

VUZF UNIVERSITY OF FINANCE, BUSINESS AND
ENTREPRENEURSHIP

**ЗМІСТ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ФІЛОЛОГІВ**

**THE CONTENT OF PHILOLOGICAL
EDUCATION IN THE SYSTEM OF ENGLISH
TEACHERS AND PHILOLOGISTS
PROFESSIONAL TRAINING**

Monograph

Sofia 2020

VUZF University of Finance, Business and Entrepreneurship
Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”

Chief Editor: Assoc. Prof. Dr. Grigorii Vazov

Deputy Chief Editor: Assoc. Prof. Dr. Radostin Vazov

Members:

Prof. Doctor of Economic Sciences Metodi Hristov, Prof. Dr. Radoslaw Grabowski, Prof. Dr. Daniela Bobeva, Prof. Dr. Emilia Milanova, Prof. Dr. Virginia Zhelyazkova, Prof. Dr. Grigor Dimitrov, Assoc. Prof. Dr. Yakim Kitanov, Assoc. Prof. Dr. Desislava Yosifova, Assoc. Prof. Dr. Stanislav Dimitrov, Assoc. Prof. Dr. Krassimir Todorov, Assoc. Prof. Dr. Daniela Ilieva

Recommended for publication by the Editorial Board of the VUZF University of Finance, Business and Entrepreneurship, December 2020

Reviewers:

Igor Britchenko – Doctor of Economics, Professor, Department of Finance, VUZF University of Finance, Business and Entrepreneurship, Sofia, Bulgaria

Tetiana Cherniavska – Doctor in Economics, Professor at the State University of Applied Sciences in Konin, Konin, Poland

Maksym Bezpartochnyi – Doctor of Economics, Professor at the Department of Economics and Marketing, National Aerospace University named after N. Zhukovsky “Kharkiv Aviation Institute”, Kharkiv, Ukraine

The content of philological education in the system of english teachers and philologists professional training: monograph / Ed. Yuliya Fedorova. Sofia: VUZF Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”, 2020. – pp. 296, illus., tabs., bibls.

Authors are responsible for content of the materials.

© Collective of Authors, 2020

© VUZF Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”, 2020

ISBN 978-954-8590-91-4

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Розділ I. Система професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів: теоретико-методологічні засади.....	5
Наукові підходи до професійної підготовки вчителів англійської мови	5
Акмеологічний підхід до побудови іншомовної лінгвоосвітньої траєкторії учнів	23
Організаційно-педагогічні умови використання технологій дистанційного навчання для формування інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти	49
Розвиток навичок міжкультурної комунікації в процесі викладання англійської мови у закладах вищої освіти	67
Розділ II. Особливості формування основних компетентностей вчителів англійської мови та філологів.....	89
Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі інноваційного підходу в освіті..	89
Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти	113
Критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології	127
Розділ III. Фразеологічні компоненти у системі підготовки вчителів англійської мови та філологів	131
Оцінні фразеологічні одиниці в англійській та українській мовах: лінгвокогнітивний та гендерний аспекти	131
Структурно-семантичні особливості фразеологічних одиниць з гендерним компонентом в англійській мові	158
Розділ IV. Літературознавчі компоненти у системі підготовки вчителів англійської мови та філологів	177
Семантика одягу та мотив переодягання у діалогіях З.Бядулі «Язеп Крушинський».....	177
Мотив мандрів у англійському постмодерністському романі	189
"Англійськість" в інтерпретації Е.М. Форстера	208
Peculiarities of nonce-words translation in J.K.Rowling's «Harry Potter and the order of the phoenix» and «Harry Potter and the deathly hallows».....	228
Післямова	251
Інформація про авторів	252
Список літератури.....	255

Передмова

Система сучасної професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів зумовлена зміною мети мовної освіти, її оновленням змістом, розробкою інноваційних комунікативних методик, трансформацією технологій навчання. Професійна підготовка є обов'язковим підсумковим етапом підготовки майбутнього вчителя та філолога. Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молодої людини. Чинна гуманістична концепція ґрунтується на визнанні людини найвищою суспільною цінністю, а освіту, її зміст визначає як необхідну умову становлення, всебічного розвитку, самоствердження і творчої самореалізації духовно багатой особистості.

Мета монографічного дослідження «Зміст філологічної освіти в системі професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів» полягає у професійній підготовці вчителів англійської мови та філологів, які володіють вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміють самостійно навчатися і самовдосконалюватися.

У чотирьох розділах колективної монографії розкриваються різнопланові питання англійської філології, а саме: підходи до професійної підготовки вчителів англійської мови, питання формування основних компетентностей вчителів англійської мови та філологів, фразеологічні та літературознавчі компоненти у системі підготовки вчителів англійської мови та філологів.

РОЗДІЛ І.
СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ФІЛОЛОГІВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Наукові підходи до професійної підготовки
вчителів англійської мови
Задорожна-Княгницька Л.

В Україні розпочато масштабну реформу загальної середньої освіти, що має перетворити школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності [Нова українська школа]. Реалізація завдань Нової української школи значною мірою залежить від учителя – патріота, професіонала та інноватора, здатного надавати якісні освітні послуги й формувати в учнів – майбутніх громадян України компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві.

Професійна підготовка такого вчителя обумовлюється комплексом об'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомими є:

- зміна освітньої парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу;
- посилення дитиноцентричної тенденції в освіті, ствердження педагогіки партнерства;
- забезпечення академічних прав і свобод закладів освіти, що значно підвищило ступінь відповідальності педагогів за надання освітніх послуг;
- підвищення соціально-державних, кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів освіти в цілому;
- інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема в галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної педагогічної діяльності.

З огляду на зазначене, вирішення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів для Нової української школи

набуває особливої значущості й ваги.

Методологічний рівень дослідження проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів передбачає її обґрунтування в межах комплексу підходів: компетентнісного, культурологічного, системно-структурного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, синергетичного, тезаурусного, середовищного.

Професійну підготовку педагогічних кадрів слід розглядати, перш за все, з позицій реалізації компетентнісного підходу, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується у змісті компетентності. Компетентнісний підхід розглядається як один з інструментів удосконалення освіти, обумовлений запитами суспільства (В. Андрущенко, Г. Беленька, В. Бобрицька, І. Зимня, С. Сисоєва, А. Хуторський, О. Щербак та ін.).

Професійна компетентність є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу освітню діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [Національний освітній глосарій, 2014, с. 29-30]. Формування компетентності відбувається шляхом набуття під час професійної підготовки у закладах вищої освіти та неперервної освіти суми компетентностей, що є комбінацією характеристик, які відносяться до знань та їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей й особистих якостей) і дозволяють забезпечити ефективне управління закладом освіти.

Професійна підготовка сучасного фахівця з вищою освітою відображає загальні тенденції, окреслені «Всеохоплюючою рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» та Проектом Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі». У зазначених документах результат професійної підготовки потрактовано як комплекс компетентностей: інтегральної, загальних та фахових. Тобто, ідея компетентнісного підходу не є новою для сучасної педагогічної теорії та практики, проте у

контексті реалізації Концептуальних засад реформування загальної середньої освіти в Україні зазначений підхід набуває нового змісту. Він пов'язаний, перш за все, з оновленням змістового наповнення фахових компетентностей педагога у зв'язку з його майбутньою професійною діяльністю щодо формування в учнів десяти ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи. Отже, незалежно від обраної спеціальності випускник закладу вищої педагогічної освіти має бути здатним забезпечити формування в учнів наскрізних для усіх компетентностей умінь: читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критично мислити, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді [Нова українська школа].

Зазначене вище обумовлює застосування у професійній підготовці педагогічних кадрів тезаурусного підходу. Цей підхід, обґрунтований Л. Гур'є, А. Костіною, Вал. Луковим, Вл. Луковим, С. Сисоевою й І. Соколовою, В. Табанаквою, М. Чурсіним, Н. Яксою та ін. як «нова парадигма гуманітарного знання», використовується в якості методології дослідження суспільства та людини в суспільстві й спирається на активну роль суб'єкта в конструюванні соціокультурної реальності. Центральне місце в ній посідає теза про те, що тезауруси являють собою суб'єктивно організоване гуманітарне знання. Вони є необхідною умовою розуміння, тобто когнітивного засвоєння понять [Лосев, 2001].

З достатньою повнотою сутність та значення наукового тезаурусу представлено в дослідженнях С. Сисоевої та І. Соколової. Основними його характеристиками науковці вважають: системну цілісність і процесуальну неперервність в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного.

Як загальне – тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними

(категоріальний рівень презентації тезауруса). Рівень особливого відображає тезауруси знань, що входять у предметні площини (синтаксично детермінований відкритий інформаційний базис певної галузі науки, семантично структурований відповідно до специфічних для неї відношень, що є усталеними в науці або склалися на початок дослідження проблеми). На індивідуальному (особистісному) рівні тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином у його або їхньої свідомості [Слободчиков, 2010].

Таким чином, тезаурусний підхід дає можливість систематизувати поняття, що мають бути засвоєні майбутніми педагогами, вибудувувати їх ієрархію з суттєвими зв'язками між її елементами. Ключові місця в такій ієрархії мають посісти поняття «дитиноцентризм», «педагогіка партнерства», «ключові компетентності Нової української школи», «наскрізні вміння», «творче середовище», «емоційний інтелект» тощо. У зазначеному контексті йдеться про оновлення професійного тезаурусу сучасного вчителя, що складе міцну основу його професійного мислення. Такий тезаурус довершує соціалізацію особистості майбутнього фахівця у межах освітнього середовища, в якому формуються його професійні знання, вміння, навички в період становлення професійної компетентності [Лосев, 2001].

У зазначеному контексті слід говорити про необхідність застосування середовищного підходу до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Поняття «освітнє середовище» розглядається вітчизняними й зарубіжними науковцями як:

– сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу [Іванова, 2005, с. 8];

– система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в

соціальному і просторово-предметному оточенні [Чалий, 2000, с. 14];

– впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність у закладу освіти вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [Васильєва, 2003, с.76-82].

У визначенні сутності й змісту освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах ми послуговуємося висновками В. Слободчикова щодо параметрів моделі освітнього середовища, якими є його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб організації) [Слободчиков, 2010, с. 13-15].

Ресурсний потенціал такого середовища забезпечується системою можливостей:

– матеріально-технічних (наявність спеціалізованих аудиторій, спеціального обладнання, комп'ютерної, телекомунікаційної та мультимедійної техніки, що дозволяють підвищити рівень сформованості деонтологічної компетентності за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій);

– соціально-педагогічних (професорсько-викладацький склад, наявність педагогів високої кваліфікації, які забезпечують надання якісних освітніх послуг, володіють особистим педагогічним стилем, який не можна скопіювати, високо мотивовані щодо продукування нормативної поведінки, постійно підвищують професійну майстерність, зацікавлені у високих результатах викладацької діяльності);

– організаційно-технологічних (побудова освітнього процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм освітньої діяльності, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи, використання інноваційних методів, засобів і технологій тощо);

– репутаційних (високий соціальний статус

педагогічного колективу закладу вищої освіти, конкретної кафедри та окремого педагога, глибока повага до нього з боку здобувачів вищої освіти, визнання його «психологічної ваги» й значущості, постійна робота педагогів щодо підтримання деонтологічної репутації своєї та закладу освіти в цілому).

За такого розгляду освітнє середовище центрує в собі завдання, зміст, організацію освітнього процесу, визначає вектор становлення та розвитку здобувача вищої освіти як фахівця. Тобто воно являє собою сукупність матеріально-технічних, соціально-педагогічних, організаційно-технологічних, репутаційних умов, що забезпечують ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному аспектах, відіграє значну роль у модифікації нормативної поведінки майбутнього фахівця, що розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості здобувача вищої освіти зі складовими цього середовища.

Ресурсний потенціал освітнього середовища, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка, дозволяє розглядати в якості чинника деонтологічного впливу на суб'єкта освітнього процесу будь-який ресурс цього середовища. Отже, змінюючи їх відповідно до цілей деонтологічної підготовки, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові її процесу.

Структурованість (спосіб організації) освітнього середовища забезпечується єдністю його складових:

- просторово-семантичної;
- змістово-методичної;
- комунікативно-організаційної [Кулюткин, Тарасов,

2001].

Просторово-семантична складова містить у собі атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу деонтологічної підготовки та являють собою матеріально-технічну інфраструктуру закладу освіти, аудиторний фонд, етико-естетичне оформлення простору навчальних приміщень, наявність у ньому зображення символів

держави, університету, факультету, спеціальності, відображення традицій спеціальності, високої місії менеджера освіти тощо.

Змістово-методична складова стосується змістової сфери професійної підготовки на теоретичному (місія, візія, стратегія, цінності) та практичному (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо) рівнях, форм і методів, технологій її організації.

Комунікативно-організаційна складова вміщує особливості суб'єктів освітнього середовища (статус, соціальні ролі, цінності, установки, стереотипи тощо), комунікативну сферу та сферу професійної взаємодії (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти, особливості управлінської культури, наявність взаємодії, взаємовпливу, взаємостосунків викладачів і здобувачів вищої освіти, міжособистісні стосунки тощо).

Особливу роль у забезпеченні комунікативно-організаційної складової освітнього середовища відіграє особистість викладача як носія професійної свідомості, діяльності, що є взірцем для наслідування. З огляду на зазначене, умовою, що підвищує ефективність професійної підготовки педагогічних кадрів є наявність у викладачів закладів вищої освіти високого рівня сформованості професійної компетентності, досконале володіння методикою організації та здійснення освітнього процесу не лише у вищій, але й у загальноосвітній школі.

Отже, середовищний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує:

- створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу; зосередження на потребах особистості;
- надання пріоритету індивідуальності;
- співпрацю студентів та викладачів;
- побудову педагогічних відносин у напрямку відкритості та відвертості;
- створення ситуації вибору та відповідальності;
- пристосування методики навчання до індивідуальних

особливостей та можливостей здобувача вищої освіти;

– актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності особистості в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента.

У свою чергу, зазначені вище завдання неможливо вирішити поза контекстом особистісного, діяльнісного та деонтологічного підходів.

Важливу роль у процесі формування професійної компетентності вчителів англійської мови відіграють його особистісні характеристики: особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, професійна компетентність (Л. Мітіна) [Мітіна, 1997, с. 35], що дозволять йому реалізувати власні ціннісні еталони в умовах морально детермінованої управлінської діяльності. Отже, застосування особистісно-орієнтованого підходу в системі вищої освіти є важливим чинником, що впливає на професійну підготовку фахівців.

Для дослідження проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови значущими є висновки:

– С. Рубінштейна щодо обумовленості свідомого керувати власною поведінкою і діяльністю рівнем психічного розвитку особистості [Рубінштейн, 1999];

– К. Роджерса щодо «Я-концепції» як фундаментального компоненту структури особистості, що формується у процесі взаємодії суб'єкта з соціальним оточенням і є вираженням сутності особистості в її самосвідомості, суб'єктивності, здатності діяти свідомо й відповідально [Rogers, 1979];

– І. Зязюна щодо ідентифікації структури особистості на основі тілесного начала, ціннісних орієнтацій, здатності народжувати нетривіальні фільтри в критичних ситуаціях, багатовимірного її розкриття і глибини міжособистісних стосунків [Зязюн, 2000];

– О. Лосєва щодо визначення змісту категорії особистості через самосвідомість, самопізнання, суб'єкт-об'єктне самоспостереження, діалог із собою та світом [Лосєв, 2001] та ін.

Теоретико-методологічні основи особистісного підходу у професійній освіті відображено в наукових дослідженнях І. Беха, Л. Вяткіна та А. Ольневої, Е. Зєсра, Л. Нечепоренко, О. Пехоти, В. Семиченко, І. Якиманської та ін. Сутність особистісного підходу характеризується науковцями через комплекс чинників:

- створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;
- зосередження на потребах особистості;
- надання пріоритету індивідуальності;
- співпрацю студентів та викладачів;
- спрямування педагогічних відносин у напрямку відкритості та відвертості;
- створення ситуації вибору та відповідальності;
- пристосування методики навчання до індивідуальних особливостей та можливостей студента;
- актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності особистості в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента.

Особистісний підхід бере до уваги характер сприйняття, інтерпретації індивідом явищ навколишнього середовища [Енциклопедія освіти, 2008, с. 107]; він реалізовується через розуміння студента як соціокультурної індивідуальності, яка постійно розвивається із соціокультурним простором, конструювання цілісних освітніх моделей, у межах яких функцією викладача є сприяння студенту в ефективному і творчому освоєнні інформації, в розвитку її критичного осмислення [Кремень, 2005, с. 36-38].

Зазначений підхід актуалізує моральну складову професійної підготовки фахівця, оскільки її результатом вважається особистість, яка досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, що дозволяє їй обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно діяти відповідно до них, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Особистісний підхід дозволяє тлумачити професійну

компетентність вчителя як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, до якої належать мотиваційно-ціннісні установки, професійні орієнтації, що визначають вибір професійних дій, та поведінкової, що охоплює способи організації педагогічної взаємодії виходячи з вимог професійного обов'язку й відповідальності. У межах вирішення проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови особистісний підхід використовується з метою:

- аналізу становлення та розвитку особистісних властивостей вчителя, його особистого досвіду;
- врахування потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, індивідуально-психологічних і функціональних особливостей;
- спрямування професійної підготовки вчителів англійської мови на вмотивоване оволодіння професійними вміннями й навичками.

Таке розуміння професійної відповідальності педагога як результату його професійної підготовки обумовлює застосування деонтологічного підходу, що відображає діалектичну єдність знань та вмінь нормативного характеру, полягає в цілеспрямованому й керованому процесі формування здатності до здійснення належної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. Таким чином, деонтологічний підхід забезпечує етико-деонтологічний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя, що конкретизується в його здатності будувати професійні відносини на засадах поваги до особистості, доброзичливого і позитивного ставлення до неї, довіри у відносинах, розподіленого лідерства, на дотриманні принципів соціального партнерства [Нова українська школа].

Механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукту розвитку є діяльність. Це зумовлює використання в межах професійної підготовки майбутніх учителів освітніх технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

Обґрунтування діяльнісного підходу знайшло відображення у працях П. Гальперіна, М. Кагана, О. Леонтєва,

В. Семиченко, Н. Тализіної, В. Шадрікова, Г. Щукіної та ін. В основі зазначеного підходу лежить сформульований С. Рубінштейном особистісний принцип діяльності, відповідно якого діяльність розуміється як активна взаємодія з довкіллям, у ході якої людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [Лазарева, Коваленко, 2008]. Діяльність особистості є механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукту розвитку. Це зумовлює використання в межах професійної підготовки освітніх технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

Серед компонентів діяльності виділяють мотиви, що спонукають суб'єкт до діяльності; цілі як прогнозований результат цієї діяльності; операції, що реалізуються за допомогою діяльності в залежності від умов. Складовими діяльності є: прийняття рішення, його реалізація, контроль і корекція. Зазначена діяльність здійснюється в полікомпонентному професійному середовищі й за характером є поліфункціональною. До складу педагогічної діяльності входять численні компоненти: мотиваційно-ціннісний, стимулюючий, прогностичний, організаційний, дисциплінарний, аналітичний, контролюючий, регулюючий та корегувальний, інформаційний, культурологічний, психотерапевтичний, арбітражний, консультативний, фасилітативний, нормативно-правовий. Результативність професійної підготовки вчителя виявляється через його здатність ефективно діяти в межах кожного з названих компонентів. На цьому аспекті фахової підготовки випускника закладу вищої освіти акцентують увагу В. Берека, Г. Беленька, І. Гаврик, О. Дубасенюк та О. Вознюк, В. Луначек, І. Соколова, Т. Сущенко, Л. Хоружа та ін.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, професійна компетентність є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку і формуються, функціонують

та розвиваються через педагогічну взаємодію. Зазначимо, що професійній поведінці вчителя англійської мови властиві як загальні дії освіченої й високоморальної особистості фахівця, так і дії, що відображають специфічний характер його педагогічної діяльності.

Отже, реалізація діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителів англійської мови передбачає опанування ними теоретичних знань, етико-психологічних положень, професійних принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та практичних умінь і навичок педагогічної взаємодії в професійній діяльності. Під таким кутом зору професійну компетентність слід розуміти як спосіб та інструмент успішної педагогічної діяльності.

Педагогіка партнерства, що є однією зі складових формули Нової української школи, актуалізує використання у професійній підготовці майбутніх учителів культурологічного підходу. Питання сутності й змісту культурологічного підходу до вищої професійної освіти розглядаються у роботах В. Болгаріної, Л. Васильченко, С. Вітвицької, Г. Сльнікової, І. Зязюна, Н. Миропольської та Л. Хлебнікової, Т. Іванової, Н. Крилової, В. Сластьоніна та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що сутність культурологічного підходу полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурні ідеї в педагогічному процесі, в орієнтації здобувачів вищої освіти в моральних, правових, естетичних, професійних цінностях, в індивідуальному підході до оволодіння культурою та створення елементів культури в процесі виховання. Отже, цей підхід змінює уявлення про ціннісні засади освіти як виключно інформаційні, пізнавальні, знімає вузьку наукову спрямованість її змісту, розширює культурні та антропологічні межі освіти й розглядає її з точки зору особистісного зростання професіонала з допомогою розвитку структур культурної діяльності, змін особистого культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування і комунікації, зростання рівня культури (якості та міри прояву ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот.

На думку Т. Іванової, культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітньої діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою такої освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі [Іванова, 2005, с. 71]. Наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців, на переконання І. Зязюна, є професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творча активність – тобто ті особистісні якості, що визначають спосіб життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці вчителя. Науковець підкреслює, що саме культура особистості є діючим фактором творчого саморозвитку майбутнього фахівця [Зайчук, 2009, с. 4].

У контексті професійної підготовки вчителя англійської мови культурологічний підхід являє собою сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз професійної підготовки через призму системоутворюючих культурологічних понять, що утворюють «культурологічний тезаурус» фахівця («культура», «педагогічна культура», «культура спілкування», «культурні зразки, норми та цінності», «спосіб життя», «культурна діяльність», «професійні інтереси» [14]); дозволяє забезпечити фундамент для формування та розвитку культури педагогічної праці [Енциклопедія освіти, 2008].

Культура виступає важливим критерієм якості освіти, оскільки соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблем культури та педагогічної діяльності суб'єктів освітнього процесу як однієї з визначальних складових нової антропоцентричної концепції сучасної освіти, виступає основою формування педагогічної моралі й означає її орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, особистість, носія моральних норм та цінностей; професійна діяльність вчителя базується на єдності духовних, моральних і технологічних компонентів його педагогічної культури.

Найважливішими вимогами реалізації культурологічного підходу до професійної підготовки вчителів англійської мови в університетах є:

- культуровідповідність, що передбачає врахування в змісті навчання національного та світового культурного досвіду в сфері викладання іноземних мов;

- гуманітарна діалогічність як форма інтерсуб'єктивного спілкування;

- інтегративність діяльності, що поєднує наукові знання на стику філології, психології, педагогіки та інших гуманітарних наук, синтезуючи й систематизуючи під спільним кутом зору комплексні дані цих наук.

Реалізація аксіологічного підходу до професійної підготовки вчителів англійської мови в університетах детермінована зміцненням аксіологічно-культурологічної складової педагогічної діяльності, що виступає в якості орієнтирів професійної поведінки вчителя.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки (В.Андрущенко, Г.Васянович, Т.Іванова, М.Каган, В.Крижко й І.Мамаєва, Н.Крилова, В.Сластьонін та Г.Чижакова та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда й суспільства.

Проблеми реалізації аксіологічного підходу у професійній вищій освіті розглядають Є.Бондаревська, Ю.Горбенко, О.Камінська, Н.Максимчук, Д.Мацько, Л.Хомич та ін. Науковці визначають сутність підходу як:

- філософсько-педагогічної стратегії, що визначає шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості й проектує перспективи вдосконалення системи освіти, основою якої є принцип функціонального значення або цінності [Крижко, 2005, с. 213];

- міст між теорією та практикою, що надає можливість

вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства [Левитан, 1999, с. 162];

– орієнтацію професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [Садова, 2010, с. 63].

Аксіологічний підхід розглядає професійну компетентність учителя англійської мови через систему цінностей як узагальнених базисних уявлень про цілі й норми професійної поведінки, орієнтири, що існують у свідомості педагога та яким притаманні ознаки значущості, нормативності, необхідності, доцільності, справедливості тощо. Отже, формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти можливе тільки за умови розуміння її як ціннісного явища, системи цінностей, що мають особисту значущість.

Таким чином, аксіологічний підхід дає можливість розглядати професійну підготовку учителів англійської мови як процес, спрямований на засвоєння ними системи професійних цінностей, що має прояв у її історичному формуванні та фіксації в суспільній свідомості. У межах цього підходу визначено ієрархічну систему професійних цінностей учителів.

Аксіологічний підхід розглядає професійну підготовку вчителів для Нової української школи через систему морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) цінностей [Нова українська школа], що мають бути сформовані у майбутніх фахівців для подальшої трансляції цих цінностей школярам.

Сутність та значення системно-структурного підходу як методологічної основи наукового дослідження розкрито у працях С. Гончаренка, В. Кушніра, С. Сисоевої та

Т. Кристопчук, В. Павлова, Т. Трушнікова та ін. Науковці відзначають, що структурно-системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [Гончаренко, 2011, с. 305]. Аналізований підхід є основою розробки методології дослідження освіти, виявлення її цілей та цінностей, з'ясування основних доміант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системотвірних зв'язків, чинників, що впливають на функціонування цих сфер освіти [Освітологія, 2012, с. 9].

Системно-структурний підхід дає можливість представити цілісність структури професійної підготовки вчителів англійської мови в єдності мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінювального компонентів. При цьому професійна підготовка розглядається в межах зазначеного підходу як комплекс: потреб і мотивів, пов'язаних із реалізацією вимог професійного обов'язку менеджера освіти, його емоційно-вольових характеристик, когнітивної сфери.

Системно-структурний підхід обумовлює розгляд проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови у кількох основних аспектах, а саме:

- як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні);
- як частини цілісної макроструктури професійної підготовки вчителя англійської мови;
- як становлення особистості фахівця в межах цілісного професійно-управлінського простору.

Синергетичний підхід до професійної підготовки вчителів англійської мови ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах [Степин, 2004, с. 65], теорії самоорганізації складних і нескладних систем, що являє собою

той постнекласичний етап розвитку науки, в якому розробляється нова парадигма [Лутай, 2000, с. 100].

Сутність синергетичного підходу розкрито у дослідженнях О.Вознюка, Г. Єльнікової, О. Князевої й С. Курдюмова, В. Лутая, В. Рибалко, В. Стьопіна, О. Чалого, С. Шевелевої та ін. Науковці зазначають, що значення синергетики для освіти пов'язане з усвідомленням процесів самоорганізації та впорядкування у відкритих системах, до яких належить професійна підготовка майбутнього вчителя, можливістю інтегрування різних дисциплін, ґрунтовного вивчення міжпредметних зв'язків, більш повній реалізації основних дидактичних умов для організації освітнього процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного [Чалий, 2000, с. 158-175].

Сутність синергетичного підходу до організації освітнього процесу полягає в його орієнтації на внутрішнє, іманентно властиве самому освітньому процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій [Кушнір, 2001, с. 55-56]. Синергетичний підхід фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Отже, будь-якій системі не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегульований) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку [Енциклопедія освіти, 2008, с. 500].

Неврівноваженість, нестійкість, хаос розглядаються науковцями як необхідний етап еволюції, конструктивний початок, що зумовлює організацію нових, складніших структур в освітньому процесі [Вознюк, 2009].

У відповідності до основних положень синергетики педагогічна система має бути відкритою для взаємодії та

взаємообміну інформацією та «енергією» з навколишнім середовищем; мати активну енергетичну основу – ініціативу до самовдосконалення та самоорганізації суб'єктів; мати право вибору шляхів розвитку без здійснення на неї тиску ззовні; мати «енергетичний» вихід, а саме – отримувати емоційне задоволення від позитивних змін, результатів реалізованих ініціатив; бути зорієнтована на цілі саморозвитку, формування ціннісних орієнтирів. Тому для переведення системи в режим самоорганізації управління необхідна структурна та функціональна перебудова діяльності будь-якого вчителя.

Зазначені вище умови самоорганізації відповідають процесу професійної підготовки вчителів англійської мови в університетах. Синергетичний підхід дає змогу розглядати цей процес як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку та яка постійно зазнає флуктуації; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення здобувачами вищої освіти мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов педагогічної діяльності.

Єдність зазначених вище підходів забезпечить комплексне вивчення проблеми професійної підготовки вчителя для Нової української школи через аналіз її інтегральних взаємозв'язків та взаємозалежностей, дозволить здійснити структурно-логічний аналіз складових професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах реформування загальної середньої освіти.

Акмеологічний підхід до побудови іншомовної лінгвоосвітньої траєкторії учнів

Бодик О.

Тюкалова І.

Запропонована Організацією Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно із Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) й у співпраці з багатьма іншими міжнародними і національними організаціями і задекларована в Законі України «Про освіту» [Про освіту, 2017] й Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016] концептуальна модель освіти XXI століття [Education 2030, 2016], підґрунтям якої слугує філософія людиноцентризму, має чотири виміри навчання:

1.«Учитися знати» (пізнавати, вчитися), або когнітивний вимір. Передбачає розвиток таких здібностей, як концентрація, вирішення проблем, критичне мислення, цікавість, творчість для того, щоб краще зрозуміти світ та інших людей. Когнітивний вимір навчання також сприяє набуттю базових навичок: вмінню читати, писати, рахувати, цифровій грамотності (знання інформаційно-комунікаційних ідей і технологій). Отже, пізнавальний вимір навчання потрібен для того, щоб розвивати нові навички та набувати нових знань, зокрема уміння вчитися протягом життя.

2.«Учитися діяти» (учитися застосовувати знання), або інструментальний вимір. Передбачає необхідність підтримання дітей і молоді у застосуванні на практиці того, чого навчилися, а також у пристосуванні до ринку праці. Інструментальний вимір забезпечує навчання того, як застосовувати набуті теоретичні знання на практиці в повсякденних контекстах. Навчання має відповідати щораз вищим вимогам ринку праці, новим технологіям та потребам молоді у час, коли вона здійснює перехід від освіти до роботи.

3.«Учитися бути» (жити у злагоді з собою), або індивідуальний вимір. Розглядає навчання як самореалізацію, підвищення особистісного потенціалу, самоповаги та ефективності. Включає когнітивні, внутрішньоособистісні і міжособистісні психосоціальні навички. Особисте зростання стосується як індивідуальних, так і соціальних чинників. Навички, набуті в рамках цього виміру, також важливі для життєвої стійкості, самозахисту та запобігання насильству.

4.«Учитися жити разом» (жити у мирі та злагоді з іншими), або соціальний вимір. Це етичний вимір, який є підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, прав людини і соціальних норм. Соціальний вимір передбачає формування у дітей та молоді бажання і вміння жити у мирі та злагоді. Він є етичною основою трьох інших вимірів (когнітивного, інструментального та індивідуального).

Зазначені чотири виміри навчання взаємопов'язані, зміцнюють один одного, поєднуючись у цілісній особистості учня/учениці. Таким чином, чотиривимірна модель пропонує рамки для визначення ключових психосоціальних компетентностей – когнітивні, емоційні та соціальні для навчання, працевлаштування, підвищення особистого потенціалу й активного громадянства (12 основних життєвих навичок для освіти XXI століття), які ЮНІСЕФ визначає як універсальні здатності особистості, тобто «метанавички», які необхідні кожній людині для застосування в усіх сферах її життя, незалежно від професійної спеціалізації.

Тому, процеси інноваційного розвитку Української держави та широкомасштабна реформа освітньої галузі, разом із ухваленням Верховною Радою, Урядом і МОН України низки законів, постанов, наказів і розпоряджень, спрямовуються на формування гуманітарної еліти, підвищення якості (на всіх рівнях: від початкової школи – до закладів вищої освіти) й конкурентоспроможності національної освіти, її інтеграції в міжнародний науково-освітній простір, збереження й поширення націокультурних й освітніх традицій. Так, рамковий

ЗУ «Про освіту» визначив метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [Про освіту].

В умовах сучасної освітньої парадигми середньої освіти (формула нової школи), що передбачає сукупність дев'яти ключових компонентів (новий зміст, нова структура, дитиноцентризм, педагогіка партнерства, вмотивований учитель, автономія школи, виховання на цінностях, сучасне освітнє середовище, справедливе фінансування і рівний доступ), особливої актуальності набувають креативність та інноваційність як ключові компетенції, які в разі практичної їх реалізації перетворюються в узагальнюючі функції діяльності та спілкування. Переорієнтацію на параметри компетенцій та результатів освіти забезпечує дитиноцентрована концепція освітнього процесу, яка передбачає суттєві зміни в освіті. Посилюється роль учителя, який зможе стати агентом змін, його академічного і професійного визнання, що зумовлює необхідність перегляду навчання, змісту й оцінювання знань. В освітньому процесі відбувається зміна пріоритетів із навчання, тобто активної педагогічної діяльності вчителя, на учіння з активною освітньою діяльністю учня, що забезпечують психолого-педагогічний комфорт, створення навчально-предметного середовища і сприяють особистісному підходу, безумовному розвитку здібностей та вияву творчості школярів [Нова українська школа, 2018, с.11].

Дитиноцентрована спрямованість освітнього процесу обумовлює необхідність розвитку методичного, організаційного й інформаційно-технологічного забезпечення, а також зміну

ролі вчителя і перегляду педагогічних концепцій. Універсальність освіти (формальної) в тісному зв'язку із прикладною спрямованістю, а також використання неформальної й інформальної форм неперервної освіти збуджують особистість учителя до:

- освоєння нових ролей коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, застосовуючи різні засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів,
- організації освітньої діяльності з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних),
- побудови власних індивідуальних програм (траєкторій) як стратегій досягнення життєвої перспективи.

Усе це повинне забезпечити підготовку випускника закладу загальної середньої освіти нового типу, як суб'єкта суспільного життя, здатного швидко і самостійно йти курсом «учитись упродовж усього життя», а вчителю – застосовувати свої ключові креативно-інноваційні якості, компетенції для вирішення нових завдань, нового втілення своєї головної функції – управляючої та перетворювальної (реформаторської) [Бодик, 2020, с. 4-5].

Тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти.

Ухвалення Концепції Нової української школи (НУШ), у якій серед ключових компетентностей для життя визначено спілкування рідною й іноземними мовами (уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів, а також уміння посередницької діяльності та міжкультурного

спілкування [Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016, с. 12]), зумовлює посилення уваги педагогічних працівників до мовної освіти. У зв'язку з євроінтеграційними процесами істотного значення набуває опанування іноземними мовами. Виникає потреба в удосконаленні змісту шкільної мовної освіти як базового компонента розвитку особистості, що через навчання мовам забезпечує розвиток комунікативної компетентності учня та зорієнтована на формування всебічно розвиненого, конкурентоспроможного, патріотично налаштованого, мобільного громадянина України зі стійкою мотивацією до вивчення мов.

Також необхідно акцентувати увагу на такій важливій складовій частині успішної мовної освіти – засвоєння мови як моделі інтеріоризації будь-якого гуманітарного знання. Мовна освіта стає моделлю переходу змісту знання в особистісне навантаження: саме тому сучасний учень спрямований на формування стабільної поетапної моделі вивчення іноземної мови (граматики, лексики, комбінованих комунікативних програм) для задоволення потреб повноцінної соціалізації особистості в інформаційному середовищі. Поширена в сучасній освіті ступенева модель розробки мовного курсу має системний характер. Системність організації процесу навчання іноземної мови є наслідком постадійного навчання мови, тобто охоплює чітко визначені для конкретного контингенту учнів рівні навчального процесу: рівень ступенів навчання; рівень періодів навчання, які визначаються всередині ступенів (інтенсивне, самостійне, блокове); рівень етапів (формування лексичних умінь, граматичних навичок, комунікативної компетенції); рівень навчальних тактик (підстановка, комбінування, вибір правильної відповіді, узгодження тощо) [Харченко, 2020, с. 105].

Інтегруючись в основну стратегію, мовна освіта в такому разі стає не самоціллю, а засобом самовираження і самовдосконалення. Вона виступає ключовим фактором формування унікальної системи – полікультурного мовного

середовища, що сприяє вирішенню багатьох завдань – перетворення сучасної школи на центр міжнародної освіти й академічних обмінів, підготовки учнів на принципах гуманітаризації загальної середньої освіти [Пірен, 2017, с. 25]. Актуальним завданням у сфері мовної освіти в контексті такого напряму розвитку НУШ стає ефективна організація процесу навчання мови, для чого активно впроваджують у навчальний процес інформаційні та комп'ютерні технології. Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху НУШ. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності [Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», 2016, с. 8]. У рамках такого напряму організації освітнього простору обладнуються лінгвомультимедійні лабораторії для проведення занять із учителем і для самостійної роботи школярів. Інший напрям пов'язаний із використанням комп'ютерних ігор у процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю. Їх завдання – створення середовища, що полегшує засвоєння нових знань і набування учнями комунікативної компетенції.

У плані вивчення іноземних мов цей напрям характеризується можливістю використання новітніх цифрових ігрових пристроїв і програмного забезпечення лінгводидактичного призначення. У рамках такого напряму активно розробляються комп'ютерні мовні ігри, до яких належить широкий спектр навчальних матеріалів починаючи від звичайних вправ, що виконуються в режимі змагання, і закінчуючи рольовими стратегіями. Третій напрям пов'язаний з розробкою спеціалізованих сайтів для системи освіти, освітніх порталів, що включають у себе різноманітну інформацію, бази даних різного призначення, у тому числі навчально-

методичного. Четвертий напрям організації мовної освіти стосується підготовки педагогів у контексті інформатизації мовної освіти. Сьогодні педагогам надається професійна підтримка в галузі методики викладання мов із використанням засобів інформаційних та комп'ютерних технологій (методичні семінари; навчально-методичні матеріали; методична підтримка онлайн). Особливістю сучасного етапу розвитку мовної освіти в НУШ можна назвати перетворення лінгвоосвітньої парадигми з комунікативної на міжкультурну [Сисоєва, Кристопчук, 2012, с. 141]. Цей поворот зумовлений у тому числі використанням комп'ютерних програм різних типів (власне навчальних, прикладних, інструментальних, телекомунікаційних), націлених на створення інтегрованого навчального середовища, за допомогою якого і забезпечується повне занурення учнів у мовне та культурне середовище, яке вивчається, що суттєво розширює і поглиблює комунікативну і професійну компетенції школярів.

Положення про неперервний розвиток і вдосконалення мовної освіти як складника освітньої політики держави закладено в численних нормативно-правових документах, зорієнтованих на підвищення рівня сформованості мовної і мовленнєвої культури населення України, зокрема й учнівської молоді. Значущими для розбудови шкільної мовної освіти є положення Концепції когнітивної й комунікативної методик навчання мови. Як зазначає Ткаченко В.І., реалізація концептуальних положень цих документів суттєво змінює стратегію розвитку мовної освіти та регламентує процеси опанування мовами й удосконалення мовної компетентності впродовж усього життя. Мовна освіта, відповідаючи основним етапам освітнього процесу, має таку структуру: дошкільна, шкільна, вища [Ткаченко, 2019, с. 28].

Відображення досвіду реалізації перспективних форм, методів, засобів мовної освіти, а також подолання негативних явищ у вивченні мов становить інтерес для науковців, педагогічних працівників, оскільки дає змогу ефективно формувати ключові компетентності учнів у НУШ.

Проблеми розвитку шкільної мовної освіти є предметом дослідження філософів, філологів, психолінгвістів, педагогів. Вагомий вплив на її генезу здійснили класики педагогіки, а саме: Я. Коменський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Стратегічні завдання розбудови вітчизняної освіти, пов'язані з євроінтеграційним вектором політики нашої країни, проаналізували в наукових публікаціях В. Кремень, В. Огнев'юк, М. Пантук, А. Степанюк, Г. Товканець та інші. Теоретичне обґрунтування проблем мовної освіти репрезентовано в роботах О. Біляєва, Є. Голобородько, С. Кутової, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Л. Рожило та інших.

Питання розвитку іншомовної освіти в Україні досліджують Л. Кравчук, О. Мисечко, А. Рацул, В. Редько, Л. Щерба та інші. Концепцію формування іншомовної компетентності здобувачів освіти, а також модель навчання мови, висвітлено в працях Н. Гальської, Б. Клименко, Ж. Марфіної, Н. Микитенко, Л. Морської, З. Никитенко, Є. Пасова, В. Петрусинського, Л. Товажнянського, С. Цоколова, І. Шехтер, L. L'Abate, R. Abbuhl, W. Colesso, M. Cusinato, M.A.K. Halliday, S. Krashen, A. Mackey, E. Maino, A. McIntosh, C. Scilletta, B. Spolsky, H. Stern, M. Strevens та інших, що синтезують велику кількість існуючих теорій та підходів.

Зосередимо увагу на визначенні ключових понять проблеми й з'ясування мети, завдань, структури, змісту і методології, форм, методів і засобів на кожному етапі шкільної іншомовної освіти. Так, Ткаченко В.І., досліджуючи проблеми іншомовної освіти, її стандартизації, формування мовної особистості, поділяє погляди більшості науковців на те, що іншомовна освіта – соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір, а також джерело забезпечення рівних можливостей для особистісного, освітнього та професійного розвитку учнів, доступ до джерел інформації і міжкультурного спілкування,

через вивчення й опанування іноземних мов [Ткаченко, 2019, с. 29-33].

Генеральним завданням у навчанні мовам згідно з положеннями ЗУ «Про повну загальну середню освіту», відповідно до якого розроблено Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, визначено формування комунікативної компетентності мовної особистості, яка не тільки знає мову, а «вільно й легко користується нею в діалогічному і монологічному мовленні, з повагою ставиться до інших мов та її носіїв» [Про повну загальну середню освіту, 2020, с. 26]. Зокрема, орієнтацію навчання мов у ЗЗСО на забезпечення поступового поступеневого розвитку в учнів комунікативних здібностей, мовних інтелектуально-пізнавальних компетенцій, формування гуманітарної картини світу, усвідомлення національно-мовної значущості особистості в процвітанні нації, розуміння національних і людських цінностей окреслено в положеннях Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» [Освіта (Україна ХХІ століття), 1994]. Проблема якісної мовної освіти в Україні тісно пов'язана з актуальними проблемами розвитку особистості, суспільства, держави, тому є очевидним, що на її розвиток впливають зовнішні та внутрішні чинники. Групу зовнішніх чинників складають суспільно-політичні, соціально-економічні, соціокультурні, ідеологічні, етнічні; їх вплив на розвиток мовної освіти зумовлений політизацією мовного питання в суспільстві, економічною нестабільністю та водночас намаганням соціального забезпечення населення з належним соціокультурним, інтелектуальним, духовно-моральним розвитком кожного громадянина країни; врахуванням прав та інтересів представників різних етносів тощо. До внутрішніх чинників віднесено науково-педагогічні, парадигмальні, освітньо-реформаційні, організаційні [Ткаченко, 2019, с. 34-35].

Триступенева структура шкільного етапу мовної освіти містить початковий, основний, старший ступені, кожний із яких має свою специфіку, що залежить від статусу мови, мети й

завдань курсу, вікових особливостей розвитку школярів, їх комунікативних потреб і соціального запиту.

Основною метою мовної освіти в початковій школі сучасні вітчизняні лінгводидакти визначають забезпечення загального розвитку учнів, формування в них мотивації до вивчення дисциплін мовного циклу, розвиток умінь сприймати й розуміти мовлення, читати й писати, формування умінь вчитися. Навчання учнів іноземної мови здійснюється відповідно до їхніх вікових особливостей розвитку та інтересів. Згідно з положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти іншомовні навчальні досягнення випускників початкової школи мають відповідати рівню А-1 [Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003, с. 46, 57].

Мовна освіта в основній школі спрямована на інтелектуальний розвиток учнів, формування цілісних уявлень про мову, необхідних для належного рівня комунікативної компетентності, а також на вдосконалення видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма, формування культури мовлення і спілкування. У процесі вивчення іноземної мови здійснюється систематична робота з автентичними навчальними матеріалами, що сприяє оволодінню навичками спілкування. Якість іншомовних навчальних досягнень випускників основної школи має відповідати рівню В-1.

У старшій школі здійснюється подальший розвиток базових мовних, мовленнєвих та соціокультурних умінь і навичок на основі систематизації, узагальнення й поглиблення знань із мовних дисциплін, здобутих на попередніх етапах навчання. Провідні вітчизняні науковці, які обґрунтували підходи до впровадження профільного навчання мови в старшій школі, вказують, що особливість такого навчання полягає в розмежуванні філологічного й нефілологічного напрямів. Філологічний профіль зорієнтовано на поглиблення мовної компетенції учнів, формування в них мовної картини світу, наукового світогляду. Нефілологічний спрямовано на

вдосконалення комунікативної компетентності учнів. Іншомовна освіта учнів старшої школи характеризується зміною пріоритетів у змісті навчання та формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різноканальної парної та групової мовленнєвої взаємодії шляхом виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іншомовних комунікативних потреб старшокласників, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності. Іншомовні навчальні досягнення випускників школи мають відповідати рівню B-1 [Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003, с. 52-53, 56]. Однак, розмежовуючи ці профілі та диференціюючи завдання до їх опанування, науковці суголосні у визнанні актуальності мовної освіти для кожної особистості й важливості формування в кожного учня комунікативної компетентності впродовж шкільного навчання.

У знаковій аналітичній публікації «Біла книга національної освіти України» [Біла книга національної освіти України, 2010], присвяченій проблемам і перспективам її розвитку, свого часу було виокремлено і проблему багатомовної освіти в Україні. Водночас авторами було визначено цілі багатомовної освіти, де для шкільної, було окреслено такі: навчити учнів вільно володіти українською та кількома іншими мовами; розвивати в них етнічну самосвідомість, сприяти збереженню значущості рідної мови; формувати патріотичні та громадянські почуття, створювати позитивний образ співвітчизника, відчуття приналежності до єдиної загальноукраїнської спільноти; стимулювати поглиблене вивчення іноземних мов, передусім глобальної англійської та інших європейських, регіональних мов, знайомити учнів з надбаннями світової культури, визнаючи Україну частиною світової і європейської спільноти [Біла книга національної освіти України, 2010, с. 28]. Нині питання багатомовності набуває актуальності не тільки тому, що володіння кількома мовами сприяє загальнокультурному розвитку людини, умінню орієнтуватися в глобалізованому світі, розв'язувати проблеми

міжнародних відносин у своїй країні і за її межами, а й у зв'язку з тим, що рух України до євроінтеграції значно підсилює роль знання співвітчизниками іноземних мов, робить його необхідним.

Зважаючи на те, що полікультурна освіта в кожній країні має свої акценти та специфіку, ми розглядаємо її як складний, багатоаспектний феномен, констатуємо її цінність у спрямуванні на розвиток у школярів толерантності, гуманного ставлення до інших людей, культур, традицій, вірувань; творчих здібностей; самосвідомості; навичок спілкування тощо. Вивчення іноземних мов, отримання нових знань; можливості розширення освітніх потреб за допомогою іноземних стажувань, обміну учнів з робіть здобувачів освіти конкурентоспроможними на ринку праці не лише в рідній країні, а й за кордоном.

Відповідно до змісту положень Національної доктрини розвитку освіти України [Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002] загальноприйнятою цивілізаційною нормою стає досконале володіння інтернаціональною англійською мовою. Нещодавно розпочаті реформаційні освітні процеси, що враховують положення Концепції НУШ й Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, вже торкнулися шкільної іншомовної освіти, адже відповідно до положень зазначених документів освітній процес має бути зорієнтований на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями учнів.

Стандартизована мовна освіта визначає низку цілей для учнів і вчителів початкової та основної школи, серед яких підкреслено важливість урахування в навчанні рівнів сформованості базового лінгвістичного компонента, мовленнєво-комунікативних умінь та навичок. Згідно з його положеннями провідною метою мовної освіти визначено «формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях» [Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої

освіти, 2011, с. 51]. Акумуляція знань, умінь і навичок упродовж шкільного навчання учня має забезпечити розвиток комунікативної здатності, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну) компетентності, оволодіння учнями вказаними видами мовленнєвої діяльності та опанування вміннями спілкуватися як у різних ситуаціях, так і у сферах ділового, професійного й побутового, особистого життя.

Отже, з огляду на вищезазначене, визначаємо, що шкільна іншомовна освіта є процесом і результатом цілеспрямованої освітньої діяльності, зорієнтованої на забезпечення сформованості комунікативної компетентності школяра засобами тривалої мовленнєвої взаємодії упродовж навчання в ЗЗСО. Діяльність з удосконалення набутої в школі компетентності має характер неперервності та регулюється суспільним замовленням. Погоджуємося з думкою Ткаченко В.І., що розвиток і вдосконалення шкільної мовної освіти:

- є тривалим і відкритим динамічним процесом, який відбувається в результаті еволюції мети, завдань, структури, змісту, принципів і підходів, форм і методів, прийомів і засобів, котрі надають системі можливостей переходити з одного якісного рівня на інший,
- характеризується наявністю певних тенденцій – основних напрямів, які визначають сукупність змін у розбудові зазначеного освітнього вектора та досягнення належного рівня мовної компетентності учнів у ЗЗСО [Ткаченко, 2019, с. 43].

Акмеологічний підхід до формування мовних компетентцій школярів

Як уже було зазначено, Концепція НУШ, орієнтована на творчого учителя, може бути успішно реалізована на практиці тільки за умови підвищення рівня методологічної компетентності педагога як основи його професіоналізму.

Методологічна компетентність педагога характеризується наступними показниками:

- володіння науковими методами пізнання і перетворення педагогічної дійсності;

- розвиненість теоретичного, концептуального мислення педагога, заснованого на наукових знаннях;
- уміння успішно застосовувати досягнення психолого-педагогічної науки на практиці;
- здатність системно проектувати освітній процес відповідно до обраних методологічних підходів і принципів.

Освітній процес не має бути стихійним й еkleктичним, його цілісність і цілеспрямованість забезпечуються методологічною компетентністю педагога, його умінням грамотно і послідовно застосовувати наукові теорії, методи і підходи на практиці. Саме методологічна компетентність дозволяє педагогові знаходити нестандартні способи рішення інноваційних завдань професійної діяльності.

У зв'язку з цією актуальною проблемою, від якої залежить якість освіти на усіх рівнях системи неперервної освіти педагогів, необхідно переглянути наукові основи професійного розвитку педагогічних кадрів і зробити перехід від традиційного рецептурного підходу до інноваційного методологічного. Дати вчителю рецепти на всі випадки його професійного життя неможливо, але навчити самостійно і нестандартно мислити, спираючись на наукові знання, – необхідно.

Як стверджує російська дослідниця В. Максимова, сучасна методологія професійної діяльності спирається на загальнонаукові теорії і підходи, які і повинні скласти зміст цього компонента [Максимова, 2010, с. 5-6]:

- теорія систем – системний підхід;
- синергетика – синергетичний підхід;
- теорія інтеграції – інтегративний підхід;
- теорія організації – управлінський підхід;
- теорія інформації – інформаційний підхід;
- теорія особистості і теорія діяльності – особистісно-діяльнісний підхід;
- акмеологія – акмеологічний підхід;
- ноосферна теорія – ноосферний підхід й інші.

Кожен підхід реалізується в теорії і практиці освіти за допомогою певних принципів, на основі яких проєктуються освітні системи і технології. Вчителю важливо у процесі підвищення професійної кваліфікації засвоїти логічний зв'язок між науковими положеннями теорії, витікаючим із цієї теорії методологічним підходом, принципами перетворення дійсності, що реалізують цей підхід, і проєктуванням на основі цих принципів конкретних освітніх систем і технологій. Покажемо це на прикладі акмеологічного підходу.

Акмеологічний підхід у педагогіці синтезує досягнення психолого-педагогічної й акмеологічної науки і спрямований на забезпечення якості освіти учнів. В основі акмеологічного підходу до організації освітньої діяльності учнів лежить знання вчителем психологічних закономірностей пізнання і розвитку особистості у процесі навчання. Ще видатний педагог К.Д. Ушинський, обґрунтовуючи антропологічний підхід у педагогіці, підкреслював першорядну важливість знань психології для вчителя, без цих знань педагог не може грамотно побудувати навчальний процес. Антропологічний підхід вимагає створення сприятливих умов для розвитку природного потенціалу кожної дитини у процесі навчання, опори на психофізіологічні особливості її вікового розвитку.

Акмеологічний підхід виходить із принципу цілісного розвитку зростаючої людини, взаємодії психофізіологічного і соціокультурного розвитку (за Б.Г. Ананьєвим). Із цього методологічного принципу випливають важливі для педагогіки висновки:

- якість результатів освіти має бути виражена інтегральними характеристиками, що відображають показники навчання, виховання і розвитку учня (випускника) як суб'єкта життєдіяльності, як індивіда, особистості та індивідуальності;
- потенціал розвитку дитини не обмежується природними задатками, в процесі навчання вона збагачується і розвивається, поповнюється якостями особистості, мотивацією, внутрішніми ресурсами, які стимулюють

активну діяльність і прагнення до успіху, до нових досягнень; при сприятливих зовнішніх умовах включаються механізми саморозвитку зростаючої людини;

- з метою забезпечення якості освіти процес навчання необхідно проєктувати на основі акмеологічних технологій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості учня, на його саморозвиток, на успішне навчання кожного.

Розробляючи теорію і практику акмеології шкільної освіти, В. Максимова прийшла до наступного визначення сутності акмеологічної технології навчання: це система поетапної організації освітнього процесу, яка забезпечує досягнення успіху і високих результатів у навчанні та розвитку кожного учня на основі стійкої мотивації досягнень і саморозвитку шляхом побудови навчального процесу відповідно до психологічних закономірностей успішної пізнавальної діяльності [Максимова, 2010, с. 6].

Акмеологічний підхід до навчання заснований на актуалізації чинників прогресивного розвитку зростаючої людини в освітній діяльності:

- розвиток мотивації досягнень, а не уникнення невдач;
- розвиток потреби у творчості і творення, а не в руйнуванні і споживанні;
- розвиток потреби в самореалізації й успіху на основі власних досягнень, а не на основі приниження достоїнств і досягнень інших людей;
- розвиток прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, а не задоволення досягнутим рівнем;
- пріоритет духовно-моральних цінностей у життєдіяльності людини;
- установка на освіту як особистісну цінність, й інші.
- Акмеологічний підхід до навчання починається з мотивації навчання, мотивації навчальних досягнень, із розвитку пізнавального інтересу учнів, розвитку інтересу дітей до знань у дошкільному закладі освіти, з усвідомлення зростаючою людиною цінності знань для успішної життєвої кар'єри. Пізнавальний інтерес – це головний мотив учіння,

коли учіння стає добровільним для учня, бажаним і приємним заняттям. Тому основне завдання вчителя – стимулювати інтерес учня до свого навчального предмету, до його пізнання.

Узагальнюючи досвід вчителів шкіл, які працюють за проектом «Акмеологічна школа – школа якості», В. Максимова виділяє три види апробованих на практиці акмеологічних технологій навчання:

- технологія «паралельної педагогічної дії» (реалізує принцип цілісності уроку та цілісності розвитку учня);
- технологія порівневого засвоєння знань (принцип результативності навчання);
- технологія саморозвитку (принцип саморозвитку) [Максимова, 2010, с. 7].

1. Технологія «паралельної педагогічної дії» (за А.С. Макаренком) – це комплексна технологія навчання, яка спрямована на досягнення високих результатів у цілісному розвитку учня шляхом синхронного рішення сукупності навчально-виховних завдань з основних блоків розвитку: «засвоєння системи знань й умінь», «розвиток творчості», «розвиток рефлексії та самооцінки», «збереження здоров'я і працездатності», «розвиток спілкування і співпраці». Учитель повинен уміти тримати в полі зору одночасно всі завдання на кожному етапі уроку, працювати в паралельному режимі, відбираючи різні форми, методи і прийоми вирішення завдань за всіма блоками розвитку учнів (поліциклічна педагогічна діяльність).

2. Технологія порівневого засвоєння знань або результативного навчання заснована на принципі порівневого структурування і засвоєння знань. Щоб створити ситуацію успіху, треба визначити «зону успіху» учня і закріпити успіх позитивною оцінкою, відзначаючи приріст досягнень й оцінюючи просування учня сходами успіху на кожному уроці. Виділяють шість рівнів або етапів засвоєння знань: упізнавання, запам'ятовування, розуміння, застосування репродуктивне, застосування пошукове, застосування творче.

Відповідно до цих рівнів можна проектувати:

- етапи процесу навчання навчальній темі, створюючи блоки уроків, навчальні модулі з метою засвоєння навчального матеріалу на кожному з названих рівнів, при цьому успіх учня треба планувати і готувати заздалегідь;
- структуру уроку, особливо узагальнюючого, коли кожен етап уроку відпрацьовує послідовно один за іншим рівні засвоєння знань, від упізнання до творчого застосування, забезпечуючи ситуації успіху кожного учня в «зоні його найближчого розвитку»;
- діагностичні контрольні роботи (ДКР), що включають різнорівневі завдання і дозволяють об'єктивно визначити для кожного учня зону його успіху, оцінити приріст досягнень, просування в засвоєнні не тільки знань, а й способів їх отримання, оскільки кожен рівень засвоєння відображає не тільки результат – якість знань, а й процес їх пізнання, способи пізнавальної діяльності, розвиток розумових процесів аналізу і синтезу.

Для використання технології порівневого засвоєння знань або результативного навчання вчитель повинен вміти:

- структурувати навчальний матеріал, виділяти в ньому основні види знань (факти, поняття, закони, теорії, принципи, проблеми, ідеї), визначати ступінь складності знань, розподіляти їх за рівнями засвоєння, відмовитися від поурочно-елементної подачі нових знань, перейти до цілісного вивчення всієї навчальної теми, вміти створювати структурно-логічні моделі навчального матеріалу (схеми, конспекти);
- грамотно ставити цілі навчання відповідно до рівнів засвоєння знань і забезпечувати результат й успіхи учнів, поступово готуючи їх до вирішення творчих завдань.

3. Технологія саморозвитку – це найскладніша акмеологічна технологія. Її доцільно застосовувати у старших класах, у профільному навчанні, в ліцях і гімназіях, у навчанні обдарованих дітей. У технології саморозвитку управляє процесом пізнавальної діяльності сам учень, а вчитель створює

для цього відповідні психолого-педагогічні умови. Процес навчання будується в логіці етапів процесу саморозвитку.

Технологія саморозвитку відображає також логіку структури освітньої діяльності: 1-3 етапи – це мотиваційно-цільовий компонент; 4-5 – змістовно-операційний компонент; 6 – результативно-оцінний компонент освітньої діяльності.

Логіка розвитку кожного структурного компонента освітньої діяльності та процесу саморозвитку може бути покладена в основу проектування: 1) цілісного навчального процесу протягом навчального року, 2) процесу вивчення навчальної теми в обсязі 10-15 уроків, 3) структури окремих уроків із навчального предмета і міжпредметних. Технологія саморозвитку доступна просунутому вчителю, педагогу-акмеологу, в якого акмеологічна компетентність становить основу педагогічного професіоналізму [Максимова, 2010, с. 9].

У нашому дослідженні принципів методології мови, одним із основних яких виступає комунікативний, ми розглядаємо акмеологічні технології як технології успішного навчання кожного учня, що засновані на принципі гуманізації освітнього процесу. Адже сенс акмеологічного підходу в навчанні мови полягає в досягненні прогнозованого високого результату.

Потреба в спілкуванні – це основний мотив учасників комунікації. Але потреба спілкуватися й акт спілкування – це не одне і те ж. Основною технологічною складністю у навчанні мови є саме формування навички говорити і писати грамотно, дотримуючись загальномовних і професійних норм. Тому, при акмеологічному підході завдання вчителя іноземної мови – навчити випускника школи якісному спілкуванню, сформувати мовні компетенції настільки, щоб спілкування було ефективним; вивести школяра на метакомунікативний рівень спілкування, навчити його творити у слові; запустити необхідні механізми в системі навчання мови, щоб учень став суб'єктом творчої діяльності; використовувати ті засоби, що допоможуть досягти високого результату. Іншими словами, навчити якісному

володінню мовою як інструментом спілкування в усіх сферах життя.

Основна ідея оновлення школи як соціального інституту – освіта повинна стати індивідуалізованою, функціональною, ефективною – співзвучна необхідним змінам у викладанні мови.

У зв'язку із загальними процесами гуманітаризації освіти й особливим статусом англійської мови як метасистеми гостро стоїть проблема навчання мови на новому якісному рівні. Цей рівень забезпечує акмелінгвістика.

Історично акмелінгвістика (від лат. «*akme*» – найвищий і «*lingua*» – мовознавство) виникла з акмеології – науки, що сформувалася на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін, які вивчають закономірності та механізми розвитку людини при досягненні нею найбільш високого рівня розвитку. Ключові поняття в акмеології: майстерність, розвинена зрілість, обдарованість, здібності, креативність, удосконалення, евристика, рефлексика, свідомість, особистість, індивідуальність – мають місце і в акмелінгвістиці.

Акмеологічність соціокультурного буття людини можна розглядати в синхронічному плані у вигляді самовдосконалення людини і діахронічно у вигляді її професійної соціалізації. Синтез психології, соціології, педагогіки, психолінгвістики, лінгводидактики дозволив сформуванню нової науки, що дозволяє вирішувати актуальні проблеми навчання мовам.

На думку О. Русинової, акмелінгвістика – це сфера не тільки наукової, але і практичної діяльності, яка розглядає і використовує закономірності, фактори і механізми розвитку і саморозвитку учня з метою досягнення ним найвищих результатів у навчанні іноземної мови. Тобто мова тут виступає як засіб досягнення особистого акме. Акмелінгвістика виникла як наука, що розробляє нові підходи до освоєння іноземних мов. Маючи на увазі основні принципи акмелінгвістики, використовуючи деякі ефективні прийоми навчання іноземної мови, екстраполюючи саме поняття акмелінгвістики у сферу вивчення англійської мови, можна говорити про акменаправленості і в цій галузі людського знання. Під

акменаправленістю розуміється потреба в досягненні найвищого результату в навчанні англійській мові і формуванні мовної особистості високого ступеня якості [Русинова, 2009, с. 55].

Акменаправленість передбачає високий рівень розвитку креативності. Це такий рівень лінгвістичної взаємодії, при якому мовець досягає вищої стадії мовної діяльності – творчої. Ця стадія відрізняється від всіх попередніх тим, що суб'єкт мовлення, суб'єкт мовної поведінки, сублімуючи напрацьовані в ході навчання компетентності у якусь комплексну єдність, здатний здійснити акт творчості, здатний креативно мислити, творити у слові. Підставою служить думка про те, що у своїх межах кожен мовний акт – творчий акт, але рівень і характер цієї творчості, що аксіологічно визначається ціннісною шкалою культури, значно вищі. Отже, основна проблема – створення механізму виведення мовної особистості на цей рівень. О. Русинова стверджує, що саме інтеграційна технологія дозволить вирішити цю проблему на сучасному етапі розвитку суспільства. Її основна перевага в тому, що вона ефективна і відповідає ідеї модернізації школи. Інтеграційною дослідниця називає її з кількох причин [Русинова, 2009, с. 55].

Ця технологія являє собою єдність різних підходів, методик, прийомів, що дозволяють найбільш продуктивно використовувати навчальний час. До них відносяться: технологія блокового, блочно-модульного навчання, конструктивна технологія, технологія динамічного навчання, програмованого навчання, дистанційного навчання та інші. Безумовно, використання цих технологій є не механічне їх поєднання, а творчий процес вибору найбільш доцільних підходів, прийомів, засобів залежно від характеру навчального матеріалу, вікової групи, рівня освіченості учнів, характеру їх мотивації і т.д.

Варіативність у використанні різних технологій і методик має ряд переваг:

- надає свободу педагогічного пошуку;
- позбавляє від жорстких педагогічних схем;

- дозволяє вчителю бути гнучким у виборі найбільш доцільних методів і засобів навчання;
- сприяє розвитку творчої ініціативи педагога.

Неважливо, на якому профілі зосереджений особистісний інтерес учнів: природничому чи гуманітарному, оскільки формуються надзнання у двох площинах: знання мови як метасистеми і володіння технологіями самонавчання, що застосовуються в будь-якій сфері використання мови.

Передбачається обов'язкова різноманітність видів навчальної діяльності: проектна, дослідницька, ігрова. Методика проведення занять передбачає використання різних форм навчання: бесіди, інтерактивні вправи, комунікативні завдання, навчальні дискусії / дебати, ситуаційні дослідження, роботу в малих групах.

На заняттях активно використовуються опорні схеми, алгоритми і т.д. Випереджаючі завдання змушують учнів звертатися до додаткової літератури із предмета.

Поняття «інтеграційна технологія» включає в себе:

- використання когнітивно-комунікативних освітніх стратегій;
- дотримання основних принципів педагогічної техніки, що відповідає сучасним вимогам і забезпечує сприятливий освітній клімат;
- оптимальний підбір і розумне поєднання відомих, що зарекомендували себе, елементів інтенсифікації навчання; використання різних методик викладання і дієвих методичних прийомів.

Інтеграційна технологія може бути використана на будь-якому етапі навчання англійській мові, так як вона відрізняється мобільністю, варіативністю форм і передбачає швидку адаптацію до освітніх потреб навчальної групи в цілому і кожного учня зокрема [Русинова, 2009, с. 56].

Принциповим стає вимога самоактуалізації мислення, коли ініціатором створення психічного образу і його автором стає сам учень. Однак для цього його слід озброїти технічними прийомами створення психічного образу. Ці прийоми стають частиною інтегративної технології навчання англійській мові.

При цьому слід мати на увазі регулятивні принципи поведінки, знання яких дає підстави для безпомилкової і точної організації навчальної діяльності учнів. Йдеться про регулятивні принципи підпорядкування психічних процесів владі людини. Знання цього механізму дозволяє впливати на свідомість точково, відповідно до поставленого навчального завдання. В цьому і полягає роль наставника, вчителя.

У зв'язку з цим необхідною умовою успішного навчання можуть стати такі прийоми створення психічного образу того чи іншого абстрактного поняття або явища: графічні зображення (малюнки, піктограми, опорні схеми, опорні конспекти); словесне малювання (опис аналогічних предметів, явищ; притчі, казки, короткі тематичні оповідання та ін.); відео- й аудіоряди (музичні заставки, фрагменти відеофільмів, презентації та ін.); театралізація (рольові ігри, ділові ігри та ін.); тренінги (складання запитальника, тестів); створення віртуальних образів засобами ІКТ.

Чітке уявлення про те, як формується поняття, дозволяє саме на етапі засвоєння знань застосувати найбільш доцільний педагогічний прийом, акуратно «вкласти» образ-уявлення у свідомість учня, озброїти його інструментальними вміннями, сформувати навик користування ними в практиці писемного або усного мовлення.

Інакше кажучи, учень стає творцем власних знань.

Як зазначає О. Русинова, переваг у такого підходу достатньо:

- вучнів формується творчий підхід до трудової діяльності (саме до розумової праці);
- учень узнає не тільки значення слів, що відображають те чи інше поняття, але осягає суть мовних явищ, тобто формується розуміння мови і як наслідок глибокі знання і здатність до мовотворення;
- створюються серйозні передумови до того, щоб учень досяг у знанні мови рівня акме, тобто вмів творчо підходити до мовного арсеналу і вміло його використовувати;

- розширюється і зміцнюється мотиваційне поле для вивчення англійської мови, процес осягнення її своєрідності стає більш осмисленим [Русинова, 2009, с. 56].

Інтерактивний підхід до навчання англійській мові передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, при якому відбувається взаємозбагачуючий обмін необхідно значущою інформацією і набуття вмінь спілкування. Програмоване навчання – це одна з форм інтерактивного навчання. Гуманітарні науки найчастіше виявляються поза полем зору фахівців із програмованого навчання, якщо йдеться про організацію процесу в рамках основної і профільної середньої школи і далі – ЗВО. Разом із тим саме на стику таких наук, як лінгвістика, математика й інформатика можлива реалізація якісно нового підходу до навчання англійській мові в системі «ЗЗСО – ЗВО». Вивчення англійської мови в режимі програмованого навчання має великі перспективи. Новизна підходу полягає у рівневому використанні програмованого навчання: власне програмованого навчання англійській мові і програмованого навчання рівня акме.

Власне програмованого навчання англійській мові передбачає програмування навчальної діяльності, тобто створення навчальної програми з урахуванням рівня підготовки кожного учня. При цьому важливо програмувати не тільки зміст навчання, а й засвоєння цього змісту. Побудова навчальної діяльності з переважним використанням програмованого управління становить суть цього методу. Таким чином, учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання. Загальні методологічні положення щодо вивчення англійської мови на основі програмованого навчання дозволяють уявити освітній процес як покрокове рішення учнем навчальних лінгвістичних завдань із використанням ІТ. Сучасний рівень володіння професійно орієнтованими учнями інформаційно-обчислювальною технікою дозволяє говорити про використання цього методу на рівні акме, тобто забезпечує формування акменаправленості особистості. Учень не користується програмою, складеною з урахуванням його психолого-інтелектуальних можливостей, а отримує

завдання самостійно скласти програму для навчання англійській мові. При цьому він набуває статусу «фахівця» у сфері англійської мови й інформатики. Його навчальна діяльність стає цілеспрямованою, вмотивованою, осмисленою і продуктивною. Для виконання розумових дій учню необхідно пройти підготовку або самопідготовку (це залежить від його рівня знань, умінь, навичок у галузі мовознавства): вникнути в лінгвістичний контекст проблеми, освоїти понятійний апарат, осмислити зв'язки і взаємозв'язки компонентів системи, тобто форсувати ту ділянку освітнього простору, яка в традиційному навчанні долається значно менш ефективно. Підготовчий етап може являти собою короткий курс із тієї чи іншої лінгвістичної теми, але він мислиться учнями саме як підготовка до «справжньої справи». Створюється позитивне емоційне тло навчальної діяльності, результативність роботи підвищується, так як виникає професійна і, відповідно, акменаправленість діяльності учня. Це одна з найбільш продуктивних форм співпраці учня і вчителя, де «професійні» відносини створюють атмосферу особливого емоційного комфорту: учитель-словесник може довіритися більш обізнаному в технічних питаннях учневі, а учень, працюючи над змістом програми, одночасно опановує основами філологічних знань. Інтегрований підхід пронизує всі суб'єктні рівні процесу: спільні зусилля докладають учителі-філологи й інформатики, а також поєднують дві дисципліни в одному освітньому полі учні.

Отже, у запропонованій О. Русиновою моделі організації навчання виявляються два контури:

1) основний – програмоване навчання англійській мові в обсязі, необхідному для творчої діяльності;

2) креативний (рівень акме) – самостійне створення програм з англійської мови учнями.

Як зауважує дослідниця, необхідною умовою успішності реалізації цієї моделі навчання виступає принцип системності у підготовці учнів у галузі інформатики та англійської мови, так як кожна програма відрізняється своєю локальністю, при цьому можливе випадання деяких тематичних ланок. У структурі

керуючих пристроїв, що утворюють цілісну систему, існує своя ієрархія. Основною ланкою в цій ієрархії виступає педагог, що організовує весь навчальний процес. Використовуючи найбільш оптимальний варіант поєднання керуючих пристроїв, він створює комбіновану систему програмованого навчання. Оскільки роль учителя виняткова, він повинен досконало володіти знаннями про можливості програмованого навчання і специфіку його організації [Русинова, 2009, с. 57].

Отже, розвиток інформаційних технологій на сучасному етапі інформатизації освіти вимагає відповідної підготовки вчителя-словесника. Засоби ІТ виступають як інтерактивні засоби навчання, які мають цілу низку переваг порівняно із традиційними:

- процес пояснення можна уявити в динаміці;
- з'являється можливість візуалізувати досліджувані явища;
- стає можливою обробка великих обсягів інформації;
- більш якісним стає зворотний зв'язок.

Акмеологічний підхід до формування мовних компетенцій учнів дозволяє розвинути в них творчу готовність до самовдосконалення, самореалізації в новому освітньому, соціальному та професійному середовищі. Саме ця здатність виводить особистість фахівця на якісно інший рівень самосвідомості і демонструє творчу готовність учнів до свідомого вибору дискурсу і комунікативної поведінки в залежності від мовної ситуації.

Таким чином, акмелінгвістична технологія, будучи однією з інноваційних технологій навчання іноземним мовам у ЗЗСО, на перший план висуває акмеспрямованість, у центрі якої знаходиться креативність особистості учня. Акмелінгвістика дає можливість по-новому зрозуміти роль і місце кожного виду мовленнєвої діяльності відповідно до реальних потреб професії майбутнього фахівця, тобто передбачає таку перебудову цілей і методів навчання, яка забезпечила б досягнення випускниками вершин в професійній, творчій і духовно-етичній сферах їх майбутньої діяльності.

**Організаційно-педагогічні умови використання
технологій дистанційного навчання для формування
інформаційно-освітнього середовища закладу
загальної середньої освіти**

Нетреба М.

Стьопін М.

Кожна форма дистанційного навчання має багату історію розвитку, починаючи від друкованих засобів та навчального телебачення до інтерактивних Інтернет-технологій сьогодення. Першою формою дистанційної роботи вважають заочні навчальні курси, які виникли в країнах Європи та проіснували до середини минулого сторіччя, коли популярними стали навчальні теле- та радіокурси.

За словами Маргарет Камбре, в кінці 1950-х і початку 1960-х років, технологія телевізійного виробництва навчальних курсів в значній мірі обмежувалася студійними та прямими трансляціями майстер-класів провідних фахівців на широку аудиторію. На жаль, вчителі, які були експертами в своєму предметі не обов'язково були найкращими телеведучими і саме тому, через нудний формат було важко утримати інтерес аудиторії. На початку 1970-х років, акценти змістились і вчителів стали розміщувати в класі, щоб вони орієнтувалися на конкретну аудиторію. Це мало негативний ефект, оскільки телебачення, яке не пов'язано із шкільною роботою, збагачувалось за рахунок закладів освіти. Така тенденція змінилася в кінці 1970-х років, коли телевізійні компанії почали професійно розробляти та випускати до ефіру навчальні телесеріали з тих предметів, який на той час не викладалися, але вважалися важливим доповненням до навчальної програми в класі. На початку 1990-х з'являються тенденції розвитку мультикультуралізму, підтримки гуманітарних та міжнародних цінностей у дистанційному навчанні.

Основним недоліком радіо і телевізійного мовлення для навчання була відсутність двохлінійного каналу зв'язку між учителем та учнем. З часом все більш складні інтерактивні

комунікаційні технології ставали доступними; ці технології почали широко використовуватись у центрах дистанційної освіти [Глазунова, Морзе, 2016].

На теперішній час найбільш популярними засобами комунікації з використанням персонального комп'ютера є електронна пошта (E-mail), соціальні мережі та месенджери, блоги, влоги, хмарні технології.

Дистанційне навчання займає в сучасній освітній системі міцні позиції, органічно доповнюючи аудиторне навчання та різноманітні очні тренінги та курси. Електронне навчання активно використовується як у навчальних закладах, так і на підприємствах та, за даними IDC (International Data Corporation), за ступенем популярності воно вже наздоганяє традиційне. Провідні світові аналітичні компанії вважають, що дистанційна освіта має велике майбутнє і стверджують, що світовий ринок систем дистанційного навчання є джерелом великих можливостей для продавців та інвесторів. У багатьох світових закладах вищої освіти створені навчальні портали та центри дистанційної освіти, що дозволяють пройти дистанційне навчання з отриманням відповідного диплома; активно розвиваються корпоративні навчальні центри компаній і державних структур, а річний дохід на ринку систем управління навчанням в ряді країн обчислюється вже в мільярдах доларів [Baklouti].

В останнє десятиліття відбулися значні зміни на ринку праці: зросли вимоги до персоналу, практично у всі сфери діяльності почали широко впроваджуватися ІТ-технології, а сам персонал став більш мобільним. Подібні зміни зумовили необхідність створення умов для безперервної, швидкої, гнучкої, і одночасно високоякісної підготовки кадрів, і оскільки традиційні системи навчання не здатні відповідати даним потребам, знадобився пошук альтернативних систем.

Відповідно до Концепції розвитку дистанційної освіти України передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-

методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації

Одна з найактуальніших переваг дистанційного навчання – це можливість організувати освітній процес на тимчасово непідконтрольних територіях та забезпечення реалізації права громадян України з обмеженими можливостями на здобуття освіти [Стьопін, 2016, с. 75-77].

Наступною важливою перевагою дистанційного навчання є його велика ефективність. Згідно з даними Cedar Group, час навчання скорочується в цьому випадку на 35-45 %, а швидкість запам'ятовування матеріалу зростає на 15-25 %. Проте слід зазначити, що дана перевага працює не завжди – все залежить від матеріалу, який вивчається та від методу його подачі. Наприклад, проблематично опанувати правильну вимову, вивчаючи іноземні мови дистанційно і не маючи достатньої розмовної практики: якщо граматику мови можна освоїти дистанційно, то для достатнього оволодіння навичками усної мови необхідною умовою є спілкування учня та вчителя в режимі реального часу [Ибрагимов, 2005, с. 78].

Розвиток світового ринку дистанційного навчання триває досить активно, цьому сприяє, з одного боку, підвищення попиту на освітні послуги, а з іншого – розвиток інформаційних технологій і зростання числа користувачів мережі Інтернет.

Найбільша кількість сьогоднішніх споживачів e-learning продуктів сконцентровано в США і Канаді, а серед європейських країн – у Великобританії, за якою слідують Німеччина, Італія і Франція. У США дистанційне навчання пропонують більш 200 університетів і тисячі коледжів та старших шкіл, а кількість курсів он-лайн збільшується приблизно на 30-40 % щорічно. У Великобританії різноманітні дистанційні програми пропонують понад 50 університетів та більшість коледжів [Щербина, 2014, с. 35].

Зростання популярності електронного навчання є відносно стабільним. Так, в США, згідно з останнім звітом аналітичної компанії SloanConsortium, переважна більшість з

розглянутих навчальних закладів підтвердили зростання числа учнів, які обирають один або більше дистанційних курсів. Кількість керівників навчальних закладів, які визнають перспективність дистанційного навчання, також зростає, хоча і повільніше – в США за три роки вона збільшилася з 48,8 до 56%, а кількість опонентів при цьому залишилася практично незмінною.

Всього у світі, за даними компанії BrandonHall, на кінець 2018 року було близько 300 млн. слухачів різних e-learning-програм, а загальний обсяг ринку дистанційного навчання склав 29 млрд. доларів. На початок 2019 року кількість слухачів дистанційних курсів зросла до 430 млн., а загальний обсяг світового ринку електронного навчання, за попередніми оцінками Gartner, досяг 336 млрд. доларів.

Згідно з прогнозами, позитивна динаміка на світовому ринку e-learning збережеться і в 2020-2021 роках – за даними компанії Bersin&Associates, обсяги дистанційного навчання в 77% компаній збільшаться, а в решті залишаться приблизно на тому ж рівні. Продовжиться зростання обсягів використання дистанційного навчання і в сфері освіти, хоча темпи, на думку ряду аналітиків, дещо знизяться.

Згідно з даними аналітичної компанії «Асоціація ІТ України», в Україні на даний час можливість здобуття освіти дистанційним шляхом надають близько 40% закладів вищої освіти. Провідні українські ЗВО і великі навчальні центри (КНУ ім. Т.Г. Шевченка, ХНУ ім. В.Н. Каразіна, Центр дистанційного навчання «Крок» та ін.) пропонують все більшу кількість дистанційних курсів за різноманітними предметними спрямуваннями, йде активний процес локалізації зарубіжного контенту від провідних постачальників, розробляються українські дистанційні курси.

Ситуація із закладами загальної середньої освіти, наразі, є дещо складнішою, оскільки на теперішній час в Донецькій області є 10 базових закладів, які у повній мірі впроваджують дистанційне навчання для учнів з тимчасово непідконтрольних

Україні територій [Про внесення змін до наказу директора департаменту освіти і науки облдержадміністрації].

Недостатня кількість таких закладів привела до того, що дистанційні класи наразі є переповненими (понад 90 учнів у деяких класах), кваліфіковані вчителі працюють з перевантаженням, у деяких ЗЗСО робота у дистанційних класах навіть не входить до навчального навантаження вчителя, що свідчить про недостатній рівень організації інформаційно-освітнього середовища, про низьку кваліфікацію менеджерів освіти в цій галузі.

Загострення ситуації відбулося на початку 2020 року у зв'язку з пандемією коронавірусу COVID-19, коли керівництво Міністерства освіти та науки України, освітніх департаментів та освітніх округів, закладів загальної середньої освіти виявилось неспроможним організувати в швидкий проміжок часу ефективний процес дистанційного навчання. З початку карантину не було чітких управлінських рішень на державному рівні, обов'язкових для виконання всіма учасниками навчально-виховного процесу, переважна більшість постанов МОН мала рекомендаційний характер, не було чітко встановлено характер та обсяги відповідальності посадових осіб. Тільки в квітні було організовано асинхронне навчання на YouTube каналі Міністерства освіти та науки України та на деяких регіональних каналах. Це рішення сколихнуло соціальні мережі та викликало безліч дискусій стосовно того, чи можна вважати таке навчання дистанційним, яке місце в ньому посідає вчитель, та де полягає розмежування зон відповідальності батьків, учнів та адміністрації школи.

На наш погляд, ситуація не вийшла б з під контролю, якби, по-перше, у повній мірі були б реалізовані положення Концепції розвитку дистанційної освіти, затвердженої ще 20 грудня 2000 року, а саме:

- ✓ формування нормативно-правового, організаційного, навчально-методичного, інформаційно-телекомунікаційного, матеріально-технічного, кадрового, економічного та фінансового забезпечення, впровадження та розвитку як

- дистанційної освіти, так і дистанційного навчання за окремими курсами або блоками курсів;
- ✓ організація та розвиток дистанційної освіти за будь-якими напрямками підготовки фахівців: гуманітарної, економічної, юридичної, природничої, інженерної, військової, аграрної тощо;
 - ✓ застосування дистанційних технологій не тільки в дистанційній освіті, а й в усіх формах навчання: очній, заочній, екстернаті;
 - ✓ впровадження технологій дистанційного навчання на всіх рівнях як повної освіти (середньої, професійно-технічної, довузівської, вищої та післядипломної), так і навчання за окремими курсами або блоками курсів;
 - ✓ забезпечення професійної підготовки та психологічної підтримки за допомогою дистанційного навчання соціально-незахищених груп населення: безробітних; осіб з фізичними вадами: осіб, що позбавлені волі; військовослужбовців строкової служби тощо;
 - ✓ забезпечення професійної орієнтації та самовизначення для майбутніх фахівців;
 - ✓ використання технологій дистанційного навчання для перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів у сфері підприємництва; державного та муніципального управління, митної та податкової служб, фінансово-банківської системи; викладачів середніх шкіл, професійно-технічних і вищих навчальних закладів тощо;
 - ✓ створення державної електронної бібліотеки дистанційних курсів (нормативних дисциплін);
 - ✓ удосконалення і розвиток телекомунікаційної інфраструктури для реалізації технологій дистанційної освіти, включаючи розвиток мережі УРАН – телекомунікаційної мережі для установ науки і освіти України з доступом до Інтернет.
 - ✓ інтеграція СДО у світову систему сучасної освіти;

- ✓ прискорення експорту новітніх дистанційних технологій за кордон з метою зміцнення економічної бази і підвищення авторитету освіти України на міжнародній арені.

По-друге, процес прийняття управлінських рішень стосовно організації дистанційного навчання на період карантину на території всієї держави в умовах надзвичайної ситуації був би централізованим (визначення єдиних форм та методів роботи, призначення конкретних виконавців з організації робіт, встановлення єдиних термінів виконання, форм контролю та зазначення видів відповідальності).

Таким чином, з введенням карантину основним завданням для вчителя, який вже у шкільних стінах здійснив велику роботу щодо налагодження комунікацій з учнями, стало підібрати ефективні форми роботи та зручні платформи в мережі Інтернет [Дьоміна, 2007]. Проте, така ситуація була б неможливою, за умови функціонування в закладі загальної середньої освіти ефективного інформаційно-освітнього середовища, яке мало б містити в собі єдину для всього навчального закладу платформу для роботи, створені за єдиним зразком навчальні курси, інструменти для синхронної та асинхронної комунікації.

Згідно з прогнозами фахівців з агенції American Educational Research Association, у майбутньому, а точніше до 2025 року, дві третини всього навчання в світі буде здійснюватися дистанційно. На нашу думку, даний прогноз для України слід варто вважати занадто оптимістичним, адже в нашій країні існує дуже серйозна проблема розриву у навчальних досягненнях через різне соціально-економічне становище дітей. Як показало міжнародне моніторингове дослідження PISA, діти з бідних та менш освічених родин, які мешкають у селах, відстають від своїх однолітків, що мають кращі стартові умови, на 2-3 роки навчання [Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018]. Карантин може поглибити цей розрив, особливо вкупі з урізанням бюджету на програму ремонту та переоснащення шкіл. Також, ще одним вразливим місцем української освіти є

неготовність працювати дистанційно. Проте не підлягає сумніву, що електронне навчання стане гідною альтернативою традиційному і в окремих сферах, насамперед в корпоративній та державній, йому будуть віддавати перевагу, оскільки це єдиний спосіб швидкого навчання за мінімальних витрат.

В освітній сфері, так само як і в комерційних навчальних центрах, дистанційне навчання продовжить доповнювати традиційний очний варіант навчання, і в більшості випадків найбільш доцільним залишиться змішане навчання, коли частина курсів, залежно від їх специфіки, вивчається традиційним чином, а інша – дистанційно.

Серед чинників, які стримують темпи розвитку ринку дистанційного навчання, на нашу думку, можна зазначити низьку кількість та якість україномовного освітнього електронного контенту, потреба в якому у навчальних закладів є дуже високою. Ще однією серйозною перешкодою для регіонів можна вважати недостатньо розвинену інфраструктуру закладів освіти (відсутність сучасних комп'ютерів, високошвидкісного доступу до мережі Інтернет, низька якість покриття мобільного зв'язку).

Сьогодні в світі вимальовуються чотири великі мети освіти: економічна, соціальна, культурна та особиста. У цьому контексті актуалізується проблема, пов'язана з тим, як розвивати в учнях здібності та здатність ефективної життєдіяльності та професійного становлення, ефективної комунікації в суспільстві. Останнім часом виникли освітні концепції, пов'язані з інформаційними технологіями. Видання *Educational Technology and Mobile Learning* подає низку стратегій, які є актуальними сьогодні й будуть пріоритетними в найближчі роки, належне місце серед яких посідає синхронне та асинхронне навчання [Romrell, Kidder, Wood, 2014]. Синхронне навчання робить можливим імітування звичайного навчального процесу, адже інформація від вчителя до учня та у зворотному напрямку передається через аудіо- й відео-зображення, а спілкування здійснюється в режимі реального часу. Заняття, обговорення та презентації відбуваються у певний час,

визначений вчителем, таким чином, всі учні, які бажають взяти участь у них, мають бути он-лайн у певний час. Синхронне навчання подібне до класичної моделі навчання, і відрізняється лише тим, що учасники он-лайн сесії зазвичай знаходяться на відстані один від одного [Ковальчук, 2017].

На відміну від синхронного навчання, асинхронне навчання передбачає роботу викладача й учня в різний час. Комунікація учня й викладача, передача інформації здійснюється шляхом використання електронної пошти, аудіо-та відеозаписів тощо.

Асинхронні класи проводяться за принципом, коли вчителі розміщують навчальний матеріал, тести та завдання, доступ до яких може бути здійснений у будь-який зручний час. Учням може бути запропоновано також часовий інтервал протягом якого вони мають вийти для навчання в Інтернет, але вони мають бути вільні у виборі цього часу. Завданням вчителя за такої форми навчання є забезпечення доступу до всіх можливих матеріалів для підготовки у зручний для учня час.

Ефективне впровадження сучасних технологій для реалізації принципів синхронної і асинхронної комунікації з учнями можливе лише за умови використання наступних засобів:

- ✓ засоби надання навчального матеріалу учню;
- ✓ засоби контролю успішності учня;
- ✓ засоби консультації учня з викладачем;
- ✓ засоби інтерактивної співпраці вчителя й учня;
- ✓ засоби для швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

У системі дистанційного навчання виділені чотири типи суб'єктів:

1. Учень, студент, слухач – той, хто навчається.
2. Тьютор, учитель – той, хто навчає.
3. Організатор – той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподілом учнів за

групами та формуванням навчального навантаження для тьюторів, розв'язує організаційні питання.

4. Адміністратор – той, хто забезпечує стабільне функціонування системи, розв'язує технічні питання, слідує за статистикою роботи системи. Усі нормативно-правові аспекти організації процесу дистанційного навчання описані в «Положенні про дистанційне навчання» [Про затвердження Положення про дистанційне навчання].

Сучасна всесвітня мережа Інтернет є досить складною системою, що складається з безлічі сервісів, які умовно можна поділити на:

1). *інформаційні* (пошукові системи, тематичні сайти, електронні словники, підручники, енциклопедії, періодика, відео, аудіо, фото і т.д.);

2). *комунікативні* (засоби миттєвої передачі повідомлень (Yahoo Messenger, Skype, ICQ), чати; текстові та аудіофоруми (Vaestro, Chinswing); електронна пошта, аудіопочта (Gmail, Audacity, HandyBits); блоги (Blogger, Edublogs), аудіоблоги / подкасти (Podomatic, Odeo), Вікі (Wikispaces, PBwiki); віртуальні офіси / класи (Alado, Elluminate, TappedIn) з функціями текстового чату, аудіо- та відеозв'язку і сервісом *Whiteboard*, що дозволяють проводити віртуальні уроки та інтерактивні конференції) [Микитюк, 2014, с. 112].

Таким чином, основним завданням для тьютора, крім складання навчальної програми, буде підбір таких сервісів, які б в повній мірі могли реалізувати цілі та завдання навчання та стимулювали б інтерес учня до навчального процесу. Серед таких сервісів можна зазначити:

1. **LMS Moodle** (Learning management system – система керування навчанням) яку можна безкоштовно налаштувати на вебсервісі <https://www.gnomio.com/> або використовувати на власному сервері закладу. Особливість цієї системи полягає у тому, що вона дозволяє в повному обсязі сформувати інформаційно-освітнє середовище закладу загальної середньої освіти на власному навчальному порталі. Безперечною

перевагою є можливість керувати системою за допомоги мобільного додатку.

2. Google Classroom (<https://classroom.google.com/>) – безкоштовний сервіс Google, за допомогою якого можна організувати дистанційне навчання з використанням сервісів Google (Диск, Форми, Документи, Таблиці, Презентації, Blogger, Youtube, Hangouts). Google Classroom – безкоштовний сервіс, яким може скористатися кожен, хто має обліковий запис у Google.

3. Спільнота Classtime в Україні, яка підтримує вчителів та заклади освіти, яка проводить вебіари для професійного розвитку вчителів та опрацювання сценаріїв дистанційного навчання, надає практичні приклади та поради щодо використання Classtime для віртуального навчання (у поєднанні з іншими технологіями, такими як Skype, Google Classroom тощо), надає безкоштовний доступ до функцій Classtime Premium для вчителів.

4. Zoom– це сервіс для організації онлайн-конференцій та відеозв'язку, який дозволяє організувати конференції та вебсемінари для різної кількості користувачів і спікерів (залежить від тарифного плану), організувати спільні чати для листування й обміну матеріалами (як загальні, так і приватні), проводити онлайн-конференції з відеозв'язком високої якості та запрошувати до 100 учасників, записувати як свої звернення, так і спільні розмови, під час конференцій та семінарів спікер має можливість демонструвати матеріали на робочому столі свого ПК, смартфона чи планшета. Серед чисельних переваг сервісу слід зазначити можливість планування та запрошення учасників заздалегідь та безперечно високу якість та надійність зв'язку.

5. DingTalk– це більш простий (порівняно із Zoom) сервіс для відеозв'язку та дистанційного навчання, який є повністю безкоштовним. Для користування потрібно завантажити програму на смартфон, планшет чи ПК. Серед недоліків слід зазначити відсутність української локалізації.

Цей сервіс дозволяє спілкуватися письмово в особистому чи груповому чаті, у чаті створювати завдання, для

якого є можливість встановлювати терміни виконання, є можливість організації відеоконференції.

6. Classdojo— це сервіс, розроблений для покращення комунікації адміністрації, учителів, батьків та учнів. Сервіс Classdojo буде максимально цікавим для дітей молодшого і середнього шкільного віку. Для кожного учня використовується окрема анімована аватарка, яка радіє, коли учень отримує похвалу від учителя і сумує, коли ставлять негативну оцінку.

Перелік додаткових вебпорталів та сервісів для створення навчального цифрового контенту (див.таблицю 1).

Таблиця 1.

ДОДАТКОВІ ВЕБПОРТАЛИ ТА СЕРВІСИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ

№	Назва	Посилання на сервіс	Опис
1.	Консультаційний пункт для педагогічних працівників, які опікуються дистанційною освітою	http://e-school-ippo.blogspot.com/	Блог з питань розробки й реалізації дистанційної освіти школярів у Донецькій області
2.	Дистанційна підтримка освіти школярів	https://disted.edu.vn.ua	Репозитарій начальних ресурсів
3.	Освітній проект «На урок» для вчителів	https://naurok.com.ua/	Платформа для обміну досвідом на навчальними матеріалами
4.	iLearn	https://ilearn.org.ua/	Проект підтримки дистанційного навчання від ГС «Освіторія»
5.	Дистанційне навчання в школі	https://eschool.dn.ua/local/staticpage/view.php?page=resources	Репозитарій корисних освітніх ресурсів
6.	Віртуальна інтерактивна	http://padlet.com/	Майданчик для групової роботи для

	дошка Padlet		проведення «мозкового штурму», узагальнення та систематизації знань, рефлексії; для розміщення навчальної інформації, практичних завдань; для організації спільного онлайн виконання домашнього завдання; для розміщення ідей проектів та їхнього онлайн обговорення; як інструмент організації спільної діяльності учнів.
7.	Платформа Kahoot	https://kahoot.com/	Платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор. Сервіс може бути використано для перевірки знань учнів. Учні можуть виконувати завдання на будь-якому пристрої, що має доступ до Інтернету – смартфон, планшет тощо. Учитель може поставити бали за правильність та швидкість виконання.
8.	Платформа LearningApps	https://learnin-gapps.org/	Конструктор для розробки завдань з різних предметних галузей для використання як на уроках, так і в позаурочний час. Крім того, Learningapps.org надає можливість дистанційного навчання кожному вчителю, адже дозволяє створити набір класів у

			власному акаунті, ввести дані про учнів, їх профілі, задати пароль для входу та розміщувати вправи для виконання.
9.	Сервіс Mentimeter	https://www.mentimeter.com/	Не персоніфікований сервіс для створення та проведення опитувань. Використовується для отримання фідбеку під час проведення занять.

Таким чином, слід зазначити, що сучасні менеджери освіти, директори ЗЗСО, вчителі-тьютори мають достатньо широкий перелік інструментів для організації інформаційно-освітнього середовища, однак, постає проблема вдалого вибору методів та засобів для його ефективного функціонування. Одним з таких засобів для ефективної організації ІОС вважають веб-сайт закладу загальної середньої освіти.

З огляду на практику закладів освіти України **мета** сайту – формування інформаційно-освітнього середовища закладу освіти.

Завданнями сайту є:

- ✓ презентація закладу освіти в мережі Інтернет;
- ✓ інформування про особливості закладу, освітні стандарти, навчальні програми та плани, запроваджені в освітньому процесі, загальні відомості про педагогічний колектив, історію, досягнення тощо;
- ✓ забезпечення відкритості діяльності закладу освіти та висвітлення його діяльності в мережі Інтернет;
- ✓ інформаційно-освітнє забезпечення діяльності учасників та учасниць освітнього процесу, зокрема доступу до необхідних інформаційних та освітніх ресурсів, дистанційної форми здобуття освіти тощо;
- ✓ взаємодія всіх учасників та учасниць освітнього процесу: адміністрації, педагогічного колективу, здобувачів освіти, їхніх батьків (осіб, які їх замінюють), соціальних партнерів закладу;

- ✓ створення умов для мережевої взаємодії з іншими установами, спрямованої на розв'язання актуальних питань організації освітнього процесу, надання можливості відвідувачам сайту поставити питання й отримати на них відповіді тощо;
- ✓ стимулювання творчої активності педагогічних, науково-педагогічних працівників та працівниць і здобувачів та здобувачок освіти;
- ✓ обмін педагогічним досвідом;
- ✓ висвітлення досягнень закладу освіти, результатів участі педагогічного колективу та/або здобувачів та здобувачок освіти в інноваційній, дослідно-експериментальній діяльності;
- ✓ розвиток інтересу учнів до дослідницької та інноваційної діяльності, зокрема із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Сайт закладу освіти є базою для створення єдиного інформаційно-освітнього середовища, тому, відповідно до ст. 30 Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р. його змістове наповнення повинно бути максимально інформативним, містити уніфіковані дані, забезпечувати відкритий доступ до такої інформації та документів:

- ✓ статут закладу освіти;
- ✓ ліцензії на провадження освітньої діяльності;
- ✓ структура та органи управління закладу освіти;
- ✓ кадровий склад закладу освіти згідно з ліцензійними умовами;
- ✓ територія обслуговування, закріплена за закладом освіти його засновником;
- ✓ ліцензований обсяг та фактична кількість осіб, які навчаються у закладі освіти;
- ✓ мова (мови) освітнього процесу;
- ✓ наявність вакантних посад, порядок і умови проведення конкурсу на їх заміщення (у разі його проведення);
- ✓ матеріально-технічне забезпечення закладу освіти (згідно з ліцензійними умовами);

- ✓ результати моніторингу якості освіти;
- ✓ річний звіт про діяльність закладу освіти;
- ✓ правила прийому до закладу освіти;
- ✓ умови доступності закладу освіти для навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- ✓ перелік додаткових освітніх та інших послуг, їх вартість, порядок надання та оплати;
- ✓ правила поведінки здобувача освіти в закладі освіти;
- ✓ план заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькування) в закладі освіти;
- ✓ порядок подання та розгляду (з дотриманням конфіденційності) заяв про випадки булінгу (цькування) в закладі освіти;
- ✓ порядок реагування на доведені випадки булінгу (цькування) в закладі освіти та відповідальність осіб, причетних до булінгу (цькування);
- ✓ інша інформація, що оприлюднюється за рішенням закладу освіти або на вимогу законодавства.

Заклади освіти, що отримують публічні кошти, та їх засновники зобов'язані оприлюднювати на своїх веб-сайтах кошторис і фінансовий звіт про надходження та використання всіх отриманих коштів, інформацію про перелік товарів, робіт і послуг, отриманих як благодійна допомога, із зазначенням їх вартості, а також про кошти, отримані з інших джерел, не заборонених законодавством. Також, перелік додаткової інформації, обов'язкової для оприлюднення закладами освіти, може визначатися спеціальними законами [Про освіту].

Таким чином, персональний сайт закладу загальної середньої освіти є головною складовою інформаційно-освітнього середовища ЗЗСО, інструментом підвищення якості освіти, засобом формування інформаційно-комунікативної культури учасників освітнього і виховного процесів. Розробка ефективної моделі сайту дозволить учителям-тьюторам презентувати власний педагогічний досвід, набути навичок щодо створення сайту, підвищити рівень ІКТ-компетентності.

Кожна форма навчання за допомоги інформаційно-комунікаційних технологій пройшла дуже довгий шлях власного розвитку, який розпочали друковані ЗМІ та освітні телевізійні програми, закінчуючи інтерактивними навчально-методичними комплексами, які використовують навчальні заклади світу. Серед перших форм дистанційної роботи можна назвати заочні навчальні курси, які виникли в країнах Європи та проіснували до середини минулого сторіччя, коли популярними стали навчальні теле- та радіокурси.

Свою популярність, на теперішній час довели такі засоби комунікації з використанням персонального комп'ютера, як електронна пошта (E-mail), блоги, влоги, хмарні технології, соціальні мережі та месенджери.

Дистанційне навчання займає в сучасній освітній системі міцні позиції, органічно доповнюючи аудиторне навчання та різноманітні очні тренінги та курси. Одна з найактуальніших переваг дистанційного навчання – це можливість організувати освітній процес на тимчасово невідконтрольних територіях та забезпечення реалізації права громадян України з обмеженими можливостями на здобуття освіти, саме через це електронне навчання активно використовується як у закладах освіти, так і на різноманітних підприємствах.

Проте, процес організації дистанційного навчання на базі інформаційно-освітнього середовища ЗЗСО наразі має певні недоліки, про що свідчить загострення ситуації, яке відбулося на початку 2020 року у зв'язку з пандемією коронавірусу COVID-19. З початку карантину не було чітких управлінських рішень на державному рівні, обов'язкових для виконання всіма учасниками навчально-виховного процесу, переважна більшість постанов МОН мала рекомендаційний характер, не було чітко встановлено характер та обсяги відповідальності посадових осіб, що викликало безліч дискусій стосовно того, чи можна вважати таке навчання дистанційним, яке місце в ньому посідає вчитель, та де полягає розмежування зон відповідальності батьків, учнів та адміністрації школи.

Ми вважаємо, що така ситуація була б неможливою, за умови функціонування на базі сайту закладу загальної середньої освіти ефективного інформаційно-освітнього середовища, яке відповідно до ст. 30 Закону України “Про освіту” № 2145-VIII від 05.09.2017 р. мало б максимально інформативне змістове наповнення, містило уніфіковані дані, забезпечувало відкритий доступ до інформації та документів, містило в собі єдину для всього навчального закладу платформу для роботи, створені за єдиним зразком навчальні курси, інструменти для синхронної та асинхронної комунікації.

За результатами контент-аналізу сайтів опорних шкіл, який мав на меті отримати статистичні дані про наявність сайтів в опорних школах, проаналізувати їх змістове наповнення; сформулювати рекомендації щодо заходів, спрямованих на покращення інформаційної політики та популяризації опорних навчальних закладів тільки 60% закладів мають власні сайти, більшість з яких створено за формальним підходом.

**Розвиток навичок міжкультурної комунікації в
процесі викладання англійської мови у закладах вищої
освіти**

Михайліченко Л.

Мірошніченко О.

В умовах сучасного стрімкого розвитку зв'язків України у сфері економіки, політики та соціально-культурної сфери збільшується роль іноземної мови як засобу комунікації й інтеграції у світове суспільство. Постає питання про формування і розвиток міжкультурної компетенції у здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів. Таким чином, курс іноземної мови, який вводиться для здобувачів вищої освіти, спрямований на формування міжкультурної компетенції, виховання толерантності до культурних відмінностей і комунікативних навичок задля успішної праці в умовах мультикультурного середовища.

Мова – найсуттєвіша і визначальна частина людської особистості, чинник її поведінки, мислення, усвідомлення рівня буттєвості у світі та виокремлення у світі цивілізованих народів. Саме мова постає вирішальним та основним чинником ідентифікації себе до її подібних. Мова за своєю сутністю це об'єднана духовна енергія народу, вона є відбиттям духу людського і засобом для творчого перетворення матеріального світу у світ духовний.

Про те, що мова і культура є взаємопов'язаними елементами соціального життя, люди почали замислюватися ще в XVIII столітті, проте цілеспрямовано цією проблемою почали займатися тільки в кінці минулого століття.

Однак, можна сказати, що подібні дослідження не мали під собою твердого наукового підґрунтя, вони носили більше декларативний характер. Однак, за останні два десятиліття, на цьому терені з'явилися досить значні і цікаві з практичної точки зору дослідження. Це свідчить про інтерес і прагнення лінгвістів досліджувати мовні явища в більш широкому культурологічному контексті. Це говорить про те, що

дослідження даної області все ще не втрачають своєї актуальності.

У педагогічній теорії відображені проблеми професійно орієнтованого навчання іноземним мовам, які висвітлюються в роботах учених: І. Гальперіна, Р. Міньяр-Белоручева, Л. Щерби. І. Зимня, М. Акопова, Р. Клоуз, Т. Хатчінсон.

Концепції особистісно-орієнтованої освіти досліджували І. Зимня, М. Акопова, І. Якиманська, В. Загвязинський.

Дослідженню проблеми формування комунікативної компетентності присвячені праці Н. Алмазова, І. Зимньої, В. Козлова, Р. Оксфорда. Теорія комунікативної компетентності розглядалася в працях Н. Хомський, Д. Хаймса, М. Вятютнева. Теорію мовної особистості та міжкультурної комунікації досліджували Ю. Караулов, Д. Гудков, В. Красних, В. Теля, А. Вежбицька.

Саме поняття міжкультурної комунікації виникає в середині ХХ століття і пов'язане з іменами таких вчених як Е. Голл, К. Клакхон, А. Кребер, Р. Портер, Д. Трагер, Л. Самовар. Теорії міжкультурної комунікації, що намагалися пояснити даний феномен з різних точок зору розробляли західні дослідники К. Бергер, С. Гантінгтон, Е. Гірш, Е. Голл, Г. Гофстеде, С. Даль.

В Україні предметне поле досліджень в рамках проблематики “міжкультурна комунікація” тільки формується. Цю проблему розробляють у різнопланових працях В. Андрущенко, Н. Висоцька, О. Гриценко, Л. Губерський, І. Дзюба, П. Донець, В. Євтух, А. Єрмоленко, Г. Касьянов, М. Кушнарьова, Л. Нагорна, А. Приятельчук, М. Обушний, П. Скрипка.

Спілкування і комунікація в сенсі модусу мовного існування є синонімічними (тотожними) поняттями. Якщо комунікацію розглядати в широкому розумінні – як обмін інформацією будь-якими засобами спільної системи символів і кодів, то вербальне і невербальне спілкування буде одним зі складників комунікації. Попри постійні зміни в суспільстві, природі незмінною залишається сутність людського

спілкування: це обмін думками, інформацією і досягнення взаємного порозуміння, гармонії стосунків в усіх сферах і на всіх рівнях буття людини. Однак форми, засоби і методи людської комунікації постійно змінюються [Манакін, 2011].

У мовному обігу нерідко поруч вживаються терміни «спілкування» і «комунікація». Чи можна їх використовувати як синоніми? У тлумачному словнику «спілкування» трактується, як «взаємні стосунки», «діловий, дружній зв'язок». Словокомунікація латинського походження, і також означає «спілкування, передавання інформації». Тлумачення цих слів свідчить про те, що вони позначають процеси, які мають як спільні, так і відмінні характеристики. Спілкування визначається науковцями як загальний тип специфічно людської діяльності. Вчені розглядають спілкування, як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини *успілкуванні комунікації*, як процес передавання і отримання інформації безпосередньо або опосередковано через засоби масової інформації, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба [Спілкування і комунікація: спільне і відмінне].

М. Каган виокремив і систематизував відмінні ознаки спілкування і комунікації:

- процес спілкування може бути матеріальним, практичним, духовним, інформаційним; комунікація як інформаційний процес, полягає лише в передаванні повідомлень;
- метою спілкування є спільність, взаємодія конкретних людей, які розв'язують проблеми, що мають обопільний інтерес; комунікація - це передавання інформації, а при зворотному зв'язку, її обмін;
- спілкування характеризується суб'єкт-об'єктною взаємодією, за якої ініціатор спілкування вбачає в тому, хто отримує інформацію, також суб'єкта, активного, рівноправного партнера, здатного переробити її, взяти участь у спільному процесі вироблення нової інформації; комунікація як інформаційний процес, передбачає функціональну нерівність

сторін, суб'єкт-об'єкту взаємодію. При цьому відправник інформації (адресант) розраховує, що той, хто її отримує (адресат), має лише сприйняти, зрозуміти, добре засвоїти і діяти згідно з нею;

- у процесі спілкування інформація циркулює між партнерами, і, оскільки обидва є однаково активними, інформація не зменшується, а навпаки, збільшується, збагачується, розширюється; у процесі комунікації – обопільного обміну інформацією, кількість її зменшується у ході руху інформації вуї відправника до того, хто отримує; різні цілі комунікації і спілкування визначають різні способи їх здійснення; спілкування відбувається у діалозі, комунікація послуговується повідомленням, яке має монологічну структуру;
- кожний учасник діалогу враховує індивідуальність свого партнера, орієнтує зміст і форму висловлювання на його характер, тезаурус, світогляд, на ставлення до себе; комунікативне повідомлення також має свого адресата, але воно індивідуалізоване, звернене до будь-кого: передбачається, що всі адресати мають сприйняти, зрозуміти і засвоїти його однаково;
- принциповою ознакою спілкування є те, що воно можливе лише за умови вільного входження у нього його учасників; комунікація облігаторна – суспільство зобов'язує сприйняти і засвоїти певний мінімум знань, інформації, що передається в державних закладах, засобах масової інформації [Каган, 1988].

Знати відмінності між «спілкуванням» і «комунікацією» потрібно для повноцінного формування комунікативної діяльності, адже життя у суспільстві потребує вміння діяти як у позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування міжособистісної взаємодії і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби

інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності.

Важливою категорією для розуміння терміна «міжкультурна комунікація» є поняття «комунікативна компетенція», яка зазвичай розуміється як знання використовуваних при комунікації систем символів і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії. Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх виражень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток].

Будь-яка людина може розвинути у себе комунікативну компетенцію, але успішно реалізувати її можливо тільки в культурно обумовленій ситуації при наявності індивідуального досвіду окремої людини. Таким чином, міжкультурна комунікація, як і комунікація в рамках однієї культури, є процесом постійного відтворення смислів, оскільки вони можуть не збігатися навіть у людей, що виростили в рамках однієї культури і розмовляють однією мовою.

У широкому розумінні культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, у вузькому – рівнем духовного життя людей.

Культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людською спільнотою, які характеризують певний рівень розвитку суспільства; інтерпретаційна модель світу людини, соціалізованої в певних умовах; цілісний історичний феномен, локальна цивілізація, яка виникла на

грунті територіальної, етнічної, мовної, політичної, економічної та психологічної спільності [Глумачний словник української мови, 2002].

З погляду міжкультурної комунікації, культура – це насамперед успадковані та усталені норми соціальної практики людей, які належать до певних національних чи етнічних спільнот. Особливості такої соціокультурної діяльності зберігаються у колективній пам'яті («ментальній програмі»), прищеплюються змалку, матеріалізуються і пізнаються через системи культурних кодів.

Культурний код – спосіб, яким конкретна культура членує, категоризує, структуру, оцінює світ, що оточує кожну людину, належну до певної національної спільноти [Манакін, 2012, с. 12].

Отже, комунікативний акт між представниками різних культур і різних мов серйозно ускладнюється.

Культурні моделі поведінки людині прищеплюють штучно, у процесі виховання в певному соціальному середовищі. Вона починає діяти, оцінювати дійсність хоч і посвоєму, але загалом у межах «записаної» в підсвідомості культурної програми, яка об'єднує спільноту. Комунікація є найважливішою частиною такої програми, яка настільки глибоко проникає у повсякденне життя, що людина не помічає, як сама дотримується «запрограмованих» норм і правил спілкування, поведінки. Однак їх порушення призводить до непорозуміння, подиву, культурного шоку. Способи уникнення непорозуміння на культурному ґрунті у спілкуванні з іноземцями досліджує міжкультурна комунікація [Манакін, 2011, с. 9].

Інтернаціоналізація та глобалізація в суспільстві потребують налагодження контактів на міжнародному рівні, в межах міжкультурної комунікації. Термін «міжкультурна комунікація» у вузькому розумінні з'явився в літературі в 1970-х роках. Першими до розробки питання міжкультурного спілкування вдалися науковці в США, де виникла необхідність вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Дослідникам вдалося обґрунтувати комплексність

феномену людського спілкування загалом, а також значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення та поведінки, які властиві представникам різних культур [Галицька, 2016, с. 24].

Міжкультурна комунікація як суспільний феномен була безпосередньо викликана практичними потребами післявоєнного світу. Така необхідність виникла внаслідок бурхливого економічного розвитку багатьох країн та регіонів, революційних змін у технологіях та процесах виробництва. У результаті світ став значно менше у розмірах – щільність та інтенсивність тривалих контактів між представниками різних культур значно зросли та невинно продовжували збільшуватися. Як зазначають Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, крім власне економіки, важливими зонами професійної та соціальної міжкультурної комунікації стали наука, мистецтво та туризм [Грушевицкая, 2003].

З 80-х років минулого століття дослідники США і Західної Європи у галузі соціології, культурології, психології, лінгвістики, філософії виявляють підвищений інтерес до проблематики міжкультурної комунікації. Серед найголовніших завдань теорії міжкультурної комунікації – попередження та усунення міжкультурних непорозумінь. Дослідженням цих питань займаються наукові школи та інститути, а також учені у різних країнах світу тощо [Галицька, 2016, с. 25].

Розглянемо погляди учених на зміст поняття «міжкультурна комунікація». Так, за визначенням М'язової І.Ю., міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот [М'язова, 2006]. Згідно визначення Ф.С. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають

лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [Бацевич, 2004]. Отже, для подолання непорозумінь та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку між культурою та комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей.

М. Хіннер визначає міжкультурну комунікацію як спілкування, що відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Комунікативна компетенція визначається як використання знань символічних систем та правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що використовуються під час спілкування. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще крос-культурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур [Hinner, 2009].

Завданням міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях [Манакін, 2012, с. 10].

Міжкультурна комунікація відбувається за допомогою двох основних типів комунікації: вербальної та невербальної. Вербальне спілкування здійснюється за допомогою мови як в усній, так і в письмовій формі. За цих умов спілкування суттєву роль відіграють соціальні норми використання мови, різноманітних її стилів, лексичних одиниць та принципи мовної поведінки, соціальні відношення, ціннісні орієнтації про правду,

світобачення, звичаї, ритуали і т.д. Проте, не менший обсяг комунікації припадає і на невербальне спілкування. Ця форма спілкування вважається важливою не лише у дитинстві, коли людина звикає до основних аспектів поведінки своєї культури та починає їх засвоювати на підсвідомому рівні, але й у будь-якій іншій ситуації, коли вона стикається з незнайомим культурним середовищем і звичайні повсякденні ситуації – їжа, сон, гігієнічні процедури, одяг, привітання тощо – стають джерелами труднощів [Сніца, 2014, с. 148].

Більшість запропонованих визначень терміна «міжкультурна комунікація» базуються на протиставленні міжкультурного і внутрішньокультурного (інтракультурного) спілкування (interculturalandintraculturalcommunication): «міжкультурна комунікація має місце, коли виробник повідомлення – представник однієї культури, а отримувач повідомлення – іншої» [Lin, 2010]; міжкультурна комунікація – це «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, котрі належать до різних культур» [Bolten, 2003]. Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що на сучасному етапі існує багато підходів щодо визначення поняття «міжкультурна комунікація». Так, дослідники Мишланова С.Л., Пермякова Т.М., узагальнивши їх, отримали, що «міжкультурна комунікація» – це:

- сфера, що вивчає взаємодію індивідів з різними зразками історично похідної поведінки;
- взаємодія сторін з різним досвідом;
- такий вид комунікації, при якому той, хто відправляє й той, хто отримує, належать до різних культур;
- процес спілкування (вербального й невербального) між комунікантами, котрі є носіями різних культур та мов, або сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур та мов [Мишланова, 2005].

Сучасні умови глобалізації суспільства вимагають від кожної людини знань та навичок міжкультурної комунікації. Закономірно, що глобальні фінансові та товарні ринки, засоби інформації і міграційні потоки призвели до бурхливого росту

культурних обмінів, що виражається в стрімко зростаючій кількості прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами та індивідами різних країн і культур. У ході цих контактів зникає безліч традиційних форм життя і способів мислення. Але одночасно процес глобалізації веде до виникнення нових форм культури і способів життя, поширення комунікації. Суміш культур спостерігається не тільки в житті окремих індивідів – вона стає усе більш характерною рисою для цілих суспільств [Сніца, 2014, с. 148].

У процесі комунікації передається чи засвоюється соціальний досвід, відбувається зміна взаємодіючих суб'єктів, формуються нові особисті якості. Будь-яка людина – це представник певної соціальної групи: нації, етнічної спільноти, субкультури, професії, покоління. Вік, стать, релігійність привертають до себе увагу у будь-якій культурі. Поведінка визначається належністю до цих груп і, відповідно, соціальними функціями та ролями, у яких реалізується психологічний та фізіологічний потенціал людини – темперамент, характер, стійкість. Усе це доводиться враховувати, коли потрібно інтерпретувати поведінку партнера по міжкультурній комунікації. Потрапляючи у незнайому культуру (а це може бути звичайна поїздка на навчання чи відпочинок), людина опиняється у ситуації, коли звичні способи та норми поведінки можуть бути неприйнятними чи, принаймні, неефективними. У такому випадку індивід може розкритися з нового боку, розвинути нові навички, отримати нові знання. Але нерідко ми спостерігаємо, що в іншому культурному середовищі людина демонструє поведінку, яка дуже відрізняється від загальноприйнятих норм у його власній культурі.

Характерною рисою міжкультурної комунікації, як зазначає М. Галицька, є усвідомлення відмінності самого партнера, а також відмінності його мотивацій, інтенцій, фонових знань, коду (мови, жестики, символіки, умовних знаків, тощо). Міжкультурна і внутрішньокультурна комунікація є, безумовно, спорідненими явищами, що протікають при взаємодії людей у конкретному місці й за певного оточення; обидва включають

елементи мовної гри і характеризуються деякою подібністю і відмінністю культур їх учасників; успіх обох залежить від взаємної узгодженості, суперництва і співробітництва [Манакін, 2012].

Інколи можливість забути про загальноприйняті правила та норми поведінки у власній культурі створюється спеціально (наприклад, такі популярні сьогодні поїздки у екзотичні країни). Проте, у багатьох ситуаціях міжкультурного спілкування освічені та культурні люди можуть показати себе недієвими, нетерпимими та навіть агресивними. У випадку будь-якого контакту з новою культурою реакція людини проходить декілька етапів. Перший – це період, коли знайомство з новою культурою, її окремими досягненнями чи представниками породжує значний прилив оптимізму, хороший настрій, впевненість в успішній взаємодії та позитивних перспективах на майбутнє[Сніца, 2014, с. 149].

Наступний етап контакту характеризується як “культурний шок”. Це період краху надій, планів та сподівань, коли позитивний емоційний настрій змінюється депресією, непорозумінням та ворожістю. Шок виникає, у першу чергу, в емоційній сфері, проте важливу роль відіграють також такі соціальні фактори як непристосованість, неприйнятність нових звичаїв, стилю поведінки та спілкування, темпу життя, матеріальних та моральних цінностей.

Варто зазначити, що симптоми культурного шоку зустрічаються доволі часто і, напевно, кожна людина, яка була в умовах міжкультурної комунікації, пережила його. На наступному етапі контакту з незнайомою культурою формується реалістична оцінка ситуації, з'являється адекватне розуміння того, що відбувається, з'являється можливість ефективно досягти поставленої мети. У той же час не виключена можливість повного відторгнення нових культурних феноменів. Велике значення має тривалість контакту. Туристична поїздка чи короткострокове відрядження, як правило, залишають яскраві та приємні спогади. Навчання чи робота за кордоном протягом півроку дозволяє доволі близько та глибоко

познайомитися з новою культурою, завести друзів, тобто увійти в фазу адаптації. З іншого боку, за цей час може виявитися нездатність людини пристосуватися до нового соціокультурного та мовного середовища. Міжкультурний контакт та культурний шок як його результат, а також навички, необхідні для ефективного процесу міжкультурної інтеракції, мають ситуативний характер. Це означає, що, пристосувавшись до роботи в одній культурі, людина знову буде відчувати незручності, потрапивши у незнайоме середовище і навіть повернувшись додому, оскільки за рахунок набутого досвіду змінюються її (людини) орієнтації, а примусовий протягом деякого часу розрив суспільних зв'язків з батьківщиною вимагають повторного встановлення необхідного соціального статусу [Сніца, 2014, с. 150].

Справжнє взаєморозуміння під час акту міжкультурної комунікації – складний та довготривалий процес, який вимагає неординарних особистих якостей, здатності до самопізнання, до вмілого та толерантного сприйняття історичної спадщини і своєї і чужої культури. Якщо ж усі ці ознаки наявні, то ми маємо справу з особистістю – посередником між культурами, яка здатна подивитися “зсередини”, що вкрай необхідно для розуміння культурних цінностей та емоційного співчуття щодо іншої мовно-культурної системи. Посередник може грати роль з'єднувального елемента між різними культурами та мовами, презентуючи їх у позитивному світлі і, таким чином, скорочуючи дистанцію, даючи співвітчизникам нову можливість познайомитися з іншою культурою. Розуміння під час міжкультурної комунікації може досягатися і між різними культурними групами. У такому випадку усі учасники мовної взаємодії зберігають свою самобутність, формуючи у той же час нову спільноту. У ній існують певні відмінності у формах виробничої діяльності, політичної філософії, способах проведення дозвілля, переваг у сфері зайнятості та інших аспектах життя, але така новостворена система існує в межах спільних та знайомих цінностей, правил та цілей. Межі між своїми та чужими зникають, суміш культур спостерігається не

тільки в житті окремих індивідів – вона стає характерною рисою для цілих суспільств [Сніца, 2014, с. 152].

Вважаємо, що важливу роль в міжкультурній комунікації відіграють специфічні символи, стереотипи, упередження, національний мовленнєвий етикет. Культура спілкування є одним із пріоритетних компонентів професійної культури фахівців. Вона синтезує у собі комплекс знань, цінностей, зразків поведінки, характерних для ситуацій ділового спілкування, а також умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективності спільної діяльності.

Культура професійного спілкування характеризується рівнем розвитку комунікативних знань і вмінь та дозволяє здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, спрямовану на ефективне виконання професійних обов'язків. Питання етики ділового спілкування розглядалися у працях В. Библер, П. Донец, В. Манакіна та ін. Під етикетними нормами розуміють доцільність вживання мовленнєвих засобів у різних соціальних умовах (мовець добирає певні формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу партнера в комунікації). Прагматичні норми – це правила спілкування (зокрема, вміння розпочати та закінчити розмову тощо) і тактика спілкування (вміння перефразувати вислів, заповнити паузу тощо). Практика комунікативного підходу до вивчення мови переконала, що ці компоненти спілкування відіграють у ньому не менш важливу роль, ніж, наприклад, правильність мовлення, оскільки неправильне звертання із порушенням етикетної норми може призвести до більш негативних наслідків, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі, незаповнені паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення ведуть до втрати інтересу з боку слухача. Тому дотримання правил мовленнєвого етикету сприятиме удосконаленню культури професійного спілкування фахівців [Сніца, 2014].

Культурне розмаїття українського суспільства спонукає кожного індивіда до конструктивної взаємодії, до формування в собі позитивного ставлення до представників інших народностей, до розвитку знань про культури, що його

оточують. Одним із головних завдань сучасної освіти є виховання особистості, котра здатна пізнавати й творити культуру шляхом діалогічного спілкування, що вимагає від усіх учасників педагогічного процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, розвинутих навичок спілкування. Вона можлива за умови правильно організованого міжкультурного діалогу. Останній має важливу розвивальну роль для сучасного суспільства та освіти людини, оскільки він здатен перетворити людину в представника іншої культури, що надає йому можливість до розуміння співрозмовника. В.Біблер [Основи теорії комунікації] вважає, що в діалозі «культур» мова йде про діалогічність самої особистості, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння між «Я – ти» як онтологічно різних особистостей, котрі володіють актуально й потенційно різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра. Діалог в ідеї культури – це діалог різних думок або уявлень, це завжди діалог різних культур. Справжній міжкультурний діалог дозволяє виявити спільні ціннісні установки, світоглядні позиції, традиції. Для різних культур такими є більшість з тих, що лежать в основі ідей культури миру: ідея єдності людства, повага прав та життя кожної людини, свобода, терпимість, справедливість, солідарність, турбота про навколишнє середовище. Це дозволяє сприяти збільшенню простору справедливості й зменшенню нерівності, а також утвердженню ідеалів взаєморозуміння, терпимості й солідарності між всіма цивілізаціями, народами та культурами.

Отже, головне завдання міжкультурної комунікації у сучасному соціально-політичному світі – попередити усі можливі культурні конфлікти, схилити людей до взаємоповаги та взаєморозуміння. Міжкультурна комунікація не лише може попередити невеликі конфлікти на індивідуальному рівні, а й значні культурні конфлікти між країнами, релігіями, етносами, які можуть перерости у повстання та війни. Лише за умов взаємодовіри та взаємозалежності людство має шанс існувати у гармонійному та стабільному суспільстві.

Розширення та якісні зміни характеру соціально-культурного змісту політики нашої держави та вихід на міжнародну арену, визнання нашої державності, інтернаціоналізація усіх сфер життя суспільства роблять іноземну мову реально значущою та важливою у практичній та інтелектуальній діяльності людини. Вона стає діяльним фактором соціально-економічного та загальнокультурного процесу суспільства. Це підвищує статус іноземної мови як загальноосвітньої галузі освіти [Тупченко, 2013].

Наразі, недостатньо лише знати мову. Сучасний спеціаліст, в рамках своєї професійної компетентності, повинен володіти багатьма компетенціями ми, серед яких велику роль відіграє міжкультурна.

Даючи визначення поняттю міжкультурної компетенції, варто зазначити, що дане поняття нерозривно пов'язане з мультикультуралізмом і культурними відмінностями. Міжкультурна компетенція – здатність успішно взаємодіяти із представниками різних культур і національностей, а її метою є розвиток здатності особистості адаптуватися й успішно співпрацювати в іншокультурному середовищі.

Важливим завданням навчання міжкультурної компетенції є формування здібностей здобувачів вищої освіти брати участь у міжкультурному діалозі на основі принципів кооперації та взаємоповаги, з одночасним збереженням власної ідентичності. Міжкультурна компетенція здобувачів вищої освіти вищих навчальних закладів представляє собою особистісне утворення, яке включає в себе мотивацію до вивчення, порівняння культур і готовність до оновлення міжкультурного досвіду.

Широкого розвитку у зарубіжній науці поняття «міжкультурна компетенція» набуло на початку 1970-х років, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу в період 1970–80-х років актуальними стали питання відношення до другої культури та її цінностей, подолання етно- та культуроцентризму. У контексті вивчення цих проблем

міжкультурна компетенція стала розглядатися як комплекс аналітичних та стратегічних можливостей, який розширює інтерпретаційний спектр індивіду у процесі міжкультурної взаємодії із представниками другої культури [Lin].

У межах дослідження міжкультурної комунікації вже накопичився певний досвід. Відповідно учені досліджують дану проблему як у загальнокультурному плані (здебільшого з метою вивчення та кращого порозуміння з середовищем емігрантів), так і в межах міжнародного економічного співробітництва з метою започаткування, розвитку та тривалої надійної співпраці з діловими партнерами інших етнічних та підприємницьких культур [Uzarewich, 1997]. Слід зазначити, що на Заході вже тривалий час існує певний досвід щодо формування МК на заняттях з іноземної мови фахового спрямування. До того ж, саму МК все більше західних дослідників включають до структури професійної компетентності фахівців різних галузей як важливу складову [Müller, 1991]. Вивчення вказаної наукової проблеми у нашій країні почалось з розбудовою нових економічних засад та інтеграційних процесів у суспільстві та економіці.

Міжкультурна компетенція та комунікативна компетенція тісно взаємопов'язані. Вони представляють культуру мови як базовий елемент міжкультурної комунікативної компетенції. В умовах роботи, що передбачають спілкування іноземною мовою, набагато складніше розвивати комунікативний складник міжкультурної компетенції, включаючи навички міжособистісного спілкування: встановлювати контакти, стосунки, ініціювати бесіду [Федоренко, 2016].

Існує тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації.

Кожен урок іноземної мови, де б він не проходив, в школі або ж у стінах ВНЗ – це практичне зіткнення з іншою культурою, перш за все через її основний носій – мову. Кожне іноземне слово відображає іноземну культуру, за кожним словом стоїть суб'єктивне, обумовлене лише даної мовною

культурою, своєрідне враження про навколишній світ [Міжкультурна комунікація як основа навчання іноземної мови].

Значення мови в культурі будь-якого народу неможливо переоцінити. Мова – це інструмент культури, який формує особистість людини, яка саме через мову сприймає менталітет, традиції і звичаї свого народу, а також специфічний культурний образ світу [Тер-Минасова, 2000, с.14–15].

Мова – це не тільки джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думок, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх людських потреб. Мова є дієвим чинником розвитку особистості в полікультурному просторі. Як явище духовного життя людства, вона виконує головну роль – сприяє процесу комунікації, соціалізації, професіоналізації та соціальної адаптації. Соціалізацію, як процес соціального становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству, соціальної групи, неможливо уявити поза контекстом мови [Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ].

Раніше, основним завданням викладання іноземних мов було навчання функціональної стороні іноземної мови і більше практичне його застосування. Вирішення цього прагматичного завдання можливе тільки за однієї умови – що буде створена задоволена міцна фундаментальна теоретична база. Для її створення необхідно, перш за все:

1) докласти результати теоретичних праць з філології до практики викладання іноземних мов;

2) теоретично осмислити та узагальнити величезний практичний досвід викладачів іноземних мов.

При традиційному підході до вивчення іноземних мов, головна методика викладання полягала у читанні текстів іноземною мовою. І це стосувалося не тільки шкільного рівня освіти, а й вищої, вузівського. Тематика побутового спілкування була представлена тими ж самими текстами, тільки що стосуються предметів повсякденного спілкування, однак, мало хто з подібних фахівців, начитавшись подібних текстів, міг

адекватно повести себе в реальній ситуації, яка зажадала б застосування знань практичної іноземної мови, а не її масштабної літературної сторони. Саме тоді з'явилися адаптовані тексти, які могли весь зміст шекспірівських трагедій вмістити на 20 сторінках.

Таким чином, з чотирьох навичок володіння мовою, серед яких ми маємо на увазі читання, говоріння, письмо та розуміння на слух, в практичному плані реалізовувалася найпасивніша форма – читання. Подібне пасивне викладання іноземної мови на основі письмових текстів зводилося лише для того, щоб розуміти, а не створювати власний лінгвістичний досвід.

Сучасне тісне культурне спілкування змінило методику викладання іноземних мов. Тепер, викладачі прагнуть навчити практично використовувати наявний у запасі лінгвістичний матеріал.

Зараз на базі вищої освіти викладання іноземної мови сприймається саме як засіб повсякденного спілкування з носіями іншої культури. Завданням вищої освіти – є формування широко освіченої людини, яка має у своєму арсеналі фундаментальну підготовку не тільки по вузьких спеціалізаціях, а й у широкому плані, наприклад, як вивчення іноземної мови без орієнтирів на обрану професію, тобто технічні фахівці повинні володіти не тільки і не стільки технічною англійською, або іншою іноземною мовою, а й вміти її застосовувати, перш за все, з подібними ж фахівцями, що говорять іншою іноземною мовою.

Максимальний розвиток комунікативних здібностей – основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, що стоять перед викладачами іноземних мов. Для його вирішення необхідно освоїти і нові методи викладання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів володіння мовою, і принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити людей ефективно спілкуватися. При цьому, неправильно було б відмовлятися від усіх старих методик.

Головна відповідь на питання про рішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, що говорять на цих мовах [Міжкультурна комунікація як основа навчання іноземної мови].

Іноземну мову, як один з головних засобів міжкультурної комунікації, необхідно вивчати як феномен національної культури, як „мовну модель” світу цього народу і цієї культури, і, як результат, можливо сформувати особливий тип компетенції – лінгвосоціокультурну і цим забезпечити повноцінне міжкультурне спілкування і взаєморозуміння, тобто діалог культур.

Міжкультурний вимір у навчанні іноземних мов переслідує не лише прагматичну мету (забезпечити здобувачам вищої освіти необхідними засобами для мовленнєвої взаємодії з носіями мови), але й – навіть у більшій мірі – розвиваючу і загальноосвітню цілі. Вивчати іноземну мову означає увійти в незнайомий світ, стати відкритим для нового, відчутти культурну спільність з носіями мови й надати спілкуванню особливої повноти й багатомірності. Але для досягнення цієї мети необхідно докорінно змінити саму позицію здобувачів вищої освіти стосовно вивчення іноземної мови. Із пасивного споживача наукової інформації, виконавця готових завдань, здобувачі вищої освіти повинен основну перевагу віддати самостійній праці, розвитку свого творчого потенціалу.

Підготовка з іноземної мови у вищій школі потребує удосконалення системи організації навчання, створення ефективних дидактичних систем, нових технологій і методів навчання, які могли б забезпечити інтенсивне оволодіння системою знань і на цій основі – суттєве підвищення рівня самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти основною метою навчання іноземної мови є розвиток у здобувачів вищої освіти уміння використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування в будь-яких сферах

життєдіяльності. Стратегічною метою є орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації і забезпечення досягнення цієї мети [Тупченко, 2013].

Іншомовне ділове спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є одним із найзначиміших складових професійної освіти майбутніх фахівців. Саме тому, вузівський курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер, а його завдання визначатися як комунікативні і пізнавальні. Отже, головною метою навчання іноземної мови визначається формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Численними дослідженнями доведено, що використання країнознавчої та культурознавчої інформації у навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації на занятті, надає стимул для самостійної роботи над мовою, допомагає у вирішенні практичних та виховних завдань предмета [Литовченко, 2007].

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти основною метою навчання іноземної мови є розвиток у здобувачів вищої освіти умінь використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування в будь-яких сферах життєдіяльності. Стратегічною метою є орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації і забезпечення досягнення цієї мети [Тупченко, 2013].

Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу. Слід зазначити такі з них, як: інформаційні-комунікаційні технології, проектні технології, навчання у співробітництві (робота в малих групах, парах), ситуаційне навчання, технології мовного портфоліо, ігрову діяльність, підготовку презентацій, mindmapping тощо. Завдяки

таким технологіям підвищується мотивованість здобувачів вищої освіти до набуття ними необхідних компетенцій, відбувається суттєва активізація освітнього процесу. Доцільним є використання автентичних матеріалів як джерела екстралінгвістичної та лінгвістичної інформації. Це вважається найважливішим способом залучення здобувачів вищої освіти до вивчення культури іншої країни: тематичні, краєзнавчі, художні тексти, також діалоги (полілоги), вірші, пісні, листи, інтерв'ю, аудіозаписи, відеоролики. Ефективним є опрацювання (аннотування, реферування) актуальних статей з періодичних друкованих та online-видань. Здобувачам вищої освіти може бути запропоноване таке творче завдання, як написання редактору газети або автору статті листа, який відображає їх думки щодо прочитаного у відповідь на подану (розкриту) у статті тему. Ще одним із завдань може бути пропозиція намалювати політичну карикатуру, щоб висловити свою точку зору на ту чи іншу тему, подію або явище. Такий вид навчальної діяльності є для здобувачів вищої освіти стимулом, мотивувальним фактором, оскільки він пропонує цікаву, релевантну, тематичну і різноманітну інформацію. Для багатьох з них це також є «ключем» для пізнання іноземного суспільства, його традицій, упереджень, способів мислення, менталітету. Відбувається зосередження уваги на різних аспектах суспільного життя і культури країни; стимулюються дискусії з актуальних питань, які висвітлюються в статтях. Все це викликає автентичну реакцію і є одним з основних засобів ознайомлення із сучасною культурою країни, мова якої вивчається [Приходько, 2016].

Дуже розповсюдженою проблемою, у данному випадку, є вплив рідної мови і культури на іншомовне спілкування. Для подолання впливу рідної культури на іншомовне спілкування і для вирішення проблеми крос-культурних конфліктів необхідно ввести на заняттях з англійської мови навчання етикету, реалізації комунікативних стратегій, мовної поведінці. Причому це навчання повинно носити не тільки ознайомчий характер,

але, перш за все практичний, безпосередньо в комунікації [Зими́на, 2011].

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що міжкультурна комунікація передбачає подолання не лише мовного бар'єру, але й, що є дуже важливим, культурного. Формування міжкультурної комунікації є нагальним завданням, що викликане глобальними світовими процесами. І саме мовна освіта покликана виконати цю важливу місію. Навчальна діяльність має бути спрямована на глибше цілісне вивчення культури носіїв мови, їх способу життя, національного характеру та менталітету.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ФІЛОЛОГІВ

Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі інноваційного підходу в освіті

Яблоков С.

Сучасний етап розвитку суспільства загалом й освітнього процесу зокрема робить пріоритетними ті головні цінності вищої освіти, що зумовлені її гуманізацією та гуманітаризацією, а саме – формування особистості, становлення її моральних, духовних, патріотичних якостей тощо. Вивчення іноземних мов відіграє важливу роль у процесах гуманізації та гуманітаризації освіти; у зв'язку з цим важливою частиною освітнього процесу стає особистісно орієнтована взаємодія викладача іноземної мови та студента, а це потребує вдосконалення освітніх технологій. Від вищої педагогічної школи сьогодні вимагається вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як професіонала, який глибоко знає свій предмет, легко орієнтується не тільки в новітніх досягненнях у галузі іноземних мов, але й в інноваціях психології та педагогіки, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний набувати професійної компетентності (загальнокультурної компетентності зокрема), особистісного авторитету й статусу.

Тому важливим чинником підвищення загального рівня культури майбутнього вчителя іноземних мов є розвиток його загальнокультурної компетентності як особистісної та професійної характеристики фахівця, що демонструє його підготовленість до залучення майбутніх учнів до культурного контексту навчального предмету «Іноземна мова», на забезпеченні їх загальнокультурного розвитку, зосередженість

навчального процесу на інтересах особистості тих, хто навчається.

Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, розвиток їх загальної та педагогічної культури – це складна багатоаспектна проблема, яка досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Бенін, В. Буряк, І. Зимняя, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші). Професійна компетентність, включаючи її складову – загальнокультурну компетентність, розглядалася Н. Бібік, Н. Боярчук, Т. Єжовою, С. Зубчевською, В. Калініною, М. Князян, Г. Кондратенко, О. Лебедєвим, І. Микитюк, С. Остапенко, О. Пахомовою, Д. Равеном, К. Савченко, Н. Самойленко, З. Соломко, С. Троянською, А. Тряпціною, Г. Удовіченко, О. Усик, С. Харитоновою, А. Хуторським та іншими.

Науково-методичні та навчально-методичні питання іншомовного навчання в аспектах компетентнісного, культурологічного й інноваційного підходів, полікультурності, міжкультурної комунікації висвітлено в дослідженнях таких зарубіжних науковців, як: М. J. Benett, N. Bonvillain, J. D. Brown, Ch. Brumfit, M. Canal, P. Davis, A. Hadley, G. Kasper, R. Lado, D. Larsen-Freeman, J. Lonergan, H. H. Stern, M. Wallace та інших.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень і значні теоретичні здобутки у розв'язанні визначеної проблеми, недостатньо висвітленою є специфіка формування загальнокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, яка набуває значущості в умовах глобалізації, мультикультуралізму, полікультурності як головних світових тенденцій. Не була предметом окремого наукового дослідження і проблема застосування інноваційних технологій у процесі формування досліджуваної компетентності у вищих педагогічних навчальних закладах. Саме це зумовило мету нашої статті – встановити роль інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

У нашому дослідженні ми послуговувалися наступними методами:

– теоретичні: теоретичний аналіз та узагальнення літератури з проблеми дослідження; теоретичне прогнозування (для визначення динаміки формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій);

– емпіричні: соціологічне опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ю) студентів, викладачів кафедр, учителів; методи самооцінки й експертної оцінки (для конкретизації критеріїв, показників і рівнів сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов); педагогічне спостереження (для вияву динаміки процесу навчання з використанням засобів інноваційних технологій майбутніх учителів); тестування; контрольні, проектні та творчі роботи (для визначення рівнів сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов); педагогічний експеримент (для з'ясування ефективності та доцільності реалізації розробленої моделі формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій і відповідних їй педагогічних умов);

– статистичні: математична обробка результатів роботи (метод критеріїв знаку, t-критерій Стьюдента для статистичного порівняння отриманих результатів); їх інтерпретація в контексті підтвердження достовірності здобутих результатів дослідження.

Вважаємо компетентнісний підхід в системі вищої освіти надзвичайно важливим. Аналіз нормативних документів свідчить про те, що основною метою вищої школи визначається навчання й виховання людини, здатної до культурного творення та продуктивного діалогу з соціумом; спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення професійного обов'язку знаннями, вміннями й навичками, тобто до успішного вирішення професійних завдань, що дає змогу бути обізнаним у справах певної галузі, кваліфіковано вирішувати питання сфери своєї

професійної діяльності [Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, 2003].

На думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [Стратегія реформування освіти в Україні, 2003].

Компетентнісний підхід дозволяє формувати та розвивати в особистості такі її компетентності та якості, які дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст. Вивчення й аналіз дисертаційних досліджень останніх років (В. Гаманюк, В. Довганець, І. Зварич, О. Мархева, С. Остапенко, О. Пахомова, К. Савченко, Н. Самойленко, К. Тамбовська, Г. Удовіченко, О. Усик та інші) дозволяє зробити деякі узагальнення щодо впровадження ідей компетентнісного підходу в освітній процес загалом і в професійну підготовку майбутнього вчителя зокрема: 1) компетентнісний підхід є одним із стратегічних напрямів реформування вищої освіти; 2) є системним і міждисциплінарним; 3) має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість, адаптативно-реформувальні можливості; 4) надає освітньому процесу студентоцентрованого характеру; 5) «сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів відповідно до високих академічних й етичних стандартів, культурних й інтелектуальних запитів суспільства, принципів науковості, гуманізму, демократизму, наступності, спадкоємності та безперервності, незалежності від політичних партій, інших суспільних і релігійних організацій» [Савченко, 2012]; 6) компетентність майбутнього педагога визначає спектр його особистісних якостей (когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексивну, оцінну, світоглядну, поведінкову тощо).

Основні ідеї компетентнісного підходу узагальнено Л. Філатовою наступним чином [Філатова, 2005]:

- компетентність об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складові освіти;

- поняття «компетентність» складають когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти, а також результати навчання (знання та вміння), система ціннісних орієнтацій, звички тощо;

- компетентність означає здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності;

- у поняття «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарту на виході»);

- компетентнісний підхід включає в себе ідентифікації основних умінь;

- компетентності формуються в процесі навчання не лише в школі (в тому числі і вищій), але й під впливом оточуючого середовища, тобто в межах формальної, неформальної та позаформальної освіти;

- компетентнісний підхід виник із потреби в адаптації людини до змін, які постійно виникають у виробництві та суспільстві.

Згідно з вимогами компетентнісного підходу, одним із головних завдань професійної освіти є формування ключових компетентностей, які необхідні для будь-якої професійної діяльності, серед яких, на думку експертів Ради Європи, значущими є ключові компетентності, які повинні набути сучасні випускники вищих навчальних закладів освіти:

- соціальні – участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегулювання конфліктів ненасильницьким шляхом;

- комунікативні – толерантність, вміння спілкуватися;

- міжкультурні – розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій;

– інформаційні – володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями у професійній галузі;

– навчальні – здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [Ключевые компетенции и образовательные стандарты, 2002].

Розглянемо значення культурологічного підходу у формуванні особистості педагога, оскільки головними аспектами цього процесу є професійний аспект і культурний. Заклад вищої освіти покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, а культура є підґрунтям формування особистості викладача, який, зі свого боку, здатний виховувати особистість. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно та широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема.

Із позиції культурологічного підходу, як указує С. Сисоева, освіта є соціокультурною системою, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі. Культурологічна парадигма набуває неабиякого значення для виховання в підростаючого покоління толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі [Сисоева, 2006].

Узагальнити теоретичне підґрунтя культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів іноземних мов можна в таких положеннях:

1) до змісту освіти входять такі взаємопов'язані компоненти, як: створення умов для рівноправного діалогу з етнокультурним оточенням; забезпечення кожному можливості самоідентифікації як представника певної національної культури та традицій;

2) формування толерантної свідомості, полікультурного мислення майбутнього вчителя іноземної мови та навичок відповідної поведінки;

3) до навчальних програм і навчально-методичних комплексів необхідно включати матеріали, спрямовані на збереження та розвиток усього багатства та розмаїття культур, і не повинні включатися матеріали, в яких принижують інші нації й етноси, соціальні групи;

4) до вчителя іноземної мови висуваються певні вимоги: високий рівень загальнокультурної компетентності, вміння активно застосовувати інноваційні технології культурологічного спрямування, володіння засобами ефективного міжособистісного та міжкультурного спілкування, соціальна відповідальність, прагнення до духовного саморозвитку, творчої самореалізації.

Аналіз численних наукових розробок (В. Бенін, Н. Бібік, А. Валицька, Т. Єжова, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Калінін, С. Сисоева, С. Троянська, Л. Філатова, А. Хуторський та інші), присвячених проблемі нашого дослідження, свідчить, що загальнокультурна компетентність – поняття, зміст якого неможна розкрити, розглядаючи його в одній площині (загальнокультурний кругозір, професійна діяльність, наукова підготовка тощо), а потребує багатоаспектного підходу до його вивчення. Серед науковців немає єдиної думки щодо визначення загальнокультурної компетентності особистості.

Узагальнюючи різні точки зору, ми визначаємо загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземних мов як невід’ємну складову загальної та педагогічної культури, важливу особистісно-професійну характеристику. Безперечно, загальнокультурна компетентність є інтелектуальною та педагогічною цінністю, рівень її сформованості – це один із факторів, що впливають на успішність педагогічної діяльності. Тому, одним із головних завдань, які висуваються перед системою вищої професійної освіти в царині підготовки майбутніх спеціалістів, є необхідність змістовного наповнення всіх елементів загальнокультурної компетентності.

На нашу думку, загальнокультурна компетентність складається із таких аспектів, як:

– смисловий аспект (адекватне осмислення ситуації на підґрунті наявних культурних зразків, оцінювання таких ситуацій);

– проблемно-практичний аспект (адекватність розпізнання ситуації, постановки й ефективного розв'язання цілей, завдань, норм у певній ситуації);

– комунікативний аспект (адекватне спілкування, в тому числі й професійне, з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування та взаємодії).

Доцільною також до нашого дослідження є запропонована С. Троянською трьохкомпонентна структура загальнокультурної компетентності, яка складається із когнітивного, ціннісно-орієнтаційного та комунікативного компонентів [Троянская, 2004].

Узагальнено розроблену нами структурно-змістову модель загальнокультурної компетентності майбутнього учителя іноземних мов подано на рис. 1.

Отже, на нашу думку, загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов – це інтегративний особистісний ресурс, до якого входять сукупність загальнокультурних знань, умінь, навичок; система загальнокультурних компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній фахівець; культурний досвід особистості; культуро-орієнтовані спеціальні професійні знання; володіння способами та нормами використання мови в різних ситуаціях комунікації та педагогічній діяльності, досвід спілкування, а також особистісне ставлення до іншомовної культури, у тому числі здатність людини розв'язувати соціокультурні конфлікти в спілкуванні, долати міжкультурні бар'єри, потенціал особистісного розвитку в процесі оволодіння мовою, яка вивчається. Загальнокультурна компетентність дозволяє індивіду вільно орієнтуватися в соціально-культурному оточенні, оперувати його елементами та використати у власній педагогічній діяльності.

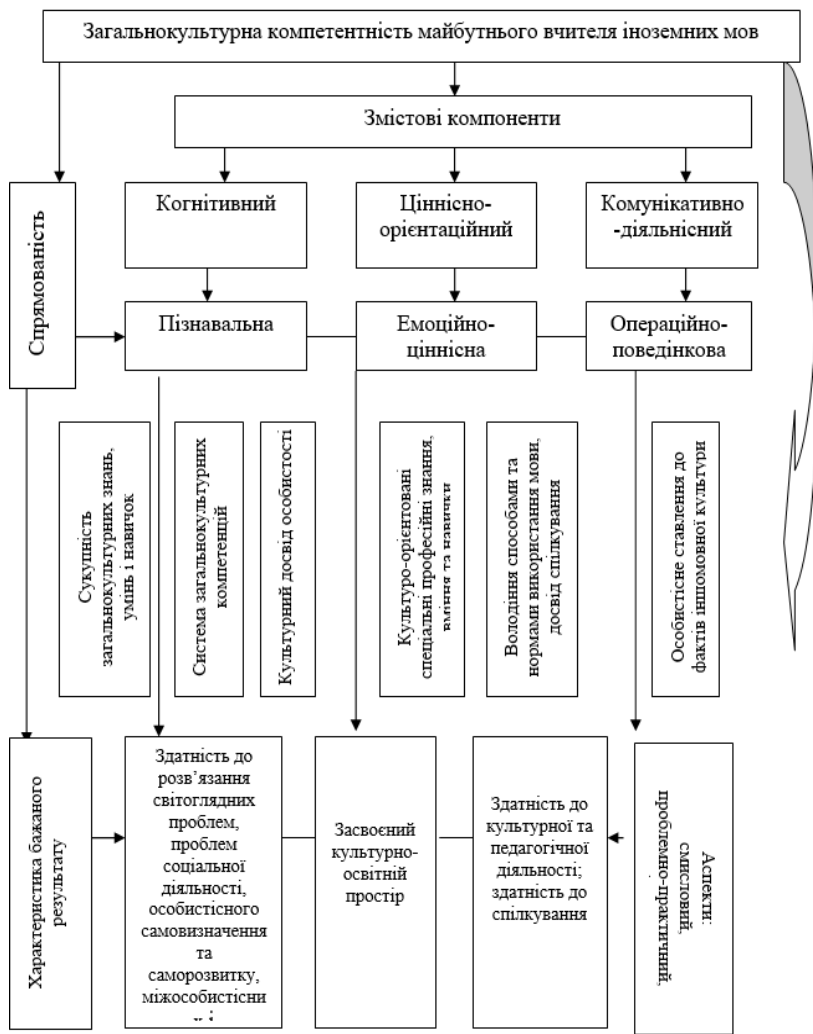


Рис. 1. Структурно-змістова модель загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Практика організації освітнього процесу та наш власний досвід свідчать, що несформованість загальнокультурної компетентності гальмує особистісний ріст майбутніх учителів іноземних мов і негативно впливає на ефективність усього освітнього процесу. Вважаємо, що одним із ефективних засобів формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі; це є важливою ланкою підготовки майбутніх учителів.

Учителі іноземних мов повинні оволодіти інноваційними технологіями, що забезпечують розвиток соціокультурної освіченості, мовленнєвої активності, готовності до міжкультурного спілкування у відповідних життєвих ситуаціях, формують здатність до викладання іноземної мови з орієнтацією на міжкультурну комунікацію, сприяють успішній адаптації до нових умов соціально-культурного середовища. Підкреслимо, що механізм формування загальнокультурної компетентності у реальній педагогічній діяльності потребує нового педагогічного мислення, нових способів перетворення дійсності, тому необхідно цілеспрямовано готувати майбутніх учителів до інноваційної діяльності, до пошуку нових, більш ефективних прийомів і засобів навчання.

Пошуки ефективних технологічних підходів до навчання здійснюються багатьма науковцями, але, як свідчать практичні результати сучасних досліджень (Ю. Гейко, Р. Гришкова, К. Костюченко, Н. Рашевська, З. Соломко, Г. Штельмах та інші), освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти дуже часто залишається на стадії переходу до інновацій, перевага віддається традиційним методикам викладання.

Поняття «інноваційні педагогічні технології» розуміється як «нововведення в освітній царині, в яких втілюється комплексне використання новітніх досягнень дидактики та перебудова освітнього процесу в аспекті реалізації принципів гуманізації, гуманітаризації й особистісної орієнтації тих, хто навчається» [Остапенко, 2012].

Вивчення досвіду роботи педагогічних закладів вищої освіти та науково-методичної літератури із проблем викладання іноземних мов свідчить, що в навчальному процесі активно застосовуються наступні інноваційні технології: ігрові; особистісно зорієнтовані; діалогові; креативні (творчо зорієнтоване навчання); інформаційно-телекомунікаційні; Web-технології, структурно-логічні (задачні); тренінгові, тощо.

Ефективному навчанню іноземних мов сприяє здійснення спільної творчої діяльності викладача і студентів, тобто суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на розвиток креативних здібностей майбутніх учителів іноземних мов [Гальскова, 2003]. Безперечно цінність для навчального процесу при підготовці майбутніх учителів іноземних мов має застосування таких технологій та методів, як метод вигадкування, метод «Якби...», метод образної картини, метод гіперболізації, метод аглютинації, «мозковий штурм», метод синектики (Дж. Гордон), метод морфологічної скриньки (або багатовимірних матриць – за Ф. Цвікі), технологія проблемного навчання, метод проєктів (проєктування), кейс метод, карта пам'яті, кластерний метод, дистанційне навчання, тощо.

Аналіз наукової літератури (О. Ломакіна, В. Морозова, С. Ніколаєва, О. Смолянінова, В. Цетлін, Н. Язикова та інші) та наш власний досвід свідчать, що загальнокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов також формується через різноманітні види діяльності: 1) застосування мультимедійних навчальних програм, електронних копій навчальних відеоматеріалів; 2) спілкування з носіями іноземної мови за допомогою відеозв'язку та електронної пошти; 3) використання ресурсів Інтернету. На заняттях з іноземної мови доцільно використовувати мультимедійні курси навчання іноземних мов, мультимедійні енциклопедії та словники, програмні комплекси, які містять лінгвокраїнознавчі матеріали, довідники, кліпи, відеофільми, в яких пропонується культурно значуща інформація.

Безумовно, інноваційні технології, які використовуються в педагогічному процесі, створюють додаткові резерви, що

дозволяють підвищити рівень професійної культури майбутнього вчителя іноземних мов загалом і його загальнокультурної компетентності зокрема. Звідси випливає наступне:

1) процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов повинен здійснюватися у відповідності до нових педагогічних, лінгводидактичних, соціокультурних вимог;

2) з метою розв'язання завдань, які висуває суспільство сучасній вищій педагогічній освіті, необхідно стимулювати інтеграцію культур й інноваційних технологій;

3) процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов, побудований на основі застосовування інноваційних технологій сприяє перетворенню студентів на активних суб'єктів педагогічного процесу, дослідників, які вміють самостійно та творчо ставити та розв'язувати широке коло різноманітних завдань, володіють необхідними для майбутньої професійної діяльності іншомовними вміннями та навичками, високоосвічених, культурних людей із сформованою загальнокультурною компетентністю.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити інноваційний підхід, у межах якого активно та цілеспрямовано застосовуються різноманітні сучасні інноваційні технології, як методологічне підґрунтя організації спеціальної цілеспрямованої роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов [Гришкова, 2012; Калінін, 2007; Махінов, 2014; Миронова, 2008]:

1) інноваційні технології дозволяють змінити рольову позицію студентів: той, кого навчають, → той, хто самонавчається, → той, хто навчає;

2) інноваційні технології дозволяють організувати процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов таким чином, щоб послідовно реалізувати певні освітні етапи: від подання – до знань, від знань – до вмінь і навичок, далі – до сукупності загальнокультурних компетенцій і як результат – сформована компетентність;

3) інноваційний підхід дозволяє організовувати процес загальнокультурної підготовки таким чином, щоб студенти здійснювали самостійний цілеспрямований, продуктивний пошук, переробку й актуалізацію знань під час виконання загальнокультурних, лінгвістичних, комунікативних і професійно спрямованих дослідницьких, проблемно-проектних, творчих завдань різного ступеня складності.

Усе вищесказане спонукало до визначення педагогічних умов формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій як системоутворюючих чинників, що впливають на формування кожного компонента загальнокультурної компетентності, а саме:

1) Інтеграція формалізованої навчальної діяльності з неформальним й інформальним навчанням на засадах інноваційного підходу.

2) Створення алгоритму формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі впровадження наскрізних навчальних програм.

3) Реалізація ідей «діалогу культур» у процесі включення майбутніх учителів іноземних мов до міжкультурної комунікації.

Уважаємо, що неформальне (участь у мовних програмах, олімпіадах, конкурсах, вікторинах, виступи на наукових студентських конференціях тощо) й інформальне (підготовка до участі в олімпіадах, конкурсах, конференціях, написання рефератів, доповідей, есе, творчих робіт, підготовка повідомлень, портфоліо, ведення мовного портфелю тощо) навчання майбутніх учителів іноземних мов розглядається нами як самостійний фактор формування загальнокультурної компетентності за умови його систематизації та продуктивної інтеграції з формалізованою навчальною діяльністю (лекції, практичні заняття, семінари; орієнтовані на формування досліджуваної компетентності дидактичні матеріали, які використовуються при реалізації цих форм). Саме в такій діяльності студент – майбутній учитель іноземної мови – займає

активну позицію та реалізує себе як суб'єкт міжкультурної, міжособистісної та комунікативної діяльності.

Правильній організації роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій загалом і створенню навчальних програм дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки та навчально-методичних комплексів зокрема сприятиме застосування розробленого нами алгоритму, який складається із п'яти взаємозв'язаних етапів: мотиваційного, базового, формувального, творчого, контрольного, кожен з яких має своє завдання.

За допомогою розробленого нами алгоритму формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій ми також розробили наскрізну комплексну програму навчальної дисципліни «Практичний курс основної іноземної (англійської) мови», робочу програму навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство країни основної іноземної мови» та методичний супровід (навчально-методичні комплекси (завдання для практичних занять, тексти для читання й аудіювання з питаннями до них, завдання для самостійної роботи, пакети тестових і контрольних завдань тощо).

На всіх етапах реалізації алгоритму у навчально-виховному процесі на заняттях, побудованих на засадах як формального, так і неформального й інформального навчання, упроваджувалися різноманітні інноваційні технології (ігрові технології, діалогові технології, метод проектів, комп'ютерні та телекомунікаційні технології, медіа-технології, метод синектики, метод інверсії, метод морфологічної скриньки, дискусійна піраміда, диспут, робота в парах або мікрогрупах тощо), які відповідали цілям кожного конкретного заняття та завданням певного етапу.

Загальновідомо, що ключовим критерієм ідентифікації себе з певним етносом є комунікація, тобто мова, а також інші символи повсякденної взаємодії, стають головними, тому проблема мови та культури – це проблема культурного діалогу

між культурами, існуючими одночасно, та культурами різних епох. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів – складний процес, який неможна охарактеризувати без урахування «діалогу культур», який є умовою взаєморозуміння, толерантності, плюралізму, підґрунтям розуміння проблем людини, її буття, системи міжособистісних і міжкультурних відносин.

Звідси логічним постає завдання вищого педагогічного навчального закладу – підготувати майбутнього вчителя не лише кваліфікованим спеціалістом, але й толерантною, інтелігентною, освіченою і високоморальною особистістю, здатною адаптуватися у непростих соціально-економічних умовах сьогодення, здатною до міжкультурної комунікації з різними представниками багатокультурного українського та світового співтовариства. Реалізації ідеї «діалогу культур» у навчально-виховному процесі сприятиме застосування різноманітних інноваційних технологій (крос-культурний тренінг, метод «критичних випадків», метод «короткого викладу культурних максим спілкування», рольові ігри, ділові ігри тощо).

Визначаємо також, що значну роль у формуванні загальнокультурної компетентності відіграє культурно-освітнє середовище студентів, яке не обмежується навчально-виховним процесом у ЗВО; на нього впливають зовнішні чинники (родина, сімейний побут, друзі, заклади культури, політичні й соціально-економічні відносини у суспільстві тощо); воно спрямоване на засвоєння системи цінностей, норм поведінки, особливостей країни, мова якої вивчається.

У формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у межах міжкультурної комунікації важливо зважати на розвиток індивідуального досвіду особистості. І. Якиманська [Якиманская, 2002] справедливо підкреслює: саме суб'єктний досвід, який складають предмети, уявлення, поняття, операції, прийоми, правила виконання дій, емоційні коди (особистісні смисли, установки, стереотипи) є, з одного боку, підґрунтям формування

траєкторії індивідуального розвитку, а з другого – значуща умова для встановлення ефективних комунікацій. У створеному на ідеї втілення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховний процес у культурно-освітньому середовищі відбувається зміна рольових позицій студентів: той, кого навчають → той, хто самонавчається → той, хто навчає.

Вивчення й аналіз теоретичного матеріалу привели нас до думки про те, що практичну реалізацію визначених і схарактеризованих педагогічних умов можна забезпечити, якщо задіяти в навчальному середовищі вищого педагогічного закладу сучасні механізми моделювання, розробивши дотичну до педагогічних умов модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій.

Педагогічне моделювання (побудова педагогічної моделі) передбачає визначення цілей, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, системи контролю й оцінки результату й етапів здійснення цього процесу: 1) виокремлення об'єкта моделювання та подання його як процесу; 2) визначення мети, завдань і функцій; 3) конструювання моделі; 4) перевірка розробленої моделі на достовірність; 5) експериментальне випробування моделі (застосування); 6) оновлення моделі. Таким чином, під педагогічною моделлю формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій ми розуміємо впорядковану сукупність структурних компонентів, зміст яких визначає особливість і своєрідність формування цього складного особистісного ресурсу під час професійної підготовки.

Об'єктом моделювання є процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій. Предмет моделювання – педагогічні заходи, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій. Мета

педагогічної моделі – на концептуальних засадах сучасної педагогічної освіти розробити педагогічні заходи, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій.

Розроблена нами модель ґрунтується на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та включає традиційні й інноваційні технології, методи та засоби формування загальнокультурної компетентності та механізми їх застосування на кожному етапі підготовки. Між усіма структурними блоками запропонованої моделі існує взаємозв'язок, що дозволяє вносити зміни під час проведення роботи на основі моделі. У моделі основними структурними елементами формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій, взаємодія яких забезпечує її функціонування та цілісність, є концептуальний, змістовий, процесуально-технологічний і результативний блоки.

Професійна підготовка вчителів іноземних мов загалом і формування їх загальнокультурної компетентності зокрема під час навчання – це складний безперервний процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів і охоплює всі навчальні дисципліни. Аналіз навчальних планів і освітньо-професійних програм підготовки вчителів іноземних мов дозволив виділити етапи становлення їх загальнокультурної компетентності:

1 етап – формування теоретичної бази;

2 етап – засвоєння загальнокультурних знань на рівні репродукцій;

3 етап – переніс і самостійне використання отриманих знань, набутих умінь і навичок при розв'язанні навчальних дослідницьких, творчих і культуро-орієнтованих завдань, завдань іншомовної мовленнєвої діяльності та міжкультурної комунікації. На кожному із зазначених етапів формуються ті чи інші складові загальнокультурної компетентності.

Основними використаними технологіями навчання в нашому випадку стали різноманітні інноваційні технології (ігрові, діалогові, структурно-логічні, особистісно зорієнтовані, креативні, тренінгові, технології на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів), які обиралися в залежності від мети кожного етапу та від конкретних завдань кожного навчального заняття. Кожному етапу цілісного процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов відповідає певна базова форма організації діяльності студентів (різні форми заняття): навчальна діяльність академічного типу у межах формального навчання, різні елементи неформального навчання, а також самостійна робота студентів (інформальне навчання).

Добір і характеристику критеріїв і показників загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, які відображають зміст і динамічні характеристики цього особистісного ресурсу, ми здійснювали, виходячи зі структури цього феномену (когнітивний, ціннісно-орієнтаційний, комунікативно-діяльнісний компоненти), а також – із особливостей застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі.

Нами була проведена дослідно-експериментальна робота, мета якої – розробити модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій, реалізувати її в навчально-виховному процесі та перевірити результативність її впровадження. Дослідно-експериментальна робота складалася із констатувального, формувального і контрольного етапів, кожен з яких мав свою мету та завдання.

На кожному етапі ми використовували різноманітні методи: педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестування, творчі та контрольні роботи, експертну оцінку та самооцінку, контент-аналіз, бесіди, узагальнення.

Перш за все, ми з'ясували, як вчителі іноземних мов, які мають певний досвід педагогічної роботи, розуміють

необхідність формувати загальнокультурну компетентність особистості. Для цього було проведено інтерв'ювання учителів іноземних мов.

Далі ми вивчили та проаналізували державні освітні стандарти, базові стандарти, освітньо-кваліфікаційні характеристики й освітньо-професійні програми, навчальні плани підготовки майбутніх учителів іноземних мов, щоб виявити, яким чином зміст професійної підготовки впливає на формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Щоб з'ясувати наявний стан справ, ми провели дослідження серед студентів факультету іноземних мов із метою визначити рівень сформованості в них загальнокультурної компетентності у відповідності до її критеріїв: когнітивного, ціннісно-орієнтаційного, комунікативно-діяльнісного; діагностика рівня сформованості мала комплексний характер і відбувалася за декількома напрямками та методиками.

Узагальнивши всі результати констатувального етапу експерименту, які були отримані під час застосування розробленої методики, ми визначили рівні сформованості компонентів загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Окрім застосування різних тестів і методик щодо виявлення рівня сформованості загальнокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, ми будували свої судження й з огляду на наші спостереження протягом усього навчання за вміннями та навичками студентів, самостійністю їх мислення, відносній легкості, швидкості та міцності опанування знань і вмінь, за ступенем засвоєння матеріалу й застосування його на практиці, за оригінальністю й кмітливістю при вирішенні теоретичних і практичних завдань, за розвитком культурного досвіду.

Під час констатувального етапу експерименту нами було встановлено, що значна кількість студентів має недостатній рівень загальнокультурної компетентності, причому ця обставина не завжди ними усвідомлювалася: репродуктивний

(низький) рівень показали 50,27% і 48,9% опитуваних експериментальної та контрольної груп відповідно.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили нам стверджувати, що головними причинами такого стану є: відсутність чіткого уявлення про структуру та сутність загальнокультурної компетентності, її місця в педагогічній культурі, цілісного системного підходу до проблеми її формування, обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості, недостатня розробленість організаційних форм і технологій формування досліджуваного інтегративного особистісного ресурсу.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи (мета цього етапу – підвищити рівень сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов) було упроваджено запропоновану нами модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій у навчально-виховний процес. Під час дослідно-експериментальної роботи навчально-виховний процес, крім відповідних навчальних цілей, мав за мету формування необхідного рівня загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов і здійснювався за спеціально розробленим алгоритмом.

На кожному етапі алгоритму, за допомогою інноваційних технологій (технологій співробітництва, методів розвивального та проблемного навчання, методу мозкового штурму, методу синектики, методу інверсії, модульної технології навчання, технології поетапного формування розумових дій, структурно-логічних, діалогових, ігрових та тренінгових технологій, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, проектного навчання, навчання як дослідження, метакогнітивних дискусій, кооперативного навчання, технології педагогічних майстерень, групових дискусій, методу кейсу, презентацій, продуктивних та творчих завдань, низку різноманітних завдань, запропонованих для домашнього читання, індивідуально-дослідницької та самостійної роботи

студентів, тощо), за допомогою наскрізної комплексної програми навчальної дисципліни, реалізації ідей «діалогу культур», акцент робився на формування загальнокультурних умінь майбутніх учителів іноземних мов, розширенні знань про базові елементи культури, які сприяють успішності міжкультурної комунікації, та культурні феномени рідної країни та країни, мова якої вивчається, на становленні культурного досвіду студентів під час фахової підготовки.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості критеріїв загальнокультурної компетентності експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту

Критерії сформованості загальнокультурної компетентності	Рівні								
	високий			середній			низький		
	До експ.	Після	Динаміка	До експ.	Після	Динаміка	До експ.	Після	Динаміка
Експериментальна група									
Когнітивний	18,33	31,67	+13,34	29,17	40	+10,83	52,5	28,33	24,17
Ціннісно-орієнтаційний	14,17	32,50	+18,33	30,0	40,83	+10,83	55,83	26,67	29,16
Комунікативно-діяльнісний	25,83	42,50	+16,67	31,67	29,17	-2,5	42,50	28,33	14,17
Загалом	19,44	35,55	+16,11	30,28	36,66	+6,39	50,27	27,77	22,5
Контрольна група									
Когнітивний	16,67	20,0	+3,33	32,5	41,67	+9,17	50,83	38,33	12,5
Ціннісно-орієнтаційний	15,0	20,0	+5,0	30,83	41,67	+10,84	54,17	38,33	15,84
Комунікативно-діяльнісний	24,67	27,0	+2,33	33,50	35,33	+1,83	41,83	37,67	4,16
Загалом	18,78	22,33	+3,55	32,27	39,55	+7,28	48,94	38,11	10,83

Аналіз результатів дослідження, за підсумками контрольного етапу, здійснювався шляхом порівняння даних про рівні сформованості структурних компонентів

(когнітивним, ціннісно-орієнтаційним, комунікативно-діяльним) загальнокультурної компетентності в експериментальних та контрольних групах до та після формуального експерименту за визначеними нами критеріями та показниками.

Результати контрольного етапу експерименту переконують, що підтвердженням ефективності та доцільності експериментальної роботи, під час якої було реалізовано модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій, можна вважати значну позитивну динаміку сформованості цього інтегративного особистісного ресурсу у студентів експериментальної групи за всіма його компонентами: когнітивним (+13,34), ціннісно-орієнтаційним (+18,33) та комунікативно-діяльним (+16,67).

Таким чином, нами було встановлено, що загальнокультурна компетентність особистості є важливим компонентом гуманітарної культури майбутнього вчителя іноземних мов. Ми визначили, що загальнокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов – це інтегративний особистісний ресурс, до якого входять сукупність загальнокультурних знань, умінь, навичок; система загальнокультурних компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній фахівець; культурний досвід особистості; культуро-орієнтовані спеціальні професійні знання; володіння способами та нормами використання мови в різних ситуаціях комунікації та педагогічній діяльності; досвід спілкування, а також особистісне ставлення до фактів іншомовної культури, у тому числі здатність людини розв'язувати соціокультурні конфлікти в спілкуванні, долати міжкультурні бар'єри, потенціал особистісного розвитку в оволодінні мовою, яка вивчається.

Ми розробили та теоретично обґрунтували модель формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій, яка базується на педагогічних умовах формування досліджуваного феномену. Також нами схарактеризовано технологію реалізації

розробленої моделі в навчальному процесі педагогічного закладу вищої освіти, яка містить чотири блоки та здійснюється за спеціально розробленим алгоритмом, який складається із п'яти взаємозв'язаних етапів, що послідовно описують процес й етапи формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій. Установлено, що процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов буде ефективним за умови послідовності освітніх етапів: від подання – до знань, від знань – до вмінь і навичок, далі – до сукупності загальнокультурних компетенцій і як результат – сформована компетентність. Установлено, що в процесі формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов відбувається зміна рольових позицій студентів: той, кого навчають → той, хто самонавчається → той, хто навчає.

Виявлено, що інноваційні технології – це ті технології, за допомогою яких забезпечувалися умови для формування в майбутніх учителів іноземних мов культурного світогляду, розширення знань щодо світової, національної культури, культури та традицій країни, мова якої вивчається; удосконалювалися соціокультурні знання та вміння; формувалася загальнокультурна компетентність. Уважаємо, що застосування інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови сприяє комплексному формуванню всіх компонентів загальнокультурної компетентності: сукупності загальнокультурних компетенцій, культури професійного спілкування, культури мови, культури іншомовного спілкування, культури поведінки, іншомовних, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок, а також суміжних комунікативно-когнітивних умінь студентів; це також сприяє формуванню вторинної мовної особистості, яка може реалізувати себе в межах «діалогу культур», переборювати міжкультурні та мовні бар'єри, тобто сприяє формуванню загальнокультурної компетентності на раціональному, емоційному й особистісному рівнях.

Матеріали дослідження та отримані результати нашої роботи можуть слугувати основою при розробці змісту професійно-орієнтованих курсів для майбутніх учителів іноземних мов; використовуватись на лекційних, практичних і семінарських заняттях, під час педагогічної виробничої практики. Реалізація розробленої моделі формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних технологій за дотриманням дотичних до неї педагогічних умов можуть гарантувати перспективу загальнокультурного зростання майбутніх фахівців.

Особливості формування іноземної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти

Федорова Ю.

Максимов Т.

Викладання іноземної мови покликане широко застосовувати комунікативний підхід, роблячи комунікативну компетентність іноземної мови метою вивчення мови. Відомо, що комунікативна компетенція іноземної мови це інтегральна професійна ознака, що характеризується знаннями мови, навичками і методами професійної діяльності та вміннями реалізовувати професійне спілкування. Цей підхід спрямований на розвиток комунікативної діяльності здобувачів вищої освіти [Nunan, 1999, с. 67].

Вона враховує лінгвістичні чинники, цілі і досвід спікерів, їхні наміри, стратегії та тактики в мові спілкування [Бацевич, 2000, с. 103]. Комунікація відбувається, коли люди виконують різноманітні дії деякого соціального характеру, використовуючи різні стратегії і тактики. Немає простого рівняння між лінгвістичними формами та комунікативними функціями. Важливо вивчити разом з учнями ефективність використання функціонування мовних одиниць у діалогічному дискурсі, проаналізувати їх семантичні та прагматичні характеристики з урахуванням комунікативних намірів тих, хто спілкується. Цей підхід сприятиме формуванню комунікативної компетентності у процесі навчання іноземної мови школярів. Здобувачі вищої освіти будуть навчатися вибирати мовні інструменти, що відображають їхні життєві стратегії [Возгова, 2002, с. 142].

Комунікативна компетентність – це широкий термін, який включає не тільки структурні ознаки мови, але також його соціальні, прагматичні та контекстні характеристики. Тому необхідно розуміти комунікативну компетенцію як суму компетенцій. Існує чотири сфери комунікативної компетенції:

Граматична компетентність: мова йде про здатність доповідачів використовувати різні правила функціонування

системи їхньої мови або мовного коду: майстерність другорядних фонологічних і лексико-граматичних правил і правил викладу та формування.

Соціолінгвістична компетенція: це стосується здатності виступаючих вимовляти речення відповідно до комунікативної ситуації. Тут можна усвідомити, що майстерність соціокультурних правил належного використання другої мови виявляється з того, як виражаються висловлювання та розуміються індиферентні соціолінгвістичні контексти (наприклад: розуміння мовленнєвих вчинків, використання мови для сигналізації соціальних відносин, тощо) [Jonassen, 1991].

Компетенція дискурсу: мова йде про здатність доповідачів використовувати різні типи дискурсу. Як правило, користувачі мови знають, на що посилаються в різних контекстах, тобто вони розрізняють нову та стару інформацію, а також можуть визначати теми дискусії.

Це також стосується оволодіння правилами, що пов'язані зі згуртованості та когерентності різних видів дискурсу другою мовою (наприклад: використання відповідних займенників, синонімів, сукупності, заміни, повторення, тощо) [Kriwas, 1999].

Слід зацентувати увагу на тому, що сучасний етап розвитку українського суспільства потребує глобальних змін у ставленні до вивчення іноземних мов з боку державних освітніх установ, сталого бізнесу, здобувачів вищої освіти та учнів. Світова спільнота переживає процеси глобалізації економіки та інтеграції у різних сферах життя, тому існує зростаюча потреба і зацікавленість у формуванні ІКК безпосередньо в умовах інтернаціоналізації сьогоденного суспільства [Палій, 2001]. Аналіз спеціальної літератури, результати спостережень виявили недостатній рівень сформованості у здобувачів вищої освіти комунікативної компетенції, яка необхідна для створення передумов для входження України до європейської спільноти, визначає гостру потребу вдосконалення системи навчання іноземної мови.

Доцільно буде надати дефініцію терміну «компетентність», оскільки подальший розгляд предмету дослідження пов'язаний саме з цим поняттям.

У світі висвітлення особливостей формування англійськомовної компетентності, необхідно надати чітке визначення поняттю «компетенція», «компетентний» та «компетентність». Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «компетентний» означає: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Звідси, «компетентність» є властивістю за значенням компетентний, а «компетенція» – це: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [Верещагин, 1973, с. 445]. Н. І. Алмазова, зокрема, визначає компетенції як знання й уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – як якісне використання компетенцій [Алмазова, 2003, с. 23].

В. Ек розмежовує різноманітні компоненти компетенції, коли визначає цілі всебічного вивчення іноземної мови:

- *лінгвістична компетенція*: здатність продукувати та інтерпретувати значущі висловлювання, які побудовані у відповідності з правилами відповідної мови та мають загальноприйняте значення;

- *соціолінгвістична компетенція*: усвідомлення шляхів вибору мовних форм – манера вислову – визначена такими умовами як місце відносин між партнерами в комунікативній ситуації, комунікативний намір, і т.д. (особливості комунікативної ситуації);

- *дискурсивна компетенція*: здатність використовувати епропріаційні стратегії в конструкції та інтерпретації тексту, в особливості тих, що були сформовані за допомогою складання речення разом;

- *стратегічна компетенція*: здатність користуватися вербальною та нон-вербальними стратегіями з ціллю

компенсації гепів кодування в мовних знаннях користувача та компенсувати преривання комунікації за певними причинами;

- *соціокультурна компетенція*: обізнаність у соціокультурному контексті, в якому відповідна мова використовується нейтів спікером та таким чином, що такий контекст впливає на вибір та комунікативний ефект певних мовних форм;

- *соціальна компетенція*: здатність виокристовувати соціальні стратегії в узгодженні з досягненням певної комунікативної мети [Vrettos, Kapsalis, 1997].

Вивчаючи питання формування терміну, що дискутується, Е. Лойпольд вважає, що *компетенції* можна розуміти як стратегії вирішення проблем, тобто навички та здібності, які диференціюються, відображаються і гнучко застосовуються до проблеми. Це означає, що ці навички можуть бути застосовані змінно і відповідно до поставленої проблеми. Компетентність в навчанні сучасним іноземним мовам означає «диспозицію, яка дозволяє людям успішно вирішувати певні типи комунікативних проблем за допомогою міжкультурної, розумової здібності іноземної мови» [Leupold, 2002]. Таким чином, у «комунікативній ситуації» на проблеми і завдання в іноземній мові та іноземній культурі реагують рецепієнтигнучко, відповідально і одночасно мінливо. Це включає в себе «розуміння різних типів тексту, складання текстів, що відповідають меті, розвиток граматичних структур і їх правильність», а також «відкрите обговорення іноземними культурами» [Leupold, 2002].

Проаналізувавши поняття «компетентність» доходимо висновку, що *компетентність* – це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності.

В.М. Топалова вважає, що змістовий склад комунікативної компетенції може бути представлений у такому вигляді: 1) країнознавча компетенція; 2) соціолінгвістична компетенція; 3) лінгвістична компетенція; 4) дискурсивна

компетенція; 5) стратегічна компетенція; 6) ілюктивна компетенція [Леонтьев, 1986, с.14]. Дещо поіншому подається трактування поняття комунікативних компетенцій у “Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти”: комунікативна компетенція складається з трьох чинників – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, с. 9; 31].

Концепція комунікативної компетентності спочатку виходила з області соціології спілкування і знайшла свій шлях в комунікативній дидактиці через підхід теорії соціалізації. У зв’язку з цим, комунікативна дидактика розуміє комунікативну поведінку в повному сенсі слова за ключовим словом *особистості*. У дидактиці іноземної мови концепція комунікативної компетентності була введена Г. Пьєфо і диференційована у використанні Дж. Хабермаса після комунікативних дій і дискурсу. Г. Пьєфо визначає концепцію комунікативної компетентності в такий спосіб: «Комунікативна компетентність – це всебічна здатність мовця діяти комунікативно і виражати себе в дискурсі, тобто розуміти сенс і намір висловлювання і ефективно виражати свої наміри в усній формі [50]. Більш того, комунікативна компетентність розуміється одночасно з системою правил, підпорядкована всім галузям, в яких або щодо яких відбувається зв’язок. Таким чином, *комунікативна компетентність* розуміється як загальний термін для всіх компетенцій, необхідних для вербальної комунікації. Грунтуючись на підході Г. Пьєфо, Б. Лемар розуміє *комунікативну компетентність* як здатність спілкуватися конструктивно, ефективно і свідомо [Lemar, 1997].

Загальноєвропейські підходи до вивчення ІКК можуть бути розглянуті під час дослідження особливостей формування іноземної комунікативної компетенції. Необхідність рішення нестандартних задач як у процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності вимагає розвитку евристичності (від грец. «відшукую», «відкриваю») мислення, креативності,

оперативності, цілеспрямованості, ініціативності в рішенні проблем [Стойко, 2011].

Узагальнення основних положень програм дозволяє визначити основні тенденції та результати освітньої політики, а саме:

- сприяти процесу реформування вищої освіти в Європі, що повинне стати більш конкурентоздатним, підвищити мобільність і визнання кваліфікацій;
- продовжувати відігравати роль основного форуму за розвиток політики визнання кваліфікацій у Європі, у тісному співробітництві з ЮНЕСКО і Європейською комісією;
- розробити новий проект «Учитися і викладати в комунікативному суспільстві».

Наступним пріоритетом розвитку навчання сьогодні є особистісно-орієнтована спрямованість. П.О. Решетников авизначає найважливіші особистісні функції: винахідливості (здатність людини до вибору); рефлексії (здатність оцінювати своїдії); битійності (пошук сенсу життя і творчості); формування (формування образу «я»); відповідальності (відповідно до формулювання«Я відповідаю за всі»); автономності особистості [Бодалев,1982.].

Компетентнісний підхід означає зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування та розвиток уздобувачів вищої освіти ключових і предметних компетентностей та вміння їх практично застосовувати.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти іншомовна компетентність – це «здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність повинна пристосуватися до прийому великого обсягу інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому робиться акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо вміння користуватися власним словниковим запасом і відомими йому

граматичними структурами для передачі повідомлення» [Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003, с. 56].

Отже, під комунікативним підходом розуміємо один з провідних підходів сучасної мовної освіти.

Дослідивши зміст та структуру ІКК, необхідно більш детально розглянути поняття соціокультурної компетенції, а також особливості її формування у здобувачів вищої освіти на практичних заняттях з англійської мови.

В останні роки проблема інтеграції культурних компонентів у процес навчання та освіти за допомогою іноземних мов привернула увагу дослідників та викладачів. Зростаюча інтенсивність контактів між народами та країнами визначає зміну соціокультурного пріоритету мовної освіти. Завдання полягає в тому, щоб навчити іноземній мові не тільки як засобу спілкування, а також формування мовної ідентичності. Цей факт викликає появу нових концепцій в галузі навчання іноземній мові. Це поняття міжкультурного комунікаційного та соціокультурного навчання. Оскільки головною метою будь-якого інтерактивного процесу є бажання бути зрозумілим комунікаційним партнером, ефективність комунікації безпосередньо пов'язана з досягнутим рівнем взаєморозуміння між комунікантами. Для досягнення взаєморозуміння партнери повинні мати бажання та вміння спілкуватися та брати участь у діалозі культур, що передбачає наявність їх соціокультурної компетенції [Капаева, 2001].

Останнім часом в теорії навчання іноземних мов відбулося усвідомлення, що оволодіння іноземною мовою – це не просто формування знань, умінь і навичок, необхідних для спілкування, це залучення до іншої культури, оволодіння новим соціокультурним змістом. Тому основним шляхом засвоєння іноземної мови може бути відображений у формулі, яку запропонував О. І. Пассов: культура через мову і мову через культуру, тобто засвоєння фактів культури в процесі використання мови як засобу спілкування і оволодіння мовою як

засобом спілкування на основі засвоєння фактів культури [Пассов, 1999, с. 57].

Дослідження вчених в області дидактики і міжкультурної комунікації показали, що існує нерозривний зв'язок між компонентами тріади: мова, культура, комунікація. Мова є засобом, який дозволяє збирати, зберігати і передавати з покоління в покоління інформацію, накопичену колективною свідомістю. Одна з функцій мови полягає в тому, щоб акумулювати і зберігати культуру нації. Аналогічну функцію збереження і передачі колективних знань певного роду виконує і культура. Існує і зворотний зв'язок між мовою і культурою: мова не тільки зберігає культуру нації, а й активно впливає на його користувача, формуючи його, нав'язуючи йому своє унікальне, властиве даній мові бачення світу і культуру людських відносин. Зв'язок культури і мови завжди була очевидною і безперечною, в силу спільності функцій «культура і мова співіснують в діалозі між собою» [Плахотник, 1995].

Під культурою країни досліджуваної мови, яка здатна дати навчання за допомогою іноземної мови; сучасні вчені розуміють звід знань і досвіду, що дозволяє учням бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації [Сысоев, 2001]. Термін «міжкультурна комунікація» досить широко поширений в сучасній методичній науці, і його трактування визначено досить чітко. Під цим терміном визначається адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних культур. Найбільш повне визначення міжкультурної комунікації, на нашу думку, сформульовано І. І. Халєєвою, яка вважає, що «Міжкультурна комунікація є сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур і мов. Вона відбувається між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, але при цьому і усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим» і кожен сприймає чужорідність «партнера» [Халєєва, 2000, с. 11]. Слід зазначити, що сучасна мета навчання іноземної мови формулюється як підготовка до реальної міжкультурної комунікації.

Соціокультурна компетенція займає центральне місце в теорії міжкультурної комунікації. Відповідно до теорії міжкультурного навчання соціокультурна компетенція дозволяє проникнути в індивідуальний і колективний менталітет і культуру іншого народу і передбачає знайомство з поглядами, оцінками і досвідом іншої культурної спільності, так як за кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, що складається з елементів і явищ, невід'ємних і істотних для даного народу. Соціокультурна компетенція розглядає:

- особливості соціокомунікації, національно-культурні норми соціокультурного поведінки;
- особливості мовного етикету і ритуалів спілкування;
- особливості національного надбання: мистецтво, культурні цінності;
- особливості національного характеру народу [Халеева, 2000].

Сформованість соціокультурної компетенції багато в чому визначає успішність спілкування представників різних культур, дозволяючи їм почувати себе впевнено і комфортно в іншомовному середовищі щоб зрозуміти поведінку представників іншої культури необхідно володіти соціокультурної компетенцією. Тому соціокультурна компетенція в деякій мірі здатна допомогти в подоланні культурних бар'єрів [Касюк, 2003].

На лінгвокраїнознавчому рівні дискомунікація може відбуватися з таких причин:

- внаслідок недостатнього або повної відсутності знання мовного матеріалу, що позначає різні елементи інокультури зокрема-фонові безеквівалентної лексики (слів, словосполучень, фразеологізмів, формул мовного спілкування, ситуативних кліше, що передають різні комунікативні наміри);
- через інтерферуючий вплив мовних (країнознавчих і філологічних) знань в області рідної культури на позначення елементів інокультури;

- внаслідок недостатньо якісно сформованих або сформованих навичок вибору мовного матеріалу і умінь його використання з метою іншомовного спілкування в різних сферах і мікросфер функціонування культури країни мови, що вивчається [Henry, 1994].

Причинами соціокультурного характеру, що викликають дискомунікацію, можуть бути:

- низький рівень загальної освіти комунікантів в області рідної і інокультури;

- наявність фольклористичних знань, тобто інформації про культуру країни мови, що вивчається, почерпнутих з творів народної творчості, далеких від реальності;

- некоректне знання комунікантами елементів інокультури, що базується на застарілих фактах і уявленнях про дану культуру;

- інтерферуючий вплив знання екстралінгвістичних понять, що існують в рідній культурі, на культуру країни мови, що вивчається [Касюк, 2003].

Що стосується причин психосоціального характеру, то вони обумовлені наступними факторами: наявністю у комунікантів певних стереотипів сприйняття і осмислення інокультури, відсутністю в які спілкуються здатності об'єктивно сприймати факти і явища інокультури, критично їх оцінювати, проявляти гнучкість і самостійність мислення в їх розумінні [Гусева, 2002, с. 2].

Таким чином, для подолання дискомунікації необхідна взаємодія і співпраця психологів, учителів іноземних мов з метою виховання висококультурної і лінгвістично грамотної особистості.

Загалом, в сучасній соціокультурній підготовці є дві тенденції:

Перша тенденція: необхідність мати знання, що дає учням можливість користуватися іноземною мовою як засобом комунікації.

Друга тенденція: уроки іноземної мови та культури допомагають глибше зрозуміти іншу країну та її людей. У той

же час необхідно заохочувати студентів до навчання власної мови та власної культури.

Знання іноземної мови мають певну цінність лише тоді, коли це пов'язано з культурним знанням, цінностями, нормами, поведінкою, сприйняттям та стереотипами носіїв мови. Взаємозв'язок між використанням мови та соціальними відносинами відіграє вирішальну роль. Отже, важливою метою курсів іноземних мов є досягнення компетенції мовної діяльності, яку часто називають здатністю дискурсу [Silberman, 2007].

Метою курсів іноземних мов є досягнення широкої компетенції діяльності, яка не обмежена до граматичних і лексичних знань, але прагне до інтегрованої мови та культури знання. Така компетентність не може бути монокультурною, тобто не може бути спрямована лише на одну культуру. Вона має мати міжкультурний вираз. Справжня міжкультурність охоплює не тільки її власні дії на іноземній мові та культурному суспільстві, а також дії представників іншої культури в іноземній мові та культурному суспільстві [Kriwas, 2007].

Незважаючи на готовність обох сторін спілкуватися, міжкультурні непорозуміння можуть завжди траплятися, оскільки партнери зв'язку не мають певних знань про традиції, релігійні особливості, табу, норми та цінності або позалінгвістичні правила іншої культури. Слід зазначити, що чим далі від культури один від одного, тим більша ймовірність міжкультурних непорозумінь.

Таким чином, соціокультурна компетенція охоплює наступні аспекти:

- досягнення компетентності в іноземній культурі і одночасно формування цієї компетенції;
- відтворення власної культури та вміння говорити про це іноземною мовою;
- досягнення міжкультурного розуміння, що призводить до поваги до інших та толерантності [VanEk, 1993].

У рамках дидактики навчання іноземної мови ми можемо визначити три аспекти цілей:

- прагматичний вимір (використання іноземної мови, навичок)
- пізнавальні виміри (знання / інформація)
- емоційний вимір (ставлення)

На цьому етапі дослідження особливостей соціокультурної компетенції у навчанні іноземній мові ми хотіли би підвести підсумки кількох аспектів міжкультурного підходу з огляду на соціокультурне вчення та навчання:

1. Власний світ здобувача вищої освіти і соціокультурний досвід, що формує його власний світогляд на життя, відіграють важливу роль у його сприйнятті та оцінці соціокультурних явищ іноземного світу. Тому його власний світ не можна виключати з навчання іноземної мови, але може бути використаний як орієнтир для вибору тем та оформлення завдань.

2. Дізнатися про іноземний світ і навчитися користуватися іноземною мовою – це більше, ніж «звична інформація», імітація та відтворення образів мови. Вона включає в себе пізнавальний аспект навчання, який реалізується в процедурах порівняння, висновку, інтерпретації, обговорення та аналогічних дискурсивних форм іноземних переговорів, про сенс явищ у закордонному світі.

3. Розвиток соціокультурної компетентності на іноземній мові не є ізольованим процесом, а корінням у загальній соціально-культурній компетенції учня щодо свого власного світу та світу в цілому. Тому, якщо навчання іноземній мові здобувачів вищої освіти є однією з головних цілей, то розвиток основних кваліфікацій громадянських чеснот та балансу особистої та соціальної ідентичності можна розглядати як педагогічно-емансипаторну мету спілкування з іноземним світом.

4. Така дидактична концепція соціокультурного навчання не забезпечить включення відповідних «фактів і цифр» або «життя та інститутів» іноземної соціокультури (декларативні знання, які можна відтворити). Він, крім того, підкреслить розвиток процедурних знань (наприклад, стратегії переговорів про значення, стратегії боротьби з конфліктними

ситуаціями осмислення та спілкування, стратегії самодостатності до інформації та навчальних посібників).

5. У міжкультурній концепції соціокультурного вивчення критерії вибору тем не спрямовані винятково на «повноту інформації» та «репрезентативність», але також враховують доступність, зрозумілість та (позитивне), афективну привабливість явищ учню (наприклад, персоналізація предмету, за якою можлива ідентифікація) [Fried, 2002].

Як наслідок, для більшості здобувачів вищої освіти, які вивчають на початковому етапі іноземну мову, їх соціокультурне навчання буде зосереджуватися навколо людей та їхнього повсякденного життя (аспекти універсального соціокультурного досвіду себе та однолітків), навколо уявних зустрічей з іноземним використанням мови в повсякденних ситуаціях (всеосяжний / комунікативний) або навколо власної точки зору, дивлячись на зовнішній світ. Презентація соціокультурних явищ у таких аспектах забезпечує ідентифікацію, емоційну взаємодію та інтереси людини та допомагає розвивати внутрішній досвід. У той же час, якщо обрана відповідна перспектива презентації, вона може стимулювати когнітивні процеси порівняння та обговорення. І внутрішня подія, і пізнавальний процес є взаємодоповнюючими, що сприяє успіху оволодіння мовними та соціокультурними аспектами вивчення іноземної мови.

6. Міжкультурний підхід на рівні початківця не виключає тих областей досвіду, з якими важко справлятися. Навпаки, оскільки такі розбіжності є важливими для розуміння іноземного світу або для виживання в ньому, вони повинні бути висвітлені, і, коли це необхідно, рідна мова повинна бути використана.

7. Обговорення способу навчання здобувачів вищої освіти, створення ідей та образів, а також вивчення досвіду з іноземною мовою в ситуаціях розуміння та взаємодії, тобто метазв'язку, є однією з особливостей навчання та навчання міжкультурних зв'язків іноземних мов.

Аналіз літератури та авторитетних джерел дозволив зробити наступні висновки про особливості навчання іноземній мові, а саме - англійській:

1) **соціокультурний контент** (акцент на поняттях (загальні поняття), що впливають із повсякденних ситуацій і ролей; розширення до явної соціокультурної інформації про всебічний характер (загальні поняття); включаючи історичні перспективи);

2) **використання аутентичного матеріалу** (візуалізація соціокультурного підґрунтя повсякденної взаємодії; взаємодія автентичних текстів, характерних для ситуаційного контексту, короткі викладені тексти, що містять інформацію; зростаючий акцент на – довші автентичні тексти з різними поглядами на певну тему, в тому числі вигадані тексти – більш складні тексти з соціокультурною довідковою інформацією);

3) **вправи та завдання** (акцент на практиці діалогу / рольові ігри; розвиток обізнаності щодо міжкультурних аспектів (наприклад, у військовій мові); акцентування уваги на дискурсивній практиці (мова йде про); стратегії боротьби з більш складною взаємодією та розумінням, включаючи міжкультурні аспекти).

Критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції бакалаврів філології

Федорова Ю.

Цибулько О.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти бакалаври філології повинні володіти мовленнєвою компетенцією на наступних рівнях: читання - C2, аудіювання – C1-C2, говоріння – C1-C2, письмо – C1-C2.

В читанні вони повинні вміти читати письмові тексти усіх форм та стилів, включаючи складність синтаксичної структури, спеціальні статті та літературні твори. З аудіювання програма висуває наступні вимоги: безпроблемне розуміння будь-якого типу розмовної мови, яка повідомлена засобами масової інформації або ж англомовним співрозмовником, вимовлена зі швидкістю, яка властива носію мови. Крім цього допускається часткове збентеження при розумінні акценту, але не на довгий час. Що стосується мовлення, то тут в Програмі розрізняється мовна інтеракція та мовна продукція. Приймаючи участь у мовній інтеракції студенти мають без зусиль приймати участь в будь-якій дискусії і бути добре обізнаними з ідіоматичними висловами та розмовною мовою, висловлюватися вільно та без зусиль та вміти донести різні аспекти своєї точки зору, при можливому виникненні труднощів із переструктуруванням свого мовлення студенти мають легко знайти вирішення. Висловлюючись на будь-яку із тем, студенти повинні добирати аргументи, логічно будувати усний або письмовий текст, мовне наповнення якого має відповідати стилю мовлення. Під час письмового мовлення студент має будувати чіткий, структурований текст, який повністю розкриває тему, писати листи на різні теми та есе або доповіді.

Що стосується критерії сформованості мовної або лінгвістичної компетенції студенти або вже бакалаври філології повинні володіти навичками сприйняття та породження мови; навичками ідентифікації та формулювання граматичного

значення категоріальних форм і других граматичних засобів; вміння проводити фонетичний аналіз різних типів текстів і записувати їх за допомогою фонематичної транскрипції; вміння вибирати та адекватно використовувати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми в залежності від контексту.

Дискурсивна компетенція включає в себе такі вміння: 1) ідентифікувати і продукувати різні типи усних і письмових текстів з урахуванням їх комунікативних функцій, функціональних стилів; використання правил побудови текстів для досягнення їх зв'язності, послідовності, цілісності на основі композиційно-мовленнєвих форм; уміння використовувати потенціал мови для досягнення комунікативних цілей і бажаного впливу(згода/незгода, бажання, прохання) [Костенко, Знаменска, Сологор, 2006].

Соціолінгвістична компетенція передбачає знання реєстрів спілкування: офіційним, неофіційним, нейтральним; правил етикету, ритуалів, етичних і моральних норм поведінки, прийнятими в іншомовній культурі; вміння розпізнавати лінгвістичні маркери соціальних відносин і використовувати їх (формули привітань, прощання, емоційного вигуку); розпізнавати маркери мовленнєвої характеристики людини(соціальне положення, етнічна приналежність) на всіх рівнях мови.

Щодо стратегічної компетенції то вона включає в себе винятково вміння, а саме використовувати різні комунікативні стратегії для вирішення комунікативних завдань; володіння правилами підтримання контексту з співрозмовником; уміння планувати комунікативний акт і ефект власного повідомлення; уміння визначити труднощі і використовувати засоби переформулювання повідомлення.

Міжкультурна компетенція тісно переплітається із соціокультурною та включає знання про мову, як про феномен міжкультурної комунікації; методів аналізу, синтезу і інтерпретації явищ і процесів міжкультурного спілкування; здатністю ретранслювати та інтерпретувати зміст однієї

культури в термінах іншої; володіти навичками міжкультурної комунікації, які забезпечували б відповідність соціальних та професійних контактів; здатність інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей; володіння набором стратегій і тактик для вирішення міжкультурних конфліктів і попередження їх негативних наслідків.

Як вже зазначалося вище іншомовна комунікативна компетенція є багатоскладовим утворенням, для повної оцінки якого необхідно розробити критерії сформованості кожної з підкомпетенцій. Такі критерії були розроблені та розглянуті М. Воловіковою. У своїй монографії науковець визначила критерії сформованості іншомовної комунікативної компетенції згідно з якими формується ІКК на останньому етапі підготовки. Необхідно зазначити, що критерії висвітлюють зміст кожної зі складових ПСК. Отже лінгвістична компетенція вважається повністю сформованою, якщо студент володіє навичками сприйняття та породження мови, навичками формулювання граматичного значення категоріальних форм та граматичних засобів, вміє проводити фонетичний аналіз різних типів текстів. Вміє адекватно вибирати лексичні одиниці, стійкі словосполучення, фразеологізми, ідіоми на високому та середньому рівнях (відповідно досяг рівнів з дисциплін А, В, С), частково сформованою, якщо студент володіє лінгвістичною компетенцією на низькому та достатньому рівнях (D, E), тобто вміє проводити пнпліз лише та записувати фонематичну транскрипцію деяких типів текстів, не використовує необхідну лексику та плугається у використанні граматичних категоріальних форм. Несформованою взагалі вважається лінгвістична компетенція, кщо цей рівень прирівнюється до рівня (F, Fx). Це означає, що студент не може сприймати та породжувати іншомовне мовлення, не володіє навичками ідентифікації та формулювання граматичних форм та їх засобів, не вміє проводити фонематичних аналіз, вибирати та використовувати лексичні одиниці.

Щодо інших компетенцій, таких як дискурсивна,

соціолінгвістична, стратегічна, міжкультурна, то вони вважаються повністю сформованими, якщо їх знання з цих дисциплін є повними та студенти досягли з них теж рівнів А – С, частково сформованими, якщо знання часткові та рівні відповідають міжнародним рівням D, E, тобто вміють лише ідентифікувати та продукувати певні типи усних і письмових текстів, не використовують усіх правил побудови текстів через що не досягають їх зв'язності, послідовності володіють лише одним або двома реєстрами спілкування, не повністю володіють правилами етикету, вміють розпізнавати маркери мовлення на певних рівнях мовлення; використовують обмежену кількість стратегій для вирішення завдань, не вдало планують комунікативний акт, через що не досягають мети власного повідомлення; володіють не всіма методами інтерпретацій процесів та явищ міжкультурного спілкування.

Іншомовна комунікативна компетенція вважається не сформованою, якщо студент володіє компонентами на недостатньому рівні, тобто рівні F, Fx та його знання як з теоретичних, так з практичних дисциплін є несформованими.

Необхідно узагальнити, що ці критерії є основними для визначення рівня володіння знаннями та навичками сформованості ІКК.

Як показує аналіз освітніх програм з дисципліни у якості ефективних форм реалізації моделі розвитку іншомовної комунікативної компетенції використовуються як традиційні форми навчання (рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи, вправи на основі проблемних професійно спрямованих ситуацій, рольова гра, драматизм, дискусія), так і проекти, суб'єкт-суб'єктні форми роботи.

РОЗДІЛ ІІІ.
ФРАЗЕОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ У СИСТЕМІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА
ФІЛОЛОГІВ

Оцінні фразеологічні одиниці
в англійській та українській мовах:
лінгвокогнітивний та гендерний аспекти

Олійник С.

Стаття присвячена аналізу структурно-семантичних особливостей оцінних фразеологічних одиниць (ОФО) в англійській та українській мовах типу *an old fox* ‘стара лисиця, хитрун’, *a long drink of water* ‘розм. людина високого зросту, “каланча”, як з клоччя бати́г ‘ірон. поганий, нікудишний, зовсім непридатний для чогось, ніякий’, *капустяна голова* ‘зневажл. некмітлива, неухажна людина’.

Останні досягнення лінгвістичної науки свідчать про те, що увага дослідників, які працюють у межах когнітивно-дискурсивної парадигми, зосереджується на проблемах реконструкції різних фрагментів картини світу, на особливостях мовної етнічної свідомості, на виявленні культурно-мовних національних стереотипів, на визначенні взаємовпливу мови й культури. “Одним із завдань когнітивної лінгвістики є встановлення елементарних одиниць мовної свідомості. Ці одиниці мають різні форми омовлення залежно від режиму роботи свідомості” (Караулов 2005, с. 13). Однією з форм вербалізації таких елементарних компонентів мовної свідомості є фразеологічні одиниці. Сфера фразеології привертає увагу лінгвістів і не втрачає своєї актуальності. Проблеми фразеологічної номінації були предметом розгляду в роботах С.С.Алешкевич, О.І.Глазунової, Д.А.Жоржоліані, Н.Д.Петрової, Ю.В.Шувалової та ін., фразеологічної семантики – у дослідженнях О.М.Позднякової, А.І.Федорова й ін., фразеографії – у публікаціях Л.А.Лебедевої, Т.В.Лиховидової. З позицій фразеологічної стилістики мовні одиниці розглядалися

в працях С.К.Башиєвої, В.В.Виноградова, Г.О.Винокура, М.М.Шанського. Вагомий внесок у розвиток теорії фразеології зробили Л.Г.Авксентьев, Н.М.Амосова, А.М.Баранов, М.В.Гамзюк, С.Н.Денисенко, В.І.Кононенко, О.В.Кунін, Ю.Ф.Прадід, О.О.Селіванова, Ю.П.Солодуб, В.М.Телія, О.Б.Ткаченко, В.Д.Ужченко, І.І.Чернишова, W.Chafe, A.Cutler, A.Makkai, F.Newmeyer, P.Howarth, M.Everaert, E.-J. VanDerLinden, R.Schreuder, P.Prinz, J.Strassler та ін. Серед зіставних фразеологічних досліджень останніх десятиліть слід відзначити роботи О.Ф.Арсентєвої, Д.О.Добровольського, О.Ф.Кудіної, О.А.Куцик, О.О.Рогач. У фразеології виявляються не тільки структурно-семантичні особливості вихідних словосполучень, але й національно-культурна специфіка мови: „Культурна роль фразеології будь-якої мови полягає в тому, що вона широко використовує й обіграє культурно значущі для своїх носіїв матеріальні й духовні реалії й цінності” [Рябцева 1999, с. 138]. У лінгвістичних дослідженнях на часі простежується інтерес до вивчення фразеологічних одиниць із погляду їхнього зв'язку з національною культурою мовного співтовариства. Національно-культурна специфіка одиниць різних рівнів мови аналізувалася в роботах Б.М.Ажнюка, Р.Р.Алларєвої, Є.М.Верещагіна, С.С.Єрмоленка, Р.П.Зорівчак, О.А.Зубач, В.Г.Костомарова, О.О.Селіванової, Є.Ф.Тарасова, М.І.Толстого, Г.Д.Томахіна, Т.А.Харитонової, Г.М.Яворської, А.М.Шамоти та ін.

Отже, у фразеології зібраний багатий фактичний матеріал, що дозволяє розглядати питання фразеологічної номінації глибше й ґрунтовніше. Однак слід зазначити, що у фразеологічній науці ще не одержали адекватного опису й не знайшли вичерпного пояснення структурно-семантичні особливості цілого ряду одиниць, зокрема, ФО, значення яких ускладнене оцінним компонентом. Категорія оцінки функціонує в стійких сполученнях слів, демонструючи експресивність, образність і стилістичну розмаїтість. Проте, незважаючи на інтенсивний розвиток фразеологічних студій, відчувається недостатня кількість робіт, присвячених всебічному

дослідженню концептів, що становлять фразеологічну систему мови, з урахуванням не тільки когнітивного, але й лінгвокультурологічного та аксіологічного аспектів досліджуваного явища. Концепти, що розглядаються в статті, є інтегрувальною основою вивчення способів мовної реалізації фразеологічної картини світу. Саме такий підхід визначає **актуальність дослідження**. Актуальним є також те, що порівняльні розвідки семантики слів як одиниць мови, які безпосередньо відображають позамовну дійсність, сприяють розв'язанню таких складних проблем, як з'ясування механізму взаємодії мови й культури, виявленню спільного й відмінного у зіставлюваних системах, оскільки в кожній мові поряд із загальними засобами збагачення мовних картин світу існують і свої специфічні засоби, зумовлені їх типологічними і структурними особливостями.

Актуальність роботи зумовлена комплексним когнітивно-лінгвокультурологічним підходом до вивчення структури й мовної реалізації оцінних концептів сучасних фразеологічних систем англійської та української мов. Фразеологічні одиниці, в семантиці яких є оцінний компонент, уперше постають об'єктом аналізу в межах лінгвокогнітивної парадигми. Вибір оцінних ФО як емпіричного матеріалу пояснюється тим, що ці мовні одиниці містять компоненти значення, які відображають національні особливості сприйняття дійсності. У результаті це сприяє дослідженню етнічного менталітету носіїв певних природних мов як сукупності поведінкових і когнітивних стереотипів та виявленню лінгвоспецифічних характеристик цього менталітету шляхом аналізу його семантичних складників – концептів. Звернення до змістового й формального аспектів фразеологічних висловів, тобто значеннєвим інваріантам та образним формам їхніх мовних реалізацій у зіставно-порівняльному плані може сприяти як виявленню універсальних формально-семантичних рис різномовних фразеологій, так і визначенню культурно маркованих смислів і механізмів їхньої вербалізації. Такого типу аналіз дає цінний матеріал, що

дозволяє інтерпретувати національно-культурну специфіку образного світосприйняття мовного співтовариства.

1.1. Фразеологічна номінація є розповсюдженим способом вербалізації уявлень про різні аспекти життя мовного співтовариства. ФО як знаки культури об'єктивують аксіологічну систему концептів, що становлять ціннісну картину світу різних мовних спільнот. Оцінні ФО є важливим способом презентування структур знань про навколишній світ. Фразеологічна номінація – це вторинна непрямая номінація, що ґрунтується на використанні готових мовних форм у вторинній функції. Специфіка фразеологічної номінації зумовлена лінгвістичними властивостями фразеологічних одиниць як знаків вторинного утворення, усталеністю та нарізно оформленістю їх компонентного складу. Під фразеологічним переосмисленням розуміється повне чи часткове образне перетворення вільного словосполучення, що ґрунтується на семантичному зсуві. Переосмислення є результатом взаємодії лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів. За типом фразеологічної номінації виділяються ОФО, оцінні значення яких виникло в результаті вторинних, третинних, змішаних та одноелементної номінацій (О.В. Кунін).

1.2. У структурі фразеологічного значення разом з сигніфікативно-денотативним макрокомпонентом виділяється конотативний макрокомпонент, який, у свою чергу, складається з декількох складників. У дослідженні, услід за І.В. Арнольд, до конотації відносяться емотивний, оцінний, експресивний і функціонально-стилістичний компоненти. Конотація у фразеології відрізняється від конотації в лексиці. Більшість дослідників однастайна в тому, що конотація становить один із компонентів лексичного значення. Конотація лексичної одиниці нашаровується на денотативне значення. Виділення конотативних чинників для фразеологічної системи викликає певні труднощі, оскільки ФО є нарізнооформленими одиницями, що виконують номінативно-експресивну функцію. Утворення ФО відбувається суцільно на базі непрямой номінації або глобальної семантичної трансформації, та їх комунікативна

значущість, у першу чергу, позначається як оцінна і характеризувальна. Тому з моменту утворення ФО релевантною ознакою її семантики є наявність конотативного компонента. Конотативний компонент входить до структури фразеологічного значення разом з денотативним і сигніфікативним компонентами. Специфіка фразеологічного значення полягає в тому, що конотативний компонент є центральним компонентом значення ФО. Ядром конотативного компонента є внутрішня форма ФО, що включає, окрім мотивувальних засад, комплекс ситуативно-предметних і власне мовних асоціацій.

1.3. Оцінка посідає важливе місце у структурі фразеологічного значення. Оцінний блок значення ФО розкриває ціннісне відношення мовця до позначуваного, і це відношення також опосередковано культурним знанням: воно співвідноситься і з системою цінностей, яка склалася в культурі, із раціональними, щоденно-побутовими настановами соціуму, які виражаються у стереотипах поведінки і соціальних кліше. Способи вираження оцінного значення різні. Воно може формуватися за рахунок наявності у складі ФО слів з негативною чи позитивною конотацією, закріпленою в їх значеннях. Оцінне значення мотивовано емоційними асоціаціями, пов'язаними з конкретним компонентом фразеологізму, з певною ситуацією, закладеною в основу одиниці, зумовлено наявністю у тлумаченнях позначок різного характеру, які вказують на емотивність значення, стилістичні особливості використання і т.ін. Установити наявність оцінної конотації у структурі ФО можна також шляхом аналізу її етимології. Комплексний розгляд ФО дає найбільш повне уявлення про внутрішні механізми формування і функціонування оцінного компонента у фразеологічній системі знаків. Оцінка взаємодіє з іншими компонентами конотації у структурі фразеологічного значення. Емоційний характер ФО формується в тісному взаємозв'язку з утворенням їхньої образності під час метафоричного переносу. Емоційність, оцінність, а також образність становлять мовну основу експресивності або виразності. Образність є одним із джерел

формування у ФО оцінного значення, що може виникати в результаті образного переосмислення дійсності. Фразеологічна оцінка також тісно взаємодіє з національно-культурним компонентом значення, у вигляді якого вербалізуються фонові знання в семантиці мовних одиниць різних рівнів: у словах, словосполученнях, реченнях. Культурний компонент є частиною конотативного макрокомпонента значення. Фонові мовні одиниці є складовою частиною культурно-етнічного фонду знань певного мовного колективу, який містить всю сукупність спільних знань членів цього колективу, частина яких може бути спільною і для представників інших народів. Оцінні фразеологічні одиниці з культурним компонентом займають важливе місце у мовній картині світу носіїв різних мов. Вони пов'язані з повсякденним життям людини, її зовнішністю, основними заняттями, звичками, переживаннями, почуттями, поведінкою, відображають особливості середовища, в якому живе мовне співтовариство, історичні події, звичаї, традиції, що відтворює антропоцентричний характер фразеології.

1.4. Когнітивний підхід до опису значення оцінних ФО дозволяє інтерпретувати механізм співвіднесення в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності системи мовних значень з системою фонових значень, які є необхідною умовою правильного сприйняття і використання досліджуваного мовного матеріалу. Концепт розуміється як багатовимірне ментальне утворення, у складі якого виділяються образно-перцептивний, поняттєвий і ціннісний аспекти [Карасик 2005, с. 29] і який характеризується етнокультурним позначенням та етноспецифічністю (С.Г. Воркачов). Критерієм цінності вираженого ФО поняття є соціальна оцінка явища, що склалася в цьому мовному колективі, явища, яке описується однойменним сполученням слів. Така оцінка є заздалегідь запрограмованою, вона повинна бути у всіх носіїв мови однаковою і є наявною вже на рівні прототипу ФО.

Аналіз літератури з проблеми дослідження, а також характер емпіричного матеріалу дозволили визначити таку модель опису оцінних концептів. Вихідним в аналізі семантики

концепту є положення щодо ізоморфізму значення як мовної сутності і концепту як ментальної сутності (J. Fauconnier, R. Jackendoff). Концепт розглядається як такий, щоматеріалізуєтьсяувиглядіпредметноцентричного фрейму-пропозиції (С.А. Жаботинська), який складається з логічного суб'єкта ХТОСЬ / ЩОСЬ, до якого приєднуються декілька логічних предикатів, що характеризують суб'єкт за різними параметрами (кількісним, якісним, локативним, темпоральним, оцінним). У контексті завдань зазначеного дослідження концептуальний аналіз проводиться з використанням процедур семантичного аналізу імені концепту для встановлення семантичного обсягу фразеологічних одиниць, що вербалізують концепт, його етимологічних характеристик, а також інтерпретативного лінгвокультурологічного аналізу оцінних концептів для виявлення культурно-маркованих концептуальних характеристик та ціннісних доміант мовної особистості. Під час концептуального аналізу була окреслена загальна фреймова структура змісту концепту.

2. Далі розглянемо структурно-семантичні особливості оцінних фразеологічних одиниць в англійській мові, які вербалізують концептосфери ЛЮДИНА й ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ.

2.1. Оцінні фразеологічні одиниці беруть активну участь в об'єктивації різних концептів, які є частиною ціннісної картини світу. Як один зі способів відображення бачення навколишнього світу, оцінні ФО виражають відношення до всіх можливих реалій, так чи інакше пов'язаних з життєдіяльністю людини. За допомогою логіко-семантичного аналізу мовного матеріалу був виявлений набір семантичних параметрів (класифікаторів), які належать до різних рівнів абстракції і включають також субкатегорійні ознаки „особа”, „предмет”, „тварина” тощо. Найчастотнішими класифікаторами є: *особа; дія; предмет, об'єкт; місце; час; стан; почуття; відношення / ставлення, настанова; явище; подія; заклад; речовина, матеріал; тварина; рослина; число, кількість; ступінь, міра; символ, знак; повідомлення, інформація.* Як параметри

розглядаються всі позначки, що супроводжують ОФО та їх ЛСВ: стилістичні, діалектні, соціолектні, термінологічні, хронологічні. У нашій роботі засадами для виділення концептів слугували окремі принципи класифікації лексичних одиниць Г.А.Уфимцевої [Уфимцева, 1986], М.А.Федотової [Федотова, 2006]. У результаті аналізу фактичного матеріалу були виділені концептосфери ЛЮДИНА й ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ (див. табл. 1). У структурі концептосфери ЛЮДИНА, яка вербалізується більшістю ОФО, визначені 5 груп концептів, які перебувають в ієрархічних відношеннях і які характеризують людину за різними аспектами, зокрема, за біологічним, соціальним, емоційним. В окремі групи виділені концепти сприйняття й суміжні концепти, в яких перетинаються зазначені вище ознаки. Ядерну позицію в англійській мові займають групи концептів Особа соціальна (42%) і група суміжних концептів (25%), периферійну – група концептів Особа емоційна (6%). Проміжну позицію займають група концептів сприйняття й група біологічних концептів (14% і 13% ОФО зазначеної концептосфери відповідно). Група концептів, яка асоціюється з уявленнями про людину як біологічну особу, включає концепти *ЗОВНІШНІСТЬ, ВІК, НАЦІОНАЛЬНІСТЬ, ЗДІБНОСТІ, ЖИТТЯ, СМЕРТЬ, ХВОРОБА*. Концепти, що характеризують людину як особу соціальну, є такими: *МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, ПОВЕДІНКА, ХАРАКТЕР, СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, ПРАЦЯ, ПРОФЕСІЯ / РІД ЗАНЯТЬ, МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ, ВЛАДА, ДОСВІД, СВИТОГЛЯД*. Група емоційних концептів вербалізується ОФО, пов'язаними з різними емоціями, наприклад: *УДАЧА / НЕУДАЧА, УСПІХ, НЕБЕЗПЕКА, ЛЮБОВ (КОХАННЯ), ЗДИВУВАННЯ* та ін. Специфічний характер суміжних концептів дозволяє виділити їх в окремий вузол, що складається з таких концептів, як *КІЛЬКІСТЬ, МІСЦЕ, ЧАС, СИМВОЛ* та ін. Група суміжних концептів різнопланова, оскільки поняття, що асоціюються з цими концептами, пронизують різні аспекти, пов'язані з людиною та її діяльністю: *ДІЯ, СТАН, ПОДІЯ* та ін.

Таблиця 1

Кількісна характеристика концептосфер, що вербалізуються ОФО в англійській мові

Концептосфера	Кіль- ть од.	%	Приклади
ЛЮДИНА	1659	77,8	<i>A nughty duckling</i> ‘гидке каченя’, <i>a fair-weather friend</i> ‘ненадійний друг’, <i>a man of parts</i> ‘здібна, талановита людина’, <i>old bloke</i> ‘розм., зневажл. дідуган, старий хрич’, <i>a dog’s breakfast</i> ‘розм., зневажл. 1) халтура, недбайливо зроблена робота; 2) нікчемна людина, мерзенна людина, нікчемність, пусте місце’
ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ	438	20,6	<i>Tom Tiddler’s ground</i> ‘місце легкої наживи, “золоте дно”’, <i>Auld Reekie</i> “стара коптільня” (жартівлива назва м. Единбурга)’, <i>yellow rag</i> ‘бульварна газета’
ІНШІ	55	1,6	
ВСЬОГО:	2131	1100	

Іншою важливою концептосферою є ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ, що репрезентується 20,6% ОФО. До її складу входять концепти на позначення **природного (географічного), рукотворного, культурного та суспільного оточення**. Група

понять, пов'язаних з природним (географічним) оточенням, включає концепти: *ГЕОГРАФІЯ, ЯВИЩА ПРИРОДИ, ПОГОДА, ТВАРИНИ, КОРИСНІ КОПАЛИНИ*. ОФО, які вербалізують концепти *ГРОШІ, ЇЖА, ПРЕДМЕТИ ПОБУТУ, ТРАНСПОРТ, НАРКОТИКИ*, презентують групу концептів рукотворного оточення. Культурно-духовне оточення людини асоціюється з концептами *РЕЛІГІЯ, РОЗВАГИ, ІСТОРІЯ, ЛІТЕРАТУРА, ЗАСОБИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ, ТЕАТР, МУЗИКА, МІФОЛОГІЯ, ТВОРЧІСТЬ, ЗВИЧАЇ*, у вербалізації яких беруть участь ОФО. Група концептів, пов'язаних з суспільним оточенням, подана такими концептами, які об'єктивуються ОФО: *ІНФОРМАЦІЯ, ПОЛІТИКА, ПРАВО, ЕКОНОМІКА, ЗАКЛАДИ*. Всі виділені групи усередині цієї концептосфери об'єктивуються приблизно однаковою кількістю ОФО (30%, 19%, 20% та 31% відповідно).

2.2. У результаті фреймового аналізу виявлено, що найбільш широкий семантичний обсяг характерний для концептів *ЗОВНІШНІСТЬ, ЗДІБНОСТІ, МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, ПОВЕДІНКА, МІСЦЕ, СТАН*. Найменшою кількістю ознак презентовані концепти *ВІК, ЖИТТЯ, СМЕРТЬ, ХАРАКТЕР, РІД ЗАНЯТЬ, МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ, ДІЯ, ПОДІЯ, ІНФОРМАЦІЯ, ПРАВО, РЕЛІГІЯ, РОЗВАГИ*. Проміжне положення займають концепти *СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, СІМ'Я, ГЕОГРАФІЯ, ГРОШІ*. Емотивні концепти подані незначною кількістю ОФО. Це пов'язано з тим, що емотивний компонент пронизує різні сфери буття й об'єктивує різні концепти, віднесені нами до окремих груп.

Питома вага багатозначних ФО становить близько 14%. Основна причина низького ступеня полісемії пов'язана зі специфікою образу, що складає основу ФО. Аналіз засвідчив, що семантичний обсяг імені концепту в більшості випадків вужчий за семантичний обсяг концепту. Той факт, що ім'я концепту не є ОФО, свідчить про те, що фразеологічний фонд є частиною лексичного складу мови і тісно взаємодіє з іншими засобами створення оцінного значення. Назва концепту в загальному вигляді здатна відображати зміст усього концепту,

ця одиниця виступає його іменем та є архілексемою. Концепт закріплює неоднорідність своєї онтологічної сфери через систему слотів своєї фреймової структури. Запропонована концептуальна модель дозволяє відтворити зв'язки та відношення між мовою та дійсністю, що проявляється у внутрішній організації тієї ділянки ціннісної картини світу, яка вербалізується ОФО. Семантика практично всіх концептів перебуває в зоні перетину з іншими концептами за рядом ознак, що свідчить про ієрархічний, „переплетений” характер ціннісної картини світу.

Взаємодія оцінки з іншими компонентами конотації в семантиці ОФО лексикографічно маркована. Позначки емоційного характеру зафіксовані в тлумаченнях ОФО, які вербалізують концепти *ПОВЕДІНКА, ХАРАКТЕР, РІД ЗАНЯТЬ, ЇЖА*. Стилiстично зниженими є ОФО, що об'єктивують концепти *ЗДІБНОСТІ, МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, ХАРАКТЕР, СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ, ДІЯ, СТАН*, група концептів сприйняття. Варіант мови також накладає обмеження на вживання ОФО. Зокрема, концепт *ПОЛІТИКА* вербалізується ОФО, маркованими позначкою амер. Позначка амер., що вказує на територіальну варіативність, зафіксована також у тлумаченнях ОФО, які репрезентують концепти *СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, РІД ЗАНЯТЬ, ДІЯ*, позначка шотл. – в ОФО, що об'єктивують концепт *РОЗВАГИ*.

2.3. Загалом у фразеологічній системі англійської мови спостерігається приблизно рівна кількість позитивно й негативно забарвлених ФО. Переважно позитивними ОФО вербалізовані концепти *ЗДІБНОСТІ, ВІК, МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ, КІЛЬКІСТЬ, ПОДІЯ, ІСТОРІЯ*. Відзначено перевагу негативно оцінних ФО у вербалізації концептів *ЗОВНІШНІСТЬ, СМЕРТЬ, ПОВЕДІНКА, ХАРАКТЕР, ВЛАДА, МІСЦЕ, ЧАС, ДІЯ, СТАН, ГЕОГРАФІЯ, РЕЛІГІЯ, РОЗВАГА, ГРОШІ*. Група концептів рукотворного оточення є повністю негативно оцінною. Аналізовані ОФО передають найрізноманітніші відтінки від різко негативно оцінності, образи до несхвалення. Перевага негативно конотації пов'язана з певними нормами поведінки

людини в суспільстві: позитивні риси – це норма й тому немає необхідності їх виділяти, негативні риси – це відхилення від норми, які засуджуються суспільством. Оцінка має змішаний характер у концептах *ЖИТТЯ, МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, ПРОФЕСІЯ, РІД ЗАНЯТЬ, СІМ'Я, ДОСВІД, ЛІТЕРАТУРА*. Отримані дані характеризують специфіку національного менталітету представників англomовного співтовариства.

2.4. Механізм оцінної фразеологічної номінації ґрунтується на закономірному зв'язку дескриптивної й оцінної семантики у фразеології. Цей зв'язок базується на подібності семантичних перетворень і спирається на такі характеристики ФО, як образність і емотивність. Джерелом оцінної номінації може слугувати цілісне значення всього прототипу ФО, тобто сполучення слів. Також джерелами узуальної сигніфікативної оцінки є оцінна сема в буквальному значенні одного з компонентів, що поширює оцінне значення на всю ФО. Аксіологічний характер ФО надають: наявність у структурі ФО компонента з параметричною семантикою, слова-символи, конотативне значення яких є оцінно забарвленим, причому символи можуть ґрунтуватися як на оцінці денотата, так і на можливості символу реалізувати потенційну сему оцінки. В основі оцінної номінації може також міститися значення змінного сполучення-прототипу, від якого бере початок ОФО, непереосмислене значення фразеоматизму, що піддається переосмисленню, значення вихідного ФО-прототипу при третинній номінації, значення запозичення, зміст якого-небудь звичаю, традиції, повір'я, легенди, міфу, казки, контекст літературного твору, Біблії, значення антропоніма або топоніма. Загалом, процес оцінної номінації є частиною процесу фразеологічної номінації. Особливістю англійської мови є те, що оцінне фразеологічне значення може формуватися під впливом низки чинників, а також одним фактором, зокрема, експліцитним оцінним значенням якого-небудь компонента ФО, при цьому значеннєве ядро ФО, що є опорним у семантичному й

граматичному змісті, може не збігатися з оцінним мотивувальним ядром.

За типом фразеологічної номінації виділяються ОФО, оцінне значення яких виникло в результаті вторинної, третинної, змішаної та одноелементної номінацій. Аналіз мовного матеріалу свідчить, що для англійських ОФО характерні всі зазначені типи номінацій. Основними є вторинна непряма й змішаний тип номінації, причому непрямий тип є найпоширенішим. Засвідчено зв'язок між типом номінації й концептом. Кореляція типів фразеологічної номінації і концептів в англійській мові репрезентована в табл. 2.

Таблиця 2

Кореляція типів фразеологічної номінації і концептів в англійській мові

	Тип номінації	Концепт	Приклади
Вторинна непряма	Мотивована компонентно-зумовлена	<i>МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, ДІЯ, ПОВЕДІНКА, СІМ'Я, РОЗВАГИ, СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС, МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ, КІЛЬКІСТЬ, РІД ЗАНЯТЬ</i>	<i>The big bad wolf</i> 'жарт. "страшний сірий вовк", небезпечна, страшна особистість', <i>yellow dog</i> 'амер. розм. підла людина, страхополох; пройдисвіт', <i>a publicity hound</i> 'амер., жарг. аматор самореклами, хвалько'
	Немотивована компонентно-зумовлена	<i>МІСЦЕ, ВЛАДА, СІМ'Я.</i>	<i>ЧАС, СТАН, spit and polish</i> 'спочат.воєн. і мор.прост. ідеальна чистота, ідеальний порядок', <i>a round peg in a square hole</i> 'людина не на своєму місці, людина, яка не підходить для якоїсь справи', <i>curtain lecture</i> 'догана, яку одержує чоловік від дружини наодинці', <i>зайчики в голові стрибають</i> 'хто-небудь легковажний, безтурботний або дурний, недоумкуватий', <i>вовчий білет</i> 'документ із записом про неблагонадійність його власника'

	Непряма	СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС	<i>lame duck</i> '1) невдаха, 2) банкрут, 3) непереобраний член конгресу', <i>the whole cheese</i> 'амер. розм. "шишка", єдина поважна особа', <i>some pumpkins</i> 'амер. розм. поважна особа, важливий птах'
Гретинна		МІЖСОБИСТІС НІ СТОСУНКИ, ДІЯ, ПОВЕДІНКА, СІМ'Я, РОЗВАГИ, ПОДІЯ, КІЛЬКІСТЬ, ВЛАДА, СИМВОЛ	<i>thedogsofwar</i> 'жахи війни, сили війни' (частина шекспірівського вислову <i>lets lip the dogs of war</i>), <i>milk and honey</i> 'молочні ріки, киселеві береги, достаток' (частина біблійного вислову <i>a land flowing with milk and honey</i>), як <i>баран в аптеці</i> 'ірон., зневажл. уживається для повного заперечення змісту зазначеного слова; зовсім не (розбиратися)' (частина прислів'я <i>Розбирається, як баран в аптеці</i>).
Змішана		РІД ЗАНЯТЬ, ПОВЕДІНКА, ВЛАДА, ЧАС, МІСЦЕ, ДІЯ, СТАН, СІМ'Я, ПОЛІТИКА	<i>dollar diplomasy</i> "'дипломатія долара'", <i>lunar policy</i> 'нереалістична, відірвана від життя політика', <i>whispering campaign</i> 'амер. політ. наклепницька кампанія'
Одноелементна		РІД ЗАНЯТЬ, ПОЛІТИКА, ГЕОГРАФІЯ	<i>the Old Glory</i> 'прапор США', <i>a son of Neptune</i> 'син Нептуна, моряк', <i>the Mistress of the seas</i> 'володарка морів', <i>the Big pond (puddle)</i> 'жарт. "великий ставок", "велика калюжа" (прізвисько Атлантичного океану)', <i>the Big Muddy</i> "'велика брудноводна" (прізвисько ріки Міссурі)'

2.5. Аналіз матеріалу дослідження засвідчив, що ОФО, значення яких ускладнене культурною конотацією, становлять значний шар фразеологічного фонду англійської мови. Джерелами національно-культурної інформації є прислів'я, система символів, стереотипів, характерних для певної лінгвокультурологічної спільності, інтелектуальне надбання націй і людства загалом (історія, література, філософія), явно виражені в компонентах ФО. Національну специфіку відбивають англломвні ОФО, до складу яких входять імена вчених, письменників, королів, інших відомих людей, ОФО, пов'язані з віруваннями, традиціями, історією народу, релігією,

обрядами, повір'ями, ОФО з анімалістичними компонентами, ОФО, які створюються відомими діячами мистецтва, зокрема, шекспіризмами. Необхідно підкреслити, що ОФО-біблеїзми, міфологізми мають інтернаціональний характер, а літературне походження ОФО надає їм національно-специфічного характеру. Етноспецифічними є концепти *ПОВЕДІНКА*, *ХАРАКТЕР* (у них відзначена переважна більшість ОФО з антропонімічним і анімалістичним компонентами, найменувань частин тіла), *РІД* *ЗАНЯТЬ* (зафіксовані ОФО з антропонімічним компонентом), *ЗОВНІШНІСТЬ* (17% ОФО є національно-забарвленими), *МІСЦЕ* (значна кількість ефемізмів), *ДІЯ* (30% ОФО мають етноспецифічний характер), *СІМ'Я*, *СИМВОЛ*, *ІСТОРІЯ*.

2.6. Попри той факт, що дієслівна фразеологія щодо статистичних даних займає провідне місце, тобто основна маса одиниць фразеології розташовується в семантичному просторі подійності, іменники структурують ядерний шар номінативної системи й презентують категорійно-семантичну універсалію предметності. Найбільш продуктивними структурними моделями, за якими утворені ОФО, що становлять англійський матеріал дослідження, є Adj+N, N+N і варіанти цієї моделі N+prep+N, NandN, N's+N, like+N. У моделі N+N найширше подана група ОФО з препозитивними визначеннями за допомогою прийменникового підрядного зв'язку. У моделі N+prep+N найбільш частотними є прийменники of, in, for, on, at, менш частотні прийменники over, to, upon. Менш продуктивні моделі Part.I+N, Part.II+N, Adv+prep+N, prep+Adj+N, Num+N. Отже, ОФО, які вербалізують ціннісні концепти, загалом структурно відповідають основним характеристикам і тенденціям, що мають місце у фразеологічній системі англійської мови.

3. Далі розглянемо структурно-семантичні особливості оцінних фразеологічних одиниць в українській мові, які вербалізують концептосфери ЛЮДИНА й ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ. Аналізуються особливості фразеологічної номінації в українській мові. Розглянуто особливості ОФО з

ономастичним і анімалістичним компонентами в досліджуваних мовах.

3.1. У результаті аналізу 1812 українських оцінних фразеологічних одиниць із опорним компонентом іменником отримані дані про особливості структурування української ціннісної картини світу та її вербалізації фразеологічними засобами (див. табл. 3).

Таблиця 3

Кількісна характеристика концептосфер, що вербалізуються ОФО в українській мові

Концептосфера	Кількість од.	%	Приклади
ЛЮДИНА	1645	91	<i>жовтороте пташеня</i> ['] молода, недосвідчена людина, <i>не до Петра, а до Різдва</i> ['] хто-небудь немолодий, похилого віку, <i>сорочин хвіст</i> ['] фам. язиката жінка, <i>як та баба Палажка (Параска)</i> ['] язикатий, чванливий, пихатий [']
ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ	105	6	<i>Секрет Полішинеля</i> ['] таємниця, яка давно всім відома; уявна таємниця, <i>на риб'ячому хутрі</i> ['] ірон. який погано гріє (про верхній одяг), <i>собача радість</i> ['] дешева ковбаса низької якості, <i>слизький карбованець</i> ['] нечесно здобуті гроші, <i>цар тьми</i> ['] чорт, <i>Гнат безп'ятий</i> ['] евф. біс, чорт, нечиста сила, <i>сон рябої кобили</i> ['] нісенітниця, безглуздя, дурниця, <i>Фільчина грамота</i> ['] несхв. документ, що не має юридичної сили; папірець, який нічого не означає [']
ІНШІ	62	3	
ВСЬОГО:	1812	100	

Результати аналізу свідчать про більшу значущість концептосфери ЛЮДИНА, яка вербалізується 77,8% та 91% ОФО відповідно в англійській та українській мовах (див. табл. 1 і 3), що свідчить про більші, порівняно з англійською мовою, можливості української фразеологічної системи відобразити антропоцентричний характер оцінного маркування позамовних сутностей.

Концепти *ХВОРОБА, НАЦІОНАЛЬНІСТЬ, РІД ЗАНЯТЬ, КОХАННЯ / ЛЮБОВ, ЗДИВУВАННЯ, РЕАЛЬНІСТЬ / НЕРЕАЛЬНІСТЬ, ПОДІЯ, СІМ'Я, ГЕОГРАФІЯ, ТВАРИНИ, КОРИСНІ КОПАЛИНИ, ПРЕДМЕТИ ВЖИТКУ, НАРКОТИКИ, ІСТОРІЯ* не зафіксовані в українській мові або є репрезентованими поодинокими ОФО, що свідчить про їх периферійний характер. Відповідно, концепти *ПРАЦЯ, ПОРА РОКУ, ОДЯГ* не зафіксовані в англійській мові або вербалізовані дуже малою кількістю ОФО. Решта концептів є спільними для обох мов.

Результати аналізу свідчать про перевагу в українській мові, як і в англійській, ОФО, які вербалізують групу концептів, що асоціюються з поняттями, які характеризують людину за соціальною ознакою (35% в українській та 42% в англійській). Друге місце в обох мовах посідають суміжні концепти, наявні у мовній картині світу ОФО, семантика яких містить низку ознак, що перетинаються. Частка цієї групи концептів в українській мові трохи вища, ніж в англійській мові (31% в українській проти 25% в англійській). На третьому місці в обох мовах – група концептів сприйняття. Група концептів *Особа біологічна* вербалізується в українській мові 14% ОФО (в англійській мові – 13 %). Таке кількісне співвідношення, що загалом указує на збіг у досліджуваних мовах, свідчить про універсальний характер концептуальних засад концептосфери ЛЮДИНА. Збіги зафіксовані, в основному, в ядерній зоні аналізованої концептосфери. Щодо периферії, наприклад, ОФО, що об'єктивують емоційні концепти, в українській мові у два рази менша, ніж в англійській мові. Така розбіжність пояснюється більшою емотивною маркованістю україномовних ОФО, які

вербалізують різні сфери буття й об'єктивують різні концепти, віднесені нами до різних груп.

Розбіжності зафіксовані і в концептосфері ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ. В українській мовній свідомості уявлення про суспільне оточення людини значно превалюють над іншими, що зафіксовано у фразеологічній картині світу (на відміну від англійської фразеологічної картини світу, в якій всі групи концептів концептосфери ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ перебувають приблизно в рівному співвідношенні, тобто є однаково релевантними для англійської мовної свідомості). На другому місці перебувають ОФО, які вербалізують уявлення про рукотворне оточення людини. ОФО, пов'язані з культурно-духовним оточенням, в українській мові менш численні, ніж в англійській. Об'єктивація фразеологічними засобами уявлень про природне (географічне) оточення для української мови не характерна.

3.2. Кількісний аналіз мовного матеріалу засвідчив, що найбільш значущими у фразеологічному тезаурусі мовної особистості в англійській та українській мовній ціннісних картинах світу є концепти, наведені в табл. 4.

Таблиця 4

Найбільш значущі концепти у фразеологічному тезаурусі мовної особистості й англійській та українській ціннісних картинах світу

Концепт	Мови		Приклади
	Англ	Укр	
Особа біологічна			
<i>ЗОВНІШНІСТЬ</i>	+	+	<i>A bag of bones</i> 'виснажена, змарніла людина, "кістяк", шкіра та кістки', <i>Flash Harry</i> 'без смаку одягнений хвалько'; <i>Христия в намисті</i> 'ірон. неохайно, без смаку вдягнена дівчина або жінка', <i>верства кембердянська (пирятинська, чугуївська, мальована)</i> 'жарт. або несхв. дуже висока на зріст людина'
<i>ЗДІБНОСТІ</i>	+	+	<i>A crack hand at something</i> 'майстер своєї справи, золоті руки', <i>butterfingers</i> 'людина, у якої все з рук валиться, руки-крюки; диряві руки', <i>Jack of all trades</i> 'за все братися і до пуття нічого не вміти'; <i>ні до</i>

			ладу ні до прикладу 'не здатний ні до чого, нікчемний, незугарний і т.ін.', <i>без царя в голові</i> 'розумово обмежений, недалекій', <i>бите око</i> 'хтось досвідчений, все відразу помічає, добре орієнтується в чомусь', <i>макітра розуму</i> 'жарт. хтось розумний, розсудливий, кмітливий і т.ін.', <i>і швець, і жнець, і на (в) дуду грець</i> 'той, хто вміє все робити, вправний, тямущий у будь-якій справі'
Особа соціальна			
<i>МІЖСОБІС-ТІСНІ СТОСУНКИ</i>	+	+	<i>The blue-eyed boy</i> 'улюбленець', <i>a snake in the grass</i> 'потайна гадука, таємний ворог', <i>свій брат</i> 'людина однакова за становищем, світоглядом і т.ін., одностудець', <i>як (мов, ніби і т. ін.) кіт (кішка) з собакою</i> 'без злагоди, постійно ворогуючи, сварячись і т.ін.'
<i>ПОВЕДІНКА</i>	+	+	<i>A gay Lothario</i> 'донжуан, ловелас', <i>an old wife</i> 'кумся, пліткарка, "стара баба", пліткар', <i>an ass with two pannies</i> 'жарт. "осел (віслюк) із двома кошиками", чоловік, що йде під руку із двома жінками', <i>night owl</i> 'амер., розм. опівнічник, нічний гультай'; <i>як мотовило</i> 'жарт. 1. дуже жвавий, неспокійний, енергійний, метушливий і т.ін.', <i>як сич</i> '2. невеселий, похмурий', <i>кирпа вгору</i> 'хто-небудь тримається з погордою, зарозуміло, зверхньо дивиться на кого-небудь', <i>як до царя на іменини</i> 'дуже поспішаючи', <i>як мухи в окропі</i> 'жарт. проворний, швидкий'
<i>ХАРАКТЕР</i>	+	+	<i>A stiff upper lip</i> 'витримка, мужність, цілковите самовладання', <i>a Nosey Parker</i> 'людина, що усюди суне свій ніс; понад міру цікавий', <i>a stick and a stone</i> 'розм. суха, безсердечна людина'; <i>не з заячого пуху</i> 'небоязкий, хоробрий, сміливий', <i>Страшків син</i> 'перев. ірон. боязка, ляклива людина', <i>заяча душа</i> 'боязка, полохлива людина', <i>баглаї напали (вкинулися)</i> 'хто-небудь не хоче працювати, ставши лінивим, млявим', <i>тотя з полив'яним носом</i> 'зневажл. нетямуща, безвільна людина'
<i>СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС</i>	+	-	<i>A cog in the machine</i> 'маленька людина, дрібна сошка', <i>a big toad in a little puddle</i> 'амер. розм. місцевий заправила, місцевий туз', <i>a big pot</i> "'шишка", поважна особа'
<i>РІД ЗАНЯТЬ</i>	+	-	<i>percentage bull</i> 'амер. жарг. поліцейський-хабарник', <i>a pea-nut politician</i> 'амер. дрібний політик', <i>a woman of the streets</i> 'вулична

			дівка, повія'
Концепти сприйняття			
ЧАС	+	-	<i>Black Friday</i> “чорна п’ятниця” (п’ятниця, у яку відбулося яке-небудь нещастя), <i>an unearthly hour</i> ‘розм. украй незручний, невідповідний час; ні світло ні зоря’, <i>a bad quarter of an hour</i> ‘у поганий момент’, <i>dark days</i> ‘чорні дні’, <i>dark days</i> ‘чорні дні’
МІСЦЕ	+	-	<i>A dream world</i> ‘світ мрій, царство мрій’, <i>the bottomless pit</i> ‘пекло’, <i>the lion’s mouth</i> “паща лева”, небезпечне місце’, <i>cloud cuckoo land</i> ‘книжн. казкова країна, світ мрій’, <i>stamping ground</i> ‘амер., розм. часто відвідуване, улюблене місце’
КІЛЬКІСТЬ	-	+	як <i>сміття</i> ‘дуже багато; безліч’, як у <i>бездонну (діряву) бочку</i> ‘у великій кількості; безконечно, марно’, <i>три мішки гречаної вовни (і всі неповні)</i> ‘2. зневажл. зовсім небагато’, як <i>кіт наплакав</i> ‘дуже мало’, <i>півтори каліки</i> ‘ірон. дуже мало’, <i>крапля в морі</i> ‘дуже мізерна, незначна частина чогось великого, цілого’, <i>дірка від бублика</i> ‘абсолютно нічого’, <i>дідька лисого</i> ‘2. нічого; зовсім, абсолютно нічого’, як <i>собака на висівки</i> ‘вульг. дуже, надто’, як <i>мед, то ложкою</i> ‘уживається для вираження надмірного прагнення до чогось, як вияв надмірності в чому-небудь, занадто’
Суміжні концепти			
ДІЯ	+	+	<i>turn of the screw</i> “закручування гайок”, натиск, тиск’, <i>the bath of blood</i> ‘кривава лазня, масове вбивство’, <i>fuss and feathers</i> ‘амер., розм. галас, дим коромислом’, <i>the Dutch act</i> ‘амер. жарг. самогубство’, <i>дим коромислом (стовпом)</i> ‘1. шум, гамір, безладдя, колотнеча’, як <i>(мов, ніби) Марко з пасльону</i> ‘зі сл. вискакувати, вилітати жарт. раптово, несподівано, недоречно’, <i>котячий концерт</i> ‘безладні співи, музика’
СТАН	+	+	<i>in a blue funk</i> ‘у панічному стані, у паніці’, <i>Monday feeling</i> ‘небажання працювати (після неділі)’, <i>in the melting mood</i> ‘готовий розплакатися’, <i>an easy mind</i> ‘задушевний спокій’; як <i>сови ночували в голові</i> ‘хто-небудь відчуває сильний головний біль від втоми, безсоння і т.ін.’ як <i>викручена ганчірка</i> ‘дуже стомлений, знесилений’, як <i>хмара</i> ‘дуже сумний, похмурий, невеселий, невдоволений’, як у <i>возні</i> ‘у нестерпних

			фізичних або моральних муках’
Концепти суспільного оточення			
<i>ПОЛІТИКА</i>	+	-	<i>A whispering campaign</i> ‘амер. політ. наклепницька кампанія’, <i>a talking shop</i> ‘говорильня’ (про парламент), <i>the big stick</i> ‘політика “великого батога”, політика сили’, <i>guns and butter</i> ‘амер. політ. політика “гармат і масла”, політика, що ґрунтується на прагненні здійснити як військові, так і внутрішньоекономічні програми’, <i>a fat cat</i> ‘політ. товстосум, капіталіст, що субсидіює яку-неб. політичну партію, грошовий мішок’
Концепти природного оточення			
<i>ГЕОГРАФІЯ</i>	+	-	<i>The Mother of States</i> ‘мати всіх штатів’, <i>the Mother of Presidents</i> ‘батьківщина президентів’ (Вірґінія), <i>the Big pond (puddle)</i> ‘жарг. “великий ставок”, “велика калюжа” (прізвисько Атлантичного океану)’, <i>the Big Muddy</i> “велика брудноводна” (прізвисько ріки Міссурі)’

3.3. Зіставлення семантичного обсягу концептів у досліджуваних мовах показало, що у мовах набору семантичний обсяг збігається в концептах *МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ*, *МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ*, *ГРОШІ*. Для українських концептів *ЗДІБНОСТІ*, *ЗОВНІШНІСТЬ*, *КІЛЬКІСТЬ*, *МІСЦЕ*, *ІНФОРМАЦІЯ* характерний ширший обсяг, ніж для відповідних англійських концептів. У концептах *ЗОВНІШНІСТЬ*, *СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС*, *ПОВЕДІНКА*, *ХАРАКТЕР* семантичний обсяг вужчий в українській мові порівняно з англійською. Різний набір ознак зафіксований у концептах *ПОВЕДІНКА*, *ЧАС*. Концепт *СТАН* в українській мові відрізняється більш абстрактною, порівняно з англійською мовою, семантикою, що пояснює кількісне превалювання ОФО, які вербалізують цей концепт в українській мові. Отже, чим абстрактніший семантичний обсяг концепту, тим більшою кількістю номінацій він презентований. Концепт *ПРАЦЯ / РОБОТА*, що є периферійним в англійській мові, займає більше важливе місце в українській фразеологічній картині світу. Концепт *СВІТОГЛЯД* в українській мові оцінними фразеологічними одиницями не виражений. Українська фразеологічна картина світу характеризується більшим ступенем емотивності. Зв’язок

емотивного й оцінного компонентів найбільш яскраво виявляється в концептах *МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ, СТАН, ХАРАКТЕР, ПОВЕДІНКА, КІЛЬКІСТЬ*, що лексикографічно марковано позначками жарт., ірон., зневажл., лайл.

3.4. Серед номінативних механізмів в українській мові домінує непряма компонентно-зумовлена номінація. Переважає метафоричний номінативний механізм, оскільки метафора, порівняно з метонімією, є потужнішим засобом створення образності, тому що розкриває більш глибинні зв'язки між зіставлюваними явищами. В українській мові найчастіше переноси відбуваються в семантичній сфері об'єктів реальної дійсності. Для українських ОФО релевантними є моделі напрямків переносу, орієнтовані на людину й за джерелом метафоризації та за її результатом, що свідчить про вияв принципу „подвійного антропоцентризму”. Домінантним джерелом переносів значень для ОФО української мови слугує матеріальна дійсність, що підтверджується перевагою переносів в усі поняттєві сфери зі сфер “фізична дія або стан”, “фізіологічне явище, дія або стан”, “зовнішня характеристика”, “психічний стан”, “положення (розташування) в просторі” та ін. Серед пріоритетних сфер-реципієнтів фразеологічних значень є такі поняттєві сфери, як “поведінка”, “характер”, “міжособистісні стосунки”, “соціальний стан”, “положення (розташування) у просторі”, “зовнішній вигляд”, “дія широкого змісту”.

3.5. У номінативних процесах в українській фразеології значною є роль анімалістичного компонента. Зіставлення з англійською мовою свідчить про те, що неоднорідність зоонімів характеризується особливими виявами для кожної мови як на лінгвістичному рівні (граматичні структури не збігаються), так і на рівні мислення, що знаходить відбиття в мові, наприклад: *old duck* ‘австрал. розм. бабуся’, *a cat with nine lives* ‘живуча людина, живуча як кішка’, *a frog in one's throat* ‘розм. хрипота, спазми в горлі’, *a plucked pigeon* ‘жарг. обманутий простак’, *стріляний горобець* ‘досвідчена, бувала людина, яку важко

перехитрити, обдурити’, *покірненьке телятко* ‘ірон. слухняна, безвідмовна людина’, *заяча душа* ‘боязка, полохлива людина’. Найчастіше у створенні оцінної фразеологічної семантики разом з іншими компонентами беруть участь такі: англ. *bird* ‘птаха’, *duck* ‘качка’, *pigeon* ‘голуб’, *cat* ‘кішка’, *fish* ‘риба’, *dog* ‘собака’ (*a cold fish* ‘розм. байдужа людина’, *a downy bird* ‘жарт., розм. хитрун, хитра bestія (гра слів на омонімах *downy* ‘хитрий’ і *downy* ‘м’який, пухнатий)’), *a dumb dog* ‘розм. мовчазна, неговірка людина, людина, з якої слова не витягнеш, мовчун’), укр. *свиня*, *риба*, *кіт* (*кіт*), *кури* (*курка*), *жаба*, *муха*, *птаха* (*птиця*), *собака* (*як свиня в хомуті* ‘ірон. негарно, недоладно’, *скажений собака* ‘уживається як лайка’, *як мокра курка* ‘безвольна, нерішуча, жалюгідна на вигляд людина’, *як кіт до миші* ‘жадібно, пристрасно’, *як муха у спасівку* ‘хтось злий, сердитий, уїдливій’, *жаба сидить під серцем* ‘кого-небудь охоплює передчуття чогось поганого, неприємного’, *дрібна пташка* ‘той, хто не займає значного становища в суспільстві’).

3.6. Зіставлення ролі антропонімічного компонента свідчить про його більшу значущість в англійській фразеологічній картині порівняно з українською. Серед власних імен-компонентів ОФО в англійській мові знаходимо імена людей (*Tom fool* ‘дурень, бовдур’, *Jack of all trades* ‘за все братися й нічого толком не вміти’, *weary Willie* ‘жарг. ледар, тунеядець’), топоніми (*Grub street* ‘компілятори, писаки (за назвою вулиці в Лондоні, на якій в XVI-XVIII вв. жили представники злиденної літературної богеми)’), *a Norfolk dumpling* ‘рідк. товстун (зазвичай про жителя графства Норфолк)’), біблеїзми (*like the wrath of God* ‘розм. жахливо, огидно’, *a good Samaritan* ‘добрий самаритянин, чуйна, добросердна людина’), міфоніми (*a Herculean labour* ‘геркулесова праця, винятково важка справа’, *a son of Neptune* ‘син Нептуна, моряк’), імена літературних героїв (*Dr. Jekyll and Mr. Hyde* ‘людина, у якої бере гору то добре начало, то погане (з повісті Р.Л.Стівенсона)’, *Billy Bunter* ‘ненажерливий, товстий, незграбний підліток (за іменем школяра з оповідань Фр.Річардса)’), етноніми (*the Arab of the gutter* ‘вуличний

хлопчисько, дитя вулиці, безпритульник’, а *Scotch marriage* ‘шотландський шлюб, шлюб без виконання формальностей’), історизми (*the Iron Duke* “Залізний герцог” (Артур Уеслі, герцог Веллінгтон, переможець Наполеона при Ватерлоо, прозваний так за непохитність і завзятість), *the Welsh Wizard* “валлійський чарівник” (прізвисько Ллойд-Джорджа)”) та ін. В українській мові виявлено вужчий спектр власних імен-прототипів: імена людей (*Макар – куди Макар телят не ганяв, Марко – як Марко в пеклі, Хома – Хома невіруючий, Христя – Христя в намисті, Сірко – як Сірку на перелазі*), літературних героїв (*Конотопська відьма, Робінзон на безлюдному острові*), міфоніми (*Прометей вогонь, Геркулесові стовпи*), біблеїзми (*Адамові діти, Страшний Суд, як на Великдень, не до Петра, а до Різдва*).

3.7. Українська мова демонструє велику розмаїтість структурних моделей ОФО. Найбільш продуктивними є як (мов, ніби)+Імен., Прикм.+Імен., Імен.+Імен., Імен.+Дієсл., які можуть розгортатися в багатокомпонентні структури: як+Імен.+прийм.+Імен., як+Прикм.+Імен., і+Імен.+і+Імен., ні+Імен.+ні+Імен., прийм.+Імен., Прикм.+Прикм.+Імен., Прикм.+Імен.+спол.+ Прикм.+Імен., Імен.+Дієсл. (*молочні ріки і киселеві (масляні) береги* ‘заможне, повне статку, безтурботне життя’, *як рак на мілкому* ‘без засобів існування, без підтримки, без грошей’, *у сльозах* ‘2. бідуючи, у нестатках, злиднях’, *і холод і голод* ‘важкі життєві умови з великими матеріальними нестатками’, *ні двору, ні тину* ‘хто-небудь бідний, нічого не має’, *тільки душа залишилася* ‘хто-небудь зубожів, збіднів’). Частина ОФО функціонують у структурі речення (*вітер у кишенях свистить (гуляє, віє)* ‘1. немає грошей; 2. хто-небудь бідний, не має грошей’).

4. У **висновках** узагальнено і підсумовано результати дослідження.

4.1. Кількісна характеристика емпіричного матеріалу свідчить про те, що ОФО презентує в мовній картині світу значний шар одиниць, які вербалізують різні ділянки концептуальної картини світу. Кількісні розбіжності (2131 ОФО в англійській і 1812 ОФО в українській мовах, що, відповідно,

становить 10% і 23% від ФО, зафіксованих у фразеологічних словниках) пов'язані з особливістю структури досліджуваних мов, характером варіативності (в українській мові переважає граматична варіативність, що виражається в більшій розмаїтості структурних моделей, а в англійській мові превалює лексична варіативність), а також з тим фактом, що найчастіше ФО виступають єдиними номінативними засобами, які компенсують обмежені номінативні можливості слів і словосполучень і заповнюють номінативні лакуни. Кількісний аналіз мовного матеріалу засвідчив, що найбільш значущими у фразеологічному тезаурусі мовної особистості й англословної та українськомовної ціннісних картинах світу є такі концепти: *ЗОВНІШНІСТЬ*, *ЗДІБНОСТІ* (група концептів Особа біологічна), *МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ*, *ПОВЕДІНКА*, *ХАРАКТЕР* (в обох мовах), *СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС*, *ПРОФЕСІЯ*, *РІД ЗАНЯТЬ* (в англ. мові) (Особа соціальна), *ЧАС*, *МІСЦЕ* (в англ. мові), *КІЛЬКІСТЬ* (в укр. мові) (група концептів Сприйняття), *ДІЯ*, *СТАН* (в обох мовах) (група Суміжних концептів). У концептосфері *ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ* в англійській мові найбільш значущими є концепти *ПОЛІТИКА* (група концептів суспільного оточення), *ГЕОГРАФІЯ* (група концептів природного оточення). Концептосфера *ОТОЧЕННЯ ЛЮДИНИ* є периферійною в українській фразеологічній картині світу.

4.2. Центральним компонентом значення ФО є конотативний компонент, ядром якого є внутрішня форма ФО, що включає в себе, крім мотивувальних засад, цілий комплекс ситуативно-предметних і власне-мовних асоціацій. Оцінними є ФО, які містять конкретну оцінку якого-небудь об'єкта, факту або явища дійсності, ситуації, стану людини. Здебільшого оцінка відбувається в межах шкали „добре / ий – погано / ий”. Оцінне значення може формуватися за умови наявності у складі ФО слів з негативною або позитивною конотацією, закріпленою в їхніх значеннях. Оцінне значення може виникати завдяки емоційним асоціаціям, які пов'язані або з конкретним компонентом фразеологізму (напр., назви тварин, предметів),

або із самою ситуацією, що є в основі ФО. На оцінний характер значення вказують лексикографічні позначки різного характеру. Оцінка може виявлятися в етимологічному значенні слова (напр., власні імена).

4.3. Вивчення ознак, що складають основу номінації, дозволяє описати особливості фразеологічного значення, його вмотивованість або невмотивованість, внутрішню форму. Характерною рисою фразеологічної семантики є позначення високого ступеня вияву ознаки. Запропонована концептуальна модель дозволяє відтворити зв'язки і відношення між мовою та дійсністю, що виявляється у внутрішній організації тієї ділянки ціннісної картини світу, яка вербалізується ОФО. У концептах, вербалізованих ОФО, знаходять вираження загальнолюдські й етнокультурні цінності, що визначають особистість людини та природу її вчинків. Семантичний опис концептуальних моделей в англійській і українській мовах свідчить як про подібності, так і про розбіжності в оцінках представників відповідних етнокультурних соціумів. Зіставлення семантичного обсягу концептів у досліджуваних мовах показало, що у мовах набору семантичний обсяг може збігатися, бути ширшим або вужчим (див. 3.3.). Ієрархічний, „переплетений” характер ціннісної картини світу є універсальною рисою, що віддзеркалюється у фразеологічній картині світу.

4.4. Важливою рисою фразеологічної семантики є загальна семантична асиметрія фразеологічної системи у бік негативнооцінних значень. Це можна пояснити тим, що негативні риси, постаючи відхиленням від норми, більш інтенсивно впливають на емоції й тому сприймаються гостріше. Частка негативнооцінних ФО в українській мові вища, ніж в англійській і становить 75%. Також є розбіжності в ступені маркованості того або іншого концепту за знаком оцінки. Зокрема, в українській мові концепт *ЖИТТЯ* більш позитивно забарвлений, ніж в англійській мові, а концепт *ВІК*, що відрізняється змішаним характером в англійській мові, в українській виступає, здебільшого, негативним. Оцінка є експліцитною в 96% ОФО.

Антропоцентричність, образність, семантична модельованість і предикативна орієнтація фразеологічних одиниць можуть розглядатися як її універсально-значущі тенденції, які визначають особливості структурно-семантичного ядра фразеологічної системи. Для української оцінної фразеології характерний вищий ступінь вияву антропоцентризму порівняно з англійською мовою.

4.5. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчив, що культурні компоненти в різних мовах не збігаються або виявляють різну фразеологічну продуктивність, що пояснюється важливою роллю екстралінгвістичних чинників у виникненні національної специфіки ОФО. Було виявлено, що найбільш продуктивними джерелами ФО з культурним компонентом в українській мові є реалії повсякденного життя й побуту, звичаї, вірування, фольклор, народно-поетична творчість, а в англійській мові – різні суспільні реалії, вдачі, традиції, звичаї, марновіства, легенди, літературні твори, вислови історичних особистостей. Саме в цих ФО найбільш помітні національно-специфічні моменти відбиття й сприйняття англійцями й українцями навколишньої дійсності.

Перспективним видається вивчення вихідних вільних словосполучень, що слугували прототипами ОФО, як з погляду дослідження техніки метафоричних переносів у фразеології, так і для наступних опрацювань понять образності й внутрішньої форми ФО різних мов. Порівняльний структурно-типологічний аналіз фразеологічної образності різних мов дозволяє зіставити фрагменти фразеологічних картин світу різних народів. Перспективним також є створення словників, що містять багатомовний фразеологічний матеріал. Багатомовна порівняльна лексикографія дозволяє побачити в кожній із зіставлюваних мов як національну специфіку її фразеології, так і ступінь міжмовних зв'язків.

Структурно-семантичні особливості фразеологічних одиниць з гендерним компонентом в англійській мові

Федорова Ю.

Кудлай В.

Фразеологічні студії привертають увагу лінгвістів і не втрачають своєї актуальності нині. Науковим розвідкам фразеологічних одиниць (надалі – ФО) присвячена низка праць, як українських лінгвістів, так і дослідникам з інших країн світу. Вагомий внесок у розвиток теорії фразеології зробили Н.М. Амосова, А.М. Баранов, О.В. Кунін, В.М. Телія, І.І. Чернишова, А. Cutler, J. Strassler [Амосова, 1961; Баранов, 2003; Кунін, 2005; Телія, 1990; Чернишова, 1993; Cutler, 1982; Strassler, 1982]. Проблеми фразеологічної семантики були предметом розгляду в дослідженнях О.М. Позднякової та ін. [Позднякова, 1999], фразеологічної номінації – в наукових працях Н.Д. Петрової, Ю.В. Шувалової [Петрова, 1996; Шувалова, 1988], фразеологічної стилістики – в роботах М.М. Шанського [Шейгал, 1980], зіставній фразеології присвячена робота Д.О. Добровольського [Добровольский, 1997]. У лінгвістичних дослідженнях наразі простежується підвищена увага до вивчення фразеологічних одиниць із погляду їхнього зв'язку з національною культурою мовного співтовариства. Національно-культурна специфіка одиниць різних рівнів мови аналізувалася в роботах О.О. Селіванової та інших [Сидорова, 1993; Телія, 1977].

У фразеології зібраний значний фактичний матеріал, що дозволяє глибше розглядати питання фразеологічної номінації. Але слід зазначити, що ФО, значення яких ускладнене гендерним компонентом, є недостатньо вивченими і з огляду на світові процеси трансформації поглядів на проблему дискримінації за гендерною ознакою є цінним матеріалом для вироблення виваженого ставлення до гендерної рівності у лінгвістичній площині. Отже, запропоноване студювання фокусується на фразеологічних одиницях з гендерним компонентом в англійській мові.

Метою дослідження можна вважати встановлення та опис структурно-семантичних особливостей субстантивних ФО з гендерним компонентом засобами англійської фразеології.

Матеріалом дослідження слугували отримані методом суцільної вибірки понад 500 англомовних фразеологічних одиниць з опорним компонентом-іменником, у компонентному складі яких наявні слова з гендерною семантикою. Корпус дослідження ФО з гендерним компонентом визначився за фразеологічними словниками К.Т. Баранцева [Баранцев, 2006] та О.В. Куніна [Кунін, 2006].

Фразеологія як наука вивчає специфіку фразеологізмів як знаків вторинної номінації, їх значення, структуру, характер їх зовнішніх лексико-синтаксичних зв'язків, а також їх експресивно-стилістичні ознаки та системні зв'язки з іншими фразеологічними одиницями і словами [Кочерган, 2010, с. 149].

Здебільшого поняття фразеологічної одиниці визначається на основі таких ознак, як структурно-семантична стійкість (постійне співвідношення значення сполучення слів з його лексико-граматичним способом вираження, що є наслідком переосмислення всього сполучення або окремих його компонентів) і відтворюваність. Однак не завжди ці критерії є самодостатніми, і нерідко під час їх використання поза фразеологією залишається чимало фраз, які інтуїтивно сприймаються як ФО. Відзначимо, що у лінгвістів єдиної думки щодо визначення терміну «фразеологізм» досі не сформувалося. У наукових працях зустрічаються різні тлумачення даного терміну.

Так, О.С. Ахманова наводить визначення ФО та ідіоми в Словнику лінгвістичних термінів: «Фразеологічна одиниця – словосполука, в якій семантична монолітність (цілісність номінації) превалює над структурною подільністю складових її елементів (виділення ознак предметупідпорядковане його цілісному значенню), у наслідок чого вона функціонує у складі пропозиції як еквівалент окремого слова» [Ахманов, 2009].

На думку Я.А. Барана, фразеологізм – це окрема самостійна мовна одиниця. Від справжніх рівневих одиниць –

фонем, морфем, слів –ФО різняться тим, що вони: 1) різнорідні за своєю структурою; 2) не перекодовуються в одиниці вищого порядку; 3) не сполучаються з такими самими одиницями (пор.: фонема поєднується з фонемами, морфема з морфемами, слова зі словами); 4) виникають із словосполучень, але не внаслідок регулярної взаємодії слів, а всупереч їй; 5) у функціональному плані не мають тієї універсальності, яку повинні мати одиниці самостійного рівня мови [Баран, 1997].

І.Р. Гальперін розглядає фразеологічні одиниці так: «У кожній мові є поєднання слів, в яких значення цілого домінує над значенням складових частин або, іншими словами, значення цілого поєднання не зовсім точне, а інколи і зовсім не виводиться з суми складових цих поєднаних частин. Такого роду поєднання носять назву фразеологічні одиниці. Однією з найбільш характерних рис поєднань фразеологізмів є їх фіксованість, тобто фіксованість місця розташування складових частин поєднання і його семантична єдність. Поєднання фразеологізмів є надбанням мови і входить разом з окремими словами в лексичний інвентар цієї мови. Вони використовуються у мові як готові одиниці, тобто відтворюються, але не підлягають організації знов, як це має місце у випадках так званих вільних поєднань» [Гальперін, 2011].

Природа фразеологічних одиниць полягає в тому, що з часом деякі вирази в мові набувають додаткового, ситуативного значення під впливом політичних, соціально-побутових і інших суспільних явищ. Новий контекст надає старим виразам нове значення. При чому наведене вираження може повністю втратити своє первинне значення. Отже, фразеологічна одиниця є різновидом вторинної номінації. Так і народжуються одиниці мови, що мають особливе місце в мовній системі: з одного боку, фразеологічні одиниці не є еквівалентами слів, оскільки не володіють цільнооформленістю, з іншого боку, елементи словосполук фразеологізмів настільки зв'язані між собою семантично, що це дозволяє вносити їх до тлумачних словників як окремі самостійні одиниці мови.

Вищенаведені підходи до визначення ФО, дозволяють зробити узагальнення, що фразеологізмами називаються одиниці мови, які використовуються для побудови мовленнєвих висловлювань, відтворюються у готовому вигляді і мають загалом постійне незалежне від контексту значення.

У продовженні дослідження ФО маємо конкретизувати підстави для їх класифікування (типологізації). Зокрема, можна виокремити типи ФО з точки зору: 1) семантичної злитності їх компонентів; 2) походження; 3) структури; 4) граматичних функцій.

Типи ФО з точки зору семантичної злитності їх компонентів. Академіку В.В. Виноградову належить класифікація ФО, яка ґрунтується на критерії семантичної злитності їх компонентів. Як відомо, фразеологізми виникають у результаті вільного поєднання слів, яке вживається у переносному значенні. Поступово таке значення відходить на задній план, і поєднання стає стійким. Залежно від того, наскільки стираються номінативні значення компонентів фразеологізму, наскільки сильно в них переносне значення, можна поділити їх на три типи: «фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності та фразеологічні сполучення» [Виноградов, 1977, с. 95].

Розглядатимемо дані типи ФО стосовно сучасної англійської мови. *Фразеологічні зрощення* – це абсолютно невідривні, стійкі поєднання, загальне значення яких не залежить від значення складових їх слів: «*rain cats and dogs*» (дощ ллє як із відра); «*kick the bucket*» (померти, дуба врізати); «*send (one) to Coventry*» (ігнорувати когось, припинити стосунки з кимось, зокрема, у книзі Кларендона «*The History of the Great Rebellion and Civil Wars in England*» розповідається, що під час англійської революції в місті Ковентрі знаходилася в'язниця, в якій містилися засланці роялісти); «*at bay*» (загнаний, зацькований); «*be at one's beck and call*» (бути у когось на побігеньках).

Фразеологічні зрощення з'явилися на основі переносних значень їх компонентів, тому ця образність розкривається лише

історично. Наприклад, ФО «*be all thumbs*» (незграбний) є вираженням «*one's fingers are all thumbs*», яке спростилося у наслідку історичних змін. Фразеологізм «*Kil Kenny cats*» (люди, що б'ються не на життя, а на смерть), можемо припустити сходиться до легенди про запеклу боротьбу між містами Kilkenny і Irishtown у XVII ст., що призвело до їх занепаду [Виноградов, 1977, с. 115]. Таким чином, для фразеологічних зрощень переносне значення стало основним.

Фразеологічні зрощення мають такі характерні ознаки: 1) до їхнього складу можуть входити нейротизми – слова, які ніде крім даного виразу, не вживаються; 2) можуть включати архаїзми; 3) характеризуються синтаксичною неподільністю; 3) в їх складі неможлива перестановка компонентів; 4) недопущенність до свого складу додаткових слів.

Втрачаючи своє самостійне лексичне значення, «... слова, що входять у структуру фразеологічного зрощення, перетворюються на компоненти складної лексичної одиниці, яка наближається за значенням до окремого слова». Тому багато фразеологічних зрощень синонімічні до слів: «*kick the bucket*» (померти) – *to die*; «*send one's to Coventry*» (припинити спілкуватися з кимось) – *to ignore* тощо.

Фразеологічні *єдності* – це стійкі поєднання слів, в яких за наявності загального переносного значення виразно зберігається ознаки семантичної подільності компонентів: «*burn one's boats*» (спалити свої кораблі, спалити мости, відрізати собі шлях до відступу, зокрема, римські полководці інколи спалювали свої кораблі, висадивши війська на ворожій території, щоб відрізати їм шлях до відступу; останнім залишалося або здобути перемогу, або ж загинути); «*spill the beans*» = «*let the cat out of the bag*» (розбавкати таємницю, проговоритися); «*be narrow in the shoulders*» (не розуміти жартів); «*throw mud at one*» (очорнити, ляяти, змішати з брудом); «*paint the lily*» = «*add another hue to the rainbow*» (прикрашати те, що й так красиве, марнувати час); «*have other fish to fry*» (мати інші важливіші справи).

Єдність фразеологізмів (надалі ФЄ) у деякій мірі зближується зі зрощенням фразеологізмів своєю образністю, де вона є зрозумілою з точки зору сучасної мови. Зв'язок між компонентами ФЄ мотивований, виразно характеризується метафоризацією. Наприклад, сенс вираження «*take a mountain of a molehill*» (робити з мухи слона), тобто сильно перебільшувати щось (у буквальному перекладі – робити гору з кротового пагорба), розкривається в тому випадку, якщо слово «*molehill*» розглядати в значенні чогось незначного, маленького, а слово «*mountain*» як щось дуже велике.

Характерні ознаки ФЄ: 1) неможливість заміни одних компонентів іншими (*hold one's cards close to one's chest*); 2) можливість збігу з існуючими словосполученнями (*burn one's fingers, burn bridges, be narrow in the shoulders, throw dust into smb.'s eyes*); 3) збереження значення окремих компонентів (*put a spoke in smb.'s wheel*); 4) емоційно-експресивна забарвленість (*to throw dust into smb.'s eyes, paint the devil blacker than he is*); 5) наявність синонімів з іншими ФО (*gild refined gold = paint the lily*). Фразеологічні єдності трохи зближуються з фразеологічними зрощеннями своєю образністю, метафоричністю, але на відміну від фразеологічних зрощень, де образний зміст розкривається тільки діахронічно, у фразеологічних єдностях образність, переносність усвідомлюється з точки зору сучасної мови. Недарма академік В.В. Виноградов вважає образність характерною ознакою тільки фразеологічних єдностей [Виноградов, 1977; с. 136].

Фразеологічні сполучення – це стійкі звороти, до складу яких входять слова із вільним та зв'язаним значенням: «*a bosom friend*» (нерозлучний друг), «*a pitched battle*» (запеклий бій), «*Adam's apple*» (адамове яблуко – кадик), «*Sisyphian labour*» (Сізіфова праця).

На відміну від двох попередніх типів, які володіють цілісним неподільним значенням, смисловою подільністю.

Характерні ознаки фразеологічних сполучень: 1) допущення варіативності одного із компонентів (*a bosom buddy* – нерозлучний приятель); 2) можливість синонімічної

заміни ключового слова (*a fierce battle*– лютий бій); 3) можливість перестановки компонентів (*a Sisyphean labour* – Сізіфова праця, *a labour of Sisyphus*– праця Сізіфа); 4) обов'язковість вільного вживання одного із компонентів і зв'язаність вживання іншого (*a bosom friend*– нерозлучний друг; нерозлучним не може бути ворог).

Професор М.М. Шанський розвинув класифікацію академіка В.В. Виноградова і виділив четвертий тип ФО – *фразеологічні вирази* (стійкі в своєму складі і вживанні звороти фразеологізмів, які повністю складаються зі слів з вільним номінативним значенням і семантично подільними). Вони використовуються як готові мовні одиниці з постійним лексичним складом і певною семантикою. Фразеологічні вирази включають англійські прислів'я й приказки, які не мають образного сенсу: «*live and learn*» (вік живи, вік учись), «*better untaught than ill taught*»(краще бути неучем, ніж невірно ученим). Фразеологічні вирази завжди виступають як структурне ціле складеного характеру: до їхнього складу входять різні за своїми морфологічними властивостями слова, які знаходяться в різних синтаксичних стосунках між собою [Шейгал, 1980].

Типи ФО за походженням. Джерела походження фразеологізмів у сучасній англійській мові дуже різноманітні. За походженням О.В. Кунін розрізняє істинно англійські та запозичені ФО. Запозичені фразеологізми в свою чергу поділяються на міжмовні та внутрішньомовні [Кунін, 2005; с. 212-216]. Розглянемо кожен тип ФО окремо стосовно англійської мови.

Фразеологізми в англійській мові здебільшого є істинно англійськими зворотами, автори яких невідомі. Істинно англійські ФО зв'язані з:

- традиціями, звичаями англійського народу: *baker's dozen* – чортова дюжина (за старим англійським звичаєм, торговці хлібом отримували від пекарів тринадцять хлібів замість дванадцяти, до того ж тринадцятий йшов у рахунок прибутку торговців); *good wine needs no bush*– гарний товар сам

себе хвалить (за стародавнім звичаєм шинкарі вивішували гілки плюща, що означало наявність вина у продажі);

- повір'ями: *a black sheep*– паршива вівця, ганьба у родині (за старим повір'ям – чорна вівця відзначена печаткою диявола); *lick into shape* – придати форму, вид, зробити людину з кого-небудь;

- англійськими реаліями: *put one in the cart* – поставити у тяжке становище (словом «cart» називали візок, в якому перевозили злочинців до місця страти або возили їх містом, зображуючи їхню ганьбу); *carry coals to Newcastle*– возити вугілля до Ньюкасла (Ньюкасл – центр англійської вугільної промисловості, отже, возити щось туди, де цього вже й так досталось; проводити з кимось час);

- з іменами англійських письменників, вчених, королів: *according to Cocker*– правильно, точно, за всіма правилами (Е. Кокер автор англійського підручника арифметики, поширеного у XVII ст.); *the Admirable Crichton*– вчений, освічена людина (Джемс Крайтон – відомий шотландський вчений XVI ст.); *Queen Anne is dead!* – відкрив Америку (відповідь людині, яка повідомила застарілу новину); *a Sherlock Holmes*– Шерлок Холмс, шукач-аматор (герой творів А.К. Дойла, названий на прізвище О. Холмса, улюбленого письменника Дойла);

- астрологією: *be born under a lucky star* – народитися під щасливою зіркою; *be born under a nevil star* – народитися під нещасливою зіркою; *believe in one's star*– вірити у свою долю; *thank one's lucky stars*– дякувати своїй зірці; *the stars were against it*– сама доля проти цього;

- з казками та байками: *Fortunatus's purse*– невичерпний гаманець (Fortunatus– казковий персонаж); *the whole bag of tricks*– весь арсенал хитрощів, маніпуляцій;

- карикатурами: *drop the pilot*– відмовитися від розумного та вірного порадника (вираз виник у зв'язку з розміщенням в англійському гумористичному журналі «Punch» у 1890 році карикатуру на відставку Бісмарка за вимогою Вільгельма II);

- історичними фактами, наприклад: *the curse of Scotland* (карта) – «прокляття Шотландії» або дев'ятка бубен (карта, названа так за схожістю з гербом графа Далрімпла Стейра, який викликав у Шотландії ненависть зрадницькою політикою зближення з Англією); *as well be hanged for a sheep as a lamb*– якщо судилося бути повішаним за вівцю, то чому б ще й не вкрасти й ягня (відголосок давнього англійського закону, згідно з яким крадіжка вівці каралася стратою через повішання);

- творчістю британських письменників: *the be-all and end-all*– те, що наповнює життя, найнеобхідніше; *the wish is father to the thought*– бажання породжує думку; *a fool's paradise*– примарне щастя, світ фантазій; *give the devil his due*– віддавати належне супротивнику; *the green-eyed monster*– ревності; *through thick and thin (go through fire and water)*– бути поруч, не дивлячись не на які перепони; *a foe worthy of one's steel*– гідний суперник.

До міжмовних запозичених ФО належать фразеологічні одиниці, запозичені з інших мов шляхом того чи іншого виду перекладу.

Біблія, як стверджують О.В. Кунін та В.В. Виноградов, є найважливішим літературним джерелом фразеологічних одиниць. Біблейські ФО є повністю асимільованими запозиченнями, наприклад: *at the eleventh hour*– в останню хвилину, якраз вчасно; *filthy lucre*– гроші; *the olive branch*– маслинова гілка як символ примирення (піти на мирову), *the root to fall evil*– корінь зла; *The Holy of holies* – святая святих; *hosts of heaven* – сили небесні, ангели.

Антична міфологія також збагатила англійську фразеологію – більшість ФО носять інтернаціональний характер, зокрема: *the apple of discord* – яблуко розбрату, *kill the goose that lays the golden eggs*– підрубувати сук, на якому сам сидиш (вираз з байки Езопа), *Achilles' heel*– Ахіллесова п'ята, уразливе місце; *Augean stable(s)* – авгієві стайні, *bear the palm*– здобути пальму першості, перемогти, *a bed of roses*– ложе з троянд, щасливе, безтурботне життя (вираз виник у зв'язку зі

звичаєм багатіїв у Стародавньому Римі усипати свої ложа пелюстками троянд) [Баранцев, 2006].

В англійській мові чимало вживається фразеологізмів, запозичених у іншомовній формі. Для багатьох із них характерна двокомпонентна чи трикомпонентна структура, наприклад: *ad hoc*– на цей випадок, *bon ton*– гарний тон, вихованість, *corpus delicti*– склад злочину, *coup d'état*– державний переворот, *terra incognita*– щось недосліджене.

Також численні латинські та французькі звороти, які починаються з прийменників: *per* (*percapita*– на душу населення, *perinterim*– тимчасом); *sub* (*subrosa*– тасмно); *de* (*detrop*– зайвий); *en* (*enmasse*– в цілому).

Поширеною є класифікація ФО Л.А. Булаховського, заснована на етимології фразеологічних одиниць:

- ФО, пов'язані зі застарілими поняттями, колись існуючими звичаями та традиціями (*baker's dozen*, *win one's spurs*);

- ФО, які належали до певного професійного середовища, а потім вийшли за його межі і стали загальноновживаними (*open fire*, *stick to one's guns* – військове, *sail under false colours* – морське, *take the ball before the bound* – спортивне);

- ФО, які прийшли із фольклору, міфології, Біблії чи творів загальноновідомих авторів (*bell the cat* - фольклор, *lift the lid of Pandora's box* - міфологія, *fatted calf* – біблійний сюжет, *what will Mrs. Grundy say?* – Th. Morton “Speed the Plough”) [Булаховський, 1978].

Отже, джерелами походження фразеологізмів можуть бути: Біблія, міфологія, твори загальноновідомих авторів, традиції, звичаї, повір'я народу, астрологія, історичні факти та реалії, іншомовні й внутрішньомовні запозичення.

Структурні типи фразеологізмів. О.В. Кунін виділяє сім головних структурних типів фразеологізмів [Кунін, 2005]:

- одновіршинні (термін запропонований О.І. Смирницьким) – звороти, до складу яких входить одна повнозначна й одна службова лексема або одна повнозначна та

дві чи три службові лексеми (*at large*– взагалі, *by the way*– до речі, *out of the way* – віддалений, *з розумом, з перцем, на око, з-під поли, крізь зуби, над силу, та й по всьому, хоч плач, як вкопаний, як на голках, як на долоні, ні з місяця, не до ладу, не на жарт, не за горами, ні крихти, тільки й того, аж нікуди*). Під службовою лексемою мають на увазі лексему, яка не функціонує як самостійний член речення, а виконує функцію зв'язку слів у реченні (прийменники, сполучники), служить для характеристики числа, визначеності чи невизначеності іменника (артиклі);

- ФО зі структурою підрядного чи сурядного словосполучення (*burn one's fingers*– обпектися на чому-небудь; *high and mighty* – сильні світу цього),

- ФО з частково предикативною структурою (термін запропонований Н.М. Амосовою) – лексеми + підрядне речення: *ships that pass in the night*– швидкоплинні зустрічі;

- ФО зі структурою підрядного речення: *when pigs fly*– коли свині будуть мати крила;

- номінативно-комунікативні ФО – дієслівні звороти до складу яких входять дієслово з інфінітивом чи дієсловом у пасивному стані (*break the ice* – пробити лід, порушити мовчання, почати розмову – *the ice is broken*);

- ФО зі структурою простого чи складного речення (*birds of the feather flock together* – рибалка рибалку бачить здалеку»; *war is the sport of kings* – війна потіха королів);

- еквіваленти речення, на думку В.В. Виноградова, – деякі структурні типи вигуківих зворотів, які мають силу висловлювання і самостійну інтонацію, а також фразеологізми у формі незалежного речення, тобто ті, що являють собою завершені, самодостатні комунікативні одиниці, які передають одне поняття, творять семантичну цінність (*my foot!* – так я і повірив! (бреші далі!) [Виноградов, 1977, с. 747].

ФО за граматичними функціями М.П. Кочерган виділяє наступні види [Кочерган, 2010]:

- дієслівні (*chatter like a magpie, sing like nightingale, sell like hot cakes, dance on a volcano, fall on one's feet, carry all before*

one, let off, live inclover, look out for squalls, kill two birds with one stone, take the plunge);

- субстантивні (*babes and sackings, a dog in the manger, daily bread, a crown of glory, a round peg in a square hole, a snake in the grass, the last straw. a break in the clouds, a fine lady, a lounge lizard, a weak sister, the lord of creation*);

- прислівникові (*for once in a way, in a flash, in the heat of the moment, by word of mouth, neck and crop, rain or shine, by hook or by crook, by leaps and bounds, in a flash, in less than no time, in the twinkling of an eye, in the heat of the moment*);

- ад'єктивні (*alive and kicking, as good as gold, as fine as silk, dry behind the ears, quick on the trigger, long in the tooth, high and mighty, dead and buried, free and easy*);

- вигуківі (*by George!, my foot!, my eyes!, bless my life!, sakes alive!, draw it mild!, a fine cattle of fish, by the Lord Harry*);

- модальні (*any day. by long odds, on the face of it, not by a long chalk*);

- сполучникові (*well and good, bill and coo, sink or swim, not for love or money, cut and come again, like a cat on hot bricks*).

Виходячи з граматичної функціональної характеристики, закономірно вважати, що фразеологізми подібно до слів належать до відповідних частин мови [Кочерган, 2010, с. 154].

Перейдемо до з'ясування основних проблем гендерних досліджень у лінгвістиці. Зважаючи на тему студіювання сфокусуємо увагу на трьох аспектах гендерних досліджень: 1) взаємозв'язок між категоріями «гендер», «рід» та «стать»; 2) вплив феміністської лінгвістики; 3) основні напрямки гендерних досліджень у лінгвістиці.

Взаємозв'язок між категоріями «гендер», «рід» та «стать». Одним із актуальних напрямів сучасної лінгвістики стали гендерні дослідження, що з'ясовує культурні та соціальні фактори, які впливають на відношення суспільства до чоловіків та жінок, поведінку індивідів у зв'язку з їх приналежністю до тієї чи іншої статі, стереотипну уяву про чоловічі чи жіночі якості – все те, що стосується проблематики статі із галузі біології у сферу соціального життя.

Одним із найважливіших питань лінгвістичної гендерології є питання визначення рівня та ступеня взаємозалежності між соціокультурною категорією «гендер», з одного боку, граматичною категорією «рід» та біологічною категорією «стать», з іншого. Ці поняття є одними з базових, взаємозумовленими концептами цілісної картини світу.

Дискусія щодо безпосереднього зв'язку граматичного роду з біологічною статтю індивіду чи її відсутності ведеться й тепер. Вчені наводять різні аргументи у підтримку своєї позиції з цієї проблеми. На думку Е. Прокоша, граматичний рід не має нічого спільного зі статтю – цідві категорії не зовсім ідентичні, тому що відправною точкою появи роду були відомі фактори, зв'язані з розвитком скотарства серед ранніх індоєвропейців. Назви тварин мали збиране чи родове значення [Рейхштейн, 1980].

І.Г. Кошева, навпаки, наголошує на зв'язок між граматичною категорією «рід» та біологічною категорією «стать», що особливо чітко виражено на ранніх ступенях розвитку мовних форм [Koshevaya, 1982]. В.В. Потапов наголошує, що у багатьох індоєвропейських мовах нейтральними словами є слова чоловічого роду, а творення слів жіночого роду походить від слів чоловічого роду. Це є класичним прикладом взаємозв'язку гендерної ознаки і граматичної категорії роду.

Мова, оперуючи родовою категорією, з одного боку, несе ясність у розумінні певного поняття, з іншого боку, указує на віднесення слова/поняття до певної особи – при цьому імпліцитно акцентується соціальний статус референта, що на думку деяких вчених, дискримінує суб'єкта [Потапов, 1980].

О. Есперсен у своїй роботі «Філософія граматики» детально розглядаючи такі категорії, як особа, стать та рід. Данський мовознавець наголошував на необхідності у позначенні живих істот мати слова, які нічого б не говорили про їх стать і були б в рівній мірі застосовні до істот чоловічої і жіночої статі [Кирилина, 2005]. Отже, аналіз різних точок зору щодо співвідношення статі і граматичного роду показує, що

дослідники визнають зв'язок цих двох явищ, але відмічають, що даний зв'язок має специфічний характер і залежить від особливостей конкретної мови.

Дослідження мови у межах гендерної парадигми дозволяє описати не тільки антропоцентричну систему мови, але і вивчити можливості й кордони її підсистем, зв'язаних з поняттями «маскулінності» / «фемінності» як дві іпостасі людського буття. За допомогою гендеру людство, як індивідуальне і колективне усвідомлення, сприймає та оцінює світ, все різноманіття людських відносин, яке зводиться до розвитку відносин між чоловіком та жінкою.

Вплив феміністської лінгвістики. Варто відзначити, що сучасний напрям гендерних досліджень пов'язаний з появою так званою феміністською лінгвістикою (надалі – ФЛ), яка з'явилась у кінці 60-х – початку 70-х років у США та Німеччині. Основоположною у цій сфері досліджень стала робота Р. Лакофф «Мова і місце жінки», що обґрунтувала андроцентричність мови і образу жінки у картині світу, що відтворений у мові. До специфіки феміністської критики мови можна віднести її яскраво виражений полемічний характер, залучення до лінгвістичного опису результатів всього спектру наук про людину (психології, соціології, етнографії, антропології, історії тощо), а також ряд успішних спроб впливати на мовну політику.

У феміністській лінгвістиці виділяють два основні напрями: до першого відносяться дослідження з метою виявлення асиметрії у системі мови, направлені проти жінок (мовний сексизм); другим напрямом стало дослідження гендерних особливостей комунікації в одностатевих та змішаних групах. В основі досліджень лежить гіпотеза про те, що на базі патріархальних стереотипів, зафіксованих мовою, розвиваються різні стратегії мовної поведінки чоловіків і жінок. Головна мета ФЛ – викриття чоловічого домінування у суспільному та культурному житті. Феміністська лінгвістика довела, що мова фіксує картину світу з чоловічої точки зору, тому що вона не тільки антропоцентрична (орієнтована на людину), але й андроцентрична (орієнтована на чоловіка) [Кирилина, 2005].

Найбільших успіхів ФЛ досягла в області феміністської реформи мови та в спробах впливу на мовну політику держави. Результатами феміністської критики мови стали деякі зміни мовної норми. Більше всього інновацій зазнав лексичний склад мови – феміністки запропонували ввести у лексикон нові слова, що краще описують жінок та їх відношення, власне жіночу сутність. У правових та офіційно-ділових текстах зараз прийнято завжди позначати особу відповідно до статі (до теперішнього часу у такому стилі листа пропонувалась чоловіча форма: *der Professor/die Professor, der Referendar / die Referendarin* (з німецької: професор / професорка, референт / референтка), *actor / actress* (з англійської: актор / акторка) тощо. У Німеччині з 1980 року прийнято лише одне офіційне звернення до представниць жіночої статі –*Frau*. В англomовних країнах до жінок у діловому дискурсі прийнято звертатися як *Ms.* (замість вельми розповсюджених раніше форм *Mrs.* чи *Miss*) з метою ігнорування сімейного стану жінки.

Прагнення феміністської лінгвістики змінити норми мови і власне мовну систему викликали широкий резонанс та міждисциплінарну дискусію, що в свою чергу сприяло розвитку гендерних досліджень. Свідоме нормування мови у деяких прикладних галузях, таких як політичний дискурс, стиль ділового листа та спілкування, безумовно, є цілком виправдані й необхідні. Феміністська критика мови сприяла удосконаленню методів дискурсійного аналізу, ініціювала створення нових дискурсійних практик, що значно полегшило вирішення низки проблем міжкультурного і міжгрупового спілкування. ФЛ розширила трактовку традиційних концептів «мовної поведінки» та «значення». Дослідження гендерних асиметрій у мові сприяло і більш глибокому вивченню словоутворювальної і номінативної систем мови, а також культурних стереотипів фемінності та маскулінності у цілому. Феміністська лінгвістика удосконалила лінгвістичний інструментарій, «відшліфувала» методи інтроспекції, методики для вивчення комунікативної інтеракції, що сприяло посиленню міждисциплінарності всього гуманітарного знання.

Отже, зробимо висновки на підставі проведеного аналізу публікацій та джерел з проблеми запропонованого студіювання.

Існує безліч концепцій і поглядів на класифікацію одиниць фразеологізмів: одні систематизують ФО за принципом злиття компонентів і підрозділяють їх на зрощення фразеологізмів (абсолютно невідривні, стійкі поєднання, загальне значення яких не залежить від значення складових їх слів), єдність фразеологізмів (стійкі поєднання слів, в яких за наявності загального переносного значення виразно зберігається ознаки семантичної подільності компонентів) і поєднання фразеологізмів (стійкі звороти, до складу яких входять слова зі вільним та зв'язаним значенням); інші розглядають фразеологічні одиниці з точки зору їх структурних типів: одновершинні (звороти, до складу яких входить одна повнозначна й одна службова лексема або одна повнозначна та дві чи три службові лексеми), ФО зі структурою підрядного чи сурядного словосполучення, з частково предикативною структурою, зі структурою підрядного речення, номінативно-комунікативні ФО, зі структурою простого чи складного речення, еквіваленти речення; треті систематизують ФО за граматичними функціями: дієслівні, субстантивні, прислівникові, ад'єктивні, вигуківі, модальні, сполучникові. Також вельми поширеною серед вітчизняних і зарубіжних учених є класифікація одиниць фразеологізмів, заснована на їх етимології.

Гендерні дослідження є актуальним напрямом сучасної філології, комунікативістики, психології, соціології, політології. Центральними аспектами гендерних студіювань є як культурні, так і соціальні фактори, що впливають на ставлення соціуму до чоловіків та жінок, поведінку індивідів у зв'язку з їх приналежністю до тієї чи іншої статі. Дослідження гендерного фактору ведуться на різних мовних рівнях. Аналізу підлягають фонетичні, граматичні явища, лексика, дискурсивні стратегії, категоризація.

Фразеологічне значення – інваріант інформації, яка виражається семантично ускладненими, окремо оформленими

одинами мови, що не виникають за породжуваними структурно-семантичними моделями змінних поєднань слів. У складі фразеологічного значення виділяють три аспекти: сигніфікативний (відображена у нашій свідомості сукупність властивостей, ознак та відношень предметів, основою яких є розпізнавальні суттєві властивості, ознаки й відношення), денотативний (обсяг поняття, яке реалізується на основі виокремлення мінімуму узагальнених ознак денотату) та конотативний (семантична сутність, яка узуально чи оказіонально входить до семантики мовних одиниць і виражає емотивно-оцінне і стилістично марковане відношення суб'єкта мови до дійсності під час її позначення у висловлюванні, яке має експресивний ефект). Гендерний компонент у семантиці фразеологізмів впливає на адекватне відображення ідіомами культурних концептів чоловічності та жіночності, їхньому мовному вираженню, розкриває їхній різний вплив на концептуалізацію гендеру у свідомості носіїв мови. Гендерний компонент може бути наявним у дескрипції, проявлятися в оцінному й емотивному компонентах фразеологічного значення. Він відіграє важливу роль у семантиці ідіоми, а саме структурує образ та формує внутрішню форму фразеологізму.

Емпіричну базу дослідження склала картотека 542 ФО з гендерним компонентом в англійській мові. З погляду структурних типів матеріал дослідження обмежений ФО з опорним компонентом-іменником. В основу нашого дослідження покладений структурний принцип добору мовного матеріалу, що передбачає відбір ФО, опорними компонентами структури яких є слова, що позначають особу чоловічої чи жіночої статі: *boy, girl, man, woman, guy, lad, Mr., Mrs., Mistress, gentleman, lady, king, queen, mother, father, daughter, son, sister, brother, aunt, uncle, wife, husband, grandmother, grandfather, widow, widower, власні імена (Tom, Jack, John, Johnatan, Harry, Sam, Willy, Jane)*. Під час дослідження кожна ідіома проаналізована за допомогою фразеологічних словників, проведений компонентний аналіз та здійснено групування ФО, що досліджуються.

Фразеологічні одиниці як знаки культури становлять ціннісну картину світу англословного соціуму. ФО з гендерним компонентом є важливим способом презентування структур знань про навколишній світ. Кількісна характеристика досліджуваного емпіричного матеріалу свідчить про те, що ця група слів складає у мовній картині світу значний шар одиниць.

У контексті завдань дослідження кожна ідіома проаналізована за допомогою фразеологічних словників (Англо-українського фразеологічного словника К.Т. Баранцева [Баранцев, 2006], Англо-російського фразеологічного словника О.В. Куніна [Кунін, 2006]), проведені семантичний та структурний аналізи, здійснено групування ФО, що досліджуються за фразео-семантичними областями, виявлені найбільш продуктивні структурні моделі фразеологічних одиниць з гендерним компонентом в англійській мові.

У результаті фактичного матеріалу в англійській мові превалюючими виявилися такі фразео-семантичні області: «Рід занять» (представлена 43,2% від загальної кількості одиниць вибірки), «Характер» (26,4%), «Соціальний статус» (8,9% від загальної кількості одиниць суцільної вибірки в англійській мові) – це свідчить про переважання ФО з фразео-семантичних областей, що асоціюються з поняттями, які характеризують людину за соціальною ознакою.

Фразеологічні одиниці з семою чоловічою роду у досліджених ФСО становлять 444 ФО або 83% від загальної кількості фразеологічних одиниць вибірки (виражені такими компонентами: *man, gentleman, boy, guy, son, husband, father, brother, king, prince, Mr., Darby, Peter, Jack, John, Johnny, Jonathan, Billy, Nick. Harry, Tom, Willy*), ФО з семою жіночого роду складають 99 одиниць або 17% (відповідно у своєму складі мають такі компоненти, як *woman, girl, lady, mother, sister, aunt, wife, Mistress, queen, Anne, Jane, Joan*), що свідчить про андроцентричний характер мовної картини світу.

Найбільш продуктивними структурними моделями, за якими утворені ФО з гендерним компонентом, що становлять англійський матеріал дослідження, є Adj+N, N+N і варіанти цієї

моделі N+prep+N, N+N, N's+N. У моделі N+N найширше подана група ФО з препозитивними визначеннями за допомогою прийменникового підрядного зв'язку. У моделі N+prep+N найбільш частотними є прийменник of, менш частотні прийменники about. Менш продуктивні моделі –Part-I+N: *the leading lady* (театр, провідна акторка, акторка на перших ролях), Part.II-N: *a left-handed wife* (морганатична дружина), *amademan*(людина, якій забезпечене майбутнє, міцне становище у суспільстві).

Отже, фразеологічні одиниці з ґендерним компонентом загалом структурно відповідають основним характеристикам і тенденціям, що мають місце у фразеологічній системі англійської мови.

РОЗДІЛ ІV.
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ КОМПОНЕНТИ У СИСТЕМІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА
ФІЛОЛОГІВ

Семантика одягу та мотив переодягання у діалогії
з. Бядулі «Язеп Крушинський»

Городнюк Н.

Концепт одягу завжди має високий семіотичний статус у культурі, тож переодягання незмінно постає вагомим семіотичним актом, у якому задіяно значущі механізми культури. За М. Бахтіним, «одним з обов'язкових моментів народно-святкових веселощів було переодягання», суть якого полягала в «оновленні одягу та соціального образу» і водночас у «переміщенні ієрархічного верху вниз» [Бахтин, 1990, с. 94]. У низці творів (таких, як крутійський роман, «роман масок» чи «комедія переодягання») переодягання постає головним чинником сюжету, умовою загострення та розв'язання конфлікту.

Концепт одягу та пов'язаний із ним мотив переодягання розглядається нами в аспекті репрезентації феномена трикстерства в діалогії білоруського письменника Змітрока Бядулі (справжнє ім'я – білорус. Самуїл Плаўнік) «Язеп Крушинський» («Язэп Крушыньскі», I частина 1928–1929 рр., II частина 1930–1931 рр.).

Перші критики романної діалогії білоруського митця одразу вказали на авантюризм як домінуючу рису поетики роману (Б. Микулич, С. Лендаві), а за півстоліття М. Мушинський зауважив, що «у “Язепі Крушинськiм” Зм. Бядулі багато від роману-гротеску, роману-масок» [Мушинскі, 1975, с. 219]. Перша і друга частини діалогії «Язеп Крушинський» різко відрізняються – і стилістично, і насамперед ідеологічно, і за манерою добору та подачі матеріалу, і способом розкриття сюжетних ліній: магістральна лінія головного героя-авантюриста, ім'ям якого

і названо твір, у другій частині змінюється схематичним окресленням доль численних другорядних персонажів, що цілком підпорядковано ідеологічному надзавданню – зображенню встановлення радянської влади на селі, колективізації та розкуркулення, що, у свою чергу, перетворює непоганий за первинним задумом крутійський роман на банальний «колгоспний». Отже, дві частини діалогії Бядулі різняться художньою вартістю, тож при аналізі ми переважно апелюватимемо до першої частини діалогії.

Звичайно, попри збереження домінант крутійського роману, тип авантюрного героя-трикстера, сатиричне спрямування творів, увагу до проблем письма і відчутну метатекстуальність, не можемо не зауважити відмінність тематики та проблематики діалогії Бядулі – це мозаїчне відображення різних типів тексту: тут і оповідь про літературний «салон» та пристосування митця і критика до нового буремного часу, й «епос» про боротьбу з куркулями та колективізацію, і репортаж про життя інституту напередодні масових чисток серед науковців. Власне, спільним ідейно-тематичним центром обох творів є соціальне й ідеологічне перевтілення та пристосування, існування на помежів'ї радянського й антирадянського дискурсів, і ширше – проблема творчості та митця в умовах загального пристосування. І реалізовано цю проблематику цілком у річищі модерністської поетики – засобами інтертексту, обігрування культурних кліше, пародіювання офіційного ідеологічного та художнього дискурсів тощо.

Насамперед відзначимо модерністський підхід Бядулі до зображення людини: портрети селян подані через подвійне кодування, із авторським застереженням – як «на малюнках», тобто як традиційні образи народництва. Таким чином, актуалізовано вказівку на мову мистецтва через звернення до традиційного мистецтва: «На дорозі стоїть селянин. // Такого часом можна бачити на малюнках. Очі – вузьенькі, загострені, блискучі крижинки. Борода – приклеєний клаптик клоччя. Чуприна – насунутий шматок овчини. Вона жмутками висить

з-під старої смушевої шапки. Кожушок – замицаний, у дірках різного вигляду і розміру. З цих дірок вилазять, як миші, ковтуни сивуватої вовни» [Бядуля, 1987, с. 5]. Водночас така «рамка», тобто вказівка на включення у текст «повідомлення», закодованою іншою мовою, знімає питання про приналежність діалогії Бядулі до реалізму, адже реалізм, за переконливим доведенням польського дослідника Єжи Фарино, не усвідомлює себе як моделюючу систему, мову мистецтва [Фарино, 2004, с. 84].

Концепт одягу є визначальним у реалізації мотиву переодягання, що усвою чергу постає як акторство, зміна масок, театралізована вистава з перетіленням в іншого, тимчасове привласнення чужої ідентичності.

У романі «Язеп Крушинський» окреслюється кілька варіантів переодягання-перелицювання: по-перше, це перетворення Мятлова спершу на Шаповалова, а потім і на Миколаєва, пов'язане з кардинальною зміною іміджу та удаванням із себе іншого; по-друге, перелицювання головного героя твору Язепа Крушинського, що базується не стільки на перевдяганні, як на зміні масок та ідеологічних акцентів в іміджі героя; по-третє, численні «перевдягання-перелицювання» другорядних героїв (офіцера-білогвардійця на священика, лікаря на «пролетарського поета», адвоката на викладача, директора гімназії на «пролетарського критика»); насамкінець, «перевдягання-перелицювання» єврейки Мери, двійництво якої зумовлено прагненням позбутися національної сутності й асимілюватися в середовищі білоруських селянок.

Концепт одягу та мотив переодягання у романі Бядулі має сюжетогенерувальний характер, зокрема в реалізації сюжетної лінії Мятлова-Шаповалова. Перетворення Антона Сергійовича Мятлова на Івана Матвійовича Шаповалова найяскравіше представлено у першій частині діалогії. На відміну від артистизму та схильності до гри Бендера, виточки вчинків героя Бядулі більш прагматичні: за сюжетом, Мятлов-Шаповалов змушений переховуватися, оскільки ще у

1905 р. зрадив колишніх друзів-соціалістів, яких через нього було заслано до Сибіру. Прагнучи бути невпізнаним, герой кардинально змінив зовнішній вигляд: перебрався в інший одяг, поголив бороду, зробив фальшивий паспорт на інше ім'я і переїхав, знявши з себе попереднє життя, як непотрібне вбрання: «Виходячи з хати, він покидав “Антика” у стінах квартири, ніби хатню світку. На вулиці був Іваном» [2, с. 18]. Та водночас герой Бядулі не позбавлений артистизму і творчого підходу до перевтілення. Його акторство повсякчас підкреслюється у тексті: «Поза стінами своєї квартири він старався міняти ходу, манери, жести» [Бядуля, 1987, с. 18]. Врешті Мятлов позбувається сім'ї, інсценізуючи власну смерть.

Герой розробляє і втілює власну теорію життєтворчості – створення життя за законами художньої творчості, маючи на меті перетворитися на «нову людину», а отже, послідовно вибудовуючи своє нове «Я». Він до дрібниць продумує свій новий імідж на новому місці, обираючи «іншого крою одяг, інший фасон шапки і взуття» [Бядуля, 1987, с. 24]. Тож згодом суто практичний бік справи змінюється захоплюючим «психологічно-мистецьким експериментом» – своє перевтілення герой потрактовує як «нову форму мистецтва»: «Письменники пишуть романи, повісті. Маляри та скульптори подають навколишнє, пропущене через призму своєї думки й емоції. Те ж саме роблять актори на сцені. А я ось спробую нову форму мистецтва: творити нову людину з самого себе, з тієї самої живої глини ліпити нову фігуру...» [Бядуля, 1987, с. 24]. Отже, виразно накреслюється смислова двозначність: з одного боку, герой прагне творити нову людину «з самого себе», з іншого – уподібнює себе до Бога, який створює людину з самого себе, тобто за своєю подобою, з «живої глини». У цьому двоїстому прагненні героя вбачаємо синтез двох культурних тенденцій: надзвичайно популярних для того часу теоретизувань про «нову людину», «новий побут» та «нові форми мистецтва», проголошуваних представниками

пролеткульту, ЛЕФу й інших мистецьких угруповань лівого спрямування, з одного боку, та традиційної біблійної версії створення Адама, з іншого. А також тут спародійовано необґрунтованість претензій перших на друге.

Категорія одягу постає визначальною у психологічно-мистецькому проекті перевтілення героя. У тексті повсякчас підкреслюється концептуальність ретельного вибору одягу персонажем. Причому автором майстерно обігруються двозначності слововживання «виходити в люди» – з’являтися на людях у певному вбранні і соціально зростати: «Спочатку він думав виходити у люди по “пролетарській” лінії – думав придбати пролетарський одяг, потертий, драний (по одезі зустрічають) і, таким чином, почати вислужування перед начальством. Однак швидко роздумав. // “Це виглядало б, що я маскуюся, що я фальшива людина. Я можу таким способом викликати до себе недовіру. Це не годиться. Так багато хто робить. Краще, якщо я буду одягнутий по-європейськи. Подумають, що я з-за кордону приїхав...”» [Бядуля, 1987, с. 26]. Отже, герой підкреслено позиціонує свій одяг як певне культурне повідомлення, «текст», передбачаючи наперед і способи його сприйняття, тож добирає вбрання таким чином, щоб «прочитання» було максимально вигідним для нього. Автором недарма зацентовано: «І ось таким чином оформлялася потроху нова людина Іван Матвійович – художній твір Антона Сергійовича» [Бядуля, 1987, с. 26].

Чергове переодягання Мятлова-Шаповалова відбувається після випадкового упізнання його племінницею. Герой кардинально змінює стиль одягу та аксесуарів, що яскраво засвідчує деталізований речовизм сцени перед дзеркалом в епізоді від’їзду. Так, у новій стилізації своєї особи героєм майстерно поєднано непоєднуване: вбрання «радянського франта доби воєнного комунізму» (френч, галіфе і жовті чоботи) та аксесуари (круглі черепахові окуляри) й «обличчя» (тонкі бакенбарди і маленькі вуса) дореволюційного чиновника. Таким чином, вкотре стаючи «новою людиною» – цього разу Семеном Прокоповичем

Миколаєвим, герой знову застосовує необмежені можливості семантики одягу і манери одягання, запозичуючи для свого «вितвору» нові й нові елементи та риси репрезентації: «Семен Прокопович згадував героїв із літератури, з кіно, уявляв собі побачені по різних музеях портрети людей, придивлявся до людського шуму на вулицях і брав для свого нового твору по одній рисці, по шматочку з кожного гідного уваги типу героя. Спочатку його твір – нова, жива людина – вийде трохи в стилі мозаїки, але з плином часу це стане непомітно і його нова людина завоює повне право не тільки на існування, але навіть на успіхи в житті» [Бядуля, 1987, с. 345]. Життєве фіаско цього героя-авантюриста залишається у романі ніби «поза кадром»: він виїжджає на Кавказ, де згодом і був схоплений та засуджений до ув'язнення, про що читач дізнається з листа дружини героя до племінниці наприкінці ІІ частини.

Стратегія перелицювання головного героя діалогії – власника хутора Курганища Язєпа Крушинського, чийм іменем і названо твір, має складніший характер, оскільки не зводиться до зміни одягу, так би мовити, у власне речовому аспекті, а в ідеологічному переосмисленні. Згадаймо визначення «червона шапочка», вжите Мятловим-Шаповаловим на позначення «пролетарського походження» Крушинського, який починав свою кар'єру лакеєм у дядьковому ресторані: «ще яскравіше блищала на його голові, за висловом Івана Матвійовича, “червона пролетарська шапочка”» [Бядуля, 1987, с. 55]. Таким чином, відомий казковий аксесуар постає у романі ідеологічною алегорією, метафоричним утіленням чергового акту демонстрації лояльності до радянської влади. Згадка про червону шапочку як своєрідний пролетарський німб щоразу фігурує в тексті на доказ ідеологічної «правовірності» героя, зокрема в оцінці його авантюри, що у сім'юсфері тогочасної дійсності постають вельми ефектними й оригінальними вчинками: роздавання частини своєї землі безземельним селянам для здобуття їхньої прихильності й обрання

секретарем сільради, намовляння братів передати дядьків дім у державну власність, залишивши собі по одному помешканню, інакше дім все одно експропріують, позиціонування покійного дядька, власника ресторану як «чистокровного пролетарія», мало не соціаліста. До яскравих вигадок про самого себе слід також віднести міф про «партизанську діяльність» під час польської окупації та облудне «поранення» 1905 року. Така удавана демонстративність вчинків героя-спритника у поєднанні з не менш яскравою «міфотворчістю» незмінно постає під знаком «червоної шапочки». Зокрема, інший шахрай Мятлов-Шаповалов, якому в романі приписано авторство цього виразу, у міркуваннях про спритність ідеологічних вивертів біографії Крушинського, подумки зауважує: «Прийде вовк і з'їсть червону шапочку» [Бядуля, 1987, с. 57].

Згадаймо ще один показовий момент у творі, пов'язаний із семантикою головних уборів: ідеологічного забарвлення ця складова одягу набуває у переддень масових чисток серед науковців. Так, в епізоді на вечорі критики наукових праць інституту Цярешка «зауважує, що робітники чисто і добре одягнені. Не гірше за вчених інститутчиків. А деякі вчені спеціально для цих вечорів в робітничому клубі замість капелюхів чи каракулевих шапок насунули на голови старі кепки» [Бядуля, 1989, с. 234]. Як бачимо, пролетарські кепки у семіосфері радянських цінностей покликані захищати своїх власників від ідеологічних неприємностей, на відміну від типово інтелігентських капелюхів та каракулевих шапок, що постають виразно загроженними у цій ситуації.

У романі Бядулі представлено численні «маски» й «амплуа» Крушинського. Так, він – запеклий борець із контрабандою і водночас її головний організатор. До речі, показовий той факт, що товар, яким гендлює герой, це гудзики, панчохи, гребінці, тканина, тобто аксесуари та елементи одягу, – все те, що, «неестетна і утилітаристична радянська влада» (за влучним висловом М. Йогансена) вперто ігнорувала, вважаючи неістотним та меншовартісним. А ще

раніше, за сюжетом, Крушинський був організатором і керівником банди конокрадів, про що йдеться у вставному тексті роману – рукописі місцевого «Льва Толстого». Двоїстість натури Крушинського яскраво репрезентована у художньо незграбному рукописі сільського «письменника», де у стилістиці невибагливого народного письма подано епізод із переодягнутим у попа контрабандистом: «Перука і віз із контрабандою залишилися у прикордонників, а переодягнутий на попа контрабандист втік, відстрілюючись із браунінга. <...> Деякі кажуть, що господар хутора Курганища допомагав ловити цього попа, а інші кажуть, що він сам був цим попом. Може бути й те, й інше» [Бядуля, 1987, с. 167].

Як і Остап Бендер, герой Бядулі – як риба у воді в семіосфері радянських гасел та прокламацій. Зокрема, в сільраді він провадив «політику безкласовості», доводячи, що у них нема ні багатих, ні бідних, а є один трудящий люд. Інше гасло Крушинського, під яким він навчав своїх ставлеників у сільській адміністрації, майстерно синтезує опозиції радянського й антирадянського дискурсів: «Кожен із нас повинен багатіти, тоді й держава буде багатою» [Бядуля, 1987, с. 215].

Авантюризм як сутнісна риса героя має також подвійне кодування, увиразнюючись уведенням «знаків» авантюрного письма – через захоплення героя пригодницькою літературою та наслідування ним персонажів такого типу творів: «Мені подобалися всілякі пригоди. Головним героєм у кожному романі я завжди вважав самого себе. <...> Мені завжди здавалося, що беру найактивнішу участь у всіх цих цікавих пригодах, і сумував, коли пригоди героя кінчалися невдало, радів, коли герой брав гору» [Бядуля, 1987, с. 58]. І далі: «Під враженням цікавого роману я перебував, бувало, кілька днів. Наслідував манери головного героя. Одного разу купив капелюха з широкими крисами тільки для того, що такий капелюх носив один герой, який бився з індіанцями в американських преріях» [Бядуля,

1987, с. 58]. Таким чином, герой Бядулі, як і Великий комбінатор Ільфа та Петрова, не позбавлений естетично-ігрового підґрунтя у своїх махінаціях та вивертах, яким незмінно надається відтінок театральності. Тож до образу Язєпа Крушинського значною мірою прикладаються висновки Марка Липовецького про специфіку радянського трикстера: «Радянський трикстер, незважаючи на близькість до шахрая, все-таки не шахрай: від шахрая він (вона) відрізняється, по-перше, тим, що якщо навіть у нього (або у неї) і є меркантильний інтерес, то він явно блякне перед артистизмом і театральністю витівок героя» [Липовецький, 2009]. На думку дослідника, ця риса цілком пояснює той факт, що у багатьох текстах про радянських трикстерів значної ролі набуває мотив театру. Тож театральність твору Бядулі увиразнюється не лише переодяганням та перелицюванням героїв, але й численними карнавальнотеатральними діями, серед яких, наприклад, заохочувана головним героєм ритуальна бійка Дроздів і Дятлів, представлена як правічна битва у карнавальнораблезіанському стилі, «червоне весілля» та вистава для селян, організовані Крушинським.

Із загальною театральністю хронотопу білоруського митця, з одного боку, та його (митця) посиленою увагою до проблем письма, з іншого, пов'язується велика кількість письменницьких «масок» та «амплуа». Так, у романній диалогії Бядулі іронічно, а подекуди і гротескно, представлено різні типиажі численних «писак», з-поміж них і колишній сільський писар на промовисте прізвище «Лев Толстой», уривки з рукопису якого включені у текст; і «пролетарський поет» Антон Цярешка; і наївний сільський підліток Савка, який, шукаючи себе, пише і вірші, й оповідання, і статті, котрі ніхто не друкує, і якого весь час мучать два питання: «про що і як писати?» (головні питання того часу для модерних національних літератур!); численні збирачі фольклору та автори етнографічних нарисів про село Гайдачани; багатоликий критик, здатний з однаковою

переконливістю виступати від імені різних ідейно-естетичних напрямів та угруповань; сам Мятлов-Шаповалов, який пописує хвалебні статті про «культурне господарство» Крушинського; робфаківець Микола, якому «не вперше було співпрацювати в газетах. Першу школу літератури проходив у настінній газеті» [Бядуля, 1987, с. 263] і якому «доводилося писати для газети про недоліки в радянському будівництві» [Бядуля, 1987, с. 264]. Таким чином, Бядуля у властивій йому іронічно-ігровій манері у загальних рисах репрезентує диспозицію сил тогочасного письменства, з-поміж яких і представники старшого покоління (напівблаженний сільський писар «Лев Толстой»), і численні перелицьовані «пролетарські поети» (Цярешка), і напівграмотні селянські «письменники» (Савка), і автори фольклорно-етнографічного спрямування (збирачі народної творчості), і багатолікий Янус від критики, і публіцисти «одописці» та «викривальники».

Згадаймо також перевтілення та двоїстість існування братів Крушинських, не пов'язані безпосередньо з одягом, а швидше – зі зміною масок та ампула: один з братів – колишній адвокат, нині – викладач, другий – колишній лікар і теперішній «пролетарський поет», що пише під псевдонімом Антон Цярешка. У другому випадку перелицьовання має ще один один відтінок: Цярешка – колишній русофіл, а нині – «щирий» білорус. Так само варіантом перевтілення героїв є їхня реінтерпретація власного походження залежно від зміни влади: «А в перехідні часи, коли радянська влада в Мінську чергувалася то з німецькою, то з білопольською окупацією, адвокат і лікар у документах були то дітьми багатя-домовласника, то лакея-пролетаря» [Бядуля, 1987, с. 150]. Мрії про «кращі часи» Бендера суголосні мріям героїв Бядулі. Так, лейтмотивом існування братів Крушинських було: «А може... може, дочекаємося інших часів?..» [Бядуля, 1987, с. 148]. І ще: «Часто комусь із братів снилося, що прийшла нова влада, в якій власність – свята річ, релігія» [Бядуля, 1987, с. 148].

З-поміж інших «перелицьованих» героїв Бядулі привертає увагу особа критика, колишнього директора гімназії, що пише статтю на замовлення, обстоюючи будь-які задані твердження: «Я, як критик, мушу зазначити, що критика теж велике мистецтво: робити з чорного біле і з білого чорне. Це, вибачайте, треба вміти!» [Бядуля, 1987, с. 156]. Найяскравіше здатність до мімікрії та схильність до зміни масок засвідчує монолог критика в особах: і від імені критика-марксиста та ідеолога пролетарського мистецтва, і від прихильника «чистого мистецтва», і від апологета народництва, і від прибічника національного відродження.

Серед інших героїв, що змушені «перевдягатися» з ідеологічних причин, згадаймо також перелицьованого священика. Так, отець Дмитрій свого часу змінив мундир поручика білої гвардії, на що недвозначно вказує згадка про «мундир з хрестами» чи «білий літній мундир з блискучими золотими погонами», на рясу священика. Але, повсякчас сподіваючись на світову війну проти радянської влади, герой мріє про зворотнє переодягання.

Зовсім іншого ідейно-естетичного забарвлення та авторської оцінки набуває двійництво єврейки Мери, яка, всупереч сім'ї вийшовши заміж за білоруса, прагне позбутися своєї національної ідентичності. Із цією метою вона змінює одяг і мову, вдягаючись як сільські жінки і намагаючись говорити по-білоруськи: «Мера довго бореться сама з собою, зі своєю подвійністю: думати однією мовою, а говорити іншою. Боротьба дуже важка – потрібно виштовхувати, виривати з коренем назавжди своє заховане, затаєне “я”, яке воно змалечку носить у собі; потрібно витрусити все колишнє, випалити вогнем» [Бядуля, 1987, с. 297]. І ще: «Нові жести, селянський одяг, кольоровий в яскравих квітках, який вона носить замість колишнього чорного або білого одягу, стрижене чорне волосся надають їй багато оригінальності і своєрідної привабливості. Вона хоче цим всім стати схожою на інших тутешніх жінок, не виділятися. Виходить навпаки...» [Бядуля, 1987, с. 299]. Як бачимо, своїм

перевдяганням Мера привертає ще більшу увагу до своєї особи. Таким чином, йдеться про глибоку маргінальність героїні, яка цілком усвідомлюється нею, але, прагнучи подолати внутрішній розкол і притлумити своє національне «я», вона лише поглиблює його. Її шлях до себе і до власної цілісності постає у романі найбільш болісним і драматичним.

Насамкінець зазначимо, що у романі Бядулі герої, які не перевдягаються, не перелицьовуються, а дотримуються однієї лінії поведінки, виглядають обмеженими, однобокими і недолугими. Саме таким «принциповим ідіотом» як антитезою до тристера (за М. Липовецьким) постає лідер комсомольців села Гайдачани Антось Дрочик, якого постійно, ще з раннього дитинства, б'ють за любов до правди та «щирості». Образ цього «правдоруба» естетично ніби «зависає» між поетикою традиційного соцреалізму та стилістикою модернізму, оскільки його атрибутивна риса – незмінно розбита за правду пика – слабко пов'язується з героїзацією «ідеального комсомольця» відповідного штибу літератури, але цілком пояснюється модерністською іронією, яка знімає остаточність будь-якого твердження.

Отже, у романах З. Бядулі на перший план виходить концепт одягу, герої – і головні, і другорядні – представлені через категорію одягу, а сам феномен трикстерства реалізовано насамперед через мотив переодягання, тож одяг в обох діалогіях постає значущою семіотичною категорією, а самі елементи вбрання та аксесуари – речами з високим семіотичним статусом. Мотив переодягання та удаваності, тобто презентації себе як іншого, незмінно пов'язується з мотивом маски та гри в іншого, а також – із мотивом артистизму й театральної гри. Так, і Крушинський, і Мятлов-Шаповалов своїм удаванням та грою в іншого утворюють навколо себе театрально-карнавальний простір, а тотальна театралізація та гра знаками радянської культури постає головною стратегією життєтворчості цих персонажів-трикстерів.

Мотив мандрів в англійському постмодерністському романі

Назаренко Н.

Дацер К.

«Подорожі» – найдавніший жанр, якому в науковій літературі присвячено чимало серйозних робіт, де, як правило, реконструюється його історія, аналізуються особливості творів окремих авторів, а також дається характеристика оповідної структури, прийомів і засобів художньої виразності, використаних письменниками в «подорожах». До нашого часу залишається відкритим цілий ряд принципово важливих проблем, що вимагають додаткового осмислення. Більш того, оскільки жанру подорожі належить особливе, «проміжне» становище між літературою факту, документалістикою, і літературою художньою, белетристикою, остільки «літературознавство ще не вирішило <...> остаточно, займають чи подорожі в ній взагалі яке-небудь місце, про що може свідчити послідовне ігнорування цього жанру класичною <...> теорією, а також далеко не регулярна згадка про нього в численних сучасних літературних довідниках і енциклопедіях» [Гуминский, 1996, с. 10].

Проте «Літературний енциклопедичний словник» 1987 року видання дає наступне визначення: «Путешествие – літературний жанр, в основі якого лежить описання путешественником (очевидцем) достовірних свідень о каких-либо, в первую очередь, незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, записок, дневников (журналов), очерков, мемуаров» [Литературный энциклопедический словарь, с. 314].

Справа, однак, ускладнюється тим, який зміст вкладається в саме поняття «подорож». Одні літературознавці вважають за краще вживати цей термін тільки в лапках, як би «жорстко» даючи зрозуміти, що об'єкт їх дослідження принципово відрізняється від того, який привертає увагу географів, істориків, етнографів та інших представників власне наукових дисциплін. Цими лапками явно підкреслюється якась

умовність описаних літературою подорожей, що знаходить своє відображення в стійкому вислові, згідно з яким до художньої прози слід відносити тільки так звані вигадані подорожі. Опис всього, дійсно пов'язаного з переміщеннями в реальному географічному просторі, цією групою дослідників відноситься лише до документалістики (нарисової прози), суміжної з науковою літературою, яка присвячена поїздкам, здійсненим із суто пізнавальними цілями.

Даному ствердженню, однак, суперечить очевидний зв'язок відтворених на папері подорожей з епічними жанрами (в першу чергу – з романом), де конкретні життєві реалії отримують відповідну творчу обробку і ідейну інтерпретацію. «Подорож» тому сприймається як «якась досить стійка формально-літературна категорія, що характеризується певним набором постійних «внутрішньо-текстових» ознак і в ідеалі чітко обмежена в часі (наприклад, зміною літературних напрямів і стилів: сентиментальні подорожі, романтичні і т. п.) і в просторі (по відношенню до інших жанрів)» [Литературный энциклопедический словарь, с. 314]. Тим самим, без сумніву, признається літературно-художня природа жанру. А в світлі цієї точки зору, «подорож» – це такий тип твору, де органічно поєднуються об'єктивне, точне зображення нових для читача сторін дійсності з суб'єктивною оцінкою їх автором. Непорушною умовою існування жанру є самі подорожі, тобто переміщення реальних (історичних) осіб в дійсному (географічному) просторі з обов'язковим, супутнім або наступним відображенням побаченого в слові. «Слово» ж це, будучи самостійною жанровою категорією, володіє конкретними змістовно-структурними параметрами.

Так склалося історично, що недосліджені місця і країни «полонять уяву», тому з давніх часів між окремими їх представниками і цілими народами встановлювалися різного роду контакти і взаємини. Вони формувалися, в тому числі і за рахунок численних поїздок, до того ж не тільки прагматичного характеру: торговельних, дипломатичних, але й розважальних, зроблених з метою впізнання нового, розширення горизонтів

життєвого бачення. Завдяки цьому коло людських уявлень про навколишній світ постійно поповнювалося. При великій інтенсивності збагачення життєвого досвіду подорожуючих збагачувався і художній зміст літератури подорожі. Об'єктом зображення в ній ставали побут, звичаї, вірування, менталітет, минуле і сьогодення людей різних рас, національностей, релігій, континентів, регіонів. Закономірно розширювалися географічні та історичні межі життєвого матеріалу і – відповідно – кордони просторово-часового континууму творів про подорожі. Тому була потрібна чітка організація сюжетно-композиційної структури оповідання, сувора супідрядність всіх його компонентів. Сюжет «подорожі», як правило, складають реальні переміщення автора по конкретній місцевості, в зв'язку з чим дається опис її ландшафту, природи, споруд, мешканців, що сприяє достовірності зображення, мотивації подій, що відбуваються з оповідачем.

Поряд з цим, змістом сюжету «подорожі» є розвиток почуттів, умонастроїв автора, що визначають характер обраної ним комунікативної стратегії і впливають на способи реконструкції дійсності. Таким чином, послідовність розгортання сюжетної дії формується ситуацією «подорожі», а трактування того, що відбувається крізь призму авторського «я», ускладнює хід розповіді за рахунок поєднання в єдиному художньому просторі відносно автономних пластів зображення: зовнішнього, подієвого, і внутрішнього, особистісно-психологічного.

Відтак, за думкою О. Деремедведь, композиція жанру подорожі знаходить показову специфіку:

1. Будується на основі монологічного принципу подачі життєвого матеріалу, коли виклад ведеться від першої особи, особи автора, одночасно – саме він виступає і як герой твору, тобто «мандрівник», який бере на себе ще й третю функцію – оповідача.

2. Просторово-часові виміри зображуваного світу в цілому збігаються з дійсним часом і простором, тому фабульна канва твору формується маршрутом реальної подорожі.

3. В «подорожі» присутнє протиставлення «свого» «чужому». З позиції свого світу автор оцінює чужий, незнайомий йому простір, чужі форми життя [Деремедведь, 2008, с. 8].

Аналіз літератури подорожі свідчить, що вибір маршруту для поїздки залежав від загальної системи культурних пріоритетів і ціннісних орієнтацій, які панують в даний момент в цивілізованому світі і на батьківщині мандрівника. Отже, герой-коментатор, учасник подорожі, був носієм рис свого часу і культурного середовища, де діють певні етико-естетичні норми і світовідчуття. Таким чином, сам жанр подорожі виступав в ролі своєрідного провідника національної культурної традиції. Масштаб для оцінки явищ нового світу задає традиційний для мандрівника світ, образ якого грає важливу і цілком самостійну роль в ході розповіді. Тобто близький, знайомий світ, в широкому сенсі – рідний дім, який має для мандрівника значення життєвого центру, стає не тільки критерієм для характеристики іншого світу, але водночас і точкою відліку для руху до просторової і духовної периферії.

Разом з тим взаємовідношення «свого» і «чужого», виступаючи як вихідний момент в процесі пізнання незвіданого, незнайомого, нерідко може проявлятися в творі не стільки у вигляді опозиції, скільки зіставлення, порівняння, паралелі між знайомим і непізнаним. Але й тоді на світосприйняття мандрівника впливають вже існуючі в його суспільстві стереотипи. Виходячи з цього, оптимальним варіантом світосприйняття вважають поради не захоплюватися готовими судженнями, а дивитися на все власними очима, слідуючи моделі: «спершу надивився, наслухався, розпитав і вивчив, і потім вже склав своє поняття про країну», причому не тільки чужу, а й власну.

У літературі подорожі особливе значення має не тільки жанровий зміст подорожніх нарисів, а також сутність особистої позиції автора, а й безпосередні способи їх вираження, тобто жанрова форма. В цьому аспекті важливим є поняття мотиву «мандрів». Літературознавча наука визначає мотив як «стійкий

формально-змістовний компонент літературного тексту» [Литературный энциклопедический словарь, 1987, с. 230]. Мотив проступає в сюжеті «подорожей», впливаючи на композиційну будову твору в цілому.

Дослідниця Т. Кушнірова визначає мотив як формально-змістову одиницю твору (або творів), що є складником фабули і рушієм сюжету, засобом розкриття художнього образу і втілення ідейно-естетичного задуму митця [Кушнірова, 2004, с. 6]. Мотив виявляє діалектику форми та змісту твору, забезпечує органічний зв'язок між ними. Мотив тісно пов'язаний з тематикою літературного твору, однак тема – набагато ширше поняття, а мотиви фактично реалізують тему через певні складові. Порівняно з темою, що є відносно постійною величиною, мотив є надзвичайно гнучкою в художньому смислі категорією, адже він здатен видозмінюватися, трансформуватись, поєднуватися з іншими мотивами твору. Мотив визначає сюжетні колізії, динамізує їх, зумовлює розвиток подій. Разом з тим мотив організовує не тільки сюжет, а й усю структуру художнього твору, поряд з іншими компонентами бере участь у створенні цілісної картини художнього світу. Тому, крім сюжетотворчої, мотив виконує структуротворчу функцію в художньому творі.

Важливою функцією мотиву у творі є також і магічна функція. Художній образ витворюється за допомогою різноманітних засобів, серед яких мотиву належить чільне місце. Мотив дозволяє авторові розкрити людський характер, долю героя, його почуття та духовні шукання, стосунки з іншими героями, суспільством тощо. У більш широкому смислі мотив сприяє створенню не тільки образів людей, а й образу природи, образу світу.

Крім того, мотив є також важливою складовою структури стилю. Через мотивну організацію творів виявляється стиль митця, традиції й новаторство художника, діалектика загального та індивідуального в його стилі. Мотив (або комплекс мотивів) нерідко стає стильовою домінантою творчості митця або навіть загального стилю, напряму, течії.

На думку В. Халізева, «композиція літературних творів включає «розстановку» персонажів (тобто систему образів), подій і вчинків (композиція сюжету, іноді звана фабулою), способів оповіді, подробиць обстановки, поведінки, переживань (композиція деталей), стилістичних прийомів (мовна композиція), вставних оповідань і ліричних відступів (композиція позасюжетних елементів), а істотними прийомами композиції є багатозначне сусідство зовні не пов'язаних епізодів, висловлювань, деталей»[Халізов, 2000, с. 164].

Оскільки композиція «подорожі» будується на основі принципів лінійності і хронікальності, а розповідь про побачене ведеться від першої особи, тому лінійність ускладнюється різними відступами (публіцистичними висловлюваннями, ліричними пасажами, автобіографічними спогадами, екскурсами в минуле своєї і чужої країни), а протягом художнього часу здійснюється в різному ритмі (то прискорюється, то сповільнюється, то переривається). Внаслідок цього відхід від центрального сюжетно-фабульного руслу і повернення до нього вводять в дію асоціативний компонент.

Принцип асоціативного компонування життєвого матеріалу безпосередньо взаємодіє з просторово-часовою «точкою зору» автора-героя-оповідача, впливаючи на вибір форми наративу: щоденник, спогади, життєпис, подорожній нарис, подорожні нотатки. Саме вони і складають комплекс різновидів жанру подорожі, які оформилися в процесі тривалої еволюції літератури, присвяченої мандрам.

Мотив мандрів розглядається нами в широкому історико-літературному контексті, починаючи з середньовічного періоду, в якому зазначається релігійно-філософська сутність «людини мандрівної». Мотив мандрів генетично пов'язаний з мотивом пошуків, блукання, паломництва (прощі). Мотив мандрів, що походить із фольклору й часто звучить у творах світової класики, пов'язаний з пошуками не тільки кращої долі, а й сенсу життя, духовних засад суспільства. Тому мандри героїв відбуваються не тільки в географічно окресленому просторі, а й у просторі психологічному, стаючи мандрами духу

людини. І хоча герої у мандрах і не завжди знаходять бажаної істини, та все ж вони не спиняються у своїх пошуках, що свідчить про великі надії, які покладає автор на героїв. Провідний мотив мандрів розгалужується на низку взаємопов'язаних мотивів: дороги, потяга, судна, літака.

Мотив мандрів визначає сюжет та структуру таких відомих творів середньовічної англійської літератури, як «Видіння про Петра Орача» Вільяма Ленгленда, «Кентерберійські оповідання» Джеффри Чосера, «Шлях прочанина» Джона Беньяна. Крім того, хронотоп шляху, з яким мотив мандрів також є генетично пов'язаним, є інваріантним елементом лицарських романів. Шлях-дорога героїв являє собою «ланцюг втрат», бід, помилок, падінь, а також знахідок, придбань, доленосних зустрічей, фатальних збігів. Герої проходять випробування, якими наповнені їх шляхи-дороги, а вибір дороги, як відомо, це ще й вибір життєвого шляху, особливої траєкторії долі.

У літературі романтизму мотив мандрів також набуває інваріантного характеру. Чайльд Гарольд та Дон Жуан Байрона живуть в художньому просторі поем як рефлексуючі блукачі, всюди опиняючись «проїздом» або за наказом чи велінням долі.

Хронотоп дороги/шляху виступає знаковим елементом англійських романів XVIII-XIX століть. «Оруноко» Афри Бен, «Життя та пригоди Робінзона Крузо» Д. Дефо, «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта, розкриваючи тему мандрів у фантастичному аспекті, тим не менш успадкували уявлення про далекі країни, популярні у фактичних описах мандрівників.

Мотив мандрів визначає сюжетні колізії романів Тобайаса Смоллетта і Генрі Філдінга, динамізує їх, зумовлює розвиток подій. До того ж, мотив мандрів та хронотоп шляху дозволяє авторам розкрити людські характери, долю героя, його почуття та духовні шукання, стосунки з іншими героями, суспільством. В романі «Пригоди Родріка Рендома» представлена історія шляху шотландця у ворожій йому Англії – героя, «що відправляється в подорож» і вступає в битву зі світом. В «Пригодах Перегріна Пікля» Смоллетт ретельно

виписує «типового англійця», «грубого і нестерпного», «зрілого в своєму шахрайстві і жорстокості», якого називають «пікаро вищого світу» [Дробіт, 2010, с. 12], який входить в поєдинок з суспільством. Півторарічна подорож по Франції та Нідерландах стане завершальним етапом не в освіті та вихованні Пікля, а в розбещенні персонажа, навчить його переїмати зовнішні риси лиску і оволодіти «мистецтвомсвітського життя». Фабула «Історії Тома Джонса, знайди» Генрі Філдінга складається з двох ліній – історій Тома та Софії Вестерн, які розглядаються найчастіше як історії руху, подорожі дорогою. Як пише М.Бахтін, «На дорозі можуть випадково зустрітися ті, що зазвичай роз'єднані соціальною ієрархією і просторовою далиною, тут можуть виникнути будь-які контрасти, зіткнутися і переплестися різні долі... Це місце зав'язування і звершення подій» [Бахтін, 1975, с. 276].

Мандрі героїв безсмертного роману Ч. Діккенса «Посмертні записки Піквікського клубу» надають читачам можливість ознайомитися з провінційною Англією вікторіанської доби та різноманіттям людських типів. Люсі Сноу з роману «Містечко» Ш. Бронте у пошуках своєї долі сміливо перетинає Ламанш і, попри болюче відчуття самотності і важку працю, знаходить своє місце в житті, яке їй імпонує.

«Людина мандрівна» актуальна і для літератури епохи модернізму. Домінуючим в творчій свідомості поетів і прозаїків першої половини ХХ століття виявився образ поета-мандрівника, який свідчить про духовно-етичної еволюцію художника, в процесі якої набувається в тому числі і артистичний досвід.

Мандрівник, «людина мандрівна» являють собою знакові атрибуції в характеристиці типів героїв і їхніх творців у творчості Джеймса Джойса, Едварда Моргана Форстера, Вірджинії Вульф, Ернеста Хемінгуей, Френсіса Скотта Фіцджеральда та інших. Життєві подорожі, мандрівки, а часом, поневіряння самих митців на переломі часів, в «епоху бездомності», визначили і вектор «художніх мандрів». Мотив мандрів у Д. Джойса, тяга його героя Стівена Дедалуса до

дороги – це прагнення до подолання часу, яке пов'язується з очікуванням випробувань. Творчість допомагає письменнику подолати страшно розірваність буття, роз'єднаність людства.

Постмодерністська художня література широко репрезентує тип сучасної людини, чие життя протікає в ситуації перманентної подорожі. Подорож перестає бути втечею від рутини повсякдення в екзотичний світ незнаного. Глобалізований світ, у якому вже немає таємниць, в усій своїй повноті перетворюється на світ екзистенції постмодерної людини й відповідно персонажа постмодерністського тексту. Водночас література мандрів усе ще затребувана читачем, але вона змінює основні свої показники, зокрема ті, що стосуються наратора-мандрівника, специфіки осягнення ним іншого світу та форм художньої репрезентації подорожі. Мандруючі персонажі постмодерністських творів прагнуть знайти своє «я» в епоху загальної кризи культури, а також зафіксувати прикмети мінливого світу. «Постмодерністський персонаж, який подорожує, замість пізнавально спрямованого пошуку абстрактних істин і власної сутності, що було властивим модерній культурі відкриттів і логоцентричного мислення, налагоджує комунікацію з Іншим, у ролі якого виступають люди й події, що зустрічаються йому в подорожі, та читач» [12, с. 99]. Комунікація між наратором і його Іншими встановлюється не на рівні набутих знань про себе і світ, а завдяки витворенню спільного досвіду екзистування, залучення до співпереживання дійсності, котра стає текстовою через спосіб її репрезентації, а саме розповіді наратора. Рух мандрівника відбувається одночасно в реальному та образному просторах. Чим інтенсивніше цей рух, тим взаємопов'язанішими стають простори. Ідеалом подорожі стає ототожнення реального і образного простору [Замятин, 2004, с. 137].

Постмодернізм як рефлексія кризової переорієнтованої епохи припускає нове (незвичне) ставлення до часу і простору. Запропоноване М.Бахтіним поняття художнього хронотопу як єдності часу і простору знов заявляє про свою актуальність, але піддається різкій постмодерністській корекції. Загалом хронотоп

у постмодернізмі становить новітню модифікацію хронотопу М.Бахтіна, що припускає нескінченну грурізними типами часу і простору. Ситуацію постмодерністської гри з часом-простором описує Д. Затонський. Її суттєва ознака, каже дослідник, – це «суміш, переплетення різних тимчасових і просторових стихій, немає вже ані часу, ані простору; вони навіть не перемішані, а нібито злиті воедино» [Затонский, 2000, с. 98].

Оскільки найважливішою ознакою постмодерністської картини світу виступає фрагментарність, децентрація й хаос, то художній хронотоп у такому творі розуміють як форму моделювання хаосу [Запорожченко, 2009, с. 11-18].

В романі Малколма Бредбері простежується авторське бачення національної та соціальної ідентичності, характерної для людини з постмодерністською свідомістю. З погляду письменника-постмодерніста, як зазначає І. Дробіт, людина історії у ХХ столітті самоіронічна, саморефлексивна, дещо розгублена в ситуації кінця століття (одночасно й тисячоліття) [Дробіт, 2010, с. 18]. Френсіс Джей називає себе «англійцем нової формації», світогляд якого сформувався в епоху прем'єрства М. Тетчер. Бурхливу епоху кінця ХХ століття він сприймає іронічно-філософськи, в дусі деконструктивізму, якому він навчився в університеті – «To a nice upstanding young fellow like myself, in my green shellsuit and Reebok trainers, these were troubling days». В ньому можна побачити риси представника свого часу – комунікативна відкритість, зорієнтованість на пізнання себе через іншого, але разом з цим невизначеність, зневіра у теперішньому і минулому, страх перед майбутнім. Він деконструює старі ідеологічні системи, розкладаючи їх на окремі компоненти і поєднуючи в нові, залежно від попиту ринку. В тому, як цей молодий журналіст описує провідні історико-політичні події останньої декади ХХ століття і стисло коментує стан більшості країн Європи, відчувається деяка відстороненість, характерну для англійської (острівної) ментальності. Це помітив один із його європейських співрозмовників, австрійський аспірант Герстенбакер: «Well, you could say the British are learning to be more European,' I said. –

‘No,’ said Gerstenbacker, ‘You are building a Channel Tube but I do not think you will ever understand the Europe on the other end of it» [Bradbury, 2001] – «Ну, можна сказати, що англійці вчать бути більш європейцями, сказав я. – Ні, – сказав Герстенбакер, – ви будете канал під Ламаншем, але я не думаю, що ви коли-небудь зрозумієте Європу на іншому його кінці». Інший персонаж, впливовий представник Єврокомісії Жан-Люк Вільньов теж говорить про певну відстороненість англійців від справ та інтересів об’єднаної Європи: «Боюсь, ви там, в Британії, нікогда не понимали, что Европа – это великая мечта. Да, нам приходится быть бюрократами – живем в бюрократические времена, но я надеюсь, мы бываем и идеалистами» [5, с. 404]. Велика мрія Європи в уявленні Германії і Франції – це створення супер Європи (за словами Козімі Брукнер) під керівництвом «бюрократів» із Брюсселя, на що скептично-іронічно натякає автор за посередництвом наратора-протагоніста.

Джон Фаулз (John Robert Fowles, 1926-2005) ще за життя був зведений в ранг класика англійської літератури. Постмодерний дискурс його творів «Коллекціонер» (“The Collector”, 1963), «Маг» (“The Magus”, 1965), «Жінка французького лейтенанта» (“The French Lieutenant’s Woman”, 1969), «Личинка» (“A Maggot”, 1985), «Вежа з чорного дерева» (“The Ebony Tower”, 1974) невіддільний від екзистенційної філософії, спроб осмислити шляхи становлення особистості.

Роман Джона Фаулза «Маг» є одним із «найскладніших» творів письменника, який викликав багато коментарів та дискусій. «Маг» ще називають найбільш «грецьким» романом, оскільки події розгортаються на острові Фраксос (саме на цей острів головний герой, Ніколас Ефре, приїздить викладати англійську мову). Читач має можливість спостерігати гру, яка була між містером Кончісом та головним героєм, що являє собою театральну виставу. Навіть сам автор словами хазяїна вілли «Бурани» говорить: ««Всі ми актори й актриси, пане Ефре. І ви теж» [Фаулз, 2009, с.144]. Під час театралізованих сцен, навіть їх автор (Моріс Кончіс) не має жодного уявлення як вони

скінчаться. Ніколас стає жертвою експериментів пана Кончіса, і таким чином він має можливість пізнати самого себе. «Джон Фаулз спонукає читача замислитися про цінність людського буття, як істоти, здатної робити вільний вибір. В кінці роману «Маг» Дж. Фаулз залишає фінал відкритим, тим самим перед читачем постає право вибору самому вирішувати, як повинен жити далі головний герой.

«Я закохався в Грецію миттєво, міцно і назавжди», говорить Ніколас. Незвичайне сяюче світло грецького сонця, виблискуюча білизна дня, яскраво-синє море, острови «кольору світлої пемзи», гори Пелопоннесу «в розкішній оправі землі і води», – цей величний пейзаж – найперше і яскраве враження героя від Греції, що контрастує з образом «сірої Англії», звідки він практично втік [Фаулз, 2009, с. 58].

У перші місяці життя на острові герой відчуває себе подібним Адаму, а острів сприймається ним як воістину райське місце, невинно чистий природний світ, яким він був до вторгнення людини: «Фраксос прекрасний. Інші епітети до нього не підходять; його не можна назвати просто красивим, мальовничим, чарівним – він прекрасний, явно і нехитро. У мене перехопило дух, коли я вперше побачив, як він пливе в променях Венери, немов чорний кит, на вечірніх аметистових хвилях, <...>. Навіть в Егейському морі рідкісний острів зрівняється з ним ... » [Фаулз, 2009, с. 60]. Це царство спокою, світла і тиші, де кожна дрібна подія, підкреслена самотністю, набуває значущості. Ніколас насолоджується цією блаженною самотністю.

Саме острівна, природна Греція найбільш приваблювала Фаулза: «Справжні острова завжди здатні зіграти з людиною такий саме жарт, що і сирени: вони привертають тим, що кидають виклик, закликають наважитися» [Фаулз, 2009, с. 474]. Про вплив острівної природи, відокремленості, віддаленості від суєти автор пише майже у всіх своїх есе, присвячених Греції, і особливу увагу приділяє цій темі в «Островах». Він вважає, що кожна людина повинна пожити на острові, тому що саме острів допомагає зрозуміти самого себе і своє місце в світі. Таке

особливе ставлення до «острівної» тематики може бути пояснено і національністю автора, і багатою літературною традицією. «Geo-political definition of Englishness as being “of our Island” appeared in the medieval texts. They speak of England as being surrounded by the sea which forms a natural wall around its coasts» [Slater, 2002].

Через деякий час, познайомившись із загадковим власником вілли Бурані Морісом Кончісом, молодий англієць починає відчувати себе учасником «ігрового дійства», суть якого йому неясна. Ситуації, які моделює для Ніколаса Моріс Кончіс, спрямовані на самопізнання героя і, в кінцевому рахунку, його ініціацію. Сюжет «Волхва» – це сюжет перевиховання героя, його ініціації в «таємницю буття». Потрапляючи в «магічний театр», влаштований для нього таємничим Кончісом і його красунями-асистентками, Ніколас проходить через кілька очисних і присвятних обрядів-вистав, щоб повернутися до реального життя оновленим, дорослою людиною, яка втратила ілюзії». При цьому слід зазначити, що після кожного нового епізоду цієї містерії Ніколас йде до моря, очищаючись в його водах: «Прохододне, остуджене море ніжно погладжує мене. Я був вільний тілом і душою, далеко за межами досяжності з берега» [Фаулз, 2009, с. 394]; «Жило тільки море, та в голові у мене прояснилося лише в обідню перерву, коли я плюхнувся в воду і розпластався на її бірюзовій поверхні» [Фаулз, 2009, с. 469].

Ніколас, жартуючи, цитує Джона Донна: «Людина – не острів». На що Кончіс досить серйозно відповідає: «Та нісенітниця. Будь-який з нас – острів. Інакше ми давно б зійшли з розуму. Між островами ходять судна, літають літаки, протягнуті дроти телефонів, ми перемовляємось по радіо – все, що хочете. Але залишаємось островами. Які можуть затонути або розсипатися в прах. Але ваш острів не затонув» [Фаулз, 2009, с. 475]. Острів Фраксос – це символ внутрішнього світу Ніколаса.

В романах Фаулза головні герої знаходяться в ув'язненні, вони занурені в самотність для того, щоб пізнати себе. У романі «Маг» Фаулз «викидає» головного героя на

символічний острів його власного «я». Екзистенціальна подорож вглиб себе, по острову власної свідомості – це вихід з ізоляваності. Таким чином, можемо визначити тематичну співвіднесеність просторових образів в романі «Маг»: топос моря – локус острова – герой, що здійснює вихід із закритого простору.

Дія іншого відомого роману Дж. Фаулза «Подруга французького лейтенанта» відбувається в Лайм-Реджіс (Lyme Regis) – провінційному містечку в графстві Дорсет, відомому як морський курорт. На рубежі ХХ-ХХІ століть найвідомішим його мешканцем був письменник Джон Фаулз. За його книгою тут був поставлений однойменний фільм. Це більше, ніж будь-яка туристична реклама, міцно затвердило цей курорт на карті.

Фаулз створив стилізацію класичного англійського роману з характерним для нього відтворенням звичаїв, окресленням персонажів, любовною історією, покладеною в основу сюжету. Роман Джона Фаулза вирізняється широкою інтертекстуальністю. У романі ведеться постійна гра з літературними підтекстами, причому основне місце серед них займають твори англійських письменників вікторіанської епохи. Фаулз, який прекрасно знає і високо цінує реалістичні романи прозаїків-вікторіанців, свідомо вибудовує «Подругу французького лейтенанта» як свого роду колаж цитат з текстів Дж. Остен, Ч. Діккенса, У. Теккерея, Е. Троллопа, Дж. Еліота, Т. Харді. Так, він починає свій твір з ремінісценції з роману Остен «Доводи розуму», тим самим задаючи основну тему роману – свободу вибору і необхідність людини робити вчинки, слідує своїй природі. Персонажі Остен сприймають море як вид і місце відпочинку, з точки зору провінційного дворянства; як сферу професійної діяльності та кар'єрного зростання – з точки зору морських офіцерів. Курортне місто в романах Остен і Фаулза стає хронотопом зустрічі «місцевого» і «чужого», приводом для типологізації образів і створення галереї образів-винятків. Чарлз Смітсон та його наречена Ернестіна прибувають сюди з Лондону для відпочинку. Для Сарі Вудраф містечко, навпаки, є символом її заточення у рутинному застиглому середовищі, тоді

як море уособлює простір свободи і виклик звичайним жителям міста: «Вітер розвівав її одяг, але вона стояла нерухомо і все дивилася і дивилася у відкрите море, нагадуючи скоріше живий пам'ятник загиблим в морській безодні, якийсь міфічний персонаж, ніж обов'язкову приналежність незначній провінційній повсякденності» [Фаулз, 2003, с. 23].

Фаулз не випадково зазначає, що Сара постійно дивиться в морську далечинь, а в розмові Сари з Чарльзом виникає символічний образ острова: «Мене немов кинули на безлюдному острові ...» – говорить вона. Сара постає і в образі острівної сирени, яка заманує Чарльза по аналогії з Одиссеєм з грецького міфу: «... він не рухався; він немов приріс до місця. Можливо, у нього раз і назавжди склалося уявлення про те, як виглядає сирена: розпущене довге волосся, цнотлива мармурова нагота, русалочий хвіст – до пари Одиссею із зовнішністю завідника одного з кращих клубів» [Фаулз, 2003, с. 155].

Зустріч з Сарою стала поворотним моментом в житті Чарльза: Сара руйнує минуле розмірене і звичне життя Чарльза, його вікторіанські стереотипи. Але разом з тим вона дає йому можливість пізнати себе, знайти власну індивідуальність і прийти до усвідомленого вільного вибору своєї долі. Піддавшись поклику сирени, герой «терпить аварію корабля», проходить крізь болісне випробування, свого роду обряд ініціації, після якого повертається з новим розумінням себе і навколишньої дійсності. «<...> жити потрібно – з останніх сил, зі спустошеною душею і без надії вціліти в залізному серці міста – виживати. І знову виходити – в сліпий, солоний, темний океан» [Фаулз, 2003, с. 464]. Темний солоний океан життя, в який йде герой – це і є, на думку Фаулза, справжня свобода.

Протягом майже двох років Чарльз Смітсон мандрує світом, марно намагаючись кількістю нових вражень заповнити душевну порожнечу. Внаслідок подорожі відбувається фрагментація й розщеплювання простору насвоєрідні «пазли». «Як тільки йому випадало побути десь більше тижня, як його охоплювала нестерпна туга і апатія. Він так само пристрастився до зміни місць, як курець опіуму до свого зілля»

[Фаулз, 2003, с. 421]. Він навіть вів подорожній щоденник, але записував лише зовнішні враження, не торкаючись душі – «треба було якось скоротати час».

Шлях Смітсона максимально насичений соціокультурними реаліями епохи. Втомившись від подорожі Європою, він захотів більше чути рідну мову і тому попрямував до Сполучених Штатів, де на той час розколоте суспільство (то був 1868 рік) намагалося перебороти наслідки громадянської війни. «Політичний клімат був в той час далеким від приємного. Чарльз побував в спустошених містах і побачив озлоблених людей, яких розорила Реконструкція. <...>. Він навряд чи зрозумів до кінця, що відбувається в цій країні, проте в повній мірі відчув велич її просторів і грандіозні запаси енергії, використовувати яку заважала безглузда роз'єднаність нації» [Фаулз, 2003, с. 429-430]. Така багатошаровість пов'язана з установкою мандрівника на рух, насприйняття простору в динаміці [Замятин, 2004, с. 136]. Знайомство з Америкою несподівано подарувало Чарльзу Смітсону – чи то мандрівнику, чи то емігранту – віру в свободу.

Д. Фоккема, визначаючи лексемний код постмодернізму, називає серед найчастотніших «подорож (без мети)». Відсутність мети подорожі відповідає певній фазі кризи культури, розчаруванню, відмові від цілісності буття. Сучасний світ, вважає Ю. Андрухович, якраз і характеризується «відсутністю будь-яких вісей» і «людським хаосом буття». У ньому «лишилися тільки плани, схеми і умовні знаки, що за ними досить легко зорієнтуватись у маршруті, однак маршруту як такого вже не передбачено» [Андрухович, 2006, с. 49]. У такому світі важливою стає не мета, не точно позначене місце прибуття, а сама ідея пошуку, яку можна назвати однією з основоположних у постмодернізмі. Герой, трансформувачи колишні орієнтири, мандрує у пошуках себе, своєї екзистенціальної сутності, у пошуках прихованої, багатозначної істини.

«Вежа з чорного дерева» є одним з яскравих зразків літератури постмодернізму. Назва повісті – алюзія на метафору

французького письменника XIX століття Гюстава Флобера, який сприймав мистецтво як «вежу зі слонової кістки». «Вежа з чорного дерева» – так Фаулз визначає мистецтво XX століття. Головна проблема твору – дискусія про те, які особисті якості необхідні художнику для того, щоб виразити себе і свій час. На цьому ідейному тлі в повісті розгортається один з вічних сюжетів світової літератури.

Молодий англійський художник-абстракціоніст Девід Вільямс приїжджає в вересні 1973 року в Котміне, маєток в Бретані, у Франції. Господар Котміне – Генрі Бреслі, легендарний художник старшого покоління, що користується світовою славою. Вільямсу замовлено передмову до альбому «Творчість Генрі Бреслі», і він приїхав на два дні, щоб особисто познайомитися зі старим і зібрати матеріал для вступної статті. Вільямс щиро захоплюється творчістю Бреслі, багато чув про нього як про людину – це в основному скандальні історії *enfant terrible* англійського мистецтва. Девіду належить лише звірити свої начерки з реальністю, і тому він відноситься до цього візиту як до суто ділової поїздки.

Однак реальність Котміне повністю вибиває ґрунт з-під ніг впевненого в собі критика, чоловіка, батька трьох дітей. Девід не відразу усвідомлює, що потрапляє в зачарований світ, який створив Бреслі в серці старовинного Броселіандського лісу. Котміне знаходиться в тих самих місцях, де розгорталася дія бретонських легенд про зачарованих принцес, страшних драконів і мандрівних лицарів, і така легенда розігрується на сучасний лад. Девід не готовий до того, що зустрине в Котміне загадкову, стриману дівчину – Мишу, далеко не відразу розгледить в ній не тільки коханку старого, але талановиту художницю в стані пошуку; він не готовий до того, що старий Бреслі розіб'є його усталені уявлення про мистецтво; він не готовий відповісти на заклик Миші звільнити її від чар Котміне. Образи Миші, Девіда, Бреслі в міру читання все більше сприймаються як образи зачарованої принцеси, мандрівного лицаря і могутнього чарівника, який тримає принцесу в ув'язненні. Але обладунки мандрівного лицаря виявляються

Девіду не по плечу, він не справляється з випробуванням, з викликом, який кидає йому Котміне. Він не знаходить в собі сміливості відповісти на заклик Миші, його стримують міркування подружнього обов'язку і страх перед різкою життєвою зміною; у нього не вистачає зухвалості на сміливий і серйозний вчинок. По дорозі в Париж на зустріч з дружиною уроки Котміне доходять до героя з палючою болючою ясністю.

Котміне і його мешканці втілюють в повісті творчу свободу, повноту життя, а Девід повертається до цивілізації, до своїх абстрактних картин, до своєї сім'ї, і те, що для всіх інших виглядає як нормальне життя, для нього відтепер, коли він пізнав інший спосіб життя, – абстракція, «вежа з чорного дерева». Він приречений тепер жити з гіркою втратою свого можливого, більш безпосереднього, більш повного «я». Без поїздки в Котміне він і не здогадувався б про ці свої можливості, і цю гіркоту він постарается якомога швидше забути.

Основна мета подорожей героїв Д. Фаулза – Ніколаса Ерфе, Чарлза Смітсона, Девіда Вільямса – полягає у знайомстві з новим світом, який надає нові можливості для їхньої самоідентифікації, пошуку нових емоцій, постійному перебуванні в русі; сприйнятті життя як пригоди. У статті «Від паломника до туриста» З.Бауман, розмірковуючи над проблемою ідентичності, вирізняє чотири типи мандрівників, що відповідають життєвій стратегії постмодернізму, – Гуляка (Фланер), Бродяга, Турист, Гравець. Він наголошує, що культуру модерну, налаштовану на створення ідентичності й цілісності, утілювала фігура Паломника. Постмодерністська подорож, фіксуючи фрагментарність світу, не налаштована перетворювати його на цілісність. Звідси – властивий усім постмодерністам «страх зв'язаності і фіксації». Як наслідок, подорожі, здійснювані минулими маргіналами і в маргінальному ж часі-просторі, стають тепер самоціллю, головним життєвим заняттям більшості [Бауман, 1999]. На наш погляд, ця типологія не є всеосяжною, але містить деякі раціональні порівняння. Так, наприклад, Моріс Кончіс з роману «Маг» являє собою яскравий

приклад гравця, який здійснює як реальні, так і метафізичні подорожі, створюючи симулякри світів для Ніколаса, як він це робив, до речі, і для решти своїх «іграшок». В образі Чарльза Смітсона поєднано риси фланера та туриста, які, однак, він втрачає після зустрічі з Сарою Вудраф.

Мотив мандрів, що володіє варіативністю, стійкістю, відтворюваністю, семантичною багатомірністю виступає в романах М. Бредбері і Д. Фаулза як сюжетотворчий, оскільки представлений на всіх рівнях художньої структури: образному, композиційному, фабульному, символічному. Мандри героїв мають не тільки географічний, а й прихований, глибинний план. Це мандри духу, що визначають численні екзистенціальні мотиви, пов'язані з осмисленням духовного стану людини в нову епоху та її ставлення до світу.

«Англійськість» в інтерпретації Е.М. Форстера

Назаренко Н.

Терещенко В.

Термін «національний характер» не є споконвічно і виключно літературознавчим терміном, оскільки ця поняття спочатку розроблялося іншими областями гуманітарного знання – філософією, етнологією, антропологією, культурологією та іншими. Для вільного обігу зазначеного терміну в науці про літературу назриває необхідність звернутися до ряду теорій і концепцій, які пропонують дефініції міждисциплінарного характеру. Складність визначення національного характеру обумовлена тим, що, на відміну від новіших і, можливо, модніших термінів, що використовуються в сучасній науці, він має досить тривалу історію і встиг придбати безліч додаткових смислів. Певними синонімами терміну «національний характер» є «суміжні» терміни, такі як «національна ідентичність», «національний менталітет», «національна картина світу», «національна концептосфера». Крім того, окремої уваги заслуговує питання про роль національних та етнічних стереотипів, які в масовій свідомості часто ототожнюються з національним характером і визначають розхожі уявлення про ту чи іншу націю. Але, як застерігають науковці (Т. Ванханен, М. Гримич, П. Гнатенко, J. Taylor), не можна скласти об'єктивне уявлення про націю в цілому, досліджуючи окремих індивідів. На думку П. Гнатенка, національний характер складається, по-перше, з національних почуттів і, по-друге, з національної самосвідомості [Гнатенко, 1984, с. 18]. Зважаючи на ці складові, дослідники ще остаточно не диференціювали національний характер у плані віднесення його до конкретної сфери наукового осмислення, зокрема, ані до сфери соціальних явищ, ані до сфери культури.

Нація, національний характер – це ті явища, які людський розум здатний пізнавати, а гуманітарна наука перебуває ще на шляху проникнення в їх глибинну сутність. «Національний характер – сукупність психологічно-ментальних

та поведінкових ознак, особливостей, притаманних певній етнонаціональній спільноті» [Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 396]. Основою, що стабілізує етнос і його культуру, є система традицій, яка формується на основі відносин між носіями колективної пам'яті, що акумулюють у поколіннях етнокультурну інформацію. Дослідниця К. Пургіна пропонує наступне визначення «національного характеру»: під ним розуміємо складну, ієрархічно організовану і цілісну систему психологічних рис і особливостей поведінки, властивих конкретній нації, що виконує цілий ряд важливих соціокультурних функцій [Пургіна, 2008, с. 7]. У літературознавчому контексті під час обговорення питань, пов'язаних з національною специфікою, акцент ставиться насамперед на «художнє втілення» національного характеру: тимсамим теорія національного характеру перетворюється в цінний інструмент дослідження, зосередженого на художньому творі. В цьому випадку дослідника-літературознавця будуть цікавити перш за все такі питання: які художні функції того чи іншого національного характеру в художній системі конкретного твору або в рамках художнього світу конкретного автора або цілої школи, напрямку? Як зображено той чи інший національний характер? Чи правомірні і неминучі в подібних літературознавчих працях питання про вплив ідеологічних, світоглядних аспектів розуміння тим чи іншим автором природи національного характеру. Адже, як правило, найцікавіше національна проблематика реалізується у творчості тих письменників, яких питання національного хвилювали на свідомому рівні: письменників зі «змішаною» ідентичністю, письменників-емігрантів, письменників, які тривалий час прожили за кордоном, «ввібрали» в себе іншу культуру.

Під *англійськістю* (Englishness) прийнято розуміти національний менталітет англійців, «ідіосинкретичні культурні норми Англії і англійського народу» [Wikipedia]. Англійськість тісно пов'язана з проблемою самоідентифікації нації в XXI столітті, спробою виокремити англійську культуру з культури Об'єднаного Королівства Великої Британії і Північної Ірландії.

Окрім використання в соціології, філософії, культурології, психології, поняття «англійськість» стає також предметом сучасних академічних літературознавчих досліджень. Відбувається процес формування англійськості як літературознавчої категорії, яка вимагає теоретичного осмислення з метою визначення та включення в літературознавчий понятійний контекст.

Під «національною ідентичністю» як історичною категорією розуміємо «сукупність особливостей національної ідеї, менталітету та взаємовідносин з суспільством» [Соловьева, 2000, с. 64]. С. Гарушьян виділяє чотири аспекти національної ідентичності: історичний (нація має минуле, в якому відбувалися важливі історичні події, нація також має майбутнє, перед яким несе відповідальність); етичний (люди, які складають націю, поділяють деякі риси, уявлення та принципи, які відрізняють їх від інших); географічний (дана група людей прикріплюється до певної географічної місцевості) і культурний (загальні цінності, смаки, світовідчуття) [Гарушьян, 2009, с. 69].

Англійськість як національна концептосфера розуміється зазвичай як культурний світ Великобританії (Сполученого Королівства, що включає Англію, Шотландію, Північну Ірландію і Уельс). Однак слід зазначити, що останнім часом починають все виразніше відрізнятися поняття «британське» і «англійське». Якщо поняття «британське» має імперські конотації, «англійське» включає в себе уявлення про англійську національну самобутність. Важливо мати на увазі, що шотландці, валійці, ірландці завжди намагалися підкреслити свою національну самобутність на відміну від англійців, які в епоху Імперії усвідомлювали себе домінуючою нацією і практично ототожнювали себе з британцями. Тепер англійці намагаються знайти в англійськості свою постімперську національну ідентичність.

Поняття «англійськість», яке має на увазі характеристику національного менталітету англійців, є виразом концепту «англійське», що розуміється як сукупність різноманітних культурних складових, що формують

національну унікальність англійців. Особливо значущими концептами «англійського культурного світу» можна вважати – дім (home), свобода (freedom), приватне життя (privacy), здоровий глузд (rationality), почуття гумору (senseofhumor), джентльменство (gentlemanliness), чесна гра (fairplay), стриманість (restraint), традиція (tradition).

Переважає більшість дослідників англійського національного характеру (М. Вострих, Г. Павловська, С. Чернобай, І. Янушкевич) сходяться на тому, що найважливішу роль в його формуванні зіграло острівне положення країни, яке зумовило так звану «острівну психологію» англійців, тобто притаманне їм відчуття відстороненості, відокремленості від решти світу, усвідомлення своєї незалежності і унікальності. Необхідність протягом багатьох століть співіснувати на порівняно невеликій ділянці суші призвела до виникнення такої суттєвої національної риси, як «емоційна саморегуляція»: прагнення приховувати свої емоції і не говорити про них відкрито, що часто сприймається іншими націями як холодність, замкнутість або лицемірство. Також значну роль у формуванні англійського національного характеру і уявлень про те, що є «істинно англійським», зіграли середній клас як домінуюча сила англійського суспільства і система освіти, прийнята в цьому середовищі, а саме система приватних шкіл (public schools), які багато в чому закріпили основні психологічні та поведінкові особливості англійської нації.

Англійський консерватизм, як і їхній егоцентризм, про який говорять всі дослідники, впливають з вище згаданої стереотипної оцінки себе і прихильності лише власним традиціям. Дійсно, прагнення зберегти у первісному вигляді особливості побуту й поведінки, ритуали та звичаї деколи доведені до абсурду, а їхні стереотипи про унікальність культури, яка відрізняє цю націю від більшості інших народів, останнім часом піддаються різкій критиці, хоча й роблять цю країну туристично привабливою для всього світу [Павловская, 2005, с. 84]. Їхній консерватизм мотивував у них недовіру до

всього іноземного. Уявлення англійців про себе як про аристократичну націю створило в їхній свідомості почуття національної переваги над lesserbreeds і сформувало почуття приналежності до аристократії [Huttenback, 1976, с. 17].

Свобода – вроджене право англійця, – часто виголошував у лондонському Гайдпарку в 1878 році Елліс Бартлетт [Colls, 1987, с. 297]. Ця ідея лежить в основі британського національного гімну, написаного ще в 1740 році: “Rule Britannia, rule the waves, Britons never shall be slaves” – «Прав, Британія, пануй над морями, бритти ніколи не будуть рабами». Своїм гімном англійці заявляли, що саме вони ніколи не будуть рабами, що саме Британія має намір правити світовим океаном, і, отже, статус вільної людини повинен стати винятково англійською перевагою. Р. Кіплінг з гордістю стверджував, що на заморських територіях, підвладних військово-морським силам Британії, тільки дурень наслідиться піддавати сумніву наше «право на владу» [Colls, 1987, с. 13].

Специфіку поняття «англійськість» в якості літературознавчої категорії необхідно також досягнути і в системі сформованих бінарних опозицій: *своє – чуже, національне – інонаціональна своєрідність*. В основі опозицій полягає розроблений М. Бахтіним принцип діалогу культур, провідні параметри якого були викладені вченим в монографії «Естетика словесної творчості». Діалог культур в художньому творі може вибудовуватися на умовах початкової конфліктності або толерантності. Це залежить від ставлення суб’єкта творчості до Іншого – «основоположного концепту сучасного європейського принципу самосвідомості» [Бахтин, 1986.].

Багатомірність інонаціонального – одна із знакових прикмет кінця ХХ століття – доводить загальне бурхливе поживлення тематики і проблематики Іншого. «Англійськість», навпаки, становить сутність стійкої національної традиції і тому стає формою вираження «свого» і «самого» (своєрідності, самовизначення, самотності, самосвідомості, самоідентифікації).

Самоідентифікація як основа літературознавчої категорії «англійськість» репрезентується в художньому творі за допомогою виразу національної ментальності «Я». З часів епохи Відродження «Я» може містити в собі мікрокосм (своєрідний «егоцентризм») і макрокосм («Я серед Інших»). У якості парадигми кінця ХХ-початку ХХІ століття «англійськість» частіше стверджується через національне «Я серед Інших».

Ідейно-тематичний контекст англійськості в художньому творі представлений наступними основними аспектами: географія, міфи і реалії історії, буття і побуту, архітектура, інтер'єр, мода. Образний контекст поняття, перш за все, пов'язаний з проявом в характер і персонажів якостей англійського національного характеру.

Національна ідентичність і самоідентифікація автора / героя істотно впливають на концепцію англійськості в літературі. Можна виділити три найбільш характерні моделі англійськості в текстах авторів: «корінні» англійці, які пишуть рідною мовою (до них відносяться, зокрема, Едвард Морган Форстер і Грем Свіфт), британці з не англійськими корінням та іноземці (не британці), які пишуть англійською або на своїй рідній мові про Англію і англійців.

Англійці за походженням, які пишуть на рідній мові, часто нарочито позиціонують свою творчість як частину національної культурної традиції. Вони акцентують значущість категорії «англійськість» вже в назвах своїх творів (романи Дж. Барнса «Англія, Англія», Г. Свіфта «Земля води», п'єса Т. Стоппарда «Розенкранц і Гільденстерн мертві»). На сторінках цих творів оживає стара добра Англія, іронічно реконструюються її історія і традиції.

Для письменників-англійців важлива цілісність сприйняття англійськості: від географії до мови, мають значення найменші подробиці і деталі (чи йде мова про національний характер, літературні ремінісценції з національної класики або обласні діалекти). Цілісність уявлення про англійськість потрібна письменникам для того, щоб довести важливість існування певної парадигми, що характеризує

обраність, що визначає сьогодення і майбутнє англійської національної культури.

У творчості жителів Британії з неанглійськими корінням, мігрантів, які міцно завоювали сьгодні літературний світ (серед них – С. Беллоу, К. Ісігуро, Дж.М. Кутзее, Х. Курейши, Т. Мо, В. Найпол, С. Рашден), сприйняття англійськості неоднозначно. «Мультикультурна література передбачає неоднорідну, гетерогенну репрезентацію культурної ідентичності» – зазначає у своїй роботі фахівець з сучасного англійського роману С. Толкачов [Толкачев, 2003, с. 234]. На сторінках творів британців-мігрантів «англійськість» характеризується такими особливостями, як відсутність цілісності сприйняття, умовність, виражена або прихована конфліктність, іронія.

Іноземці, які пишуть про Англію, створюють своєрідну модель англійськості. Спочатку репрезентована як чужа, вона одночасно розширює і поглиблює зміст основних концептів національної ментальності. Прикладами подібної літератури можуть послугувати книга нарисів відомого російського журналіста і письменника Всеволода Овчиннікова «Коріння дуба. Враження та роздуми про Англію і англійців» та Анни Павловської «Англія та англійці». Назви глав першої книги образно відтворюють основні концепти «чужої» національної ментальності, що розуміється крізь призму «свого»: умивальник без пробки і ванна без душі; країна зелених лугов; погляд за огорожу; любителі і професіонали; собаки, коти і діти; поодинокі дерева; законслухняні індивідуалісти; «тубільці починаються з Кале»; соціальний фільтр; дві нації; чай у королеви; маршрут позолоченої карети; мішок з вовною; коридори влади; виключення з правил та інші. У книжці А. Павловської англійські кухарі, садівники, ресторатори, кращі в світі чайні фахівці, професори провідних університетів, священики і багато, багато інших розповідають живою мовою про традиції та історію Англії.

Таким чином, «англійськість» як літературознавча категорія – концепт національної ментальності англійців, який отримав прояв в художній творчості письменника. У

літературному творі «англійськість» може актуалізувати національну ментальність як «свого», так і «чужого» «Я» автора / героя. У художній картині англійськості письменників-англійців, британців і іноземців загальним можна назвати добре знання класичної англійської літератури, романтично-іронічне ставлення до культурної та історичної спадщини англійців. Дослідження феномена «англійськість» набуває особливої актуальності в наш час у зв'язку з тим, що в ХХ столітті зазнала суттєвої трансформації і зажадала нового осмислення традиційна англійська картина світу.

Фігура Едварда Моргана Форстера (1879 - 1970) з повним правом може вважатися знаковою для всього англомовного світу і особливо для Великобританії. Крім високої художньої цінності його романів, даний факт пояснюється ще й тим, що його твори представляють собою своєрідну квінтесенцію «англійськості», оскільки включають в себе все, що так чи інакше співвідноситься з цим поняттям. На жаль, масовий український читач погано знайомий з творчістю Форстера, набагато більшою популярністю користуються інші письменники цієї епохи - Д.Голсуорсі і Г.Уеллс. На батьківщині ж Форстер сприймається не тільки як класик національної літератури, а й як символ гуманізму і здорового глузду, а також як символ «золотої» епохи едвардіанства, що грає важливу роль в сучасній англійській індустрії ностальгічних настроїв. Незважаючи на довге життя, Форстер до самого кінця зберігав нерозривний духовний зв'язок з цією епохою, на яку припали щасливі роки його юності, коли він склався як письменник і мислитель. Гуманістичні погляди Форстера загальновідомі: головною і непересічною цінністю він вважав близькість між людьми – симпатію, дружбу, любов, ту незрозумілу, майже містичну спорідненість душ, яка може поєднати двох, здавалося б, абсолютно різних людей. Його творчість відрізняється дивовижною цілісністю: ідеї, теми, образи, мотиви переходять з роману в роман, розвиваючись і трансформуючись. Однією з таких «наскрізних» тим для Форстера була тема англійського національного характеру, яка так чи інакше присутня у всіх його

творах і до якої він неодноразово звертався в своїх статтях (наприклад, «Нотатки про англійський національний характер» (1920) зі збірки «Абінджерські жнива» (1936).

Е.М. Форстер навчався у привілейованій школі Тонбридж-скул, спогади про яку дозволили йому згодом зауважити, що у подібних закритих навчальних закладах Англії виховують людей з «недорозвиненим серцем», які звикають приховувати і придушувати свої почуття. Питання про скутість і «сліпоту» людського серця, про вивільнення потенційних можливостей особистості стануть провідними у системі морально-етичної проблематики творів Форстера.

У 1897 р. Форстер вступив до Кембриджського університету, де вивчав класичні мови та історію. У Кембриджі Форстер потоваришував з мистецтвознавцем Р. Фраєм, філософами Дж. Муром і Б. Расселом. Ідеї Дж. Мура, який зробив істотний внесок у розвиток неореалістичної філософії в Англії ХХ ст., його праці «Спростування ідеалізму» (1903) та «Основи етики» («Principia Ethica», 1903), а також філософія І. Канта справили суттєвий вплив на Форстера, визначивши дуалізм його естетики й етики, двопланову структуру його творів, своєрідність символіки. Ідеї Мура проявилися також і в темі пошуку досконалих, гармонійних взаємин між людьми, якій Форстер приділяв значну увагу у своїй творчості.

Протягом свого довгого життя Форстер побував у Греції та Німеччині, упродовж доволі тривалого часу жив у Італії, двічі відвідав Індію (1912 - 1913, 1921 рр.), виступав з лекціями про літературу у США. У роки Першої світової війни служив добровольцем у місії Червоного Хреста. Після війни повернувся у Лондон. Був пов'язаний з групою «Блумсбері», деякий час працював літературним редактором у лейбористському часописі «Дейлігералд».

Своє перше оповідання «Паніка» («The Story of a Panic») Форстер написав у 1902 р., а опублікував у 1904 р. Згодом були створені інші оповідання, які увійшли до збірок «Небесний омнібус» («The Celestial Omnibus», 1911) та «Вічна мить» («The Eternal Moment», 1928). У період перед Першою світовою

війною Форстер написав чотири романи: «Куди бояться ступити ангели» («Where Angels Fear to Tread», 1905), «Найдовша подорож» («The Longest Journey», 1907), «Кімната з краєвидом» («The Room with a View», 1908), «Хавардс-Енд» («Howards-End», 1910).

Після Першої світової війни побачив світ найвідоміший роман Форстера «Поїздка до Індії» («A Passage to India», 1924), який зробив письменника знаменитим. Більше за життя Форстера не з'явилося жодного художнього твору, але писати і займатися літературною діяльністю він не припиняв до останнього дня. У період 20-30-х рр. були написані основні літературно-критичні праці Форстера. У 1927 р. побачила світ його книга «Аспекти роману» («Aspects of the Novel»), згодом збірники нарисів і статей «Ебінгерські жнива» («Ebinger Harvest», 1936) і «Хай живе демократія» («Two Cheers for Democracy», 1951). Свою відмову від створення нових романів сам письменник пояснював надто швидкими темпами розвитку життя, за якими він не встигав, а тому й адекватно передати їх, як йому здавалося, був не в змозі. «Мене не лякають переми́ни у світі, але пояснити їх я не можу», – зізнавався він в одному зі своїх листів [Михальская].

Форстер вважав проблему англійського національного характеру одним з найважливіших факторів, що визначають долю країни і її крос-культурні зв'язки, зокрема взаємини з країнами-колишніми колоніями. Більш того, національний характер, на думку Форстера, визначає і внутрішнє, психологічне життя представників конкретної нації, обумовлюючи властиві їм особливості поведінки і світосприйняття. Вищезазначена стаття «Нотатки про англійський національний характер» стала підсумком роздумів письменника про причини тих труднощів, з якими його співвітчизники стикалися при спілкуванні з представниками інших культур і націй, а також при спілкуванні між собою. В основу своєї теорії Форстер поклав уявлення про «нерозвинене серце», під яким він мав на увазі нездатність англійця встановлювати скільки-небудь задовільні емоційні контакти з

оточуючими і самим собою. На думку Форстера, це пов'язано, з одного боку, з вродженими особливостями англійського характеру, а саме «емоційною повільністю», а з іншого боку, що більш важливо, з особливостями його виховання, отриманого в приватних школах і спрямованого на розвиток фізичних і розумових здібностей, але ніяк не чуттєвих, емоційних. Форстер відкидає звинувачення англійців в святенництві і лицемірстві, пропонуючи натомість термін «muddled» – «той, що заплутався» від слова «muddle» – плутанина [Михальская]. Англієць занадто стриманий, практичний і раціональний, щоб бути «свідомим», переконаним лиходієм в душі шекспірівського Яго. Як правило, він рухається з кращими намірами, але поступово, за допомогою серії умовиводів, він так «заплутує» себе, що просто не помічає всієї несправедливості і жорстокості того, що робить (як приклад, Форстер наводить Джона Дешвуда з роману Д. Остін «Розум і почуття»).

На думку Форстера, типовий англієць – це представник середнього класу, він стриманий, практичний, заповзятливий і націлений на успіх, завжди впевнений у своїй правоті, при цьому все, що відноситься до сфери емоцій і чуттєвості представляється йому незбагненим і в чомусь навіть ганебним. Таким чином, на думку Форстера, англійцю потрібно багато зусиль для того, щоб уникнути горезвісної «плутанини» і досягти ясності бачення ситуації і своїх вчинків, але ще більше сил йому буде потрібно для того, щоб побачити і визнати свої помилки, допущені у відношенні інших людей.

Романи Форстера відзначаються двоплановістю, органічним поєднанням реалістичних зображень дійсності із системою символів. Він прагне до гармонічного поєднання двох елементів — реального й ідеального, до зв'язку «двох світів» («світу речей» і «світу явищ»). На цьому ґрунтується запропонована Форстером теорія «координації» і «взаєморозуміння». Творам Форстера притаманна багатозначність. Але у них завжди реалістичний елемент домінує над туманною символікою. В. Вулф слушно зауважила,

що Форстер віддає перевагу точному зображенню, уникаючи надмірного використання символів.

Своїми вчителями Форстер називав трьох англійських письменників: С. Батлера, Дж. Мередіта і Дж. Остін. У Батлері його приваблювала непримиренність у ставленні до будь-яких виявів фальші та лицемірства, поєднання дійсного і неможливого; романи Остін і Мередіта захоплювали Форстера майстерністю психологічного аналізу. Найвидатнішими романістами Форстер вважав Толстого і Пруста: Толстой неперевершено відтворює реальний світ, а Пруст найвитонченіше проникає у таємні глибини підсвідомості. На думку Форстера, вони доповнюють один одного. Відтак ідеальним йому видається гармонійне злиття обох стихій, втілених у творчості цих письменників [Михальская]. У той час як найвищою цінністю форстерівського світу є близькі стосунки між людьми, побудовані на розумінні та прийнятті почуттів і думок один одного, чоловік з «нерозвиненим серцем» починає являти собою глобальну проблему: адже він нездатний здійснити правильний моральний вибір, нездатний до самопізнання і саморозкриття, а значить, і до повноцінного і посправжньому щасливого життя. Саме ця проблема – «подолання» і «розкриття» себе – виходить на перший план в романах Форстера.

Під враженням від поїздки до Італії в 1901 році Е.М. Форстер створює двоє ранніх, так званих «італійських» романів: «Куди бояться ступити ангели» (1905) і «Кімната з краєвидом» (1908). «Італійські» романи об'єднує не тільки місце дії і час написання, але і те, що по суті своїй вони є «соціальними» або «романтичними комедіями»: дія тут розгортається в стабільному світі, де панують непорушні моральні закони і де носії найважливіших для Форстера чеснот – «розвиненого серця», віри в уяву, здатності відчувати пристрасть і співпереживати, – здобувають моральні перемоги над «натовпом невігласів» (armies of the benighted). Цим творам властива підвищена алегоричність: деякі характери здаються спрощеними, оскільки вони покликані втілювати певні ідеї або моральні цінності, тим

же пояснюється і неправдоподібність ряду сюжетних поворотів і колізій, що неодноразово відзначалося критиками (наприклад, викрадення дитини у батька-іноземця). Головні герої «мандрівники» знаходяться в пошуку самих себе і піддаються впливу протилежних сил (в цій якості виступають інші герої, соціальні інститути або міста), які допомагають або заважають їм в цьому пошуку. Персонажі переміщуються між двома полюсами антитези «Англія – Італія», намагаючись примирити вплив ворогуючих сторін зі своїми власними потребами.

«Італійські» романи також є романами «виховання почуттів»: вислизнувши від пильного материнського ока, молода людина або дівчина потрапляють до Італії, яка стає для них одкровенням, потужним стимулом до самопізнання і можливістю подолати обмеження, що накладаються на них едвардіанським суспільством і національним характером. В Італії герої-англійці долучаються до вищих цінностей форстеровського світу: вони відкривають для себе радості не тільки духовного, але й фізичної близькості з іншою людиною, вчать бачити в собі не тільки «середньовічного», а й «античного» людини, тобто людини, здатного піддатися радощів плоті, який здобув гармонію тіла і духу. Автор ускладнює завдання своїх героїв, змушуючи їх долати не тільки міжнаціональні, але і класові бар'єри, оскільки більшість його героїв-англійців належить до заможного середнього класу, в той час як італійці в його романах в основному прості люди.

У своїх ранніх романах Форстер користується однією сюжетною моделлю, граючи на контрастах, протиставляючи Італію та Англію. Англія в обох романах представлена невеликими провінційними містечками перебуваю і Саммер Стріт, де панують традиції й умовності і де життя здається ніби застигла на місці. Італія, в свою чергу, виступає як символ бурхливих пристрастей і плотських задовольень, представляючи собою чужий англійцям світ, який має свої закони, світ, який приваблює і спокушає, але в той же час може бути жорстоким (досить згадати сумну долю Лілії Геррітон, що вийшла заміж за італійця). У своєму першому романі Форстер за допомогою

точних і дотепних деталей малює приголомшливо живі і яскраві образи італійців, що контрастують з його персонажами-англійцями. Італійці балакучі, безпосередні та емоційні, їм притаманне природна чарівність, якого позбавлені англійці: на тлі італійців вони незмінно здаються сухими і неприродними. Італійці керуються внутрішнім почуттям, миттєвим імпульсом, завдяки чому постійно ставлять в тупик англійців, руйнуючи їх ретельно продумані плани, що створює в романі чимало комічних ситуацій. Італія з її яскравими барвами та красою природи, такою не схожою на англійську, італійці з притаманним їм вільним виявом емоцій перетворюють Кароліну Еббот і Філіппа Геррітона («Куди бояться ступити ангели»). Побувавши в Італії, переживши все те, що подарувала їм доля під час цієї подорожі, вони вже не зможуть жити так, як колись.

У романі «Куди бояться ступити ангели» Е.М. Форстер розкриває трагічний конфлікт національно-культурних ментальностей. Зіштовхуючи героїв, які належать до різних національностей, він створює ситуації, в яких їм необхідно розпізнати загальнолюдське, що знаходиться під покровом іншої національної культури. За Форстером, головною причиною відмови від визнання / розуміння «чужого» і інонаціонального є «нерозвиненість» англійського серця, яке ускладнює діалог англійців з іншими культурами. «Нерозвинене» англійське серце утворює опозицію безпосередньо всередині англійського національного характеру: з одного боку, місіс Геррітон і її донька Генрієтта як уособлення ідеалів і цінностей Состону, а з іншого – Філіп, Лілія, Кароліна Еббот, що тяжіють до італійського погляду на світ і намагаються звільнитися з-під влади Состона і його стереотипів.

Вирішення конфлікту інонаціонального і національного пов'язано не з твердженням будь-якої окремої національно-культурної ментальності, а з подоланням відмінностей на користь наднаціонального, загального і вселюдського.

Нові та радісні перспективи відкриваються і перед Люсі Ханічерч («Кімната з краєвидом»): перебування в Італії не могло не датися взнаки, адже там вона «долучилася до

реальності», навчилася бачити і розуміти. «Можливо, вона і могла би забути свою Італію, – зауважує автор, – але тепер вона навчилася краще розуміти свою Англію». Кохання до Джорджа Емерсона допомогло їй зрозуміти саму себе, знайти в собі сили, щоби відмовитися від Сесіла Вайза, з образом якого в романі пов'язані уявлення про «анти-життя». «Італія наділила її найціннішим скарбом – власною душею».

Наскрізним мотивом роману «Кімната з краєвидом» є ставлення до іншого, «чужого», як свідомо чужого і низького; при цьому підкреслюється перевага «свого». Звісно ж, що для героїв з «нерозвиненими серцями» «своє» – це тільки те, що дозволяє їм зберегтися і постійно вимагає захисту від «чужого», якого слід уникати або знищувати. Е.М. Форстер показує, наскільки деколи бувають сильні і абсурдні стереотипи «свого», що позначаються у ворожому ставленні до «чужого».

З усіх значень слова «вид» ("view"), які обігруються протягом усього роману (1) вид, пейзаж; 2) поле зору, кругозір; 3) погляд, думка, точка зору; 4) намір; 5) огляд), найбільш істотними для розуміння основної ідеї роману є друге і третє. Головна героїня роману Люсі Ханічерч прагне до «виду» протягом усього роману. З «видом» вона асоціює чесність, відвертість, красу, здатність любити. Її рух до нього відбувається в умовах конфронтації між тим, що героїня вважає істинно «своїм» і правильним «видом», і тим «чужим», якого дотримуються батько і син Емерсон. Конфлікт «Кімнати з краєвидом» криється в самій свідомості головної героїні. Він полягає в її прагненні вибрати між Сесилом Вайзом і Джорджем Емерсоном, між награними і справжніми почуттями.

Герої роману схильні переосмислювати сферу «свого» після драматичних подій, щосталися з ними. Для головної героїні роману такими є, наприклад, сцена вбивства на площі і поцілунок Джорджа. У момент поцілунку героїня переживає свою «вічну мить». Як вважав сам автор, буденна дійсність являє собою сірість і непоказність, і лише деякі «миті» здатні осяяти її змістом, витягти з неї любов і красу. Такі миті Е.М. Форстер називав «вічними» [Пургина, 2008, с. 9]. Серія

«вічних миттєвостей» готує духовне переродження героїв. Еволюція головної героїні відбувається в просторі, представленому опозицією «вторинний досвід»– «досвід безпосередній»; випробувати безпосередній досвід можливо лише при виході з «кімнати» «свого».

У романі «Хавардс-Енд» Форстер тяжіє до ширших узагальнень, звертаючись до проблем, пов'язаних з долею сучасного йому англійського суспільства, визначаючи шляхи його подальшого розвитку. Маєток Хавардс-Енд асоціюється з усією країною; письменник порушує питання про право на спадщину: кому належатиме Хавардс-Енд, хто успадкує Англію, від кого залежатиме її майбутнє? Хто вирішуватиме її долю — люди на кшталт буржуазного ділка Вілкокса чи такі, як освічена, гуманна і чуйна Маргарет Шлегель? Порятунком від усіх лих Форстер вважає взаємозв'язок людей різних соціальних верств та поглядів.

В цьому романі, в порівнянні з ранніми романами, відбувається суттєве змістовне зрушення: тут мова йде не стільки про «моральну перемогу» персонажів з «розвиненим серцем» над персонажами з серцем «нерозвиненим», скільки про необхідність досягнення синтезу, гармонії. Невипадково девізом роману стає фраза головної героїні Маргарет Шлегель, основної виразниці авторської точки зору: «Тільки з'єднувати!»

На перший план в романі виходить образ будинку, який стає символом справжньої «англійськості» і втіленням «доброї старої Англії»:це старовинний особняк Хавардс Енд, осередок давньої мудрості і пам'яті про предків, своєрідне мірило, за допомогою якого оцінюються всі дійові особи. Образ будинку доповнюється образом його господині – Рут Вілкокс – духовного провідника і берегині, яка допомагає Маргарет Шлегель пройти шлях, необхідний для того, щоб стати гідною володіння Хавардс Енд. Образ Рут Вілкокс стоїть в романі особняком і нагадує образ ще однієї старої леді – місіс Мур з «Поїздки в Індію». Подібно місіс Мур, Рут Вілкокс, померши, немов розчиняється в навколишньому світі і перетворюється на

своєрідного *geniusloci* – духа-хранителя Хавардс Енд і його мешканців.

Образу особняка Хавардс Енд, оточеного старовинними деревами і зеленими луками англійської провінції, протистоїть образ Лондона – це інша іпостась Англії в романі, втілена індустріальним містом. Якщо Хавардс Енд – це традиції і пам'ять, спокій і гармонія, то Лондон – це нескінченний потік і безперервний рух, це нова цивілізація і прийдешні глобальні зміни. У цьому образі відбився весь жах Форстера перед «новим», чужим йому часом, яке, йому здавалося, повинно знищити все, що йому було дорого (в цьому плані руйнування старих будинків для будівництва нових набувало в його очах особливе, трагічне забарвлення, і він навіть брав участь в кампанії з порятунку одного такого особняка. Символічний поділ на «стару» і «нову» Англію спостерігається і на рівні персонажів: підприємливі та меркантильні Вілкокси, безумовно, належать Лондону (виразна деталь – всі члени сім'ї Вілкокс, за винятком матері сімейства Рут, страждають від сінної лихоманки, а значить, не в змозі насолоджуватися красою лугів навколо Хавардс Енд). Витончені інтелектуали Шлегелі, навпаки, більше тяжіють до сільського життя. Проте і ті і інші борються за володіння будинком, а тому той факт, що в фіналі Хавардс Енд переходить у власність Шлегелей, – є яскравим проявом авторської позиції в питанні про те, хто повинен успадкувати Англію.

Вілкокси – матеріалісти, вони старанно уникають всього, що пов'язано з внутрішнім життям людини, зі світом почуттів і емоцій, їх стихія – зовнішнє життя «телеграм і гніву» (*telegrams and anger*), за влучним висловом Хелен Шлегель. Так, Хавардс Енд – для них не більше, ніж власність, яку можна купити, продати або здати в оренду (що вони і роблять). Вони представники «нової Англії», символом якої є «motor» – автомобіль, що незмінно супроводжує сім'ю Вілкокс (зауважимо, що в момент написання роману автомобіль був порівняно рідкісним явищем, вважаючись однією з останніх технічних новинок і розкішшю, доступною небагатьом, тому

для Форстера він ідеально підходив як втілення «Нової цивілізації»). Вілкоксам властиво те, що Форстер називав «нерозвиненим серцем», а це, в свою чергу, призводить до моральної «плутанини». Вілкоксів не можна назвати ні «лиходіяями», ні «негідниками», їх проблема полягає в іншому: це особливо добре видно в сцені, коли сім'я обговорює заповіт Рут Вілкокс. Детально розглянувши юридичний аспект питання, вони виявляються нездатними зрозуміти його людську, духовну сторону: їм незрозуміла та внутрішня спорідненість, яка зв'язала двох жінок, тому бажання Рут Вілкокс здається їм абсурдним, навіть образливим.

Через образи Вілкоксів автор вводить до роману тему колоніалізму: молодший син, Пол Вілкокс, відправляється робити кар'єру в одну з британських колоній; будинок Вілкоксів в Лондоні, захарашений масивними, шкіряними меблями, має «войовничий вигляд» і також пронизаний колоніальним духом. Тема імперіалізму і імперіалістичного менталітету, властивого англійському правлячому класу, підкреслюється автором за допомогою цікавої деталі: коли Маргарет Шлегель приходить з візитом в офіс до Генрі Вілкокса, вона бачить на стіні карту Африки, «яка виглядала як спійманий кит, приготований для обробки». Але, крім «нерозвиненого серця», у Вілкоксів є й інші риси, що традиційно вважаються істинно англійськими: це невичерпна енергія, мужність, дух підприємництва і амбітність. Саме це так притягує в них Маргарет Шлегель, яка бачить в них не тільки руйнівну, а й творчу силу. виправдовуючи перед Хелен своє рішення вийти заміж за Генрі Вілкокса, вона вказує на «цивілізаторську» місію даного типу людей, на героїзм людей, які створювали Британську імперію. Однак, з часом Маргарет все більше розчаровується в Вілкокси, розуміючи, що за всієї їх самовпевненістю і бурхливою діяльністю криються «паніка і порожнеча» (panicandemptiness). Маргарет також неприємні їхні погляди: адже за своїми поглядами Вілкокси – соціальні дарвіністи, які люблять розмірковувати про «життєву боротьбу» в ім'я «виживання найсильнішого», вважаючи за можливе зневажати менш щасливих і заможних людей.

Протягом усього роману Форстер вибудовує ряд антитез: стара Англія – нова Англія, духовне – матеріальне, чоловіче – жіноче, багаті– бідні, розум –почуття. У фінальній сцені Форстер з'єднує всі основні теми і мотиви роману: прагнення до гармонії, повернення до витоків, духовна спадкоємність. За задумом автора, Маргарет і її близькі ніби вливаються в природний цикл життя природи, але тривожні нотки заважають сприйняття цієї гармонії: нова, «машинна» цивілізація загрожує поглинути маленький, затишний світ «старої доброї Англії». Відсутня гармонія і в душах самих мешканців особняка: Генрі Вілкокс втратив значну частину своєї енергії і перетворився у втомленого старого, а з двох жінок, що живуть в будинку, одна (Хелен) зізнається, що не може любити чоловіка, а інша (Маргарет) – що не може любити дитину. Таким чином, та моральна перемога над «нерозвиненим серцем», яка здавалася такою бажаною в ранніх романах, в більш зрілому творі, яким є «Хавардс Енд», обертається поразкою: крах Вілкоксів – носіїв таких якостей, як енергія, сміливість і мужність, – в фіналі роману неминуче ставить під сумнів і щасливе майбутнє всієї нації.

Уявлення Е.М. Форстера, представника англійської літератури першої половини ХХ століття, про англійський національний характер, викладені в максимально простій і доступній формі в його статтях і есе, набувають особливої складності і багатовимірності, безперервно розвиваючись в художньому світі його творів. Якщо в «італійських» романах представлено досить спрощене бачення англійського національного характеру як набору обмежень, які героям слід подолати, що і пояснює авторську іронію, спрямовану проти «англійськості» його персонажів, то в наступних творах Форстера наростає відчуття складності даного феномена. У «Хауердз Енд» розуміння англійського національного характеру перестає бути однозначним, обумовлюючи прагнення авторської думки до остаточного і всеосяжного синтезу різних його рис, які втілено в персонажах, що населяють ХауердзЕнд в фіналі роману. Однак, логіка розвитку оповіді вступає в

протириччя з авторським задумом, не дозволяючи сприймати зображену Форстером ідилію як безумовно «щасливий» фінал. В романі «Поїздка до Індії» національні особливості розглядаються як органічна складова особистості, усунення якої може призводити до повного її розпаду (що і відбувається з місіс Мур). Таким чином, трансформація, на якій наполягає Форстер в ранніх романах, в його зрілій творчості стає фатальною. Герої, яким вдалося зберегти свою національну ідентичність і вистояти перед обличчям тієї безособової і хаотичної сили, яку являє собою Індія, приходять до усвідомлення непорушності національних бар'єрів. У своєму останньому романі автор схильний пов'язувати їх не стільки із зовнішніми обставинами (політика і історія), скільки з обставинами внутрішніми – психологічними і світоглядними особливостями представників різних націй.

**Peculiarities of nonce-words translation in J.K.Rowling's
«Harry Potter and the order of the Phoenix»and «Harry Potter
and the deathly Hallows»**

*Cheburakhina V.
Zolotko Y.*

Introduction. The modern era of transformation in realms of science, politics, and culture is characterized by significant changes in language, especially in its lexical and word-forming subsystems. The problem of possible origins and usage of new words has always interested linguists, but it is especially relevant at the turn of the XX-XXI centuries. Innovations appear in all possible spheres of human activity, both professional and domestic. However, not all of them are in common use, are not recorded in dictionaries, and thus remain isolated examples of human creativity. These innovations are called nonce-words (occasionalisms in post-soviet scientific works) or individual-authorial neoplasms.

These coinages are of considerable interest to linguists of today, especially attracting their attention to the phenomenon in literary texts. Nonce-words have a number of features, the main of which are high emotionality and imagery, because these words form a wholesome view of the fantastic world of the text. With the growing popularity of fantasy literature, researchers have the opportunity to work with material rich in the lexical phenomenon.

Writers of these genres are actively creating vocabulary that will convey the uniqueness of a particular fiction world - its realities, concepts and more. Joan Kathleen Rowling's Harry Potter series is a striking example of a work where occasional vocabulary plays a significant role in understanding the events and realities of the wizarding world.

At the same time, the number of works devoted to the peculiarities of translation and conveying the meaning of these lexical units is insignificant, which is why this area of research was chosen.

Structural and semantical peculiarities of English nonce-words. Any language is a dynamic system that is constantly updated

and changed under the influence of external factors. The lexical level of this system is the most flexible, because it accumulates and reflects the new phenomena of the surrounding reality which arise in the life of society.

The XXth century was marked by the so-called "neological boom" - the emergence of numerous coinages in vocabulary. E. Rosen noted that it is impossible to list all those areas of human activity in which new words would not have arisen, and old ones would not have acquired new meanings. The consequence of this neological boom was not only an increase in lexical arrays, but also qualitative changes in the ways of forming new words. All this has led to the revival of research in the field of neology [Турчак, 2013].

Over time, it became clear that not all innovations are the same and among them began to distinguish those that are formed to denote new facts of reality and, becoming widespread, recorded in lexicographic sources - neologisms; and there were those that appear in speech for expressive and stylistic purposes and are not fixed in the language - occasionalisms (in post-soviet scientific works) [Турчак, 2013].

At first, the terms "occasionalism" and "neologism" were perceived as interchangeable, as both in one way or another denote new lexical units. Over time, the emphasis shifted, and "neologism" and "occasionalism" began to be correlated as generic and types of concepts. But the final distinction between these two phenomena was managed only in the second half of the XXth century.

In general, there are several approaches to the definition of the term "occasionalism".

The first approach focuses on the "language-speech" dichotomy – on its ability to fully integrate into the lexicographic fabric of language and to adhere to word-forming norms. Akhmanova's "Dictionary of Linguistic Terms" defines occasionalism as a non-usual lexical unit that does not meet the generally accepted norms of word formation, is characterized by individual taste and is determined by the specific context of use [АХМАНОВА].

According to V. Khokhlachova, occasionalism "... can be called any word that is not part of the vocabulary of the language, or is formed irregularly "in terms of word-formation connections" [Турчак, 2013].

Another approach focuses on the situational nature of the nonce-word use. O. Chirkova believes that occasionalisms exist in the speech of one person or group of people and do not have a regular reproducibility in modern literary language; they are not connected by a systemic relationship with the usual vocabulary, do not have a common meaning [Селіванова, 2006].

There were also those who considered occasionalisms as an author's stylistic marker. Thus O. Selivanova refers to nonce-words as a part of stylistic neologisms that are created in the style of certain authors and express individual-authorial speech; they give expressiveness, emotional color, often created on non-traditional word-formation patterns [Селіванова, 2006].

If we analyze the scientific works of foreign linguists (David Crystal, Hadumod Bussmann, Eliza Mattiello) where occasionally mentioned occasional formations, it turns out that their views have much in common with the above points of view:

- spontaneity of formation and dependence on the context [Bussmann, 2006];
- formation according to stable models of word formation or their partial or complete violation [Mattiello, 2017];
- single use [Crystal, 1997];
- existence in written and oral speech [Mattiello, 2017];
- high level of expressiveness and stylistic color [Mattiello, 2017];
- absence in usus and lexicographic sources [Mattiello, 2017].

In addition, foreign linguists emphasize that occasionalism can be created not only for the sake of stylistic effect, but to fill a lexical or conceptual gap, thus denoting a new or unknown object, phenomenon, state [Bussmann, 2006].

Of course, there have been attempts by scholars to invent a more universal explanation of occasional vocabulary. In this case, we are impressed by the definitions:

O. Revzina: "... *lexical units that are not part of the normative structure of language, although the process of formation occurs with the help of existing word-forming patterns; formation and use are characterized by a narrow situational context*" [Ревзина, 1996]; and O. Turchak, interpreted the term as follows: "*unusual, expressively colored words, which in a new, original way name objects, phenomena of reality; formed in violation of the laws of word formation or language norms, exist only in a certain context in which they arose and have their author*" [Турчак, 2005].

In our study, we will use the last definition, because we consider it as the most thorough and comprehensible.

There are several approaches to the classification of non-words, which are generally reduced to two approaches: based on productivity (the degree of novelty of the word) and based on structure (levels of words on which the irregularity is expressed). In both cases, occasionalisms can be created both by all the rules of word formation and by violating them (partially or completely) [Колоїз, 2015].

Today, the most complete typology of occasionalisms is the classification of O. Babenko, who, according to the level where the violation of word formation is manifested, divides occasionalisms into the following types:

Phonetic. A feature of phonographic methods is the construction of new lexical units by an arbitrary combination of unregistered combinations of phonemes of a language. To this group of formation of occasionalisms we include various cases of onomatopoeia, which is usually an imitation of the sounds of the surrounding reality by phonetic means of the language [Бабенко, 1997].

Lexical. A completely new lexical unit with a new meaning is created by combining various usual morphemes in accordance with the word-forming norms;

Grammatical (morphological). Such nonce-words are based on the conflict of lexical meaning and grammatical form in terms of usage ;

Semantic. Associated with the addition of new shades or a significant change in the value of the usual unit used in the artistic context. This process is based on the associative transfer of meaning by the similarity or contiguity of the properties of objects, phenomena and is also known as the secondary nomination;

Occasional phrases. Combinations of lexemes that are not usually combined due to the lack of common semantics.

As we can see, the formation of occasionalisms is a complex process that somehow uses the word-forming resources of a language at all possible levels: phonetic, morpheme, syntactic, lexical and so on.

Due to nonce-words, recorded in writing (i.e. in fiction and journalistic texts), we have the opportunity to analyze and identify the most frequent word-formation models. According to A. Nikolenko, it is the occasional vocabulary that indicates the latest trends and patterns of word formation at a certain historical stage [Ніколенко, 2007].

Productive ways of English word formation include

affixation (derivation) involves adding an affix morpheme (suffix and / or prefix) to the root of the word. In modern English, suffixation is more common than prefixation, and is characteristic of noun parts of speech (noun, adjective, etc.), and prefixation - for verbs: a hat – a hatter, to tuck – to untuck [Ніколенко, 2007; Ljung, 2003]

compounding means that two or more words, which may belong to any part of the language, combine to form a new word. In English, R. Namitokova distinguishes the following ways of word formation: neutral, morphological and syntactic.

- Neutral type is characterized by a combination of bases without a connecting element: *greenhouse*.
- The morphological type, on the other hand, connects words with the help of a connecting vowel or consonant: *galvanometer, iconography*.

- Syntactic way of forming compound words is a fixed segment of speech that retains in its structure the syntagmatic connections inherent in the language: articles, prepositions, adverbs: *an over-the-fence gossip, a pipe-and-slipper husband* [Намитоква, 1986];

conversion is a word formation method, in which a lexical unit is moved from one part of speech to another without any changes in its graphic form. The high productivity of conversion in modern English is explained by the very structure of the language (it is analytical) and the simplicity of changes in the language paradigm [Plag, 2003] : *David was still towelling himself dry (a towel → to towel)*;

abbreviation is a word formation process based on the reduction of elements of the original words and their subsequent combination. There are two types of abbreviations - letter (*boyfriend* → *b.f.* /,bi: 'ef/) and morpheme (*science fiction* → *sci-fi*).

Unproductive ones, but still used, include:

analogy is based on imitating of the structure of existing words or expressions of the English language. This model can be phonetic, morphological, syntactic, semantic or, as a rule, a combination of several at once [Mattiello, 2017]: *What the photon happened* ← *What the hell happened*;

contamination is the process of merging the bases of two words with the obligatory reduction of the base of one or both of them at once [Plag, 2003]: *hellevator = hell + elevator*.

borrowing is not directly related to word formation, it is more often considered as a way to enrich the lexical system. However, it should be noted that not only words or regular expressions are borrowed, but also structures and morphemes: *beatnik, no-good-nik*;

and *reduplication* - can be considered a variant of word formation and the word is repeated in whole or in part, sometimes with a change in the root of the vowel sound, morpheme: *flip-flop, teensy-weensy, walkie-talkie, hob-nob* [Ljung, 2003].

Means of translation and LMT. As a result of the analysis of the works devoted to the word formation of occasionalisms, it can

be stated that regardless of the communicative situation, they use all known models of word formation.

The emergence and functioning of occasionalisms is due to the author's communicative individual need for new, expressive stylistic means. The main factor in the emergence of occasionalisms is the need for unusual, expressive means that can arise in language, especially in art. Occasional words are ways to implement the author's goal setting, which is aimed at making an effective emotional impact on the reader [Денисова, 2013].

Based on the peculiarities of occasionalisms and the specifics of word formation, we face the problem of conveying this bright stylistically motivated color in translation, because it is extremely difficult and sometimes impossible to preserve the artistic originality of such vocabulary: the translator must creatively process each case, taking into account the task of translation and the norms of the target language [Виноградов, 2001].

Means of translation of non-equivalent vocabulary are reduced to the following:

Transcription is a formal phonemic reproduction of the lexical unit of the original language with the help of phonemes of the translated language [Намиитокова, 1986]. Since the sound system is primary and the written system is secondary, it is quite logical to be guided by the principle of phonetic proximity to the original, i.e. to convey the sound of a lexical work as accurately as possible by means of translation language [Лопатин, 1973]. However, transcription from English can often be difficult due to a number of circumstances. First, there are significant differences between English spelling and pronunciation. Secondly, the problem with the use of transcription is the lack of phonemes in Ukrainian or Russian that exist in English. For example, if we take the surname *Shakespear* - *Шекспір*, we see that the Ukrainian form of the name only partially follows the rules of reading English (sounds [ш], [к], [с], [п]), and partially transforms the sounds into similar ones (there are no diphthongs in the Ukrainian language, so English [ei] and [iə] turn into monophthongs [e] and [i] according to the initial elements of diphthongs) [Казакова, 2001].

As a result, when using transcription, there is always an element of **transliteration** - mechanical transmission of text and individual words recorded by one graphic system, by means of another with the secondary role of sound accuracy, ie the transfer of one script in letters of another: *Vaes Dothrak – Ваес Дотрак, Westeros – Вестерос* [Драбов, 2015; Казакова, 2001].

But the transfer of only the graphic or phonetic shell of occasionalism does not allow to convey the game of meanings laid down by the author. In order for the reader to understand all shades of meanings, it is necessary to turn to **calquing** - replacement of constituent parts, morphemes or words of the original unit with their lexical equivalents in the language of translation [Драбов, 2015]. Each individual component of the whole is translated, after which they are all mechanically combined without any transformations and changes. Due to this, the denotative and connotative semantics of the original tokens are preserved [Лллив-Паска, 2014]. However, calquing is not always based on the mechanical transfer of forms of the original language to the language of translation, especially if the latter is synthetic. In this case, we have to resort to some transformations. First of all, it concerns the change of case forms, the number of words in a phrase, affixes, word order, morphological or syntactic status of words, etc. [Полюжин, 1991]: *interstellar space – міжзоряний простір*;

One of the ways of translating occasionalisms in literary texts is a **descriptive equivalent**. V. Komissarov gives the following definition of descriptive translation: "*Lexical-grammatical transformation, in which the lexical unit of the original language is replaced by a phrase, which gives a more or less complete explanation of this meaning in the language of translation*" [Комиссаров, 1990]. This method is used in the translation of occasional phrases, which are formed by a characteristic combination of nouns and occasionalisms, which are created on the basis of models of the source language, which are absent in the language of translation. According to T. Teslenko, this method of translating occasional units is not successful [Тесленко, 1989]. Undoubtedly, the descriptive counterparts reproduce the nuclear sema of the

original, but the shade of novelty and unusualness is lost. Descriptive translation significantly reduces the expressiveness of the semantically capacious laconic original nonce-word:

*His **vidboy** is an **eye-cam** linked to Pan Opticon central computer.*

*Його **електронна гра** – це **відеокамера**, поєднана з комп'ютером «Паноптикону» [Молодча, 2011].*

Another way to reproduce occasionalisms is to use **common words** with the same or similar lexical meaning, which does not retain the sema of exoticism:

*She sighed and punched up a star map on the **visiscreen** so she could make it simple for him, whatever his reasons for wanting it to be that way*

*Вона зітхнула, і, щоб спростити справу, вивела на **дисплей** карту зоряного неба [Ллів-Паска, 2014].*

The most difficult way of LMT can be considered the creation of the **translator's own occasionalism**, which allows you to convey the semantic and emotional load invested by the author in the work. Consider this approach on the following example:

*Hey, er, hand me the **rap-rod**...The phone.*

*«Ей ти, подай-но мені цей **теревенізатор**... Телефон»[Ллів-Паска, 2014].*

If we analyze this occasional unit, we find that it is the result of the addition of two other words *rap* «бесіда», «цира розмова» and *rod* «стрижень». Calquing would convey the lexical meaning of each element, but the derogatory connotation would be completely lost. Creation of the translator's occasionalism *теревенізатор* successfully reproduced the expressiveness of the original [Ллів-Паска, 2014].

Of course, each of the above mentioned means is rarely used on its own, a combination of two or more techniques is more common due to the specifics of the language (original and translation).

The choice of a particular technique depends on how well it retains the expressiveness of meaning and uniqueness of form; how accurately it will reproduce the pragmatism and functions that the

individual-author unit performs in the text. All these factors have their consequences, and the freedom to choose techniques can both benefit the better understanding of the fiction world or can confuse readers completely.

Structural and semantic features of nonce-words in «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Harry Potter and the Deathly Hallows». As mentioned above, the LMT of occasional vocabulary is not an easy task for a translator. On the one hand, occasionalisms are word-derived derivatives of tokens, i.e. they have a certain set of standard morphemes which create a framework for semantic content. On the other hand, these same morphemes can be combined quite freely, which will create a certain difficulty for its interpretation in another language. In addition, occasionalisms are closely related to the context of use, and within the text they become an integral part of it.

In recent decades, the genre of fantasy literature has been actively developing and spreading, providing a large number of samples for research. It is the writers of this genre who create unique fiction worlds, which means that it operates with other concepts and has its own language. Lexical neoplasms of this literary genre are the most interesting, designed to describe the realities of the fictional world, but sometimes even become part of the real world.

Created at the end of the last century, the story of the boy wizard and his adventures at Hogwarts certainly became a shining example of modern children's literature, particularly in the fantasy genre. Author's neologisms in the works of this genre contain the names of unreal things and fantastic creatures. This is done for the greater authenticity of the world invented by the author [СЕНЬКІВ, 2015]

A series of books about Harry Potter is no exception. Their occasionalisms cover a wide layer of vocabulary: from existing objects or structures, in order to give additional meaning, to magical artifacts and creatures. Thus, in the fifth [Rowling, 2003] and seventh [Rowling, 2007] books about Harry Potter, 15 semantic groups were singled out, which are given in Table 1, Table 2.

Table 1.

Semantic nonce-word groups in «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Harry Potter and the Deathly Hallows»

Group	Number	Examples
Spells	83	<i>Avada Kedavra, Alohomora, Anti-Disapparation Jinx, Fidelius Charm, Stealth Sensoring Spells, Stupefy, Expelliarmus, Petrificus Totalus, Polyjuice Potion.</i>
Magical flora and fauna	30	<i>a Bowtruckle, Crumple-Horned Snorkacks, Chinese Chomping Cabbage, Dementors, a Demiguise, an Erumpent, a Murtlap, Gernumbli gardenisi.</i>
Magical artifacts	59	<i>Butterbeer, the Skiving Snackboxes, Spellotape, a Pensieve, a Time-Turner, Veritaserum.</i>
Governmental institutions	21	<i>Ministry of Magic, the Department of Magical Transportation, Goblin Liaison Office, Gryffindor, Slytherin, Ravenclaw.</i>
Professions	13	<i>Head of the Department of Magical Law Enforcement, a spokeswizard, Special Advisor to the Wizengamot, welcomewitch, a Dark-Wizard-catcher.</i>
School subjects and Exams	12	<i>Herbology, History of Magic, Legilimency, Magical Law, Muggle Studies, Arithmancy, Transfiguration; OWLs – Ordinary Wizarding Levels, NEWTs – Nastily Exhausting Wizarding Tests.</i>
Names	6	<i>Mad-Eye Moody, You-Know-Who.</i>
Diseases	6	<i>Scrofungulus, spattergroit, dragon pox.</i>
Newspapers and magazines	13	<i>the Quibbler, the Daily Prophet, the Sunday Prophet, "Gilderoy Lockhart's Guide to Household Pests", The Monster Book of Monsters.</i>

Table 2.

Semantic nonce-word groups in «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Harry Potter and the Deathly Hallows»

Ethonyms	9	<i>Mudblood, Muggles, Metamorphmagus, Squib, merpeople</i>
Toponyms	7	<i>Grimmauld Place, Diagon Alley, the Come and Go Room, the Triwizard maze.</i>
Proverbs and sayings	10	<i>What in the name of Merlin... Poisonous toadstools don't change their spots. The cat's among the pixies. To cry over spilt potion. Wasn't room to swing a Kneazle.</i>
Languages	2	<i>Mermish, Parseltongue.</i>
Associations and unions	2	<i>Official Gobstones Club, SPEW – the Society for the Promotion of Elfish Welfare, the Order of the Phoenix.</i>
Miscellaneous	35	<i>broom-tampering, the secrets of wandlore, Wandless</i>

Such a large number of semantic groups indicates not only the rich fiction world of the texts, but, first of all, its thoughtfulness and attention to the smallest details: from government institutions that control the life of the magical world to the peoples, animals and plants in it; from everyday things like newspapers, diseases or household items, to elements of folklore, such as proverbs and sayings. The author has created a full-fledged artistic reality, where each element of the created world is unique, which immediately attracts the reader's attention. The story does not look artificial, disjointed or trivial; a significant number of author's nonce-words also does not complicate the understanding of the text. The main methods of occasional word formation in the analyzed works are given in the table below.

Table 3.

Means of nonce-word formation in «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Harry Potter and the Deathly Hallows»

Means	Number	Examples
Compounding	113	<i>a Cleansweep, a lunascope, Colour Change Charm, a Dungbomb</i>
Affixation	19	<i>Wandless, Stupefy, Disillusionment (charms), de-gnoming</i>
Borrowing	37	<i>Alohomora, Gryffindor, Inferi, Veritaserum</i>
Analogy	37	<i>the Sunday Prophet, Department of Magical Transport, Head of the Muggle-born Registration Commission, dragon pox, Herbology, Doxycide, the cat's among the pixies</i>
Abbreviation	5	<i>M.O.M. (Ministry of Magic), NEWTs (Nastily Exhausting Wizarding Tests), OWL (Ordinary Wizarding Level), SPEW (the Society for the Promotion of Elfish Welfare)</i>
Contamination	6	<i>the Wizengamot, Splinched, Skele-Gro, Remembrall</i>
Conversion	2	<i>Undesirable, Unspeakables</i>
Reduplication	1	<i>Babbity Rabbity</i>
Semantic derivation	18	<i>a Beater, a Howler, a Seeker</i>

There are several comments we can make on the cases the author used the word-formation means. The **borrowing** is mostly used in coinage of spells, magical artefacts and creatures. These occasionalisms were usually based on roots of Latin and / or ancient Greek origin. It can be assumed that J.K. Rowling paid attention to Latin, because it has always been considered the language of scholars. Not everyone, but only a truly educated person could understand it. The use of Latin in the formation of magical terminology adds a certain mystery to the child, who will not always be able to understand what is hidden behind a word.

Analogy as a means of word formation is very common in modern English and is actively used in inventing new words. Analyzing the occasional vocabulary found in the texts, we can observe analogy on all levels except phonetic. Thus, at the morphological level, the analogy is most common in the names of diseases, disciplines and artifacts - a certain part of the original word (usually the root) is replaced and we get a new lexical unit: *Herbology*, *Numerology* ← *Biology*; *doxycide* ← *pesticide*. Even better, the analogy is seen in the names of magical government institutions, such as *Ministry of Magic* (*Ministry of Education / Labour / Finance*), *the Department of Mysteries* (*Department of Defense / Justice*), *the Wizarding Examination Authority* (*Health / Port / Tax Authority*). There is a strong analogy at the level of syntax and semantics in the so-called paremias – proverbs and sayings. In these examples, we can see that the structure of the original model is preserved, but the replacement affects only individual words that act as markers of expressions as "fictional":

- «*Cat among the pixies*» ← «*cat among thepigeons*»
- «*The fire's lit, but the cauldron's empty*» ← «*the lights are on, but nobody's home*»
- «*Get off one's high hippogriff*» ← «*get off one's highhorse*»
- «*In the name of Merlin*», «*Merlin's beard*» ← «*For Christ's sake...*», «*In the name of God...*»
- «*It's no good crying over spiltpotion*» ← «*It's no good crying over spiltmilk*»

- «*Likebowtruckles on doxy eggs*» ← "like white on rice»
- «*Poisonoustoadstools don't change their spots*» ← «*a leopard can't change its spots*»

Regarding **conversion** and **reduplication**, we found very few examples of these word-forming means: conversion was applied to form only two occasionalisms, both are adjectives that have passed to nouns: *undesirable* → *the Undesirable*, *unspeakable* – *the Unspeakables*; reduplication – one lexical unit (the name of a children's fairy tale): *Babbity Rabbity*.

A certain part of occasionalisms arose as a result of the so-called **semantic derivation**, i.e. the expansion of the semantic component of a word, giving a new meaning to an already existing lexical unit. For example, disciplines such as *Stealth and Tracking*, *Concealment and Disguise*, outside the context of the work, are common vocabulary with all known meanings. But within the texts, they point to the realities of the magical world, the skills that need to be developed in wizards, to be exact.

Means of LMT used in «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Harry Potter and the Deathly Hallows». Nonce-words belong to a group of so-called non-equivalent vocabulary, which is more appropriate to "transfer" than to translate. Translation involves the use of a direct equivalent in the target language, and this cannot be achieved if there is no related object, concept or phenomenon in the culture and history of the target language speakers.

Thus, in the case of realities, it is appropriate not to talk about translation in the literal sense, but only about finding a semantic and stylistic counterpart or translational renaming of realities. However, for such a transfer of meaning, we cannot do without the well-known LMTs.

In Ukrainian translations by Viktor Morozov [Ролінг, 2003; Ролінг, 2007] of the fifth and seventh books by JK Rowling, the approach to the LMT of nonce-words is quite diverse and preferences for the use of certain translation means are changing. Let's take a closer look at this transition to occasionalisms from different semantic groups.

Among the most numerous group of works, spells and spells (86 lexical units), a common method of transmission is transliteration (12 occasionalisms), for example:

- *Protego* – Протеро;
- *Reparo* – Репаро;
- *Petrificus Totalus* – Петрифікус Тоталус;
- *Avada Kedavra* – Авада Кедавра.

The transcription (16 lexical units), which was used in words with the letters **g** and **x**, which give sounds that cannot be conveyed by a single letter in the Ukrainian language, also found a place in this group; and letter combinations like **sh**:

- *Expulso* – Експульсо;
- *Engorgio* – Енгорджіо;
- *Geminio* – Джемініо;
- *Relashio* – Релашіо.

However, not all spells and spells were transmitted through their graphic or phonetic reproduction. The writer formed a certain part of the English vocabulary by word formation, analogy or telescope to facilitate understanding of the meaning of spells. In such cases, it is quite expected when using these occasional units to use such transformations that will adequately convey their lexical meaning. These include, for the first time, tracing (29 lexical units), which preserves the internal structure of the word and the meaning of each component:

- *Disillusionment* – розілюзнення;
- *Stinging Jinx* – жалюче закляття;
- *Colour Change Charm* – кольорозмінне закляття;
- *Slug-vomiting Charm* – слимакоблювальне закляття;
- *Bubble-Head Charms* – бульбашкоголові замовляння.

We noticed an extraordinary approach in the transfer of occasionalisms with the names of *Fiendfyre*, *Fidelius Charm*, *Stealth Sensoring Spells*, *Memory Charm*.

«It must have been **Fiendfyre!**» whimpered Hermione, her eyes on the broken pieces [Rowling, 2007].

Мабуть, це був **зложар!** – вигукнула Герміона, не зводячи очей з уламків [Ролінг, 2007]

«But I've never done a **Memory Charm**» [Rowling, 2007].

Тільки я ще ні разу не наслав **чарів забуття** [Ролінг, 2007].

I had **Stealth Sensoring Spells** placed all around my doorway after the last one got in, you foolish boy [Rowling, 2003].

Я зачаклувала двері **хитроцуйними чарами**, дурнику [Ролінг, 2003].

As for *Fiendfyre*, this innovation stands out for its stylization of Old English vocabulary, which is partly true - the word *fyre* is an Old English version of the word fire. *Fiend*, in turn, has a pronounced negative connotation and means both "devil" or "demon" and more or less neutral "thief".

In the original text, *Stealth Sensoring Spells*, although formed by compounding, attracts attention due to the repetition of the sound / s /. In our opinion, the Ukrainian equivalent could not preserve this stylistic technique of alliteration, but it caught the eye of another feature. The translator didn't use the structure but the semantics implied by the author, for which this spell is used - to reveal magical disguise.

In the case of *Memory Charm V*. Morozov conveyed the meaning of the word through an antonym. Accordingly, we do not have a calque *закляття пам'яті*, but *чари забуття*.

In the next group of magical artifacts in terms of the number of nonce-words, calquing turned out to be the dominant LMT:

- *the Resurrection Stone*– воскресальний камінь;
- *the Sorting Hat*– Сортувальний Капелюх;
- *Vanishing Cabinet*– щезальна шафа;
- *Detachable Cribbing Cuffs*– відривні манжети-шпаргалки.

It is noteworthy that in the Ukrainian equivalents of occasionalisms, which in the original text are formed by morphological and neutral types of word formation, the morphological prevails with the use of a connecting vowel:

- *Stinksap* –смердосік;

- *Firewhisky* – вогневіскі.
- *Butterbeer* – маслопиво;
- *Cleansweep* – Чистомет.

A common means of transmitting the names of magical artifacts was the formation of the translator's own occasional units. Special expressiveness and brightness are expressed in the product names of the Weasley brothers, Fred and George. In the names of inventions the fact that each word begins with one letter attracts attention and V. Morozov tried to keep these puns:

- *Nosebleed Nougat* – пампушечки-зносаюшечки;
- *Puking Pastilles* – батончики-блювончики;
- *Skiving Snackboxes* – «Спецхарчування для спецсачкування»;
- *Weasleys' Wildfire Whiz-bangs* – «Візлівські Вибухові Вогні»;
- *Weasleys' Wizard Wheezes* – «Відьмацькі витівки Візлів».

There are situations of descriptive translation. For example, such occasionalisms as *Deluminator* and *Put-outer* in the books denote the same magical device, the function of which is to remove and return light to its source. And if the first work could be transmitted by transliteration as a "*делюминатор*", then for the second it would look logical to transfer through the usual vocabulary - "*вимикач*". The same means were applied towards such non-words as *Self-Correcting Ink* – чистоправне чорнило, *Quick-Quotes Quill* – самописне перо, *the Floo Network* – мережа порошку флу, *Pensieve* – сито спогадів.

Regarding the semantic group of **magical flora and fauna**, the logic of the LMT is somewhat reminiscent of the situation with spells. Some of the occasionalisms have an unclear origin, and attempts to decipher their meaning have not led to anything. It is probable that the translator also encountered this problem of unclear etymology, and as a result reproduced their graphic-phonetic structure:

- *Porlock* – порлок;
- *Snargaluff* – снаргалуф;

- *Thestrals* – тєстрали.

However, most of the words in this group are formed by compounding, which allowed to convey them using several LMTs, like calquing, transcription or a combination of both.

Table 4

Magical flora and fauna

1. Calquing	2. Transcription	Combination of 1. and 2.
<i>Chinese Chomping</i> <i>Cabbage</i> – китайська плямкаюча капуста, <i>Demiguise</i> – напівлик, <i>Dirigible Plums</i> – керовані сливи, <i>Flutter bloom</i> – пурхоцвіт, <i>Wrackspurt</i> – руйносмик.	<i>Hippogriff</i> – гіпогриф; <i>Doxy</i> – доксі	<i>Aquavirius Maggots</i> – аквавірусні личинки, <i>Blibbering</i> <i>Humdinger</i> – блібберний хочкудик, <i>Freshwater Plimpies</i> – прісноводні плімпі, <i>Gurdyroots</i> – гурдикорені

In the previous section we found that for the names of **government institutions, professions, and media**, a characteristic type of word formation is the analogy, which is often transmitted through calquing, because these names mostly duplicate institutions of the real world

- *Auror Headquarters* – штаб-квартира аврорів;
- *Special Advisor to the Wizengamot*– спецрадник Чарверсуду;
- *Department of Magical Accident and Catastrophies*– відділ магічних нещасних випадків і катастроф;
- *Headquarters of the Order of the Phoenix*– штаб-квартира Ордену Фенікса;
- *the Sunday Prophet* – «Недільний віщун»;
- *the Daily Prophet*– «Щоденний віщун»;

However, certain nonce-words, in the name of which there was a vocabulary that does not have an unambiguous Ukrainian equivalent, were transferred through descriptive translation:

- *Muggle-Worthy Excuse Committee*– комітет з вироблення доступних для маглів версій;

- *Misuse of Muggle Artefacts Office*– відділ нелегального використання маглівських речей;

- *Gilderoy Lockhart's Guide to Household Pests*– посібник Гілдероя Локхарта «Як боротися з домашніми шкідниками».

The group of **paremias** is of considerable interest, reflecting various aspects of the life of magicians, revealing the peculiarities of their self-perception, and the formation of the culture of magical peoples in general.

Table 5

The group of paremias

<i>... well, it's no good crying over spilt potion, I suppose ... but the cat's among the pixies now [Rowling, 2003].</i>	<i>... ну, та нема чого плакати над розливою настоянкою... котка запустили до гномів, отаке то... [Ролінг, 2003]</i>
<i>But old Dodgy Doge can get off his high Hippogriff, because I've had access to a source [Rowling, 2007].</i>	<i>Але старенький Доджик може злізти з улюбленого гіпогрифика, бо я отримала доступ до джерела [Ролінг, 2007].</i>
<i>Caterwauling Charm's set off, they'll be on to you like Bowtruckles on Doxy eggs [Rowling, 2007].</i>	<i>Спрацьовує закляття «котячий концерт», і всі на вас накидаються, як посіпачки на доксині яйця [Ролінг, 2007].</i>
<i>«Poisonous toadstools don't change their spots.» said Ron sagely [Rowling, 2003].</i>	<i>– Горбатого могила виправить, – глибокодумно прорік Рон [Ролінг, 2003].</i>
<i>«Time is Galleons, little brother,» said Fred [Rowling, 2003].</i>	<i>–Час – це галеони, любий братику, – відповів йому Фред [Ролінг, 2003].</i>
<i>The fire's lit, but the cauldron's empty, ' as Ivor Dillonsby put it to me... [Rowling, 2007].</i>	<i>«Вогонь ще жевріє, а казан уже порожній», – сказав мені з цього приводу Айвор Ділонсбі [Ролінг, 2007].</i>
<i>«Wasn' room ter swing a Kneazle,» said Hagrid [Rowling, 2003]</i>	<i>–Кнізлу не було б де впасти, – погодився Геріод [Ролінг, 2003].</i>

Of interest is the situation where the translator creates his own occasionalism, where the text of the original does not require it, and vice versa:

*The wall behind her was covered in notices and posters saying things like: A CLEAN CAULDRON KEEPS POTIONS FROM BECOMING **POISONS** and ANTIDOTES ARE **ANTI-DON'TS** UNLESS APPROVED BY A QUALIFIED HEALER [Rowling, 2000].*

*Стіна в неї за спиною була завішена оголошеннями й гаслами на зразок: «У ЧИСТОМУ КАЗАНІ ЗІЛЛЯ НЕ СТАНЕ **ТРУЙЗІЛЛЯМ**» або «ПРОТИОТРУТИ **ПРОТИЗАКОННІ**, ПОКИ НЕ СХВАЛЕНІ КВАЛІФІКОВАНИМ ЦЛІТЕЛЕМ» [Ролінг, 2000].*

The English text contains puns at the level of semantics and word forms: *potions / poisons, antidotes / antidont's*. In fact, only the last word is a nonce-word, but in the Ukrainian translation *antidont's* is conveyed by the commonly used word *проти zakonні*. On the other hand, *potions / poisons* is not a bright game with the form of the word or its meaning. However, the translator decided to play with the semantics. The word "зілля" was chosen as the equivalent, which in itself contains a negative connotation. In order to turn the meaning into a positive one, V. Morozov, in contrast, creates the occasionalism of *труйзілля*. As a result of the analysis of occasional units, we can say that occasional vocabulary requires from the translator considerable creativity and deep knowledge of both the language and knowledge in other areas of human activity, not only to adequately convey the meaning of the work, but first to identify it and identify non-normative.

Conclusions. Nonce-words are multifunctional lexical formations, as they are able to describe the phenomena of the surrounding or fictional reality. They are an important tool for conveying author's picture of the world, which allows them to demonstrate ideas of the fictional reality in the book. The combination of expressive and nominative functions of the nonce-word allows one to save language resources, while maintaining a bright stylistic component. For translators, occasionalisms are a quite complex linguistic phenomenon: they are concise in form,

semantically rich, used in narrow context and surprisingly expressive. Due to their non-normative nature, they are referred to as non-equivalent vocabulary. In this case, the translator will resort to such LMT as: transcription, transliteration, calquing, descriptive equivalents, use of common words and creation of translator's nonce-words.

Occasionalisms are an integral part of the fantasy genre, as they help to emphasize the uniqueness of the fiction world, reveal the essence of its culture, history, ethnic groups, and so on. JK Rowling "Harry Potter and the Order of the Phoenix" and "Harry Potter and the Deathly Hallows", which belong to children's literature, including the fantasy genre, are very rich in occasional vocabulary, which covers almost all areas of the characters' existence. As a proof of this, we have identified 15 semantic groups in the analyzed texts. In turn, the variety of nonce-word vocabulary is distinguished not only semantically but also by word formation means. Within the analyzed vocabulary, such methods as compounding (the most numerous group – 113 lexical units), affixation, borrowing, analogy, abbreviation, contamination, reduplication, conversion and occasionalisms formed by semantic derivation were identified.

As for the LMTs used to convey nonce-words meaning in the Ukrainian language, we can note the versatility of the translator and great skill in using all possible translation techniques. We have identified some LMTs' usage tendencies:

1. Occasional vocabulary of English origin, which is formed by compounding and the semantics of which are easily read by native speakers of the original language, calquing is mostly used - it is a balance between preserving the structure and the meaning of the word;

2. The translator refers to the formation of his own occasionalism in case of high expressiveness of the original nonce-word or impossibility to preserve its structure due to the specifics of the Ukrainian language.

3. Cases of using descriptive equivalents are situations of severe differences between the language of original and the language of translation in terms of word-formation rules. The received

equivalent keeps only the meaning of the original, and structural unusualness of occasionalism is lost;

4. if the English nonce word is formed by borrowing from dead or exotic languages, and their meaning is revealed only through the explanation of the characters or context, then, in the translated text, it will most often be transmitted through transcription or transliteration;

5. nonce-words, which are semantic derivatives, should be adequately transmitted through common vocabulary, because the change affects only the semantics of the word, leaving its graphic structure unchanged.

Thus, we can say that the writer has shown considerable skill in the use of word-formation tools in the formation of nonce-word vocabulary, and the translator - a creative approach to preserving the expressiveness of the vocabulary of the original and preserving the stylistic integrity of the text.

Післямова

Коллективна монографія «*Зміст філологічної освіти в системі професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів*» представляє результати роботи викладачів та здобувачів вищої освіти Маріупольського державного університету, яка спрямована на підвищення конкурентоспроможності випускників ЗВО, які мають широкий спектр мовленнєвих та лінгвістичних компетенцій з двох (та більше) іноземних мов і відповідних теоретичних дисциплін, а також історії зарубіжної літератури, методики викладання іноземної мови та літератури

Реалізація у вищій освіті ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи щодо підготовки сучасних вчителів англійської мови та філологів вимагає формування фахівців нової генерації, здатних до активного життя та ефективного виконання своїх професійних функцій. Фахівці повинні відповідати вимогам, які висуваються до них у контексті сучасної мовної політики, а саме сприяти лінгвістичній різноманітності та заохочувати людей вивчати іноземні мови; націлити кожного громадянина на набуття здатності спілкуватися рідною мовою і ще двома іноземними мовами європейської спільноти; вдосконалити якість та кількість вивчення й навчання іноземних мов.

Зміст філологічної освіти має бути різноплановим і відображати три взаємопов'язані складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Відповідно до цього у змісті монографії якнайповніше висвітлено такі актуальні проблеми як функціонування мови в суспільстві; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику), необхідний для формування лінгвістичного світогляду – системи знань про мову й мовлення і розвитку на цій основі комунікативних умінь і навичок.

Інформація про авторів

Задорожна-Княгницька Л. В.

доктор педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри педагогіки та освіти

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Бодик О.П.,

доктор філософії, доцент,

доцент кафедри англійської філології,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Тюкалова І.О.,

магістрантка спеціальності

«Середня освіта. Мова і література (англійська)»

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Нетреба М.М.

кандидат філологічних наук

доцент кафедри педагогіки та освіти

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Стьопін М.Г.

старший викладач кафедри англійської філології,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Михайліченко Л.Л.

старший викладач кафедри англійської філології,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Мірошніченко О.В.

магістрантка спеціальності

«Середня освіта. Мова і література (англійська)»

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Яблоков С. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Федорова Ю.Г.

*кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Максимов Т.Г.

*магістрант спеціальності
«Філологія. Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Федорова Ю.Г.

*кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Цибулько О.С.

*магістрантка спеціальності
«Філологія. Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Олійник С.В.

*кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Федорова Ю.Г.

*кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Кудлай В.О.,

*магістрант спеціальності
«Філологія. Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Городнюк Н.А.

*доктор філологічних наук, доцент
професор кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Назаренко Н.І.

*кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Дацер К.С.

*старший викладач кафедри менеджменту і підприємництва на
морському транспорті,
Азовський морський інститут Національного університету
«Одеська морська академія», м. Маріуполь, Україна*

Назаренко Н.І.

*кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Терещенко В.О.

*магістрантка спеціальності
«Філологія. Мова та література (англійська)»
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Чебурахіна В.В.

*асистент кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Золотько Ю.С.

*старший викладач кафедри англійської філології,
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна*

Список літератури

1. Bezpartochna O. Study of the modern production and economic relations of the enterprises of agricultural complex in Poltava region / Bezpartochna O., Britchenko I., Jarosz P., Radochonska-Jarosz R. // Organizational-economic mechanism of management innovative development of economic entities: collective monograph / edited by M. Bezpartochnyi, in 3 Vol. Higher School of Social and Economic. Przeworsk: WSSG, 2019. Vol. 1. pp. 142-153.
2. Bezpartochnyi M. European model of consumer protection. Legal mechanisms to ensure the activities of economic entities: collective monograph. ISMA University. Riga: «Landmark» SIA, 2016. P. 50-65.
3. Bezpartochnyi M. Methodological tools for assessing suppliers of trade enterprises. Formation strategy of economic structures: the tools and practices: [Collective monograph] / edited by A. Berezin, M. Bezpartochnyi. Riga: «Landmark» SIA, 2016. P. 110–120.
4. Bezpartochnyi M. Modern approaches to formation the mechanisms of management and regulation the activity of trade enterprises / Bezpartochnyi M., Britchenko I., Bezpartochna P., Radochonska-Jarosz R. // Organizational-economic mechanism of management innovative development of economic entities: collective monograph / edited by M. Bezpartochnyi, in 3 Vol. / Higher School of Social and Economic. Przeworsk: WSSG, 2019. Vol. 1. pp. 300-310.
5. Bezpartochnyi M., Britchenko I. Development the wholesale enterprises region through business process reengineering. Transformational processes the development of economic systems in conditions of globalization: scientific bases, mechanisms, prospects: collective monograph / edited by M.

- Bezpartochnyi. ISMA University. Riga: «Landmark» SIA, 2018. Vol. 1. P. 10-22.
6. Bezpartochnyi M., Britchenko I., Bezpartochna O., Mikhel V. Economic diagnostics as a tool for transformation of organizational-legal forms of economic activity in the field of agriculture. Management mechanisms and development strategies of economic entities in conditions of institutional transformations of the global environment: collective monograph / edited by M. Bezpartochnyi. ISMA University. Riga: «Landmark» SIA, 2019. Vol. 1. P. 259-269.
 7. Bezpartochnyi M., Britchenko I., Jarosz P. Economic diagnostics in ensuring of competitiveness the economic entities. Conceptual aspects management of competitiveness the economic entities: collective monograph / edited by M. Bezpartochnyi, I. Britchenko. Higher School of Social and Economic. Przeworsk: WSSG, 2019. Vol. 1. P. 10-19.
 8. Bezpartochnyi M., Britchenko I., Jarosz P. Reengineering business processes as a modern innovation of development wholesale enterprises region. Management of innovative development the economic entities: collective monograph / edited by M. Bezpartochnyi, I. Britchenko. Higher School of Social and Economic. Przeworsk: Wydawnictwo i Drukarnia NOVA SANDEC, 2018. Vol. 1. P. 10-24.
 9. Bolten J. Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels: Wiissenschaft und Praktik, 2003. 396 S.
 10. Bradbury M. Doctor Criminale. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://fb2.booksgid.com/content/18/malcolm-bradbury-doctor-criminale/1.html>
 11. Bradbury M. To the Hermitage. L.: Picador, 2001. 498 p.
 12. Branetska M. S., Kovnir O. I. Acmeological Approach in the English Teaching of Civil Servants. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 32. С. 205-209.
 13. Britchenko I. Areas and Means of Formation of Transport Regional Complexes and Mechanisms for Managing their Competitiveness in Ukraine /I gor Britchenko, Liliya

- Savchenko, Inna Naida, Oleksandr Tregubov // Списание «Икономически изследвания (Economic Studies)». Институт за икономически изследвания при БАН, София (България). № 3. Volume 32, Issue 3 2020. P. 61 -82.
14. Britchenko I. Blockchain Technology in the Fiscal Process of Ukraine / I. Britchenko, T. Cherniavska// Списание «Икономически изследвания (Economic Studies)». Институт за икономически изследвания при БАН, София (България). Volume 28, Issue 5 2019. P. 134-148.
 15. Britchenko I. Development of methodology of alternative rationale for financial ensuring of bridges building / Britchenko Igor, Maksym Bezpartochnyi, Yaroslava Levchenko // VUZF review. VUZF, Sofia (Bulgaria). № 5(1). 2020. P. 43-49.
 16. Britchenko I. Financial decentralization in Ukraine: prerequisites, problems, prospects / Britchenko Igor, Maksym Bezpartochnyi, Natalia Maslii // VUZF review. VUZF, Sofia (Bulgaria). № 4(4). 2019. P. 25-44.
 17. Britchenko I. Issues of shaping the students' professional and terminological competence in science area of expertise in the sustainable development era / Olena Lavrentieva, Victoria Pererva, Oleksandr Krupskiy, Igor Britchenko, Sardar Shabanov // E3S Web of Conferences. FDP Sciences, France. Volume 166, 10031 (2020). –22.04.2020.
 18. Britchenko I. Pandemic economic crisis: essence, reasons, comparative characteristics, opportunities / Britchenko I., Bezpartochnyi M. // New trends in the economic systems management in the context of modern global challenges: collective monograph / scientific edited by M. Bezpartochnyi // VUZF University of Finance, Business and Entrepreneurship. Sofia: VUZF Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”, 2020. p. 8-19.
 19. Britchenko I. Potential of Sustainable Regional Development in View of Smart Specialisation /Igor Britchenko, Tetiana Romanchenko, Oleksandr Hladkyi // Списание «Икономически изследвания (Economic Studies)».

- Институт за икономически изследвания при БАН,София (България). № 6. Volume 28, Issue 6 –2019. P. 88 -110.
20. Britchenko I., Kunitsyna N., Kunitsyn I. Reputation risks, value of losses and financial sustainability of commercial banks. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 5(4): 943-955.
 21. Britchenko Igor. Banking liquidity as a leading approach to risk management / Stanislav Arzevitin, Igor Britchenko, Anatoly Kosov // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Atlantis Press: Proceedings of the 3rd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership (ICSEAL 2019). Volume 318, May 2019. P. 149-157.
 22. Britchenko Igor. Central banks as leaders in ensuring financial stability / Viktoriia Biloshapka, Igor Britchenko, Iryna Okhrymenko // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. –Atlantis Press: Proceedings of the 3rd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership (ICSEAL 2019). Volume 318, May 2019. P. 173-181.
 23. Britchenko Igor. Consulting Services in Agriculture / Nadiia Serskykh, Igor Britchenko // *Modern Development Paths of Agricultural Production*. Springer International Publishing. 2019. P. 217-223.
 24. Britchenko Igor. Content marketing model for leading web content management / Iryna Diachuk, Igor Britchenko, Maksym Bezpartochnyi // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Atlantis Press: Proceedings of the 3rd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership (ICSEAL 2019). Volume 318, May 2019. P. 119-126.
 25. Britchenko Igor. Key sources when formulating competitive advantages for hotel chains / Oleksandr P. Krupskyi, Oleksii Dzhusov, Nataliia Meshko, Igor Britchenko, Artem Prytykin // *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, Vol. 67 No. 1, 2019.P. 34-46.

26. Britchenko Igor. Leading methods for promoting finished product quality / Serhii Tkachenko, Igor Britchenko, Maksym Bezpartochnyi // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. –Atlantis Press: Proceedings of the 3rd International Conference on Social, Economic and Academic Leadership (ICSEAL 2019). Volume 318, May 2019. P. 99-106.
27. Britchenko Igor. University innovative hubs as points of growth of industrial parks of Ukraine / Britchenko I., N. Kraus, K. Kraus // *Financial and credit activity: problems of theory and practice*, Volume 4, № 31(2019), 2019. P. 448-456.
28. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth Edition. Longman : San Francisco State University, 2000. 352 p.
29. Burkert A., Dam L. and Ludwig C. *The Answer is Learner Autonomy. Issues in Language Teaching and Learning*. Hong Kong : Candlin & Mynard ePublishing Ltd., 2019. 289 p.
30. Bussmann H. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics* [Електронний ресурс]. Taylor & Francis-Library, 2006. 1304 p. Режим доступу до ресурсу: https://www.e-reading.club/bookreader.php/142124/Routledge_Dictionary_of_Language_and_Linguistics.pdf.
31. Canale M. Swain, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1980 P.1-47.
32. Colls R. *Englishness: Politics and Culture, 1880-1920*. London, Routledge, 1987. 384 p.
33. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge univ. press, 1997. 489 p.
34. Cutler A. *Idioms: The Older the Colder*. *Linguistic Inquiry*. 1982. № 13. P. 317-320.

35. Demougin F. Le volet culturel de l'apprentissage d'une langue. Le français dans le monde: Recherches et Applications. Paris : Hachette. 1998. № 4. P.45-49.
36. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all : programme and meeting document / ED-2016/WS/28. 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (датазвернення: 20.09.2020).
37. Fox K. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. London, Hodder and Soughton Ltd., 2004. 420 p.
38. Frey K. The project method, Thessaloniki, Kyriakidis. 1986. 213 pp.
39. Fried-Booth D., L. Project work (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2002. 234 p.
40. Haines S. Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. Walton-on-Thames, UK: Nelson, 1989 P.34-76
41. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London : Pearson Longman, 2007. 448 p.
42. Henry J. Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers. Walton-on-Thames Surrey, UK: Nelson 1994. 123 p.
43. Herrington J., Oliver, R., and Reeves, T.,C. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 2003. P. 59-71.
44. Hinner M. B. The importance of intercultural communication in globalized world [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://ideas.repec.org/p/fth/freiba/98-6.html>
45. Hymes D. H. On communicative competence / D.H. Hymes. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.
46. Jonassen D. Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31 (9), 1991. P.28-33.

47. Jonassen D. Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31 (9), 1991. P.28-33.
48. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984 208 p.
49. Koshevaya I. G. *The Theory of English Grammar: учеб, пособие для студентов пед. ин-тов*. М. :Просвещение, 1982. 336 p.
50. Kriwas S. *Environmental education, a handbook for educators*. Athens: Ministry of Education, 1999 P. 394.
51. Kriwas S. *Pedagogical science. Basic themes*. Athens: Gutenberg, 2007 P.176.
52. Lemar B. *Kommunikative Kompetenz: Der Weg Zum Innovativen Unternehmen*.Berlin, 1997. 345 p.
53. Leupold E. *Französisch Unterrichten. Grundlagen. Methoden. Anregungen*. Berlin: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber, 2002. 276 p.
54. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? *Intercultural Communication*. 2003-2004. № 6. Режим доступа: <http://www.immi.se/intercultural/nr6/lin.htm>
55. Ljung M. *Making words in English*. Lund: Studentlitteratur, 2003. 207 p.
56. Lodge D. M. Bradbury [Электронный ресурс] // Режим доступа URL: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/782/41/>
57. Mattiello E. *Analogy in Word-Formation. A Study of English Neologisms and Occasionalisms*.De Gruyter Mouton, 2017. 247 p.
58. Nunan D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle& Heinle,1999. 184 p.
59. Plag I. *Word-Formation in English*. Cambridge University Press, 2003. 240 p.
60. Radostin Vazov, Teodora Lazarova, Virginia Zhelyazkova. "Innovation leadership as a key concept in entrepreneurship", The 8th International Conference for

- Entrepreneurship, Innovation and Regional Development, University of Sheffield, June 2015
61. Reich Hans H. Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster, 2013. S. 55-7
 62. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework. Executive summary. United Nations Children's Fund. URL: www.lsce-mena.org (дата обращения: 20.09.2020).
 63. Rogers Carl R. The Foundations of the Person-Centered Approach. *Education 100*. 1979. № 2. P. 98-107.
 64. Romrell, D., Kidder, L. C., Wood E. The SAMR Model as a Framework for Evaluating Learning. *Journal of a synchronous Learning Networks*. 2014. № 18 (2), P. 79-93.
 65. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows. London: Bloomsbury Publishing, 2007. 608 p.
 66. Rowling J. K. Harry Potter and the Goblet of Fire. London: Bloomsbury Publishing, 2000. 636 p.
 67. Rowling J. K. Harry Potter and the Order of the Phoenix. London: Bloomsbury Publishing, 2003. 771 p.
 68. Silberman M. The Handbook of Experiential Learning. San Francisco: Pfeiffer, 2007 P.45.
 69. Slater A. Hymns about the Sea and Maritime Metaphors. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.grin.com/document/139405>
 70. Strassler J. Idioms in English: a pragmatic analysis / JürgSträssler. Tübing :Narr, 1982.160p.
 71. Swift G. Lastorders: A novel.N.Y.,Knopf, 1996. 294 p.
 72. Swift G. Waterland. L.,Heinemann, 1983. 309 p.
 73. Uzarewich Ch. Transkulturelle Pflege. Berlin : VWB, 1997. S. 115-132.
 74. Van Ek J.A. Objectives for foreign Language Learning.- vol.2: Levels.Council of Europe Presse (Council for Cultural Cooperation), 1993234 p.

75. Vazov R., "Inovative Approaches to Insurance Company Cash Flow Management (contemporary theoretical aspects)", VUZF Publishing House "St. Grigorii Bogoslov", 2019
76. Vazov Radostin PhD, Dr Sudhanshu Rai, Dr Maria L. Granados. Innovatorsintent: role of it in facilitating innovative knowledge practices in social enterprises, Technovation.
77. Vrettos I. Kapsalis, A. Curriculum. Athens: Greek Letters, 1997 267 p.
78. Wikipedia:https://en.wikipedia.org/wiki/English_national_identity
79. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. СПб., 2003. 47 с.
80. Амосова Н.Н. О целостном значении идиомы / Н. Н. Амосова. Исследования по английской филологии: Сборник статей. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. № 2. 307 с.
81. Андрухович Ю. Дезорієнтація на місцевості. Івано-Франківськ: 2006. 127 с.
82. Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модульное обучение: вопросы теории и технологии. Алма-Ата: «Мектеп», 1980. С. 106-146.
83. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов : лингвостилистика, синтаксис, морфология, фонеморфология, фонетика, лексикология : около 7000 терминов. Москва :Либроком, 2009. 569 с.
84. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Л. : ЛКИ М, 2008. 224 с.
85. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте: структурно-семантический анализ: учебное пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 1997. 84 с.
86. Баран Я.А. Фразеологія у системі мови : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1997. 175 с.

87. Баранов А.Н. О типах сочетаемости метафорических моделей. *Вопросы языкознания*. 2003. № 2 С. 73-95.
88. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник : близько 30 000 фразеолог. виразів. К. : Знання, 2006. 1056 с.
89. Бауман З. От пилигрима к туристу, или краткая история идентичности. Электронный ресурс. Режим доступа:<http://j2100.narod.ru/bauman1.htm>
90. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва: Худож. лит., 1990. 541 с.
91. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике Вопросы литературы и эстетики. М.: 1975. С. 234-407.
92. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1986. 445 с.
93. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 343 с.
94. Бердичевский А.Л. Межкультурное обучение как модель современного урока иностранного языка в Европе. *Коммуникативная методика*. 2003. № 1. С. 48-49.
95. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04. К., 2003. 463 с.
96. Бим И.Л. Концепция обучения вторичу иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 48 с.
97. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
98. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : МГУ, 1982. 200с.
99. Бодик О. П. Вдосконалення системи внутрішнього забезпечення якості професійної підготовки вчителів англійської мови та філологів. Актуальні проблеми науки та освіти : зб. матеріалів XXII підсумкової наук-практич. конф. викладачів МДУ / за заг. ред.

К. В. Балабанова. Маріуполь : МДУ, 2020. С. 188–190.
URL:

100. Бодик О. П. Проектування змісту неформальної освіти викладачів та здобувачів вищої освіти як додаткової системи формування їхньої професійної компетентності. Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців : виклики сьогодення : зб. тез міжкафед. наук. семінару (м. Київ, 24 лютого 2020 р.). Київ : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020. С. 4–9. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-pimpr> (дата звернення: 21.09.2020).
101. Бритченко И., Князевич А. Модернизация инновационной инфраструктуры Украины в процессе конвергенции с ЕС. *The international journal «Sustainable development»*. «Технический университет», г. Варна (Болгария). № 6 (27). 2015. С. 4–10.
102. Бритченко И.Г. Бизнес в Украине: Социально-экономические процессы ориентированные на внешнеэкономические святы. *Науковий вісник УжНУ. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. № 10 Ч. 1. Ужгород: УжНУ, 2016. С. 64-70.
103. Бритченко И.Г. Бизнес: путь к успеху. Донецк: ДонГАУ, 1995. 119 с.
104. Бритченко И.Г. Виртуальные банки и их связь с реальной банковской системой. *Наука, релігія, суспільство*. № 2. 2001. С. 3–10.
105. Бритченко И.Г. Маркетинг менеджмент: новые решения. Донецк: ДонНУЕТ им. М. Туган-Барановского, 2007. 326 с.
106. Бритченко И.Г. Модель оценки потребительского кредитования банковской системы Украины. *Экономика и финансы*. № 1 (23). М.: “ТЕЗАРУС”, 2003. С. 29-35.
107. Бритченко И.Г. Проблемы и перспективы развития банковского маркетинга в Донбассе. Сб. “Проблемы и

- перспективы развития предпринимательства в Украине». Донецк: ИРСЦ, 2000. С.51-54.
108. Бритченко И.Г. Управление банковским рынком ведением. Донецк: ИЭПИ НАН Украины, ДонНУ, 2003. 368 с.
 109. Бритченко И.Г., Саенко В.Г. Бизнес в Украине: Социально-экономические процессы ориентированные на внешнеэкономические связи. *Науковий вісник УжНУ. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство.* № 10 Ч. 1. Ужгород: УжНУ, 2016. С. 64-70.
 110. Бритченко И.Г., Саенко В.Г. Организационные основы взаимодействия спортивного бизнеса: постановка и последовательное движение к инновационному управлению в Украине. *Електроний науковий журнал ВСУ ім. Черноризец Храбр* (Варна, Болгарія). № 9. 2016. 32 с.
 111. Бритченко И.Г. Marketing management организации: потенциал и система. Донецк: ДонНУ, 2001. 279 с.
 112. Бритченко И.Г. Актуальные проблемы формирования региональной банковской инфраструктуры. *Економіка и управління.* № 6. Симферополь: НАПКС, 2004. С. 45-48.
 113. Бритченко И.Г. Банковский маркетинг Донбасса. Сб. «Проблемы теории и практики управления в современной экономике. Управление экономическими процессами на макро уровне. Том 2» Донецк: ИЭП НАН Украины, ИЭПИ НАН Украины, 1999. С. 162-166.
 114. Бритченко И.Г. Виртуальные банки и их связь с реальной банковской системой. Донецк: ДДШШ.-Наука, релігія, суспільство № 2, 2001. С. 3-10.
 115. Бритченко И.Г. Влияние малого бизнеса на региональный рост. *Науковий вісник ПУЕТ.* № 4 (43) / 2010 Полтава: ПУСКУ, 2010. С. 15-19.

116. Брітченко І.Г. Впровадження організації споживчого банківського кредиту в регіоні. *Економіка та право* 2003. № 2 (6). С. 37-41.
117. Брітченко І.Г. Державне регулювання валютного курсу в сучасних економічних умовах. *Науковий вісник УжНУ*. № 3(37)/2012. Ужгород: УжНУ, 2012. С. 75-80.
118. Брітченко І.Г. Економічні проблеми розвитку підприємницької функції в секторах економіки національного господарства. Донецьк-Полтава: ООО «Техсервіс», 2012. 640 с.
119. Брітченко І.Г. Клієнтела як інструмент визначення вартості комерційного банку. Полтава: РВЦ ПУЕТ, 2011 270 с.
120. Брітченко І.Г. Концепція виробничого менеджменту підприємства. *Зб. наукових праць "Торгівля і ринок України"*. Випуск 12. Том II. Донецьк: ДонДУЕТ, 2001. С. 31-36.
121. Брітченко І.Г. Концепція виробничого менеджменту підприємства. *Зб. наукових праць "Торгівля і ринок України"*. Випуск 12. Том II. Донецьк: ДонДУЕТ, 2001. С. 31-36.
122. Брітченко І.Г. Маркетинг у банках: навч. посіб. Брітченко І.Г., Белявцев М.І., Тягунова Н.М. Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2008. 345 с.
123. Брітченко І.Г. Маркетинг як чинник підвищення ефективності функціонування вищого навчального закладу. *Науковий вісник УжНУ*. № 33/2011. Частина 2. Ужгород: УжНУ, 2011. С. 299-302.
124. Брітченко І.Г. Механізм формування та функціонування регіонального банківського ринкознавства. Автореферат на здобуття наук. ступ. д.е.н. Донецьк: ДонДУЕТ, 2005. 36с.
125. Брітченко І.Г. Особливості використання скорингових систем у банківському кредитуванні фізичних осіб. *Збірник наукових праць КНЕУ «Фінанси облік і аудит»*, Вип. 17. К: КНЕУ. С. 31-37.

126. Брітченко І.Г. Оцінка кредитоспроможності емітента корпоративних облігацій. *Вісник НБУ*, 2005. С. 32-37.
127. Брітченко І.Г. Переваги застосування нових кредитних технологій. *Схід*. № 3 (53). 2003. С. 55-58.
128. Брітченко І.Г. Передумови сталого розвитку національних соціально-економічних систем, що формують Європейський Союз. *Економіка і організація управління. Збірник наукових праць ДонНУ*. Вінниця. Випуск № 3 (23). 2016. С. 40-49.
129. Брітченко І.Г. Підвищення конкурентоспроможності банків на ринку банківських послуг України. *Науковий вісник УжНУ (Серія економіка)*. Випуск 1 (45). Том. 1/ 2015. С. 176-180.
130. Брітченко І.Г. Планування інвестиційних ризиків та механізми їх мінімізації. *Вісник Технологічного університету Поділля*. Том 3: економічні науки, вип. 5.2002 Хмельницький: ТУП, 2002.С. 171-174.
131. Брітченко І.Г. Прогнозування тенденцій розвитку ринку освітніх послуг в Україні. *Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнічного університету (економічні науки)*. № 3(23) /2013. Мелітополь: ТДАУ, 2013. С. 146-152.
132. Брітченко І.Г. Реальний капітал в сучасних умовах. *Донецьк: Схід*. № 3 (27). 1999. С. 17-24.
133. Брітченко І.Г. Стратегічне управління конкурентоспроможністю: епістологічні підходи та практична проблематика. Мікловда В.П., Брітченко І.Г., Кубіній Н.Ю., Колодинський С.Б., Цицак Л.М. *Полтава : ПУЕТ*, 2013. 307 с.
134. Брітченко І.Г. Стратегічні аспекти залучення капіталу підприємств на фондовому ринку. *Сб. наукових праць «Торгівля і ринок України»*. Випуск. 21. Т. І. *Донецьк: ДонДУЕТ*, 2006. С. 243-250.
135. Брітченко І.Г. Формирование механизма организационно-экономических методов управления

- предприємством. *Вестник ДонГУЭТ* № 8. Донецк: ДонГУЭТ, 2000. С. 102-104.
136. Брітченко І.Г. Формування системи державного управління інвестиційним процесом як головна передумова економічного зростання в Україні. *Вестник ДонГУЭТ*. №12 Донецк: ДонГУЭТ, 2001.С. 15-22.
137. Брітченко І.Г., Белявцев М.І., Тягунова Н.М. Маркетинг у банках: навч. посіб. Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2008. 345 с.
138. Брітченко І.Г., Гаврилко П.П., Завадяк Р.І. Стратегічне управління інноваційною діяльністю як основа конкурентоспроможності. *Науковий вісник УжНУ*. № 35/2012. Частина 1. Ужгород: УжНУ, 2012. С. 27-32.
139. Брітченко І.Г., Князевич А.О. Контролінг: навч. посіб. Рівне: Волинські обереги, 2015. 280 с.
140. Брітченко І.Г., Кужелев М.А. Формування системи державного управління інвестиційним процесом як головна передумова економічного зростання в Україні. *Вестник ДонГУЭТ*. № 12. Донецк: ДонГУЭТ, 2001. С. 15-22.
141. Брітченко І.Г., Момот О.М. Особливості використання скорингових систем у банківському кредитуванні фізичних осіб. *Збірник наукових праць КНЕУ «Фінанси облік і аудит»*. Вип. 17. –2011 –К: КНЕУ. –С. 31-37.
142. Брітченко І.Г., Момот О.М., Саєнко В.Г. Економічні проблеми розвитку підприємницької функції в секторах економіки національного господарства / під наук ред. проф. Брітченко І.Г. Донецьк-Полтава: ООО «Техсервіс», 2012. 640 с.
143. Брітченко І.Г., Перепелиця Р.К. Оцінка кредитоспроможності емітента корпоративних облігацій. *Вісник НБУ*. № 11 (117). 2005. С. 32-37.
144. Брітченко І.Г., Стьопчкін А.І. Передумови сталого розвитку національних соціально-економічних

- систем, що формують Європейський Союз. Економіка і організація управління. *Збірник наукових праць ДонНУ*. Вінниця. Випуск № 3 (23). 2016. С. 40-49.
145. Брігченко І.Г., Товстик В.А. Реальний капітал в сучасних умовах. *Схід*. № 3(27). 1999. С. 17-23.
146. Брігченко І.Г., Чайка І.П. Маркетинг як чинник підвищення ефективності функціонування вищого навчального закладу. *Наук. вісник УжНУ. Сер. Економіка*. Спецвипуск. № 33/2011. Частина 2. 2011. Ужгород: УжНУ. С. 299–302.
147. Бредбери М. В Эрмитаж! [пер. с англ. М. Сапрыкиной]. М.: Эксмо; СПб.: Domino, 2010. 544 с.
148. Бредбери М. Профессор Криминале [Пер. с англ. Б. Кузьминского, Г. Чхартишвили, Н. Старовской]. М.: Иностранная литература, 2000. 472 с.
149. Булаховський Л. А. Вибрані праці в п'яти томах. К.: Наукова думка, 1978. 587 с.
150. Бядуля Змітрок. Збор твораў: у 5 т. / Змітрок Бядуля [Тэкст]. Мінск: Мастацкая літаратура, 1985–1989. Т. 5: Язэп Крушынскі; Сярэбраная табакерка; Публіцыстычныя артыкулы / Рэд. У.В. Гніламедаў, М.І. Мушынскі, 1989. 518 с.
151. Бядуля Змітрок. Збор твораў: у 5 т. / Змітрок Бядуля [Тэкст]. Мінск: Мастацкая літаратура, 1985–1989. Т. 4: Язэп Крушынскі, кн. 1: раман / Рэдактар тома Ул.В. Гніламедаў, 1987. 374 с.
152. Вазов Р. "Dr. Consulta. Case study on social entrepreneurship and co-creation", Икономиката на България и европейският съюз колективна монография, УНСС 2018.
153. Вазов Р. "Застраховане на катастрофични рискове посредством алтернативно трансфериране на риска", Академично издателство "Ценов" Сборник доклади Свищов 2018.
154. Вазов Р. "Парите и застраховането", списание "Ново знание" година VIII, бр. 1, 2019.

155. Вазов Р. "Предприемачество и рисков капитал", Годишник на ВУЗФ. том 12. 2018
156. Вазов Р. "Трансформация на образованието. Предприемачески университети", Колективна монография "Икономиката на България и Европейският съюз в дигиталният свят", УНСС 2019.
157. Вазов Р. Предприемачество и глобализация, "VUZF Review", Online journal for economics, Volume 4(8), Number 1, 2019.
158. Вазов Р. Пътят на предприемача (Концепции за провала), академично издателство "Талант", годишник на ВУАРР.
159. Вазов Р., "Предприемачество иноваций и мениджмънт (Нови подходи и представи), издателство на ВУЗФ "Св. Григорий Богослов" 2019.
160. Вазов Р., "Системата "бонус малус" коментари и тълкувания". Колективна монография "Икономиката на България и Европейският съюз в дигиталният свят", УНСС 2019.
161. Вазов Р., "Системата "бонус малус" предложения". "VUZF Review", Online journal for economics, Volume 3(7), Number 3, 2018
162. Вазов Р., Илиева Д. "Neuro-linguistic programming techniques for perfecting presentation skills", Selected papers presented at 3rd m-sphere international conference for multidisciplinary in science and business.
163. Вазов, Р. „Мониторинг на застрахователния риск и риска при паричните потоци на ЗАД „Булстрад Виена Иншуранс Груп” АД в условията на задълбочаваща се криза“. V международна научна конференция "Демараж или забавен каданс за икономиката и финансите?/По примера на ЕС и България"/, 2014.
164. Васильева М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2003. 432 арк.

165. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол.ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
166. Верещагин Е.М. Язык и культура / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. М. : Просвещение, 1973. 216 с.
167. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
168. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Лексикология и лексикография: избран, тр. М.: Просвещение, 1977.С. 140-165.
169. Возгова В.В. Метод международных телекоммуникационных проектов во внеурочной деятельности учащихся. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. №3. С. 58-61.
170. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія. Житомир, 2009. 184с.
171. Вознюк О. В. Синергетичний підхід до вивчення англійської мови. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 163-180. URL: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_u_a_load_materiali_1/voznjuk_o_v_si (дата звернення: 21.09.2020).
172. Вольфовська Т. Комуникативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13-16.
173. Выготский Л.С. Психология. М. : ЕКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
174. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців. *Освітолог. дискурс*. 2016. № 6. С. 23-32.

175. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. М. :ЛИБРОКОМ, 2011. 375 с.
176. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителя. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
177. Гарушьян С.А. Проблема национальной идентичности в эссеистике Джона Фаулза. *Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология.* 2009. Вып. 3. Т. 9. С. 67-71.
178. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению и межкультурная коммуникация. *Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* М., 2003. Вип. 3. С. 138–149.
179. Глазунова О. Т., Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищих навчальних закладах. *Наука та інновації.* 2016. № 5. С. 115-118. URL: <http://www.ime.eduua.net/em6/content/08mnvshi.htm>.
180. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик ; сост. В. И. Астахова. Харьков, 2014. 532 с.
181. Гнатенко П. И. Национальный характер: мифы и реальность. К., 1984. 152 с.
182. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
183. Гришкова Р. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в контексті модернізації педагогічної освіти. *Наукові записки КДПУ. Серія : Філологічні науки (мовознавство).* Кіровоград : КДПУ, 2012. Вип. 104 (2). С. 309-314.
184. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : ученик М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

185. Гуминский В. М. Жанр путешествия в русской литературе и творческие искания Н. В. Гоголя: Автореф. дис. д-ра филологич. наук. М.: 1996. 41 с.
186. Гусева А.В. Формирование социокультурной компетенции в процес се обучения усному речовому общению (школа с углубленным изучением французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гусева. М., 2002. 23 с.
187. Денисова І. В. Оказіональне слово як одна зі стилістичних особливостей жанру фентезі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Філологія. Мовознавство.* 2013. Т. 216, Вип. 204. С. 31-35.
188. Деремедведь О. Жанрові особливості англійської жіночої літератури мандрів кінця XVIII – першої половини XIX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. Сімферополь: 2008. 24 с.
189. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
190. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии. *Вопр. языкознания.* 1997. № 6 С. 37-42.
191. Драбов Н. Ю. До питання перекладу англійських неологізмів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2015. Вип. 13 С. 176-181.
192. Дробіт І. Історичний дискурс в британському романі 80-90-х років XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філол. наук. К.: 2010. 20 с.
193. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во. ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 443 с.
194. Дьоміна І. Дистанційне навчання - черговий тест на цінності. Ми його з тріском провалили. *Освітній портал.* URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/vidsutnist->

spil-nih-cinnostey-osnovna-problema-ne-lishe-ukrayins-
koyi-osviti-a-y-nashogo-suspil-stva-v-cilomu---nna-d-
omina?fbclid=IwAR1ZsVddb31-
LFLW_MkAPDQqAyQphh3XMMG4OUQJ9lw5Zd1p8uRq
Qd-84

195. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
196. Есперсен О. Философия грамматики. О. Есперсен ; пер. с англ. В.В. Пассек, С.П. Сафронова ; ред. и предисл. Б.А. Ильиш. М. :КомКнига, 2006. 404 с.
197. Жолковский А.К. Искусство приспособления. Москва: Советский писатель, 1992.С. 48-50.
198. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
199. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 56-78.
200. Замятин Д. Метагеография. Пространство образов и образы пространства. М.:Аграф, 2004. 512 с.
201. Запорожченко Ю. Концепт подорожі в сучасному постмодерністському тексті. *Слово і Час*. 2009. № 7. С. 11-18.
202. Затонский Д. Модернизм и постмодернизм: мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусства. Харьков: Фолио, 2000. 259 с.
203. Зими́на Е. И. Принципы подготовки студентов к межкультурной коммуникации на занятиях по английскому языку. *Социал.-экон. явления и процессы* . 2011. № 5-6. С. 21-24.
204. Зыкова И.В. Гендерный компонент в структуре и семантике фразеологических единиц современного английского языка: дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.04 / И.В. Зыкова. – М., 2002. – 219 с.
205. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1.

С. 3-12.

206. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005. 332с.
207. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. Киев, 2005. 282 с.
208. Іллів-Паска І. І. Художні оказіоналізми англійської наукової фантастики: особливості відтворення українською мовою. *Іноземна філологія: зб. наук. праць*. 2014. Вип. 127, ч. 2. С. 293-300.
209. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
210. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English to Russian. СПб: Издательство Союз, 2001. 320 с.
211. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
212. Калінін В. О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 276 с.
213. Капаева А.Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2001. №3. С.13-17.
214. Касюк А.Я. Социокультурный аспект и его учет в процес се обучения иностранным языкам. *Инновации в образовании*. 2003.№ 3. С. 43-53.
215. Кирилина А.В. Гендер и язык. Моск. гос. лингвист. ун-т, Лаб. гендер. исслед.; науч. ред. и сост. А. В. Кирилина. М., 2005. 622 с.
216. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. *Филологические науки*, 2000. № 3. С. 133-137.

217. Кирилина А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. филол. наук: 10.02.19 "Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика. М., 2000. 38 с.
218. Кирнозе З.И. Национальная концептосфера // Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. М., Наука, 2002. 240 с.
219. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс]. *Эйдос : Интернет-журнал*. 2002. 23 апр. Режим доступа:<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
220. Князевич А. А. Организационно-правовые основы регулирования деятельности субъектов инновационной инфраструктуры Украины. *Новая экономика*. Минск (Беларусь). № 1(63). 2014. С. 137-142.
221. Князевич А.О., Брітченко І.Г. Кластерний підхід до створення інноваційної інфраструктури країни. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Економіка». Вип. 2(4). Ч. 2. 2015. С. 24-28.
222. Князевич А.О., Брітченко І.Г. Сутність та специфіка формування соціально-орієнтованої інноваційної інфраструктури. *Науковий журнал "Менеджер"*. Вісник донецького державного університету управління. № 3 (65)/2013. Донецьк: ДонДУУ, 2013. С. 68-73.
223. Ковальчук В. І. Синхронне та асинхронне навчання, як стратегія сучасної освіти. Україна-Німеччина: горизонти освіти і культури (до 120-річчя Національного університету біоресурсів і природокористування України): Зб. наук. праць міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 23-24 лист. 2017 р. Київ: Мілленіум, 2017. С. 119-120.

224. Колоїз Ж. В. Неузуальне словотворення: [монографія]. Кривий Ріг: НПП Астерікс, 2015. 156 с.
225. Колоїз Ж.В. Українська оказіональна деривація: [монографія]. К.: Акцент, 2007. С. 74
226. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
227. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://te.zavantag.com/docs/534/index-8648.html>
228. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» / Заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.09.2020).
229. Концепція навчання державної мови в школах України. [Беляев О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова Л.М., Мелехова Г.Т. Дивослово. К. 1996. №1. С. 16-21.
230. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : СумДУ, 2011. 282 с.
231. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: підручник / М. П. Кочерган. – 3-тє вид. - К. : Академія, 2010. – 463 с.
232. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: монографія. К.: Грамота, 2005.448 с.
233. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. пос. К.: Освіта України, 2005. 440 с.
234. Кропивко І. Постмодерністська література мандрів: персонаж, трансгресія, жанр. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. Випуск 1 (39). 2018. С. 99-103.
235. Кужелев М.О., Брітченко І.Г. Корпоративний контроль інсайдерської ренти. *Науковий вісник ПУЕТ № 1 (56)*. 2014 Полтава: ПУЕТ, 2014. С. 281-285.

236. Кужелев М.О., Брітченко І.Г. Корпоративний контроль інсайдерської ренти. *Науковий вісник ПУЕТ*. № 1 (56)/2014 Полтава: ПУЕТ, 2014. С. 281–285.
237. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна; Рязань, 2008. 376 с.
238. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6-7
239. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие для студентов: Феникс+, 2005. 479 с.
240. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь = Comprehensive English-Russian phraseological dictionary :около 20000 фразеол. единиц. М. :Рус. яз. медиа, 2006. 1210 с.
241. Кунин А.В. Курс фразеологии английского языка. 2-е изд. М.: Высшая школа Дубна, Изд. центр “Феникс”, 1996. 381 с.
242. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: моногр. Кіровогр. держ. пед. унів. ім. В. Винниченка. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. 338 с.
243. Кушнірова Т.В. Мотив як літературознавча категорія: ознаки і типологія. Збірник наукових праць. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка*. Випуск 1 (34). Полтава: 2004. С.3-11.
244. Лазарева Т. А., Коваленко Д. В. Теоретичні засади суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків, 2008. Вип. 20. С. 186-197.
245. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999. 272 с.
246. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня. *Иностранные языки в школе*. М., 1986. С. 27-32.

247. Леушина И. В. Оптимизация лингвообразовательной траектории студента технического вуза. Акмеология. 2008. № 2. С. 57-60.
248. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н.Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
249. Липовецкий М. Трикстер и «закрытое» общество НЛО. 2009. № 100. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/li19.html>(дата обращения: 04.03.2016).
250. Литературный энциклопедический словарь / Под редакцией В. Кожевникова, П. Николаева. М.: Сов. Энциклопедия, 1987. 752 с.
251. Литовченко Н. А. Формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.confcontact.com/2014_04_25edu/65_Litovchenko.htm
252. Лопатин В.В.Рождение слова. М.: Наука, 1973. 152 с.
253. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М., 2001. 558 с.
254. Луков В.А. Луков В.А.Методология тезаурусного похода: стратегія понимания: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-tezaurusnogo-podhoda-strategiya-ponimaniya>.
255. Луначек В.Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти. Дисертація д-ра пед. наук: 13.00.04; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2012.400 с.
256. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття.Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. А. Андрущенко. Київ, 2000. Вип. 3. С. 99-103.

257. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. М. : Астрель, 2000. 346 с.
258. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук. : наук. зб.* 2006. Вип. 8. С. 108-113.
259. Максимова В. Н. Акмеологические технологии обучения в школе – учителю. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : науч-теор. журнал.* 2010. Выпуск 2(4). С. 5-10.
260. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288 с.
261. Мартинюк А.П. Регулятивна функція гендерно маркованих одиниць мови: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04. Харків, 2005. 610 с.
262. Массовые виды и формы искусства / отв. ред.. А. С. Варганов ; В. Г. Стигнеев. М.: Просвещение, 1985. 242 с.
263. Махінов В. М. Теоретичні засади міжкультурного спілкування як категорія методики навчання іноземних мов. Україна і Німеччина: Мова. Культура. Освіта: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Кривий Ріг, 1718 квіт., 2014 р. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2014. С. 149-159.
264. Микитенко Н. О. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. Випуск 23. С. 93-96.
265. Микитюк С.С. Інтернет-засоби синхронної та асинхронної комунікації у викладанні іноземних мов. *Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права* : матеріали II всеукр. науково-практ. конф., Київ, 24 квіт. 2014 р. Київ, 2014. С. 111114.
266. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения

- иноязычному професійно-орієнтованому общению : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Санкт-Петербург, 2008. 217 с.
267. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С.28-38.
268. Мишланова С. Л. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации. Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005. С. 340-350.
269. Міжкультурна комунікація як основа навчання іноземної мови [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ua-referat.com/Міжкультурна_комунікація_як_основа_навчання_іноземної_мови
270. Мікловда В.П., Брігченко І.Г., Кубіній Н.Ю., Дідович Ю.О. Ефективність стратегічного управління підприємствами: сучасні проблеми та перспективи їх вирішення. Полтава: ПУЕТ, 2013. 240 с.
271. Мікловда В.П., Брігченко І.Г., Кубіній Н.Ю., Колодинський С.Б, Ціцак Л.М. Стратегічне управління конкурентоспроможністю: епістемологічні підходи та практична проблематика. Полтава : ПУЕТ, 2013. 307 с.
272. Молодча Н. С. Семантичні okazіоналізми в сучасному англomовному дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.філ.наук: спец. 10.02.04 "Германські мови". Харків, 2011. 20 с.
273. Мушынскі М.І. Беларуская крытыка і літаратуразнаўства (20–30-я гады) / М.І. Мушынскі [Тэкст]. Мінск: Навука і тэхніка, 1975. 376 с.
274. Назаренко Н.И. Интеллектуал-пикаро в эпоху “fin de siècle” *Наукові Праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2017. Вип.45. С. 157-162.

275. Намитокова Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. 253 с.
276. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
277. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
278. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.
279. Ніколаєва Л.Б. Типологія термінів спорідненості. Типологічні, зіставні, діахронічні дослідження. Донецьк: ДонНУ, 2006. Т. 3. 255 с.
280. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови – теорія і практика. Вінниця: Нова книга, 2007. 528 с.
281. Нова українська школа : poradnik dla vchiteliv / za zag. red. N.M. Bibik. Київ : Літера ДТД, 2018. 160 с.
282. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти: офіц. сайт. URL: <http://nus.org.ua/news/>
283. Новикова В.Г. Традиции жанра «романа большой дороги» в постмодернистском романе М. Брэдбери. Мировая культура XVII-XVIII веков как метатекст: дискурсы, жанры, стили. СПб.: 2002. С.140 – 143.
284. Ножова Г.В., Брітченко І.Г. Інноваційна діяльність в контексті стратегічного управління. *Науковий вісник ПУЕТ*. № 6 (51). 2011. Частина 1 Полтава: ПУЕТ, 2011. С. 34 –39.

285. Ножова Г.В., Брітченко І.Г. Інноваційна діяльність в контексті стратегічного управління. *Науковий вісник ПУЕТ*. № 6 (51) / 2011. Частина 1 Полтава: ПУЕТ, 2011. С. 34–39.
286. Носович Е.Н. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 1. С. 11-16.
287. Олійник С.В. Оцінні фразеологічні одиниці в англійській та українській мовах: лінгвокогнітивний аспект: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.17 / С.В. Олійник. Донецьк, 2008. 243 с.
288. Орден Золотого руна / [Электронный ресурс] // Антиквариат, предметы искусства и коллекционирования. 2002. № 2. С. 122-128. Режим доступа: <http://kladokopatel.ru/books/266-antikvariat-2002-02.html> (дата обращения: 21.04.2017).
289. Освітологія: витoki наукового напрямку: монографія / За ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. К.: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.
290. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. М. А. Василика. М. : Гардарики, 2006. 615 с.
291. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 Теорія навчання. Кривий Ріг, 2012. – 327 с.
292. Павловская А. В. Англия и англичане. М.,Изд-во МГУ, 2005. 320 с.
293. Палій О.А. Методичний огляд мультимедійних комп'ютерних курсів з німецької мови. *Іноземні мови*. 2001. № 1 с. 62-64
294. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999.156 с.

295. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
296. Петрова Н.Д. Лингво-гносеологические основы динамики фразеологической номинации (на материале английской фразеологии живой природы) :дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. К., 1996. 496 с.
297. Пірен М. І. Якісна освіта – інтелектуальний ресурс ефективності соціально-політичних змін у сучасному українському суспільстві. Якісна освіта в Україні : тенденції, проблеми, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 24-27.
298. Плахотник В.М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація. *Іноземні мови в школі*. К. 1995. №1 С.9-12.
299. Позднякова Е.М. Словообразовательная категория имен деятеля в английском языке : (Когнитив. аспект исслед.) : монография. М., 1999. 109 с.
300. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3-10.
301. Полюжин М. М. Теорія і практика перекладу з англійської мови на українську. К: УМК ВО, 1991. 96 с.
302. Потапов В.В. Язык женщин и мужчин: фонетическая дифференциация. *Известия АН. Сер. литературы и языка*. М., 1997. Т. 56. №3. С. 52-62.
303. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М. : Искусство, 1985. 614 с.
304. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М. : Рефл-Бук, 2003 ; Київ : Ваклер, 2003. 656 с.
305. Приходько Н. Г. Формування міжкультурної комунікації у процесі опанування іноземною мовою. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ.

- конф., м. Київ (15 берез. 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. С. 115-117.
306. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 23.12.1993. № 13. Дата оновлення: 04.11.2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text>
307. Про внесення змін до наказу директора департаменту освіти і науки облдержадміністрації: наказ №352/163-18-ОД від 09.10.2018 № 258. URL: <https://drive.google.com/file/d/1i7BSzcgGGv80ivD705iWIE119B1apavf/view>
308. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. Офіційний вісник України. 2012. 17 лют. (№ 11). С. 51. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
309. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ МОН від 25.04.2013 р. № 466. Дата оновлення: 21.08.2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
310. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002. Офіційний вісник України. 2002. 03 трав. (№ 16). С. 16. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 20.09.2020).
311. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
312. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Голос України. 2020. 17 берез. (№ 50-51). С. 10-28. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 23.09.2020).
313. Ревзина О. Г. Поэтика окказионального слова [Електронний ресурс]. Язык как творчество: Сборник

- научных трудов к 70-летию В. П. Григорьева. М., 1996. С. 303-308. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/revzina-96.htm>.
314. Рейхштейн А.Д. О сопоставлении фразеологических систем. *Иностран. яз. в шк.* 1980. № 4 С. 8-14.
315. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 288 с.
316. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер і келих вогню. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2000. 671 с.
317. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер і Орден Фенікса. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2003. 815 с.
318. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер і Смертельні Реліквії. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2007. 640 с.
319. Романов І. Р. Метод-кейсів: перспективи використання у навчанні майбутніх правознавців англійської мови. *Молодий вчений.* 2017. № 10. с. 529-534.
320. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. СПб., 1999. 720 с.
321. Русинова Е. Е. Акмеологический подход к формированию языковых компетенций обучаемых в системе непрерывного образования. *Акмеология.* 2009. № 4. С. 53-58.
322. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. Кривий Ріг, 2012. 293 с.
323. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта.* 2010. № 27. С. 63-69.
324. Свифт Г. Земля воды. М., Независимая газета, 1999. 382 с.
325. Свифт Г. Последние распоряжения. М., Независимая газета, 2000. 319 с.

326. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
327. Селіванова О.О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). К. Черкаси: Брама, 2004. 276 с.
328. Сеньків О. М. Індивідуально-авторське словотворення у творах жанру фентезі. 2015. С. 238-244
329. Сидорова Л.И. Компоненты «пол» и «возраст» в структуре значений английских лексем. *Филология=Philologica*. Краснодар, 1993. № 2. С. 4-8.
330. Сисоєва С. О. Соколова І. В. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки. *Освітологія: витoki наукового напрямку: монографія* / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. К., 2012. С. 213-237.
331. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
332. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
333. Сисоєва С., Соколова І. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ, 2011. Вип. LV. Ч. I. С. 3-16.
334. Слостенин В. А. Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
335. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4-24.
336. Смирнова Н.И. Невербальные аспекты коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1973. С. 28-29.
337. Сніца Т. Є. Міжкультурна комунікація як суспільний феномен. *Наук. зап. Бердян. держ. пед. ун-ту*. 2014. Вип. III. С. 146-153.

338. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб.: СПбГУП, 1996. 319 с.
339. Соколов О. В. Эволюция социальных коммуникаций : учеб. Пособие. СПб.: Обл. пед. ин-т, 1995. 163 с.
340. Соловцова Э.И. Работа метод объединения учителей. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 6. С. 99-102.
341. Соловьева Н.А. Формирование национальной идентичности в викторианской литературе и её отражение в современном постмодернистском романе // Проблема национальной идентичности в литературе и гуманитарных науках XX века: Лекции и материалы Зимней школы. Воронеж, 2000. Т.2. С. 60-84.
342. Сорокин В. Н. Теория речеобразования. М.: Просвещение, 1985. 312 с.
343. Спілкування і комунікація: спільне і відмінне [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://udnz15.org/spilkuvannya-i-komunikaciya>
344. Степин В. С. Синергетика и системный анализ. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М., 2004. С. 65-68.
345. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). С. 220-223.
346. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 березня 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. 233 с.
347. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. Київ : К. І. С., 2003. 296 с.

348. Стринюк, С.А. Человек и история в романах Грэма Свифта «Водоземье», «Отныне и навсегда», «Последние распоряжения». Дисс. канд. филол. наук.. Пермь, 2003. 165 с.
349. Струкова Т.Г. Жанр морского романа и его модификации в английской литературе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/zhanr-morskogo-romana-i-ego-modifikatsii-v-angliiskoi-literature-xix-xx-vv>
350. Стьопін М.Г. До питання про організацію системи дистанційної освіти у ВНЗ України. *Vox philologi (Голос філолога): Збірник наукових праць*. Маріуполь: МДУ. 2016. Випуск 5. С. 75-77.
351. Сысоев П.В. Язык и культура в поисках нового направления в преподавании и культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 4. С. 11-18.
352. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды. *Языковая номинация. Виды наименований* / Отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. М. : Наука, 1977. С. 120-129.
353. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
354. Телия В.Н. Семантика идиом в функционально-параметрическом изображении. *Фразеография в Машинном фонде русского языка* / Отв. ред. В. Н. Телия. М. : Наука, 1990. С. 32-47.
355. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 265 с.
356. Тесленко Т. Н. Жанровая специфика перевода научной фантастики. Автореф. дис. канд. филол. наук; 10.02.20. Одесса, 1989. 16 с.
357. Ткаченко В. І. Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959-2013 рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, Тернопіль, 2019. 279 с.

358. Тлумачний словник української мови / за ред. А. О. Івченко. Харків : ФОРУМ, 2002. 543 с.
359. Толкачев С.П. Мультикультурний контекст сучасного англійського роману. М., 2003. 390 с.
360. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: На примере подготовки будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. Ижевск, 2004. 190 с.
361. Тупченко В. В. Викладання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* 2013. № 5. С. 199-204.
362. Турчак О. М. Окаціоналізми в мові української преси 90-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Дніпропетровськ, 2005. 19 с.
363. Уфимцева А.А. Роль лексики в познанні человеком действительности и в формировании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М. : Наука, 1988. С.108-140.
364. Фаріно Е. Введення в літературознавство: Учебное пособие / Ежи Фаріно [Текст]. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 639 с.
365. Фаулз Дж. Волхв. М.: Эксмо; СПб.: Домино. 2009. 816 с.
366. Фаулз Дж. Подруга французского лейтенанта. СПб.: Азбука-классика, 2003. 538 с.
367. Федоренко С. Л. Формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх фахівців у галузі міжнародної економіки і бізнесу. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 берез. 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. С. 210-213.

368. Федотова М.А. Мовна особистість у чужому лінгвокультурологічному просторі (на матеріалі англomовної прози ХХ – ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 “Германські мови” / Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. Одеса, 2006. 20 с.
369. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9-11.
370. Філософський енциклопедичний словник/ НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. К., Абрис, 2002. 742 с.
371. Хабибуллина Л.Ф. Национальный миф в английской литературе второй половины ХХ века. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnyu-mif-v-sovremennoy-angliyskoy-literature>
372. Халеева И.И. О гендерных подходах к обучению иностранным языкам и культурам. *Известия Российской Академии образования*. 2000. № 1. С. 48-56.
373. Хализев В. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000. 398 с.
374. Харченко І. І. Формування культури професійної комунікації фахівців як проблема мовної освіти європейського освітнього простору. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. С. 103-106.
375. Хейзинга Й. Осень средневековья. Москва: Наука, 1988. 540 с.
376. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. К.: Знання, 2000. 253 с.
377. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. №4. С.11–27.

378. Чернышева И.И. К динамике фразеологической системы (на материале немецкого языка). *Филол. науки.* 1993. № 1 С. 61-70.
379. Шейгал Е.И. Интенсивность в структуре значения слова: сб. науч. тр. М., 1980. Вып. 160. С. 37-60.
380. Широков А. П. Акультурація в Україні. *Наук. вісн. Сер. : Філологія.* Харків, 1999. Вип. 4. С. 12-17.
381. Шуба Ю.В. Ігрова парадигма англійського роману останньої третини ХХ століття. Дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філол. наук. Горлівка: 2010. 220 с.
382. Шубін А.А., Брітченко І.Г., Перепелиця Р.К., Брітченко Г.І. Маркетинг менеджмент: нові рішення. Донецьк: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського, 2007. 326 с.
383. Шувалова Ю.В. Номинативные особенности политических фразеологизмов. Фразеологические номинации в статике и динамике : сб. науч. тр. МГИИЯ им. М. Тореза. М., 1988. Вып. 311. С. 60-65.
384. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. 428 с.
385. Щербина О.А. Проектування структури сайту Moodle для вищого навчального закладу та організація робіт з його створення. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.* Львів, 2014. № 9. С. 35-40.
386. Энциклопедический словарь. М., 1981. 564 с.
387. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2002. 96 с.
388. Якименко С. С. Інноваційні освітні технології у вивченні англійської мови. *Англійська мова та література.* 2015. № 25-26 (467-468) вересень. С. 2-4.
389. Якимович А.К. «Свой - чужой» в системах культуры. *Вопросы философии.* 2003. № 4. С. 48-60.

390. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

**THE CONTENT OF PHILOLOGICAL
EDUCATION IN THE SYSTEM OF ENGLISH
TEACHERS AND PHILOLOGISTS
PROFESSIONAL TRAINING**

Monograph

Format 60x84/16
Circulation: 200 copies

VUZF Publishing House “St. Grigorii Bogoslov”

Sofia, 2020

ISBN 978-954-8590-91-4