і зовнішню структурну організацію. Бо після цього вступного речення, наголошує учителька, йдуть наступні, не менш важливі у творі. Вони, ці речення, що їх новеліст свідомо впорядковує за вступним реченням, увиразнюють лінію життя і долі Івана Дідуха. Адже вони вже (хай і вербально) візуалізують подальшу історію його земного буття, навіть більше – показують фізичний та психологічний стан героя у побутових обставинах, збуджуючи в читача відповідне зорове відтворення. При цьому Василь Стефаник тонко використовує цілий ряд художніх смислів та візій, максимально зберігаючи й оберігаючи вербальну ощадливість вислову від зайвостей та “припадковостей” (Іван Франко).

У такий спосіб М. І. Грицишин, з одного боку, звертає увагу старшокласників на стильову та стилістичну своєрідність художнього викладу прозаїка, а з іншого боку, на важливості ідейно-естетичного сприйняття ними логічних смислових змін, що їх автор свідомо закладає в ці наступні речення. Адже саме вони спонукають реципієнта до формування у їх уяві та відчуттях візії “супряги” коня та людини під час їх непосильно важкої співпраці у полі. З тією лише різницею, що на коневі ремінна шлея, а на Іванові Дідуху – шлея мотузьяна (на іншу він через бідність так і не спромігся). Далі письменник з метою увиразнення цієї візії, підкреслює учителька, вдається до художніх деталей, зв’язаних із зображенням жестикуляції, фізіологічної міміки та стану в процесі праці двох істот – людини й коня.

Адже в подальшому зображенні зорові уявлення учнів, які вже чітко сформували у своїй уяві візію запряженого коня й людини у шлеї візка, розширюються за рахунок увиразнення їх фізіологічного стану, коли вони вдвох тягнули у візку на поле гній або ж з поля наладованій снопами візок. М.І.Грицишин акцентує увагу старшокласників на таких Стефаникових словах: їх (коня й людини) “посторонки моцувалися як струни”, “однаково волочилися по землі”, а в Івана Дідуха від такої непосильної праці “коли би хто буком по чолі тріснув, така велика жила напухала йому на чолі”, “ліва рука Івана обвивалася сітею синіх жил...”. Власне, ці два абзаци, що виконують ніби роль вступу до новели Василя Стефаника “Камінний хрест”, сприймаються як художня завершеність, котра розпросторює подальшу оповідь про трагічну долю Івана Дідуха і позначається на наступних змістових смислах твору. Водночас весь сенс зображення цього новелістом створюють у школярів такі чуття й відчуття, які спонукають їх до самостійного домислювання, а відтак і створення “свого” тексту “Камінного хреста”.

Таким чином, використовуючи методу повільного (а тому й заглибленого) прочитання твору класика української літератури, вчитель-методист Марія Іванівна Грицишин на уроці за творчістю Василя Стефаника досягла поставленої мети: на прикладі аналізу фрагменту новели “Камінний хрест” довела оригінальність його стильової манери, його способів психологізації зображуваних подій та героїв, його майстерності поєднувати внутрішню та зовнішню структури твору, щедре використання ним засобів поезики експресіонізму, врешті, педагогиня домоглася активізації учнівського сприйняття “Камінного хреста”, і, що дуже важливо, не лише розуміти його текстове спрямування, вміти його проаналізувати, а й здійснювати його сприйняття і творення гами чуттів та відчуттів у своєму, суто особистісному, художньо-образному навчанні.

КОМП'ЮТЕРНА ПІДТРИМКА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Чернецька С. Б.

*викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
м. Львів, Україна*

Комп'ютери стали настільки поширеними в закладах освіти і вдома, а їхнє використання настільки різко розширилося, що більшість викладачів іноземних мов замислюються про наслідки. Технології вносять зміни в методику викладання іноземної мови. Тепер викладач іноземної мови поєднує свою роботу із використанням потенціалу комп'ютерів, які можуть сприяти встановленню взаємодоповнюючих зв'язків між комп'ютерними технологіями та відповідними педагогічними програмами [3, 33 с.].

Безсумнівно, сьогодні доступ до багатства ресурсів, що знаходяться в Інтернеті, сприяє розвитку навичок самостійного навчання студентів та вдосконаленню їхньої іноземної мови як в аудиторії, так і за її межами. Такий змішаний підхід робить особистісно-орієнтоване викладання і навчання більш ефективним і результативним, оскільки він спрямований на досягнення інтелектуального, а також соціального, культурного та особистісного розвитку, поєднуючи переваги очного спілкування з онлайн-навчанням.

Варто зазначити, що використання технологій ніколи не є метою, а радше інструментом, який допомагає студентам використовувати мову, що вивчається, для виконання автентичних завдань.

Перегляд відео, що знайомлять студентів з відеоепізодами (розповідають про різні події та ситуації), а також завдання на основі відео (спрямовані на розширення кругозору студентів) є невід'ємною частиною заняття сучасного викладача. Оскільки теперішнє покоління (яке виросло на соціальних мережах, відео) може підвищити мотивацію та зацікавленість у вивченні іноземної мови саме за допомогою відеоперегляду. Адже сприйняття і засвоєння матеріалу нинішньої молоді – це зорова пам'ять. Поєднуючи візуальний контекст з розмовною мовою, відео, безсумнівно, є потужним засобом як для вивчення, так і для викладання іноземної мови. Воно приносить зовнішній світ у клас, оскільки ми можемо бачити вираз обличчя та мову тіла людей [1, с. 42].

Як показує практика, процес навчання в аудиторії прискорюється завдяки адаптації веб-технологій. Існує багато переваг від такого комп'ютерного використання, як для викладання, так і для вивчення англійської мови. Для викладача вони полягають у наступному:

- викладачі отримують цінний досвід професійного розвитку, що розширює їхній власний репертуар;
- сприяє оригінальності подачі матеріалу;
- матеріал можна оновлювати за потреби;
- робота студентів знаходиться під контролем;
- спостерігаючи за процесом роботи студентів викладач бачить їхні як і помилки, так і прогрес;
- автоматичне оцінювання навантаження викладачів при перевірці результатів;
- викладачі можуть працювати за власним графіком;
- сприяє самонавчанню студентів за межами аудиторії (це спонукає студентів до навчання впродовж усього життя).

Для студента це означає наступне:

- виховує емпатичне розуміння англійської мови;
- розвиває в студентах ставлення до реальності, автентичності та прозорості;
- автентичні відеоматеріали створюють клімат, в якому допитливість може підживлюватися та посилюватися;
- студенти встановлюють важливі зв'язки між вивченням мови, комп'ютерними навичками та навколишнім світом;
- студенти підліткового віку, які звикли до комп'ютерних екранів, залюбки натискають на іконки чи перетягують тексти;
- студенти можуть працювати за власним графіком;
- студенти самі контролюють темп свого навчання;
- комп'ютер надзвичайно терплячий і дає приватний зворотній зв'язок, тобто повідомляє, чи правильна відповідь, чи ні;
- комп'ютер тестує студентів на вже вивчену мову;
- більш сором'язливі студенти можуть відчувати себе вільно у власному середовищі (це підвищує їхню самооцінку, і їхні знання покращуються);
- підтримується оптимістична атмосфера та ігрове ставлення (коли студенти виконують завдання, вони можуть слухати під час виконання завдань студенти можуть слухати улюблену музику у фоновому режимі. на фоні улюбленої музики).

Зауважимо, що оскільки студенти працюють самостійно, виконуючи комп'ютерні завдання, це допомагає спробувати новий альтернативний підхід, основна ідея якого полягає в тому, щоб "змістити акцент

з викладача як провідника знань на надання студентам максимально реалістичного навчального досвіду, в якому вони відіграють центральну роль" [2, с. 46].

У цьому випадку комп'ютер надає можливість студентам бути менш залежними від викладача і мати більше свободи для самостійних експериментів самостійно експериментувати з природною мовою. Крім того, навчити студентів самостійно працювати, здобувати та використовувати необхідні знання – одне з головних завдань вищих навчальних закладів.

Але звичайно, що присутність викладача все ще дуже важлива для студентів під час виконання всього спектру мовних вправ на комп'ютері. Викладачі потрібні для проведення і закріплення вивченого матеріалу. Заохочення студентів до участі та похвала є дуже важливими. І це робота викладачів: навчати, хвалити, або ж підбадьорювати (у разі невдачі). Цим викладачі мотивують студентів на нові успіхи у вивченні іноземної мови.

Література:

1. Літлмор, Д. (2001). Автономія студента, самонавчання та нові технології у вивченні мови: Сучасна теорія і практика у вищій освіті в Європі // ІКТ та вивчення мов: Європейська перспектива. Видавництво : Світ і Зейтлінгер. С. 39–60.

2. Ленкшир, К. та Кнобель, М. (2003). Нові грамотності: Змінюючи знання та навчання в класі. Букінгем : Видавництво Відкритого університету. 223 с.

3. Малихіна, Н., Шишкіна Н. (2015). Дистанційні освітні технології в організації самостійної роботи студентів / Малихіна, Н., Шишкіна Н. *Англійська мова для нефілологів. Проблеми ESP*. Випуск 6. Вороніж : Истоки. С. 32–35.

ПЕРЕПРОЧИТАННЯ «СПОВІДІ» Ж.-Ж. РУССО У ХХІ СТОЛІТТІ: НОВІ СМИСЛИ І ТЕМИ

Чернявська О. К.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу
та професійної мовної підготовки
Університет митної справи та фінансів
м. Дніпро, Україна*

Значимість постаті Ж.-Ж. Руссо для європейської культурної парадигми мало потребує спеціального підтвердження. Його публіцистичні трактати увійшли в історію філософської думки, роман "Еміль, або про виховання" склав історію розвитку педагогічної науки, роман "Юлія, або Нова Елоїза" визнано класичним взірцем сентименталізму, зрештою, його музичні твори та роботи про музику стали частиною історії цього виду мистецтва.

Сьогодні ім'я Ж.-Ж. Руссо пов'язано в першу чергу з його автобіографічними творами. До автобіографічної прози Руссо відносять "Сповідь" (1765–1770), "Діалоги: Руссо судить Жан-Жака" (1774–1776), "Прогулянки самотнього мрійника" (1776–1778). "Сповідь" посідає в цьому ряду особливе місце, оскільки вона найяскравіше проявила літературний таланти письменника. У ній своєрідно реалізовано сплав досягнень рококо, сентименталізму, Просвітництва, сенсуалізму, намічено деякі аспекти майбутньої романтичної естетики, запропоновано завдання для психології реалізму. З поетичного погляду "Сповідь" розглядається як твір, що заклав підвалини жанру художньої автобіографії, і досі вважається одним із найкращих її класичних зразків.

У контексті актуалізації нових сенсів цікаво подивитись на "Сповідь" Руссо з точки зору читача ХХІ століття, з'ясувати, що у "Сповіді" є сьогодні для нього важливим. Які сенси «Сповіді» сучасний читач відчитує насамперед, а які – відходять на другий план порівняно з ХVІІІ століттям. На рівні тематики у "Сповіді" можна виокремити кілька основних тем: тема соціального походження автобіографічного героя, тема конфлікту героя з суспільством, тема інакшості. Особливе місце у тематичному блоці «Сповіді» належить темі інтимного саморозкриття героя.

Викриття інтимного характеру майстерно розподілено по всьому тексту «Сповіді». Це є одним з елементів авторської стратегії інтригування читача. Згадки про особливості сексуальної поведінки героя починаються з періоду зростання хлопчика Жан-Жака

у мадемуазель Ламберсьє, в описі його спілкування з дівчинкою Готон, у захоплено-емоційних спогадах вже юного героя з мадам де Ларнаж, мадам де Варанс та ін. Деякі зі спогадів відверто неприємні і очевидно мають за мету шокувати читача. Замальовки непублічного боку життя у XVIII столітті, як, наприклад, епізоди про одностатевих стосунків у притулку для новонавернених. Начерком картини легковажних звичаїв Венеції є кілька епізодів, як-от зустріч героя з куртизанкою, візит до повії або утримання однієї коханки для двох чоловіків. Період поважного віку героя Руссо супроводжує регулярними описами його проблем зі здоров'ям, деталями лікування сечостатевої системи. Тобто епізоди різні за авторською позицією, тональністю і подачею читачеві – від пристрасних і захоплено-емоційних до відразливих. Всі вони реалізують викривальну стратегію, що доходить до публічного самооголення. Як влучно висловився В. Єрмоленко, «Руссо стає героєм нового жанру – літературного reality show, життя перед поглядом іншого» [1] – читача.

Через призму reality show може бути прочитано епізод першого сексуального досвіду героя з мадам де Варанс. Герой постійно знаходиться перед очима читача, постійно апелює до нього, детально, у подробицях виписує, показує читачеві свої відчуття і міркування. Руссо вдається до багатослівних пояснень і щодо почуттів автобіографічного героя, і щодо причин, що спонукали мадам де Варанс до близькості. Його почуття зображено як сум'яття суперечливих і неоднозначних душевних рухів. Це і здивування, і бажання, і нетерпіння, і страх. Усі вони аналізовані і пояснені читачеві таким чином, що читач усвідомлює – йдеться не про ситуацію кохання чоловіка до жінки. Нарешті й сам Руссо пояснює, що мадам де Варанс для героя «більше ніж сестра, більше ніж мати», що він «надто кохав її, щоб бажати володіти нею» [2, с. 187]. Остаточно читач упевнюється у своєму висновку, коли читає: «Я відчував себе так, ніби скоїв акт кровозмішання» [2, с. 187]. Молодий герой, позбавлений материнського піклування і любові (оскільки його мати померла у пологах) переносить свою потребу у матері на мадам де Варанс. Ставиться до неї як до матері і підсвідомо очікує від неї материнського поводження. Стан, відомий психологам сьогодні, а у XVIII столітті Руссо перетворює його на художній феномен і осмислює засобами художнього психологізму.

Епізод набуває ще більшої неоднозначності від того факту, що мадам де Варанс на той момент вже має зв'язок зі своїм слугою Клодом Ане і героєві це відомо. Зрозуміло, що ситуація порушує установлені моральні норми свого часу. Тому Руссо намагається попередити і таким чином нейтралізувати можливе читачське обурення. Він висловлює

найбільш очевидне міркування читача і спростовує його. «Обурений читач, напевно, гадає, що моє кохання до неї охолоджувало почуття неповаги, оскільки вона принизила себе в моїх очах, захотівши мені віддатися, у той час як вона вже належала іншому чоловікові. Це не так» [2, с. 186]. І звертається до причин, які штовхнули мадам де Варанс в обійми автобіографічного героя. Особливо акцентує читацьку увагу на бажанні мадам де Варанс просвітити молодого Жан-Жака, надати йому досвід в інтимній сфері задля того, щоб уберегти його від потенційних помилок у стосунках з жінками. Тобто намагається перетворити неоднозначний (як мінімум) вчинок на чесноту, продиктовану добротою душі.

В епізоді першого сексуального досвіду героя яскраво проявляється естетика reality show у поєднанні з маніпулятивною стратегією. Маємо справу зі спробою маніпуляції читацькою думкою. Маніпулятивність полягає у прагненні одне видати за інше, змінити початкову негативну думку читача – через аргументацію і переконання – на фінально позитивну. Маніпулятивність тим більш очевидна, що базові моральні настанови автора співпадають з читацькими. У межах своєї стратегії Руссо вправно застосовує аргументи як раціонального, так і емоційного рівнів – у сукупності вони мали б неодмінно досягти авторської мети: переконати читача, що основою і причиною любовного трикутника (співмешкання втрех) є душевні чесноти незвичайної жінки. Просвітительська багатослівність аргументацій поєднується з сентименталістською емоційністю.

Але руссоїстська стратегія розбивається о моральні норми і не в змозі ані подолати, ані змінити їх. Руссо, власне, усвідомлює, що вчинок мадам де Варанс не буде сприйнятий читачами і скоріш за все не сприймає його також. У наш час читач більш поблажливий, проте аргументація Руссо теж має небагато шансів на безумовне сприйняття, а відтак маніпуляція не досягає своєї мети.

Наявність і зміст епізодів інтимного характеру, зрозуміло, порушують усталені моральні норми епохи Руссо. Для читача XVIII століття, орієнтованого на цілий ряд обмежень і умовностей, на вимогу позірної «пристойності» поведінки, зізнання подібного типу є скандальними, аморальними і неприпустимими. Тому для сучасників Руссо не стала дивиною заборона публічних читань «Сповіді» у паризьких салонах (хоча і викликана ініціативою мадам д'Епіне, яка побоювалася викриття її особистих таємниць).

Читач XXI століття, вільний від більшості обмежень попередніх століть, нічого особливо скандального у зізнаннях Руссо не вбачає. Хіба що намагається розгадати натяки на кшталт такого: «Під час наших бурхливих побачень вона погоджувалася розігравати для мене

шкільну вчительку, ото й тільки, але це «тільки» здавалося мені вершиною блаженства» [2, с. 24]. В епоху соціальних мереж, самопіару публічних персон і розкутої сексуальної поведінки сучасний читач може сприйняти саморозкриття Руссо як стратегію епатажу, спрямовану на підтримання читацької уваги. Стратегію, зауважимо, успішну, оскільки Руссо вдається тримати увагу читача, що звик до коротких текстів, протягом шестисот з гаком сторінок.

Поряд із цим сучасний читач безумовно віддає належне сміливості Руссо у зізнаннях і самовикриттях, дивується і захоплюється його відвертістю. Про це свідчать численні відгуки на «Сповідь», розміщені у читацькій соціальній мережі Goodreads. Навіть без статистичного аналізу можна побачити, що відвертість, сповідальна спрямованість руссоїстського тексту справляє неабияке враження. Серед багатьох відгуків є, зокрема, такий: «Давайте почнемо з того, що віддамо Руссо належне. Він справді оголює свою душу з природною чесністю. Про кожен юнацьку дурість, сексуальний експеримент, безглузду закоханість, захоплення, екстравагантність, втрачену можливість і зраду він розповідає прямо і відкрито. Можливо, ми всі робили в молодості речі, що викликають огиду, але я думаю, що Жан-Жак хотів поставити рекорд (переклад наш – О.Ч)» [3].

Складний, багатогранний, суперечливий, неоднозначний образ героя «Сповіді» змушує читача замислитись над людською природою в цілому. Згадати, що людина має силу і слабкість, злеті і падіння, радості і сум, в ній сусідять добро і зло і ще тисячу перехідних відтінків між цими екстремумами. Також читач неодмінно «приміряє» руссоїстський текст на себе і тут Руссо однозначно досягає своєї глобальної мети – спонукати кожного конкретного читача замислитись про самого себе. В цьому – запорука довгого життя «Сповіді» у сучасному культурному просторі.

Література:

1. Єрмоленко В. Жан-Жак Руссо, або страх близькості. https://balka-book.com/files/2017/04_24/09_54/u_files_store_6_59630.pdf
2. Руссо Ж.-Ж. Сповідь. Харків : Фоліо, 2014. 665 с.
3. https://www.goodreads.com/book/show/12649.Confessions#Community_Reviews

СИМВОЛІКА МЕТАФОР У ТЕХНОТРИЛЕРАХ МАКСА КІДРУКА «БОТ: АТАКАМСЬКА КРИЗА» ТА «БОТ: ГУАЯКІЛЬСЬКИЙ ПАРАДОКС»

Чонка Т. С.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології*

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м. Берегове, Закарпатська область, Україна*

В останні десятиліття сучасна українська література збагатилася новими іменами, темами та жанрами. Яскравою постаттю цього процесу є Макс Кідрук, за фахом інженер-енергетик, автор першого технотрилера в українській літературі «Бот».

Творчість Макса Кідрука стала об'єктом студій Т. Бондаренко, Л. Костецької, О. Мороз, О. Огульчанської, Г. Овсяницької, І. Пасько тощо.

Предметом нашого дослідження є романи-технотрилери «Бот: Атакамська криза» (2012) та «Бот: Гуаякільський парадокс» (2015).

Метою є інтерпретація концептуальних в аналізованих романах метафор «очі», «вода», «пустеля».

Основні методи нашого дослідження – компаративний та культурологічний.

Основні події романів Кідрука відбуваються в пустелі Атакама, «бездушній місцині, чужій і ворожій всьому живому» [1, с. 217], «найпосушливішій пустелі на Землі» [1, с. 9], «посеред дикої пустелі... де не існує моралі, справедливості чи милосердя» [1, с. 166], де відчувався «паперовий смак пустелі – невблаганне відчуття смерті» [1, с. 239], в долині Смерті (Valle de la Muerte), «там самотньо й порожньо» [1, с. 218], в «мертвій землі» [1, с. 15], «То була Мертва земля: без рослин, без рельєфу і навіть без піску – суха безлика пустка» [1, с. 73]. Саме тут було збудовано секретну лабораторію, у якій мали виростити на замовлення Міноборони США ботів – воїнів нового покоління, уводячи в їх мозок наноагенти: «Військовим потрібно було те, що ми згодом назвемо ботами: група мислячих організмів, які можуть вільно обмінюватись інформацією в режимі реального часу чи бездротовим зв'язком на відстані в один кілометр... солдатів, чий мізки буде з'єднано в одну мережу» [1, с. 154]. У процесі їх створення пішло щось не так: «Щось полізло з їхнього мозку... що Джек назвав «темним боком» [1, с. 153], «щось постійно лізе через них, спричиняючи різні неадекватні вияви» [1, с. 159], «щось несвідоме»

[1, с. 190], що почало керувати ними, «...щось таке, чого там не мало би бути, якась незрозуміла та напочатку напрочуд наївна форма свідомості... Спершу це скидалося на гру, яка, втім, незабаром завершилася катастрофою» [1, с. 97].

Психолог, французька Лаура Дюпре, першою усвідомила природу цього «щось»: «...я розповідала про колективне несвідоме... Про все лихе, моторошне й потворне, що криється глибоко у підсвідомості людини... багатьох людей. Я думаю, оце воно і є. ...завдяки мозковим платам воно (*курсив автора*) змогло... ні, не матеріалізуватись, а впливати на ботів, а отже, впливати на матеріальний світ... оте щось... стало ляльководом» [1, с. 333].

Очі ботів: «скидалися на скляні кульки, в яких нуртувала чорна, подібна до нафти каламуть» [1, с. 489], «з очей віяло чимось потойбічним, точно не людським» [1, с. 21]. Очі людей, заражених ботами наноагентами, ставали такими ж: «...Ігореві очі... Такої порожнечі він не зустрічав ніде й ніколи. Очей ніби не було» [1, с. 95], «...очей у Вілла більше не було. На їхньому місці глибочіли глухі заліплені вдавнення, почорнілі від засохлої крові...Вілл таки був мертвий... попри те, що американець тримався прямо, ледь похитуючися... Такий мертвий, що його, певно, доведеться ховати двічі» [1, с. 237–238], «...за набряклими кров'ю очима (Кацуро Такеди) зяла порожнеча, цілковитий вакуум» [1, с. 400].

Чорними були й очі риб, заражених наноагентами: «...око рибини виглядало незвичним, мутно-чорним... щось (*курсив автора*) дивиться на нього крізь набрякле чорнотою око жовтохвоста» [2, с. 30].

Символічно у досліджуваних романах веде за собою людей, заражених наноагентами «зла», Слепий (знову-таки автор наголошує на відсутності очей), у якому втілилося-матеріалізувалося «Воно» (зло, сатана, диявол). Отже, зло сліпе й безсиле, адже воно здатне бачити і творити лише через людей – їхніми очима, руками, мозком. Відповідно, якщо не буде людей, інфікованих злом, не буде і самого зла. «Воно» представлено у романах Макса Кідрука силами темряви, які заповнюють мозок людини, витісняють з неї усе, що до його появи було Людиною, щоб вершити свої справи. Саме тому у всіх заражених чорні очі, які є свідченням внутрішньої порожнечі та перемоги темних сил.

Причиною породження зла були, звичайно ж, гроші: Ральф Доєрнберг зізнається Тимуру Коршаку, що відмовився від наукового визнання заради збагачення: «Усе в цьому світі впирається в гроші...» [1, с. 130]. Хоча українець і сам це чудово розумів, адже прийшов до Атаками через обіцяну йому чималу суму грошей, незважаючи на категоричні заперечення нареченої. Саме через можливість її втратити, хлопець усвідомив трагічність свого вибору: «за два тижні

його ідеальне життя перетворилося на смердюче пекло. Тієї миті він ненавидів цілий світ. Причому найбільше ненавидів самого себе за те, що, спокусившись на гроші, приїхав до Атаками» [1, с. 440]. «Щось обірвалося всередині... У грудях не лишилося нічого. Хлопець почувався безтілесним привидом. Без емоцій, без думок, без бажань... Відповідальність і напруження втримували свідомість на плаву» [1, с. 441]. Отже, саме почуття любові, необхідність бути комусь потрібним, а також відповідальність за інших людей роблять людину Людиною, не дозволяють їй стати порожнім опудалом. Зустрівшись уперше сам на сам зі злом, Тимур осягає істину: «Психоістота кликала Тимура. Воно не хотіло вбивати. Воно хотіло те, що в голові Тимура, – його мізки» [1, с. 459]. «Воно» прагнуло керувати людиною і через неї породжувати усе більше зла. Справжнє диявольське обличчя зла по-Фройдівськи відкривається Тимурові уві сні: «Йому марилося, що він знову опускає Джеймі у шахту,.. витягує його на поверхню, але бачить,.. що в отвір протискується вся в складках, укрита виразками морда якогось чудовиська. Гострі ікла дряпають бетон і проіржавілу арматуру. Крізь укріті слизом губи випорскує роздвоєний язик» [2, с. 437]. У цьому ж сні він розуміє, що саме вода стала причиною зараження наноагентами людей в Гуаякілі. Ім'я головного героя, українця, обрано автором, на нашу думку, не випадково: зокрема, у романі про значення імені «Тимур» говорить лікар-психіатр Антоніо Арреола: «...це ім'я тюркського походження, означає «Залізний»» [2, с. 77], а «коршак» – те саме, що «шуліка» – хижий птах родини яструбових, занесений до Червоної книги України. Саме Тимур бере на себе відповідальність побороти зло, стверджуючи, що іншого вибору нема [1, с. 334–335].

Кульмінація першого роману дилогії Кідрука відбувається на плато Ель-Татіо, де «кипляча вода та лід співіснували» [1, с. 475]. Це місце один з героїв, Ріно Хедхантер, назвав «пеклом на Землі». Саме тут відбулася остання сутичка між ботами і людьми: у цьому пеклі відповідальність за людство бере верх над силами зла. Символічним у романі Кідрука є і той факт, що насос для видобування води в пустелі Атакама ховають від ботів у церкві [1, с. 230], куди вони, позбавлені душі, не потраплять, проте люди, щоб повернути в пустелю воду, мають спочатку зайти до духовного храму.

Можемо констатувати, що поєднання наукових знань з елементами фантастики є характерною ознакою ідіостилі письменника, яка дозволяє йому експериментувати та висвітлювати проблеми сучасного світу настільки захоплююче, що читач не одразу помічає у гостросюжетному пригодницько-фантастичному змісті яскраву алегорію морально-етичної тематики.

Людина, яка чинить зло, «хвора», приречена. У романах інфекцією зла були наноагенти, якими боти заражали людей, щоб отримати доступ «до їхніх думок, волі, свідомості» [1, с. 409].

У фіналі роману «Бот: Гуаякілький парадокс» Тимур вбиває Слепого (персоніфікацію «Воно»), втопивши його у колодязі із зараженою наноагентами водою – зло помирає у джерелі зла. На жаль, не можна позбутися його, вбивши одну людину, яким би носієм цих сил вона не була. «Ми ще побачимось, Тимуре», – знущально посміхаючись, сказав Сліпий.

Остання глава другої частини майбутньої трилогії названа «Кінець?..»: для читача – це знак, що буде продовження, для кожної людини – це попередження, що зло завжди поряд.

Таким чином, можемо констатувати, що в аналізованих нами творах через метафори «очей», «пустелі» та «води» представлена екзистенційна проблематика боротьби добра і зла, людського вибору та відповідальності за нього. Спасіння людей можливе лише через відкриття істини у власній душі – перемогти зло у світі можна шляхом його подолання у власному серці.

Література:

1. Кідрук М. Бот. Атакамська криза: роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. 540 с.
2. Кідрук М. Бот: Гуаякільський парадокс: роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. 507 с.
3. Пасько І. В. Жанрово-стильова специфіка технотрилерів Максима Кідрука. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Серія : Філологія. Літературознавство. 2016. Т. 276. Вип. 264. С. 86–91.

ДУМКИ ПРО УМОВИ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА ОСНОВІ УГОРСЬКОЇ НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ)

Чука Е. А.

*старший викладач кафедри угорської філології
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Суть читання полягає в «розумінні, використанні та обміркуванні письмових текстів, щоб індивід міг досягти своїх цілей, розвинути свої знання та навички та ефективно використовувати їх у повсякденному житті» [3, с. 178].

Умови розуміння прочитаного: точність візуального декодування, розпізнавання та свідоме застосування зв'язку буква-звук під час мовлення, відповідне функціонування процесів мовлення на основі зорового сприйняття, розпізнавання морфологічних ознак і синтаксичних структур, очікувані операції асоціації. (відношення частина-ціле, зв'язки, логічні операції, висновки тощо), тобто розуміння та інтерпретація граматичних і семантичних структур у зв'язку одна з одною. Все це вимагає хорошої робочої пам'яті та довготривалої пам'яті, а також свого роду внутрішнього часу (бажаної швидкості обробки) [4, с. 240–242].

Наявні знання реципієнта відіграють важливу роль у розумінні прочитаного. Чим більше і систематичніше ці знання, тим легше зрозуміти прочитаний текст. «Процес розуміння розглядається як зіставлення мозком нової інформації із збереженою інформацією, роблячи серію висновків. Якщо інформація є новим знанням, вона включається у відповідну систему, тобто в порожнє місце відповідної схеми. Саме так можна зрозуміти визначення, згідно з яким розуміння є побудовою системи» [1, с. 119]. Схема означає структуру знань, що зберігається в довготривалій пам'яті. Відповідно до підходу теорії схем до розуміння тексту, схема є активною організацією минулого досвіду. Вони створюють організовані відповіді на адаптацію. Так, існують текстові схеми (розповідь, лист тощо) для організації текстів, а є змістові схеми, які включають знання читача з даної теми. Теорія схем стверджує, що значення текстів для читання будується читачами на основі їхніх попередніх і нових знань. Схеми відіграють кілька важливих ролей у розумінні тексту [6, с. 102]:

1. Вони забезпечують базу знань для засвоєння нової інформації.
2. Вони дають вказівки читачеві, на яку частину тексту звернути його увагу.
3. Вони дають змогу робити висновки з тексту.
4. Стимулюють цільову пам'ять.
5. Вони покращують інтеграцію та узагальнення змісту.
6. Вони дають змогу реконструювати зміст.

Диференційовані рівні розуміння прочитаного будуються один на одному. Виходячи з цього, першим і найпростішим рівнем розуміння є дослівне розуміння тексту. Вищим рівнем є інтерпретуюче читання, за яким слідує критичне читання, а потім творче читання. Рівні побудовані один над одним і утворюють ієрархічну систему [2, с. 95–96].

Дослівне розуміння тексту означає розуміння висловленої в тексті інформації, це основа для всіх наступних рівнів.

Інтерпретативне читання по суті означає читання між рядками, розуміння речей, які не з'являються в конкретній лінгвістичній формі, а лише мають на увазі в тексті. Інтерпретативне читання складається з кількох навичок, які можна відносно добре відокремити одне від одного. До них відносяться відкриття ідей, не висловлених прямо; розуміння непозначених причинно-наслідкових зв'язків; визначення референта займенників і прислівників; висновок пропущених слів (еліпсис); складання висновків; розуміння значень, переданих способом редагування та структурою; розуміння поетичної мови тощо.

Під час критичного читання реципієнт оцінює текст. Критеріями оцінки можуть бути, наприклад, правдивість тексту, моральний зміст викладених ідей, актуальність теми, співвідношення реальності та вигадки, психологічна достовірність вчинків героїв тощо.

Творче читання більше спирається на уяву читача, ніж на попередній рівень розуміння, і інтенсивніше його розвиває. Діти повинні створити щось нове (картинку, текст, рольову гру) самостійно, тобто дещо відірвавшись від тексту [2, с. 97–99].

Розуміння ґрунтується на надійній техніці читання, швидкому та точному декодуванні. Якщо це неповне, читання тексту недостатньо і потребує надто багато зусиль. Розуміння тісно пов'язане зі словниковим запасом, тобто попереднє пояснення слів покращує розуміння. У результаті ефективного навчання учні, студенти знайомляться з наступними варіантами рішення, що полегшують створення сенсу і контролю над розумінням. Хороший читач використовує такі стратегії [5, с. 463]:

– Він шукає зв'язок між існуючими знаннями та новою інформацією в тексті.

- Визначає найважливіші теми, ідеї та елементи впливу тексту, звертає увагу на структурну схему тексту.
- Ставить запитання собі, автору, тексту й відповідає на них.
- Створює чуттєві внутрішні образи.
- Робить висновки, робить судження, прогнози та формулює нові ідеї.
- Узагальнює й відтворює прочитане, створює оригінальну інтерпретацію.
- Відстежує власні процеси розуміння.

Під час читання художнього тексту дедалі більша увага приділяється читачеві а не письменнику і художньому твору. З цієї точки зору трактування тексту залежить виключно від його читача.

Література:

1. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, A. (2001). Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiiig. Budapest : Trezor, 314 p.
2. ADAMIKNE JÁSZÓ, A. (2003). Csak az ember olvas. Budapest : Tinta, 179 p.
3. CSÍKOS, CS. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (Eds.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest : Dinasztia Tankönyvkiadó, pp. 175–186.
4. GÓSY, M. (1999). Pszicholingvisztika. Budapest : Corvina, pp. 151–262.
5. TÓTH, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata, In: *Magyar Nyelvőr*, 2006(4), pp. 457–469.
6. TÓTH, L. (2002). Az olvasás pszichológiai alapjai. Debrecen : Pedellus, 142 p.

THE MAIN PRINCIPLES OF LITERARY ONOMASTICS

Shotova-Nikolenko A. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social and Humanities Studies
Odesa State Environmental University
Odesa, Ukraine*

Proper names and literary work are the links of one lexical system created by its author to realize his conception. Therefore, the studying of the onym space of a specific literary work, the analysis of onym functions which are striking, powerful features of the author's penmanship, are very important to understand the unique linguistic view of an author's creative imagination. It has been pointed out: "The language of the playwright, the language of the lyricist, the language of the novelist – are different in their semantic structure, stylistic tasks, in their constructive principles. These differences are largely dependent on the specific properties of different genres of verbal-artistic creativity and different types of artistic language" [2, p. 21].

T. V. Nemirovska proposed a scheme of division of literary onymia by genres of a literary work: 1) onymia of poetry, or poetic onomastics, – lyrics, poems, ballads; 2) onymia of prose, or artistic onomastics, – stories, novels; 3) onymia of dramaturgy, or dramatic onomastics, – comedies, dramas, tragedies [4, p. 112–113].

With regard to the typology of poetic onymia, Yu. O. Karpenko emphasizes the lyrical principle (the figurativeness of proper names, their phonetic instrumentation), the epic principle (the significance of proper names, their direct, not figurative use), the humorous principle (the combination of not combining, the focusing on laugh), as well as the lyrical (changeable and colorful like a rainbow) or epic (powerful and monumental like a tower) principles of choice and use of proper names [3, p. 19].

The onomastic investigations include the method of description and its main techniques: observation, interpretation, generalization; a basic functional and stylistic method for studying literary onomastics is applied, which involves a broad involvement of contextual analysis. The use of the statistical method helps to generalize the data obtained during in the systematic analysis, and to confirm reliability thereof.

The main purpose of the onomastic research on literary onomastics is to analyze the onymic content of a literary work, that is, the functional

loading of proper names, their participation in the creation of an artistic whole, the peculiarities of usage of onyms in literary works.

The studying in the field of literary onomastics includes the following tasks:

1) identification and systematization of proper names of all onomastic classes used in writer's works;

2) establishing the frequency and variability of each proper name in the works;

3) identification of onymic changes and variations recorded in different editions of the studied works;

4) interpretation of the functional loading of proper names and consideration of each onym in particular;

5) defining the specific features of proper names in the context of works, their expressive and stylistic role, the relationship between the genre of the work and proper names;

6) comparison of features of onyms' usage in the novels of a writer or a poet.

The study of the functioning of onomastic vocabulary in the language of a literary work is a voluminous and complex topic, because in the symbolization of the text the essential role belongs precisely to proper names, because here "proper name should always be the object of careful attention, we might say, it is the king of signifiers: it's social and symbolic connotations are very rich" [1, p. 432]. As it is known, textual analysis aims to explore ways of creation of the text, to penetrate into the semantic volume of a work of art [1, p. 425]. Thus, proper name is as an accurate and subtle tool of artistic writing, which becomes an artistic detail in a work of exceptional weight [5, p. 23]. As a rule, the object of close attention of the researchers is the onomastic space, the onomastic paradigm of the text and in general the creativity of the writer or poet, as well as the semantic and functional specificity of proper names in the text.

Literary onomastics investigates the role and problems, mechanisms, stages of studying proper names in the work, analyzes the role of proper names in creating a unique artistic world of the literary work and in revealing the creative idea of the author. Among the unresolved problems in literary onomastics is the definition of the boundaries of onomastic vocabulary in the literary work, since they have been very blurred in the individual-author's speech. There are also differences in the description of onyms' semantics and functions. Thus, the study of the functioning of onomastic vocabulary in the language of fiction (novels, verses, stories) is a voluminous and complex subject. It is stated that without the analysis of proper names, these central knots of artistic work, a real understanding of the text, its deep, subtext content layers is simply

impossible. As it is known, the poetonymosphere (system of proper names) of an artistic work is the only solid cemented by the author's component of a work, which in the finished work of changes does not undergo. Each one is in its place, harmonizes with other onyms, working together for an artistic whole. But from the work to the work, depending on the literary direction, the depicted events, philosophical and outlook guides of the writer the poetonymosphere is definitely changing. There are no two identical works of one writer which would have the same system of proper names. Each work has its own system of proper names, which is unique and peculiar, as the literary work itself. The more skillful a writer, the more brightly he inserts onyms into his artistic canvas. The onomastic researches will always have scientific relevance, novelty and perspective, since the studying of proper names is inexhaustible in the illimitable ocean of the world literature.

Bibliography:

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1989. 615 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М. : Гослитиздат, 1959. 655 с.
3. Карпенко Ю. О. Типологія поетичної онімії: М. Бажан, Б. Пастернак, П. Тичина. *Шляхи посилення ефективності практичного курсу української мови та виховання читацької майстерності* : матеріали обл. міжвуз. наук.-метод. конф. Одеса, 1992. С. 19.
4. Немировская Т. В. Некоторые проблемы литературной ономастики. *Актуальные вопросы русской ономастики* : сб. науч. тр. К. : УМК ВО, 1988. С. 112–122.
5. Немировська О. Ф., Немировська Т. Ф. Українська літературна ономастика: Взаємозв'язки і паралелі поезики / *Літературна ономастика української та російської мов: взаємодія, взаємозв'язки* : зб. наук. праць. К. : НМК ВО, 1992. С. 18–25.

STUDENT-CENTRED LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: THE MAIN ASPECTS

Yurko N. A.

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture
Lviv, Ukraine*

Vorobel M. M.

*PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture
Lviv, Ukraine*

In the modern world, it is vital to ensure that students graduate with the proficiency and skills they require to be successful in their life. Their future success is bound to happen, when the educational process is decisively aimed at the idea of a student-centred learning setting.

The term student-centred learning refers to a wide variety of educational programs, learning experiences, instructional approaches, and academic-support strategies that are intended to address the distinct learning needs, interests, aspirations, or cultural backgrounds of individual students and groups of students [1].

There are different interpretations among educators: some associate learner-centred approaches with techniques such as group work; others with practices whereby the teacher gives little instruction and learners find out for themselves; others say it is all about a philosophy, and not tied to any particular method at all. Despite these differences, a learner-centred approach can generally be contrasted with a teacher-centred approach, which has come to be seen as authoritarian and hierarchical, encouraging rote learning and memorisation, without any real understanding [2].

The usual pattern of teacher-centred learning was pursued for years, being a one-way system of conveying teacher's knowledge to students. Evident disadvantage of such education is limited expertise and experience of the teacher providing the instruction. While student-centred learning, on the other hand, students cooperate with the teacher that willingly takes into account their ideas and views, which inevitably leads to numerous beneficial outcomes for the students.

This does not mean that the teacher's role ends with presenting a topic. On the contrary, there is an important and central role for the teacher to play. It simply has been removed from centre stage to the side or back of the

room, a role more of monitor and facilitator than only that of a provider of information. He presents students with an interesting topic, helping them identify what they already know, and then having them ask the questions that are important to know more [3].

Introducing learner-centred content is a fundamental principle to increasing student engagement and it underpins many approaches to motivating language learners [4]. A learner-centred view of teaching acknowledges that each learner brings different language and learning abilities; it provides a learning environment that is more likely to address the diverse needs of learners.

The universal goal of language teachers is to develop students' ability to communicate in the target language. The field of language education has undergone a major paradigm shift, moving away from verb charts, grammar rules, and vocabulary lists toward student-centred activities that provide target language input in a meaningful and authentic way. This shift requires a reimagining of some methods, instructional practices, and resources.

Although much attention has long been paid to various issues of language education [5; 6; 7; 8], there is a necessity of more detailed focus on student-centred learning a foreign language, thus becoming the purpose of the study. Due to monitoring and comparative analysis of the internet sources [1; 2; 3; 4], the main aspects of student-centred learning a foreign language appear to be as follows.

The content of instruction should be relevant to the learners' needs and interests. It is important to conduct regular needs assessments, share learning outcomes for a unit and invite learners to prioritize those based on their needs. Learners' knowledge and experiences are to be validated as well. It is good to start a lesson by activating learners' prior knowledge on the topic for the day.

The classroom interactions and tasks must represent how language is used in the real world. It is significant to take into account the means by which we communicate to complete a task digitally, face-to-face, in writing, etc. and create the tasks accordingly. It is also important to consider what authentic use of language is for a particular group of learners.

The learners' first language and culture should be viewed as a resource for learning. It is a good idea to encourage using the first language as a resource, when exploring sources, in discussions or for note-taking. It is essential to compare languages in order to develop the metalinguistic awareness of how linguistic features are similar or different.

The classroom tasks must challenge the learners and promote their higher-order thinking skills. It is necessary to develop tasks where learners create new ideas, and help them develop the language needed to express critical thinking, for example, the phrases used to support ideas, or challenge

others' opinions, etc. It is good for the learners to make choices about content and classroom activities. It is also important to differentiate tasks and provide options for final learning products, for example write a report, or create a poster, etc.

The learners need to acquire strategies for learning inside and outside of the classroom. It is significant to name the strategies that are practiced during lessons, for example making predictions about a text based on images, titles or headers; categorising new vocabulary into logical groups; using graphic organisers as a note-taking tool. It is a good idea to model and promote the tasks of how to find answers in a reading or listening passage.

To summarise, it is reasonable to conclude that learner-centred instruction in language learning means allowing for variation in how a particular curriculum is implemented based on the group of learners. It also means promoting skills and strategies for learner language autonomy inside and outside of the classroom. A good idea is to encourage using the first language as a resource and compare the languages. Therefore, it is essential to keep the key aspects of student-centred learning a foreign language in mind when planning the learning practice in order to appeal to a wider range of learner needs and abilities.

Bibliography:

1. Student-centred learning. *EdGlossary*. URL: <https://www.edglossary.org/student-centered-learning/> (accessed 3.05.2023).

2. Do learner-centred approaches work in every culture? *British Council*. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/do-learner-centred-approaches-work-every-culture> (accessed 3.05.2023).

3. A Complete Guide to Inquiry-Based Learning. *Oxford University Press ELT*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/tag/student-centered-learning/> (accessed 3.05.2023).

4. Using learner-centred content in the classroom. *Cambridge ELT*. URL: https://www.cambridge.org/us/files/4715/7488/6740/CambridgePapersInELT_LearnerCentredContent_2018_ONLINE.pdf (accessed 3.05.2023).

5. Воробель М. М., Калимон Ю. О., Юрко Н. А. Використання мультимедійних презентацій на заняттях англійської мови з метою формування мовленнєвих і презентаційних навичок студентів. *Перспективи та інновації науки*. 2023. 7(25). С. 70–82.

6. Yurko N., Protsenko U., Kalymon Y., Vorobel M., Harasym T. Restaurant staff communication: the demand of English skills. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2023. 31(147). Pp. 139–146. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.03.2023.015>

7. Воробель М. М., Калимон Ю. О., Юрко Н. А. Власні назви в ролі загальних (на прикладі англійської мови). *Вчені записки ТНУ*

імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. 33(72).
Pp. 95–99. <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2022.6.1/16>

8. Yurko N., Romanchuk O., Protsenko U., Kalymon Y., Vorobel M. Audio tools for English practice. *Modern teaching methods in pedagogy and philology: collective monograph* / V Azarenkov, etc. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2023. Pp. 88–97. DOI 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.2.6

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ГОРИЗОНТ
ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

27 березня – 7 травня 2023 року

Підписано до друку 08.05.2023. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 11,39. Тираж 100. Замовлення № 0523-049.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.