

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ НАУКОВИЙ
ФОРУМ: ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ АСПЕКТИ
ДОСЛІДЖЕННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ І ЛІТЕРАТУРИ**

**Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-
конференції студентів, аспірантів і молодих учених**

30 березня 2021 року

**Маріуполь
2021**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ НАУКОВИЙ
ФОРУМ: ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ АСПЕКТИ
ДОСЛІДЖЕННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І
ЛІТЕРАТУРИ**

**Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
студентів, аспірантів і молодих учених**

30 березня 2021 року
за загальною редакцією Ю. М. Кажан

Маріуполь
2021

Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених (30 березня 2021 р.) / за заг. ред. Ю. М. Кажан. – Маріуполь : МДУ, 2021. – 212 с.

Затверджено на засіданні Вченої ради факультету іноземних мов МДУ, протокол № 7 від 17 березня 2021 р.

Редакційна колегія

Кажан Юлія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Гутнікова Алла Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Морева Галина Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Лоскутова Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Марченко Марина Олександрівна, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Ганжело Світлана Миколаївна, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету;
Даниленко Оксана Сергіївна, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.

Збірка містить тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених, яка відбулася на факультеті іноземних мов Маріупольського державного університету 30 березня 2021 року.

Доповіді у збірнику згруповані по секціях, відповідно до основних напрямків конференції: проблеми загального, типологічного та порівняльно-історичного мовознавства; германістика, сучасні аспекти її дослідження; романістика, перспективи її дослідження; світова література: традиційні та нові ракурси її дослідження; актуальні проблеми викладання іноземних мов і літератури у школі та вищих навчальних закладах; сучасні стратегії перекладознавства.

Видання адресоване науковцям, викладачам, аспірантам, магістрантам, а також усім, хто цікавиться сучасними проблемами науки та освіти.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор

© Маріупольський державний університет 2021

© Факультет іноземних мов МДУ 2021

© Автори статей 2021

ЗМІСТ

Вітальне слово	8
Проблеми загального, типологічного та порівняльно-історичного мовознавства	10
<i>Даниленко О. С.</i> Новостной заголовок в современном масс-медийном политическом дискурсе	10
<i>Даниленко О. С., Гобелева К. Д.</i> Психолінгвістический аспект и его роль в современных газетных заголовках	12
<i>Ільїна В. П.</i> Числівники як спосіб вербалізації категорії числа в мові	14
<i>Коваленко В. В.</i> Порівняльна характеристика продуктивності стратегій критики в науковому та побутовому дискурсі	16
<i>Колмакова Ю. С.</i> Проблема класифікації концептів	17
<i>Косолапова К. А.</i> Принципи класифікації топонімів	18
<i>Кривчук В. М.</i> Полонізми в сучасній українській мові.	20
<i>Мамайкін О. Р.</i> До питання про особливості формування системи модальних дієслів англійської мови	22
<i>Хлікей В. М.</i> Відображення людських якостей у метафоричних значеннях назв металів	23
<i>Христус К. Р.</i> Розвиток лексичної системи мови: історизми, архаїзми, неологізми	24
Германістика, сучасні аспекти її дослідження	27
<i>Бекеша І. О.</i> Структурно-семантичні особливості лексеми heimat в німецькомовному дискурсі	27
<i>Галкина Т. А.</i> К вопросу об аббревиации в немецком языке	29
<i>Ганжело С. М.</i> Скорочення фразеологічних одиниць в німецькій мові	30
<i>Ганжело С. М., Фунтік М. Г.</i> Модифікації фразеологічних одиниць німецької мови	31
<i>Гончаров М. С.</i> Поширення англійської мови у світі	33
<i>Гусак І. Б.</i> Besonderheiten der deutschen Jugendsprache auf Beispielen aus den Jugendzeitschriften	35
<i>Гутнікова А. В.</i> Композити у складі німецьких професіонімів	37
<i>Зваріюк Ю. А.</i> Структурно-семантичні особливості лексеми fernweh в німецькомовному дискурсі	38
<i>Кузнецова А. О.</i> Засоби творення евфемізмів в німецькій мові	39
<i>Кухтицька Є. Ю.</i> Часові форми в німецькій мові	41
<i>Левчук В. Ю.</i> Німецькомовні засоби вираження туги за Батьківщиною	42
<i>Лозовська К. О.</i> Стереотипізація жіночих образів (на матеріалі епізодичної відеогри Life is strange)	43
<i>Манькова І. В.</i> Жаргонізми в сучасній німецькій мові	46
<i>Мищук В. А.</i> До питання використання понять на позначення іммігрантів у німецькій мові: історико-семантичний аспект	47
<i>Монастирна О. В.</i> Підходи до визначення мовної картини світу	49
<i>Петрук П. Ю.</i> Лексико-стилістичні та граматичні особливості заголовків німецькомовної реклами	50
<i>Подвойська О. В., Ткаченко Д. Ю.</i> Гендерна нейтральність та засоби її вербалізації у сучасній німецькій мові	51
<i>Ретюнїна Д. І.</i> Найменування осіб жіночої статі і їх класифікація	53
<i>Смоляр А. І., Близнюк Л. М.</i> Вербалізація пандемії коронавірусу у сучасних німецькомовних ЗМІ	55
<i>Соловйова А. О.</i> Антропоцентризм сучасної лінгвістики. Найменування особи як об'єкт лінгвістичних досліджень	57
<i>Тобагулова Є. М.</i> Принципи класифікації фітонімів	59
<i>Фаліштинська А. Р.</i> Польові структури в системі мови	61

<i>Фролова І. Є., Латинін М. О.</i> Особливості відтворення стійких словосполучень в англо-українському машинному нехудожньому перекладі	62
<i>Фролова І. Є., Мінська М. С.</i> Стратегії й тактики невічливості в сучасному англomовному дискурсі	64
<i>Фролова І. Є., Пасталака С. М.</i> Реалізація персуазивної стратегії дискурсивною особистістю (на матеріалі англomовного кінодискурсу)	65
<i>Хоменко Т. А.</i> Образ коня в картині світу давніх германців	67
<i>Шмигельська М. Л.</i> Лексико-структурні особливості неологізмів у сучасній німецькій мові	69
<i>Шпільман Л.</i> Мовнотилістичні засоби вираження емоційного стану персонажів у новелі Ф. Кафки «Перевтілення»	71
Романістика, перспективи її дослідження	74
<i>Авагімян О. С.</i> Особливі властивості фразеології	74
<i>Алексєєва М. А.</i> Вживання історизмів і архаїзмів у сучасній французькій мові	76
<i>Булдиско Г. Д.</i> Виникнення креольських мов	78
<i>Буряк В. Г.</i> Аббревіатура в системі лексичних скорочень	79
<i>Гулькова Ю. О.</i> Особенности провансальского языка и творчество трубадуров	81
<i>Захарова О. Р.</i> Ономастика як наука про імена	82
<i>Кравчук О. І.</i> Сленгова лексика в мові французької та американської молоді	84
<i>Лоскутова Н. М.</i> До питання про неологію (на матеріалі французької мови)	86
<i>Шпильківська Л. С.</i> Le français et les défis d'aujourd'hui	88
<i>Яг'яєв К. І.</i> До питання про походження і розвиток французької мови	90
Світова література: традиційні та нові ракурси її дослідження	93
<i>Аганієв В. Д., Мазур О. В.</i> Літературно-критична рецепція роману Л. Фейхтвангера «Успіх» українською культурою	93
<i>Алексєєв О. О.</i> Перспективи розвитку жанру нон-фікшн у сучасній французькій літературі	94
<i>Борисенко П. О.</i> Порівняльний аналіз перекладів казки «Le avventure di cipollino» Джані Родарі українською та італійською мовами в українському перекладі Анатолія Іллічевського	96
<i>Вахніна Ю. Ф., Радецька С. В.</i> William Somerset Maugham's works in the ukrainian cultural tradition: literary studies and translation receptions	98
<i>Гребень О. М.</i> Алюзії у романі Рея Бредбері «Марсіанські хроніки»	99
<i>Єлісєєва Д. Є.</i> Особливості комедії Ж. Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич»	102
<i>Іваниш В. В.</i> Методи вивчення світової літератури в сучасній освіті	103
<i>Кононова А. П.</i> Літературна та кінематографічна спадщина найвідомішого вампіра світу	104
<i>Кравчук М. М.</i> Роль інтонації в створенні комічного ефекту в жанрі стендап	106
<i>Линник В. В.</i> Баллада А. С. Пушкіна «Жил на свете рыцарь бедный...» в аспекте еволюции Имагеми «Рыцарь»	107
<i>Лиханська В. Ю.</i> Про аспекти вивчення щоденника в сучасній філології	109
<i>Лопанчук Ю. В.</i> До питання про метафору в творі Д. Дефо «Робінзон Крузо»	112
<i>Мамедов И. А.</i> Аксиология города в романе Э. М. Ремарка «Триумфальная арка»	114
<i>Новохатько А. О.</i> Екзистенційні проблеми роману «Невеличка драма» В. Підмогильного	115
<i>Пожидаєва А. І.</i> Про прислів'я як засіб реалізації стереотипів німецького соціуму (на прикладі електронного короткого оповідання Гертруд Відманн «Kann, muss aber nicht»)	117
<i>Філоненко Ю. Д.</i> Sprachliche Mittel des komischen im Roman «Drei Männer im Schnee» von E.Kästner	119

Актуальні проблеми викладання іноземних мов і літератури у школі та вищих навчальних закладах	122
<i>Агаркова Т. А.</i> Процес інтенсифікації навчання німецької мови	122
<i>Акопян К. А.</i> Мотивація учнів до вибору німецької як другої іноземної мови	124
<i>Баркова В. В.</i> Принципи роботи з інтернетом на уроках німецької мови	125
<i>Білозір О. С.</i> Характерні особливості сучасної полілінгвальної освіти	127
<i>Бондаренко О. О.</i> Рольова гра як засіб формування умінь усної інтеракції учнів середнього ступеня загальноосвітньої школи	130
<i>Будько Е. И.</i> К вопросу о проблеме обучения немецкому языку как второму иностранному	131
<i>Васильковська Т. В.</i> Використання інтерактивних методів на уроках німецької мови	133
<i>Верна О. О.</i> Jeszcze o metodach nauczania języków obcych	135
<i>Виноградова В. В.</i> Сучасні підходи до організації змісту та форм професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	137
<i>Wojewodina N. M.</i> Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Ausbildung	138
<i>Голубєва І. В.</i> Використання мовного портфоліо в освіті лінгвістично обдарованих учнів	139
<i>Дементьєва Є. А.</i> Граматична компетенція як важливий компонент іншомовної комунікативної компетенції	142
<i>Ігнатченко Є. О.</i> Методи навчальної роботи щодо формування умінь і навичок та застосування знань на практиці	143
<i>Іщук І. А.</i> Актуальні проблеми викладання іноземних мов і літератури у школі та вищих навчальних закладах	144
<i>Кажан Ю. М., Кажан Д. В.</i> Google Apps в навчальному процесі з іноземної мови	146
<i>Кажан Ю. М., Кассай М. С.</i> Формування лексичних навичок на уроках німецької мови як другої іноземної у закладах середньої освіти	147
<i>Кажан Ю. М., Ксенофонтова Є. Р.</i> Фонетична компетенція як важливий компонент іншомовної комунікативної компетенції	149
<i>Кажан Ю. М., Курілова Я. Р.</i> Теоретичні основи викладання німецької мови як другої іноземної мови після англійської	150
<i>Кажан Ю. М., Сизоненко Г. О.</i> Особливості та основні принципи навчання німецької мови як другої іноземної в загальноосвітніх закладах освіти	152
<i>Карплюк О. О.</i> Впровадження технології критичного мислення під час викладання німецької мови	154
<i>Котиков А. А.</i> Смарт-технологии, как способ современного обучения литературы в школе	157
<i>Kysil A. O.</i> Overcoming psychological pressure among the first year students during examinations	158
<i>Лобачук І. М., Малінка О. О.</i> Modern concept of foreign language teaching in higher education institutions	159
<i>Marchenko M. O.</i> Wirkung der nonverbalen Sprache auf den Fremdsprachenunterricht	161
<i>Масалькина М. Ф.</i> К вопросу о формировании межкультурной компетенции учеников старшей школы	162
<i>Milgevskaya A. Yu.</i> Online learning: psychological aspects	164
<i>Myslyk In. M.</i> Applications in learning english	165
<i>Михайлюк Д. Г.</i> Tradycyjne i niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych	166
<i>Nadolinska A. V.</i> Teaching multilingual children english as a foreign language in early childhood	168
<i>Острякова Т. В.</i> До питання міжмовної інтерференції	169
<i>Петрік Д. В.</i> До питання про залучення носіїв англійської мови до навчального процесу	170
<i>Попович О. Р.</i> Сучасні проблеми викладання англійської мови	171

<i>Prokopchuk M. M. Using technologies in teaching generation alpha English as a foreign language</i>	173
<i>Рибалка А. О. До питання про роль машинного перекладу у фаховій підготовці майбутніх перекладачів</i>	173
<i>Сподинюк О. О. Відеофільм на уроках іноземної мови у ВНЗ</i>	175
<i>Стецько І. І., Ничко О. Я. Особливості формування іншомовної компетенції студентів ЗВО у монологічному мовленні</i>	177
<i>Телиця А. А. Формування лексичної компетентності учнів на уроках німецької мови як другої іноземної</i>	178
<i>Fedyuk N. O. Lack of exercise in the quarantine time: way out</i>	180
<i>Чех Д. В. Типи та структура уроків у сучасній методиці навчання іноземної мови</i>	181
Сучасні стратегії перекладознавства	184
<i>Babych O. D. On the question of “Modern Strategies of Translation Studies”</i>	184
<i>Боровикова К. В. Створення комічного ефекту в італомовному анекдоті як лінгвістична і перекладознавча проблема</i>	186
<i>Івлева О. О. Світ Джакомо Леопарді в інтерпретації перекладачів</i>	188
<i>Колесник М. Ю., Пушкарьова Є. В. Особливості перекладу німецьких юридичних термінів</i>	189
<i>Конончук І. В. Компетентності перекладачів у освітніх програмах німецьких університетів</i>	191
<i>Користова К. К. Особливості перекладу реалій з лінгвокультурною специфікою (на матеріалі німецьких казок)</i>	192
<i>Мерзлікіна А. О. Особливості відтворення текстових елементів презентацій різних типів</i>	194
<i>Радецька С. В., Сікоза К. Ю. Проблематика перекладу інтернаціоналізмів в науково-технічних текстах</i>	196
<i>Реуцька М. М. Особливості перекладу назв англomовних фільмів українською мовою</i>	197
<i>Романюк В. В. Перекладацькі трансформації при перекладі порівнянь з німецької на українську на матеріалі твору Герти Мюллер «Гойдалка дихання»</i>	198
<i>Середа Д. О. Типові помилки у польсько-українському перекладі</i>	200
<i>Урбанович Г. Р. Переклад експресивно забарвлених прикметників у поемі Івана Котляревського «Енеїда»</i>	202
<i>Челпанова А. М. Лексичні перекладацькі трансформації при перекладі з новогрецької мови на українську твору «Еротокрит» В. Степаненком</i>	203
<i>Янжула А. Д. Будущее машинного перевода</i>	205
<i>Янчева А. Р. Механізми забезпечення аудіовізуального перекладу</i>	207
Відомості про авторів	209

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО

Маріупольський держаний університет є одним з провідних вищих навчальних закладів Приазов'я, його становлення та історія тісно пов'язані з історією нової України. У вересні 1991 року з ініціативи Маріупольського міського національно-культурного товариства греків, Донецького державного університету та за підтримки Маріупольської міської ради засновано Маріупольський гуманітарний коледж при Донецькому державному університеті. У серпні 1993 року гуманітарний коледж постановою Кабінету Міністрів України реорганізовано в Маріупольський гуманітарний інститут Донецького державного університету. У червні 2004 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 червня 2004 року за № 401-р Маріупольський гуманітарний інститут ДонНУ отримав статус університету. У 2010 році МДГУ отримав статус класичного та перейменований у Маріупольський державний університет.

Наразі Маріупольський державний університет є важливим центром підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації для Донецької області та України. Історія факультету іноземних мов, як і історія кафедри німецької та французької філології, веде свій початок від 1996 року. За ці роки викладачі кафедри німецької та французької філології накопичили суттєвий практичний рівень викладання німецької та французької мови, поєднавши його з науково-дослідною діяльністю.

З 2015 р. кафедра організовує та проводить Всеукраїнську науково-практичну інтернет-конференцію студентів, аспірантів та молодих вчених «Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури», співorganizаторами якої виступають Криворізький державний педагогічний університет, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Кафедра разом з іншими кафедрами факультету іноземних мов забезпечує видання наукового журналу «Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія», який був заснований у 2008 році. Видання включене до міжнародної спеціалізованої наукометричної бази даних Index Copernicus International sp.z o.o. (за 2016 рік показник Index Copernicus Value становив 58,77, за 2017 рік – 70,80, за 2018 рік – 73,78, за 2019 рік – 88,75), а також до фонду наукової електронної бібліотеки «Киберленинка», до вільної пошукової системи повнотекстових наукових публікацій Google Scholar, до електронної бази наукових робіт Scilit (Швейцарія), а також до баз даних Open Access Infrastructure for Research in Europe, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat. Серед 62 філологічних наукових українських журналів, які входять до міжнародної спеціалізованої наукометричної бази даних Index Copernicus International sp.z o.o., згідно з результатами оцінювання у 2018 р. науковий журнал «Вісник МДУ. Серія: Філологія» посідає 22 місце.

За 2014-2020 рр. викладачами кафедри німецької та французької філології підготовлено та видано понад 100 наукових та навчально-методичних праць, серед яких: 37 навчальних посібників та методичних рекомендацій, 75 наукових статей, у тому числі: 15 – в іноземних виданнях, 60 – у фахових виданнях України. За цей же період викладачі кафедри стали учасниками наукових семінарів, конференцій різного рівня, а також інших наукових форумів, що проводилися як в Україні, так і за кордоном. Викладачі кафедри здійснюють керівництво виробничою, асистентською, науково-дослідною практиками, а також забезпечують наукове керівництво студентами при написанні курсових і кваліфікаційних робіт. За останні п'ять

років студентами під керівництвом викладачів кафедри німецької та французької філології підготовлено та видано 15 наукових статей та 446 тез доповідей.

Кафедра приділяє велику увагу розвитку міжнародного співробітництва, у 2016 році підписано договір про співпрацю між МДУ та Гете-інститутом, в рамках якого триває проєкт з впровадження методичних розробок Гете-інституту серії DLL (Deutsch Lehren Lernen – «Вчимося навчати німецької») в навчальний процес факультету іноземних мов, що сприяє вдосконаленню методичної та мовної компетентності студентів, які вивчають німецьку мову. Завдяки підписанню договору кафедра поповнила власну бібліотеку сучасними методичними посібниками, всі викладачі кафедри вдосконалили методичну компетентність під час проходження 12-тижневого онлайн-курсу за темами «Сучасні підходи до планування занять з німецької мови» та «Вправи та завдання для занять з німецької мови». За період реалізації проєкту 15 студентів спеціальностей «Середня освіта. Мова і література (німецька)», «Філологія. Мова та література (німецька)» отримали сертифікати міжнародного зразка, що підтверджують їхню участь в онлайн-курсі за темою «Сучасні підходи до планування занять з німецької мови» і є свідоцтвом про підвищення кваліфікації, що визнається Міністерством освіти та науки України.

Ми маємо і досвід організації й проведення апробації результатів науково-дослідної роботи: на постійній основі працює науковий семінар кафедри, з 1997 ми щорічно проводимо Декаду студентської науки і, звичайно ж, оприлюднюємо результати наукових досліджень у формі доповідей і повідомлень на Всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, що відбуваються в Україні та зарубіжжі.

Організація і проведення 28 квітня 2015 року I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених «Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури», в якій взяли участь понад 160 студентів, аспірантів і молодих учених, було наступним етапом нашої наукової роботи, який засвідчив той факт, що українська молодь цікавиться наукою та охоче ділиться результатами своїх досліджень з колегами з інших вищих навчальних закладів України. Саме тому ми проводимо таку конференцію вже вчетверте і сподіваємося на те, що доповіді цього річного форуму будуть цікавими та корисними як для студентства, так і для аспірантів та викладачів.

Ми щиро вдячні співорганізаторам нашої конференції – колегам з Криворізького державного педагогічного університету, Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, Національного університету біоресурсів і природокористування України – за підтримку нашої ініціативи і сподіваємося на подальшу плідну наукову співпрацю.

Від імені кафедри німецької та французької філології
факультету іноземних мов

Маріупольського державного університету
зав. кафедри, канд. пед. наук, доц. Ю. М. Кажан

СЕКЦИЯ 1

ПРОБЛЕМЫ ЗАГАЛЬНОГО, ТИПОЛОГИЧНОГО ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МОВОЗНАВСТВА

*О. С. Даниленко
г. Мариуполь*

НОВОСТНОЙ ЗАГОЛОВОК В СОВРЕМЕННОМ МАСС-МЕДИЙНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политическая коммуникация власти с обществом, которая является сегодня одной из важных сфер жизни человека, осуществляется посредством политического дискурса.

Наблюдаемые в настоящее время инновационные изменения в средствах массовой информации и их тесная взаимосвязь с Интернетом оказывают непосредственное влияние на участников политического дискурса. Интернет перестает быть носителем информации и платформой для распространения классических СМИ, а становится средством коммуникации между субъектами политической жизни. На этом фоне телевидение, радио и печатные издания соревнуются за адресата политической коммуникации, а журналисты, которых нередко сравнивают с политологами, «реконструируют политическую реальность для своих аудиторий согласно своему видению политических процессов» [4, с. 25] и пытаются убедить других в том, что эта реальность именно такая, какой она им представляется.

Ежедневно мы стараемся быть проинформированными о важных вопросах политической жизни, однако, в эпоху «медиакратии» из-за нехватки времени на прочтение всех политических статей мы часто ограничиваемся просмотром их заголовков и подзаголовков. Тем не менее, степень новизны сообщения и нестандартный ракурс его подачи мотивирует нас к дальнейшему включению в политический дискурс.

Анализ научной литературы по вопросам исследования новостных заголовков показал, что данная проблематика актуальна не только для специалистов в области политологии, социологии и психологии, но и в лингвистике. По мнению Ю. Н. Грицкевич, лингвистический ракурс проблемы, «предполагает выявление механизмов и языковых законов формирования информационного масс-медийного пространства, определение особенностей воздействия этого пространства на массового адресата дискурса и, конечно, прогнозирование результатов такого воздействия дискурса на адресата» [1, с. 155].

В настоящее время ни одна публикация не выходит в свет без заголовка, значение которого с момента его возникновения существенно изменилось. Название новостного текста перестает только информировать о его содержании, но и становится формой привлечения внимания потенциальных читателей.

Представляя собой очень сильный по своему влиянию текстовый знак, заголовок имеет следующие характеристики: информативность, модальность, формальная оформленность и смысловая завершенность, интерпретируемость, полифункциональность. Заголовок не только определяет идеологическую модальность политического дискурса, для которого характерна диалоговость в эксплицитной или имплицитной форме, но и «репрезентирует политическую направленность того или иного источника массовой информации» [1].

Практически каждый исследователь названий публицистических текстов предлагает свою классификацию функций заголовка (С. М. Гуревич, В. Г. Костомаров, Э. А. Лазарева, В. С. Мужев, Ю. М. Пешкова, Э. И. Турчинская и др.). Однако, несмотря на различие в классификациях, можно выделить основные функции заголовков, наличие которых признается большинством исследователей: графически-выделительная, номинативно-информативная, воздействующая, оценочно-экспрессивная, интегративная и поисковая.

Несмотря на то, что развитие интернет-технологий мотивирует к появлению новых возможностей организации новостных текстов, заголовков, как полифункциональная единица, сохраняет свои основные функции и в новой информационной сфере: графически-выделительную и номинативно-информативную.

На первом внеконтекстном этапе восприятия новостной статьи имеется единственная функция, которая реализуется неязыковыми средствами – графически-выделительная. Следует отметить, что для реализации данной функции электронные версии печатных газет имеют больше возможностей, по сравнению с обычными издательствами, поскольку могут дополнять статьи видео- и аудиоматериалами. Однако непроизвольное обращение внимание на форму заглавия вскоре уступает произвольному, которое контролируется сознанием, и читатель обращается к языковому оформлению заголовка. На данном ознакомительном этапе прочтения заголовка реализуется номинативная функция.

Заголовки политических публикаций отражают наиболее значимые и интересные для массового адресата дискурса события и, следовательно, выполняют преимущественно информационную функцию, а воздействующая функция заголовков подобных текстов носит, казалось бы, поверхностный характер. Однако высокие темпы и уровень развития информационных технологий меняют способы подачи материала и вынуждают автора политического дискурса ставить перед собой цель уже на уровне заголовка, побуждать адресата к дальнейшему получению информации, что, в основном, достигается при доминировании воздействующей и рекламной функций.

Заголовок также воздействует на эмоциональный уровень читателя, выполняя тем самым оценочно-экспрессивную функцию, важность которой состоит в том, что политический текст, выражая авторскую позицию, должен быть интересным, интриговать читателя и убеждать его в концепциях, которые журналист пытается донести. А заголовок, выступая в роли языковой коммуникации, в свою очередь, должен производить эффект усиленного ожидания от дальнейшего прочтения, который достигается путем использования экспрессивных языковых средств.

В современном масс-медийном политическом дискурсе мы часто видим, что публикации предшествует заголовочный комплекс, когда за основным названием следует подзаголовок, который, выполняя композиционное значение, не только облегчает знакомство с газетной публикацией, но и представляет собой центр номинативно-информационной функции. В данном случае воздействующая функция ложится на сам заголовок, поскольку подзаголовок знакомит читателя с основным содержанием текста. По мнению Ю. Н. Грицкевич «имплицитность передачи информации в заголовке и некоторая информационная недосказанность в подзаголовке создают условия для дальнейшего разворачивания и успешной реализации политического дискурса» [1].

Таким образом, новостная статья рассматривается как самостоятельное единство, целостность и слитность текста которой обеспечивается благодаря интегративной функции.

Ю. В. Пешкова, изучая соотношения ключевых слов в заголовке новостного текста в интернет-версии газеты с ключевыми словами статьи – тегами, выделяет дополнительную «поисковую функцию заголовка как составляющую поисковой функции всего комплекса новостного текста, которая заключается в том, что заголовок и теги помогают читателю находить интересующие его материалы и быстрее ориентироваться в общем объеме предлагаемой ему информации» [2].

Нельзя оставить без внимания такие характерные признаки новостных статей на интернет-сайтах, как усиленная визуальность, ярко выраженная интерактивность, доступность и оперативность. Однако такое качество публикаций в интернет-эру не влияет на взаимоотношение текста с заголовком, который представляет собой сложное полифункциональное явление и во многом определяет результативность масс-медийного политического дискурса.

Литература

1. Грицкевич Ю. Н. Влияние заголовка на построение и реализацию политического дискурса в масс-медийном пространстве *Вестник Псковского государственного университета. Социально-гуманитарные науки*. Псков, 2015. Вып. 1. С. 154–161.

2. Пешкова Ю. В. Роль и функции новостных заголовков в современной немецкоязычной прессе : автореф. дис ... канд. филол. наук : 10.02.04. Москва, 2012. 145 с.

3. Плаксина Е. Б., Кусова М. Л. Языковые средства реализации воздействующей функции заголовков. *Политическая лингвистика* № 4 (38). Екатеринбург, 2011. С. 117–120.
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Москва : Гнозис, 2004. 324 с.

*О. С. Даниленко, К. Д. Гобелева
г. Мариуполь*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ

Заголовки в современных газетах играют важную роль, посредством данного элемента можно влиять на сознание читателей. Газеты – это издания, которые проработаны исключительно в жанре публицистики. «Публицистический стиль служит для воздействия на людей через СМИ (газеты, журналы, телевидение, афиши, буклеты). Он характеризуется наличием общественно-политической лексики, логичностью, эмоциональностью, оценочностью, призывностью. В нем широко используется высокая, торжественная лексика и фразеология, эмоционально окрашенные слова, употребление коротких предложений, рубленая проза, безглагольные фразы, риторические вопросы, восклицания, повторы и др. На языковых особенностях данного стиля сказывается широта тематики: возникает необходимость включения специальной лексики, требующей пояснений» [2].

Ряд тем находится в центре общественного внимания, и лексика, относящаяся к этим темам, приобретает публицистическую окраску. Среди таких тем следует выделить политику, экономику, образование, здравоохранение, криминалистику, военные темы. Влияние на сознание человека всегда происходит через определенную систему механизмов воздействия.

Мотивационные стратегии используются сегодня во многих сферах: от маркетинга до образования. В сфере массмедиа этот способ влияния на аудиторию актуален гораздо больше, потому что от мотивированности читателя будет зависеть его позиция, его взгляды и интерес и, соответственно, тиражи печатных изданий. Поэтому психологический аспект газетного контента наряду с информационно-содержательным, должен учитываться авторами в первую очередь.

Если заглавие не стандартное и не привычное, то сознание воспринимает дальнейшую информацию новой. И наоборот, штампы и стереотипы показывают, что текст изначально понятен и известен, поэтому читать его нет смысла. Газеты и любые печатные издания взаимодействуют с аудиторией через текст. По своей сути, текст – письменная форма речи автора, поэтому мы можем воспринимать любой контент в качестве речевого кода, направленного на читателя и его сознание. При работе с речью следует учитывать то, что речь и язык – два смежных понятия, замыкающие единую систему взаимодействия.

Язык и речь – две стороны одного и того же явления. Язык присущ любому человеку, а речь – конкретному человеку. Речь и язык можно сравнить с ручкой и текстом. Язык – ручка, а речь – текст, который записан этой ручкой [1]. Речь формируется в сознании или подсознании человека, оформляется в образах, а транслируется уже при помощи выбранного кода – языка. Таким образом, при помощи грамотно подобранных языковых средств писатель может воздействовать на аудиторию и направлять их деятельность в необходимое русло. Это явление изучает наука психолингвистика. Психолингвистика – наука, изучающая психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности.

«В психолингвистике в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании» [3]. Наконец, еще одним основным аспектом исследования психолингвистики, утверждает А. А. Леонтьев, является человеческая речь, рассматриваемая как способ реализации речевой деятельности (речь как психофизиологический процесс

порождения и восприятия речевых высказываний; различные виды и формы речевой коммуникации). Наличие не одного, а сразу нескольких предметов исследования психолингвистики обусловлено спецификой этой области научного знания, тем, что психолингвистика является «синтетической», комплексной наукой, возникшей на основе своеобразного и уникального объединения, частичного слияния двух древнейших наук человеческой цивилизации – психологии и науки о языке (лингвистики).

Предметом психолингвистики «является структура процессов речепроизводства и речевосприятия в их соотношении со структурой языка» [3, с. 144]. Как указывает А. А. Леонтьев, «объектом психолингвистики всегда является совокупность речевых событий или речевых ситуаций. Этот объект – общий у нее с лингвистикой и другими «речеведческими» науками» [4, с. 16]. При этом важнейшим объектом исследования психолингвистики является субъект речевой деятельности – человек, использующий эту деятельность для овладения окружающей действительностью (идеальной и материальной).

«Цель речевого воздействия – это определенная организация деятельности людей (аудитории, целевой группы или отдельного реципиента). Воздействуя на них, мы стараемся выделить некие факторы, влияющие на эту деятельность, и избирательно на них влиять. Речевое воздействие осуществляет изменения в деятельности через изменения в личности». [5, с. 23]. Для этой цели можно воспользоваться одним из трех способов, считает А. А. Леонтьев. Он так же вводит два важных понятия. Поле значений реципиента или аудитории – это структура усвоенного человеком общественного опыта, та объективная «сетка», через которую он воспринимает мир, расчленяет и субъективно интерпретирует его. Смысловое поле реципиента или аудитории – это соотношенность системы значений с выраженными в них мотивами, включенность значений в систему личности и деятельности реципиента.

Итак, первый способ воздействия: ввести в поле значений реципиента новые значения, сообщить ему такие новые знания о действительности, на основе которых он изменит свое поведение или, по крайней мере, свое отношение к этой действительности. Это воздействие через информирование.

Второй способ воздействия: изменить поле значений реципиента, не вводя в него новых элементов, т.е. изменить понимание реципиентом событий и их взаимосвязи. Это тоже информирование, но на другом уровне, когда событие уже известно, но благодаря воздействию оно интерпретируется реципиентом по-другому.

Третий способ воздействия: не сообщая вообще никакой новой информации об элементах поля значений (о событиях) или об их взаимосвязи, изменить отношение реципиента к этим элементам или событиям. Это воздействие через убеждение. Мы не сообщаем реципиенту ничего, чего бы он уже не знал, но то, что он знает, представляем для него в новом свете.

В психолингвистике СМИ А. А. Леонтьев выделял следующие формы выражения сведений:

1. Открытая вербальная (словесная) – сведения даны в виде отдельного высказывания или цепочки взаимосвязанных высказываний, причем новая информация дана в предикативной части высказывания (является предикатом, логическим сказуемым).

2. Скрытая вербальная – сведения выражены словесно, но как бы спрятаны, не бросаются в глаза и даются как что-то уже известное в группе подлежащего, в виде так называемой латентной предикации.

3. Пресуппозитивная, или затекстовая – информация о каких-то аспектах события в тексте непосредственно не выражена, но подразумевается, что и коммуникатор, и реципиент ее знают.

4. Подтекстовая – информация не содержится в самом тексте, но легко извлекается из него реципиентом [5, с. 54]. Успех воздействия через убеждение связан с моделированием смыслового поля реципиента (аудитории). Коммуникатор должен представить себе смысловое поле реципиента в момент воздействия и после него, представлять себе характер и

направлення тих змін у смислового поля реципієнта, яких він повинен досягти в результаті впливу.

Вивчення ролі і механізмів такого моделювання в процесах масової комунікації представляє собою самостійну і надзвичайно важливу наукову задачу. Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що підвищення мотивації читачів через застосування мовних форм і засобів – основна задача газетних текстів.

Застосування знань психолінгвістики при створенні заголовків газет допоможе читачеві швидко вибирати цікаву для нього інформацію, шукати в тексті те, що його зацікавило в заголовку, а значить і читати зміст повністю і більш уважливо. Заголовок, складений з використанням різних мовних прийомів, може підбуди читача до прийняття певного рішення, позиції, ідеї, змусити його діяти в потрібному для автора напрямку. Таким чином, можна зробити висновок, що заголовок, являючись одним з основних складових газети і найяскравішим текстом, повинен підвищувати психологічну мотивацію у читача. Мотивувати і підвищувати інтерес до сучасних газет заголовок повинен шляхом наявності в ньому психолінгвістичного аспекту. Автор, використовуючи різні мовні прийоми, може мати великий вплив на людину і підбуди її до читання газети.

Література

1. Ганєєв Б. Т. Мова: навчальний посібник. Уфа : вид. БГПУ, 2001. 274 с.
2. Землянова Л. М. Комунікативістика і засоби інформації. Англо-російський тлумачний словник понять і термінів : навчальний посібник. Москва : Вид. МГУ, 2004. 416 с.
3. Леонтьєв А. А. Психолінгвістика : Тенденції розвитку психологічної науки : навчальний посібник. Москва : Наука, 1989. 144 с.
4. Леонтьєв А. А. Основи психолінгвістики. Вид. 3-є : навчальний посібник Москва : Смысл, 2003. 287 с.
5. Леонтьєв А. А., Маркосян А. С., Сорокін Ю. А. Прикладна психолінгвістика мовного спілкування і масової комунікації: навчальний посібник. Москва : Смысл, 2008. 271 с.

В. П. Ільїна
м. Маріуполь

ЧИСЛІВНИКИ ЯК СПОСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА В МОВІ

В основі загальної семантики числівників як особового класу слів лежить загальне поняття кількості, тобто певну понятійну категорію, яка є результатом осмислення кількісних ознак речей об'єктивного світу [5, с. 5].

Числівники – вторинна частина мови, синкретична за своєю природою, яка поєднує в собі зі специфічними ознаками кількісної частини мови ознаки іменника, прикметника, прислівника, а також займенника, наприклад, *два, три, чотири* виступають у загальнослов'янській і давньоруській мові як означення – прикметники, узгоджені з відповідним іменником у роді, числі і відмінку. В той же час числівники *п'ять* і вище є ще іменниками, які керують іншими іменниками; при них відповідний іменник стоїть у родовому відмінку множини. *Два, три, чотири* є більш абстрактними позначеннями кількості, позначеннями кількісної ознаки предмета, у той час як *п'ять* та інші самі ще є наочними позначеннями сукупності з *п'яти, шести* і т. п. предметів [4, с. 221].

Отже, на думку Л. Д. Чеснокової, «числівник – це повнозначна частина мови, яка виражає всією сукупністю слів, що входять до неї і розташованих у певній послідовності, певну систему рахунку. При цьому окремі слова називають елементи цієї системи – окремі числові поняття (число, кількість предметів, порядок їх при рахунку – місце в лічильному ряду)» [5, с. 12].

Те, що числівник як особлива лексико-граматична категорія слів складалася поступово і на базі іменників і прикметників, визначило неоднозначне ставлення до статусу числівників у

мовних класифікаціях. В одних випадках властивості числівників зближуються з іменниками, прикметниками та займенниками, а в інших – свідчать про їх індивідуальну своєрідність. Наприклад, в англійській мові *one* / *один*, будучи числівником, являє собою невизначений займенник [1, с. 93].

На сучасному етапі в деяких мовах зустрічаються назви стійких в кількісному відношенні сукупностей предметів, наприклад, російські *пари*, *дюжина*. Виникнення таких форм пов'язано з тим, що в торгівлі фігурували стійкі в кількісному відношенні сукупності предметів, які згодом витіснили основне числове позначення. Така, наприклад, історія виникнення в російській мові числівника *сорок*, що витіснив початкове слово *чотири-десяти*. Числівник *сорок* був кількісним словом, яким називали сорок шкурок для пошивки шуби [4, с. 223]. Цікаво зазначити, що особливе місце числа *сорок* у ряді чисел першої сотні в подальшому призвело до заміни назви *чотири-десяти* словом *сорок*, яке вживається тільки в російській культурі (наприклад, фразеологізм *сорок сороков*) і має символічне значення «багато».

Таким чином, відбувалися зміни в пізнанні, які призводили до структурних змін у природній мові, захоплюючи морфологію, що проявилися у створенні категорії числа і особливої частини мови – числівників. Основним видом числівників вважаються кількісні – «спеціальні слова, загальне значення яких кількість, мислиме як число» [2, с. 125]. Для позначення місця в якому-небудь рядку більшість мов утворило від кількісних числівників спеціальні слова – порядкові числівники. Однак у багатьох мовах порядкові числівники утворюються не від кількісних числівників, а від основ з іншими значеннями. Наприклад, *primus*, *first* є похідними від слів зі значенням «спочатку», «раніше» (у часовому відношенні), «попереду» (в просторовому відношенні) [3, с. 294]. У російській мові саме кількісні числівники становлять особливу форму, тоді як порядкові числівники нічим за формою не відрізняються від прикметників.

Особливість числівників полягає в тому, що вони можуть позначати і абстрактне число, і реальну кількість якихось предметів. У цьому їх основна відмінність від слів, в лексичному значенні яких закладено уявлення про кількість.

Отже, категорія мовної кількисності пройшла довгий шлях розвитку, починаючи з операцій над конкретними предметами. На наступному етапі розвитку мови оформилися деякі кількісні поняття. Поступово вироблялися дві форми – єдине і множинне числа, які абстрактно висловлювали співвідношення «один» – «багато». Розвиток математичного знання зробило величезний вплив на виникнення числівників, які є основним лексичним засобом вираження кількості в мові.

Література

1. Акуленко В. В. Категория количества в современных европейских языках. Киев : Наукова думка, 1990. 284 с.
2. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Ленинград : Просвещение, 1979. 260 с.
3. Аракин В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. Москва : Высш. шк., 1989. 158 с.
4. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. Москва : Высш. шк., 1975. 156 с.
5. Чеснокова Л. Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции. Ростов н/Д : Изд-во «Гефест», 1997. 292 с.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОДУКТИВНОСТІ СТРАТЕГІЙ КРИТИКИ В НАУКОВОМУ ТА ПОБУТОВОМУ ДИСКУРСІ

Поняття критики є дуже давнім, цей термін має французьке та давньогрецьке коріння і пояснює «здатність судження, оцінювання». З психологічної точки зору, критика, або пошук недоліків в інших, – це умонастрій, за допомогою якого людина, яка критикує підтримує в собі почуття самоповаги, принижуючи оточуючих. Подібну точку зору в своєму дослідженні висловлює соціальний психолог, професор Рой Баумейстер: «Негативні емоції, батьки, що засуджують, і критична реакція чинить на нас більший вплив, ніж хороші» [3].

В сучасних лінгвістичних студіях критику визначають як дискурсивну стратегію. За даними аналізу цієї стратегії в англомовному науковому дискурсі виокремлено три підстратегії:

- сильна критика яка визначається як потенціал характеристик, що припускає певне варіювання інтенсивності / категоричності.
- помірна критика може визначатися характеристиками, які займають проміжну позицію у змістових типах та / або поєднанням рис слабкої й сильної критики, сполучуваних у рівних / різних пропорціях, що нівелюють одна одну.
- слабка критика реалізується непоширеними безособовими КЗ, де негативна оцінка виражена імпліцитно або експліцитно лексико-граматичними засобами та наявні маркери мітигації [1].

Найбільш продуктивною з цих стратегій, як доведено, є помірна критика, яка у відсотковому відношенні займає 52,54 % в англомовних наукових статтях; використання сильної та слабкої критики має майже однакову продуктивність (слабка – 22,04 %; сильна – 25,42 %).

У нашому дослідженні потенціал та продуктивність стратегії критики вивчено на матеріалі англомовного побутового спілкування, змодельованого у кінодискурсі.

Кінодискурс, який сьогодні активно використовується як матеріал досліджень, описується як аудіовізуальний дискурс модерну, що об'єктивує сприйняття реальності. Окрім того, кінодискурс вважають досить важливим джерелом соціолінгвістичного пізнання у сучасному глобалізованому світі.

У нашому дослідженні в якості матеріалу обрано такий зразок кінодискурсу як *The Big Bang Theory* («Теорія Великого Вибуху»). Це комедія про блискучих фізиків, Леонарда і Шелдона, геніїв, які розуміють, як працює Всесвіт. Але геніальні здібності не допомагають їм взаємодіяти з людьми, особливо з жінками, а ми вивчаємо реалізацію стратегії критики саме у їхній мовленнєвій взаємодії [4].

Дослідження засвідчило, що потенціал стратегії критики в англомовному кінодискурсі, змодельованому в зазначеному кінотворі, є таким самим, як і в науковому дискурсі: зафіксовано стратегії сильної, помірної та м'якої критики.

Проте кількісні характеристики демонструють, що продуктивність стратегії критики в англомовному побутовому дискурсі є дещо іншою. Домінує жорстка критика – 57 %, помірна охоплює 31 % усіх реалізацій, а м'яка має найменшу питому вагу. Це дані пілотного дослідження, які можуть в подальшому зазнати змін за збереження загальної тенденції.

Таким чином можна стверджувати, що умови спілкування – безпосереднє, неофіційне – та характер взаємин між комунікантами (коротка соціальна дистанція) дозволяє використовувати більш жорсткі стратегії критики без загрози створення міжособистісної конфронтації.

Література

1. Балацька О. Л. Формально-структурні параметри критики як компоненту англомовної наукової статті. *Нова філологія* : зб. наук. пр. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. № 39. С. 12–18

2. Теорія Великого Вибуху. URL : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія_великого_вибуху_\(телесеріал\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія_великого_вибуху_(телесеріал)) (дата звернення: 05.03.2021).

3. A Handbook of Critical Approaches to Literature, 4th edition, Guerin, Labor, Morgan, Reesman & Willingham. New York : Oxford Univ. Press, 1999.

*Ю. С. Колмакова
м. Маріуполь*

ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ КОНЦЕПТІВ

Проблема взаємозв'язку між мовою, свідомістю та культурним багажем людини є досить актуальною в сучасному мовознавстві. Концепт є одним з фундаментальних понять когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології. Однак досі не існує уніфікованого визначення цього терміну, що пов'язано з різними поглядами в науковому середовищі до вивчення мови взагалі [0]. Невизначеність концепту, варіативність думок, щодо його структурних характеристик та класифікації зумовлюють актуальність його всебічного дослідження.

Вперше термін «концепт» було запроваджено в 1928 році С. О. Аскольдовим і використано в значенні «мисленнєвого утворення, що заміщує в процесі думки невизначену кількість предметів одного і того ж типу» [0].

Концепт виступає базовим поняттям в лінгвістиці, проте не існує єдиного погляду на його сутність. Ця розшарованість виникає через відмінності у парадигмі досліджень. Виділяють три основні підходи до вивчення концепту: лінгвістичний, що розглядає концепт, як «потенціал значення слова, разом з його конотативним елементом»; когнітивний, що визначає його «одиноцею структурованого знання» та культурологічний, що називає його «концентратом культурного надбання» [0].

Більшість науковців визначають структуру концепту як ядерно-периферійну. На думку В. Маслової ядро є вмістилищем основного поняття, а периферія – культури традицій та досвіду [0]. Щоденний розвиток культури й науки зумовлює зміни в усіх сферах життя і напряду впливають на людську свідомість та мислення. Тож концепт є змістовно розмитим, динамічним утворенням, що пояснює неможливість створення вичерпної класифікації [0].

Мовознавці диференціюють концепт за різними ознаками. В лінгвокогнітивістиці найчастіше типологія будується за характером «спостерігаємості» концепту людиною [0]. Найчастіше концепти класифікують за наступними критеріями:

1. За їх поширеністю та пізнаваністю – загальнолюдські, національні, цивілізаційні, групові та індивідуальні концепти.
2. За ступенем конкретності – конкретні та абстрактні.
3. За структурою – одношарові, багатшарові та сегментні.
4. За стійкістю структури – постійні та змінні, або ті що трансформуються.

Широкої популярності серед науковців набула типологія А. П. Бабушкіна, що базується на різниці в структурі їх природи. Він виділяє такі типи концептів, як: схема, розумова картинка, гіперонім, фрейм, інсайт, сценарій та калейдоскопічний концепт [0, с. 22]. Концепт-схема – узагальнений образ, що має просторово-контурний характер. Розумова картинка – узагальнений асоціативний чуттєвий образ. Гіперонім – концепт, що відображає найголовніші ознаки предмета чи явища. Фрейм – багатокомпонентний образ стереотипної ситуації. Інсайт – концепт, що містить інформацію про предмет чи явище в слові. Сценарій – це фрейм, що містить сюжетний розвиток, та зазвичай складається з декількох етапів. Калейдоскопічний концепт – концепт, що є результатом метафоризації, не має сталої асоціації та може розгортатися у будь-якому типі (схемі, картинці, фреймі чи сценарії) [0, с. 22].

В. Маслова класифікує концепти в лінгвокультурній парадигмі та розподіляє їх за відповідними групами: світу; стихії та природи; уявлення про людину; моральних концептів; соціальних понять та відносин; емоцій; світу артефактів; концептосфери наукового знання; та концептосфери мистецтва [0].

Таким чином робимо висновок, що проблема створення повної класифікації пов'язана з різними баченнями дослідників як природи концепту, так і зв'язку мови з культурою або ментальними процесами.

В залежності від обраного наукового підходу, можна поділити концепти за різноманітними характеристиками. Найбільш універсальними маркерами є поширеність концепту, ступінь його конкретності, структура та її стійкість, їх природа та відповідність певній лінгвокультурній сфері.

Література

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Русская словесность : От теории словесности к структуре текста : Антология. Москва : Academia, 1997. С. 270–271.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : ВГУ, 1996. 104 с.
3. Карпенко А. В. Концепт у сучасних лінгво-когнітивних дослідженнях : підходи до визначення та типологія. URL : <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/25391/1/Karpenko.pdf;jsessionid=FCA868038C63555D7EA76868A5E609C4> (дата звернення: 06.03.2021)
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва : Академия, 2001. 208 с.
5. Пліс В. П. Типологія концептів у сучасній когнітивній лінгвістиці. *Науковий журнал «Закарпатські філологічні студії»*. 2019. № 9. Том № 1. С. 115–119.

К. А. Косолапова
м. Маріуполь

ПРИНЦИПИ КЛАСИФІКАЦІЇ ТОПОНІМІВ

Топоніміка є інтегральною науковою дисципліною. Вона виникла на стику декількох наук – лінгвістики (мовознавства), історії і географії. У цьому полягає складність топоніміки, її комплексна міждисциплінарна сутність.

Г. Лабінська трактує топонім як історичне джерело, з огляду на його історичну прив'язку та певну консервативність та як індикатор способу життя населення, його духовних та матеріальних цінностей, світосприйняття [3, с. 215].

Топонім – це власна назва, що відноситься до будь-якого об'єкта на землі, природного або створеного людиною [4].

Залежно від характеру іменованих об'єктів усі топоніми можна розділити на класи. У свою чергу кожен клас топонімів також поділяють на кілька підкласів:

- 1) Гідроніми (від грец. *Hydor* – вода) – назви водних об'єктів:
 - океаноніми (від ін. грец. *Okeanos* – від імені давньогрецького божества) – назви океанів;
 - потамоніми (від грец. *Potamos* – річка) – назви річок, струмків;
 - ліммоніми (від грец. *Limne* – озеро) – назви озер, ставків, лиманів, водосховищ;
 - пелагоніми (від грец. *Pelagos* – море) – назви морських акваторій;
 - гелоніми (від грец. *Helos* – болото) – назви боліт;
 - гідроороніми – назви островів, півостровів, мисів, кіс;
 - спелеогідроніми – назви річок, що течуть під землею;
- 2) Геоостратоніми – назви геологічних шарів;
- 3) Ороніми (від грец. *Oros* – гора) – назви форм і елементів рельєфу земної поверхні;
- 4) Дрімоніми (від грец. *Drymos* – ліс) – назви будь-яких лісових ділянок, лісів, лісосмуг, борів, гаїв;
- 5) Агроніми (від грец. *Agros* – поле) – назви полів, наділів;
- 6) Кратоніми (від грец. *Kratos* – влада) – назви держав;
- 7) Хороніми (від грец. *Horos* – земля) – назви територій, областей, районів;
- 8) Ойконіми (від грец. *Oikos* – житло) – назви будь-яких поселень:
 - комоніми (від грец. *Kome* – село) – назви сіл і селищ міського типу;

- полісоніми (від грец. *Polis* – місто) / астіноніми (у деяких авторів) – назви міст;

9) Дромоніми (від грец. *Dromos* – біг, рух, шлях) – назви шляхів сполучення, як правило, за межами населених пунктів);

10) Геоніми (від грец. *Geo* – земля) – назви доріг, проїздів;

11) Урбаноніми (від лат. *Urbanus* – міський) – назви внутрішньоміських топографічних об'єктів (вулиць, проспектів, бульварів, провулків, будь-яких об'єктів міста, які мають ім'я):

- годоніми (від грец. *Godos* – вулиця) – назви вулиць;

- агороніми (від грец. *Agora* – площа) – назви площ;

12) Етнотопоніми (від грец. *Ethnos* – народ, *topos* – місце) – назви територій, яку займають етноси;

13) Ергоніми (від грец. *Ergos* – робота, діяльність) – назви підприємств різного функціонального профілю ділового об'єднання людей (наукової, навчальної, виробничої установи), комерційного підприємства (агентства, банку, магазину, фірми), об'єкти культури (кінотеатр, клубу, розважального закладу, театру, парку), спортивного закладу (комплексу, стадіону).

Однак дана схема топонімічних класів не є остаточною. Багато фахівців по-різному підходять до того чи іншого топонімічного класу. Зокрема, спірним, є питання про виділення гелонімов в самостійний клас – багато вчених відносять їх до гідроніма. Не до кінця розроблені питання з підкласами пелагонімов і океанонімов, де французькі автори пропонували диференціювати їх по глибинах. Також викликає дискусію включення назв водосховищ до складу лімнонімов. Окремі автори включають в топонімічні класи фітонімів, зооніми, етноніми, антропоніми [3, с. 151].

На думку професора В. Жучкевича, в ідеальній формі єдина класифікація повинна відповідати на три ключових питання: – що називається, які об'єкти; - яким чином називається, на якій мові і якими засобами мови; – чому називається, в чому сенс назв. Це відображає інтегральність топоніміки як науки – відповідь на перше питання належить географії, на другий – лінгвістиці, на третій – топоніміці як такої.

Сукупність власних географічних назв позначають терміном «топонімія», або «топонімікон». До складу топонімічної системи української мови входить невизначена кількість одиниць, бо топоніми називають окремі географічні об'єкти, виділяючи їх із класу однорідних. Крім спільної для всіх слів номінативної функції, топоніми виконують і кілька специфічних для власних назв функцій: адресну – ідентифікують географічні об'єкти на місцевості; диференційно-індивідуалізуючу – виділяють і протиставляють об'єкти; характеризуючу – інформують про примітні ознаки або властивості об'єктів (г. Висока, р. Грузька, м. Запоріжжя); експресивну – виражають ставлення до позначуваного об'єкта, виступаючи засобом інтенсифікації виразності мовного знаку (с. Довгеньке, річки Вонючка, Гнилиця); меморіальну – увічнюють пам'ять про ідеологічні цінності, лідерів держави, політичні партії та ін. (м. Кіровоград, с. Радянське); текстоутворювальну – виступають засобом ідейно-змістового об'єднання сюжету художнього або публіцистичного твору, особливо коли вони входять до структури заголовка (роман «Берестечко», поема «Полтава») та ін. [2, с. 106].

Розглянувши різні аспекти класифікації топонімів, необхідно відзначити, що процес номінації географічних об'єктів не є чисто лінгвістичним процесом і не зводиться до акту називання як такого. Він безпосередньо пов'язаний з тим величезним інформаційним полем, яке стоїть за кожним топонімом окремо і за всім топоніміконом в цілому. Географічна, культурно-історична, соціальна інформація в більшій чи меншій мірі завжди присутня в змісті топоніма [1, с. 62].

Основна функція топонімів – це виділення, індивідуалізація, ідентифікація іменованих об'єктів серед інших об'єктів. Топоніміка розвивається в тісній взаємодії з географією, історією, етнографією. Топонімія служить цінним джерелом для дослідження історії мови і знаходить застосування в історичній лексикології, діалектології, етимології, лінгвістичній

географії, тому що деякі топоніми стійко зберігають архаїзми і діалектизми. Топоніміка допомагає відновити риси історичного минулого народів, визначити межі їх розселення.

Топоніми широко використовують для реконструкції палеоландшафтів. Можливість такого їхнього використання довів відомий географ П. П. Семенов-Тян-Шанський, який писав про те, що за народними назвами поселень можна відновити первісний пейзаж ландшафтів навіть там, де він зазнав глибоких змін і перетворень. Прикладом такої спроби є реконструкція природної рослинності Стрийсько-Сянської верховини Українських Карпат на основі даних топонімії [3, с. 19].

У даній роботі був вивчений ряд питань, що стосуються розподілу топонім на класи. Отже, я прийшла до висновку, що створення вченими єдиної універсальної класифікаційної схеми – справа майбутнього. Проблема класифікації топонімічних одиниць на сучасному етапі досліджень продовжує, безумовно, залишатися однією з найбільш актуальних.

Література

1. Беценко Т. П. Вступ до топоніміки : навчальний посібник. Суми, 2019. 151 с.
2. Жучкевич В. А. Общая топонимика : учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. Минск : Вышэйшая школа, 1980. 288 с.
3. Лабінська Г. Топоніміка : навч. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 274 с.
4. Топонімічний словник України. URL : <http://www.toponymic-dictionary.in.ua/> (дата звернення: 12.03.2021).

В. М. Кривчук
м. Київ

ПОЛОНІЗМИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Сучасний світ стрімко розвивається, а разом з ним і мова кожного народу. Постійний обмін інформацією між суспільствами, історичні події, новітні винаходи в науці та техніці. Все це призводить до появи нових – інноваційних – слів в кожній мові світу, а також запозичення іншомовних слів. Українська мова також виступає як складна динамічна система, яка постійно розвивається. Історичні події на українських землях та територіальна близькість з сусідніми державами неминуче вплинули та продовжують впливати на лексичний склад сучасної української мови.

Серед усіх іншомовних лексичних запозичень найчисельнішу групу становлять полонізми (латинське «*polonus*» – польський) – слово або мовний зворот, запозичені з польської мови або утворені за її зразком (напр. *повинен, пан, цікавий, перепрошую* і т. д.). Це можна пояснити перш за все тривалим перебування українських земель у складі Польщі. Також поширеність запозичень із польської мови належить до особливостей мовлення мешканців північно-західної України загалом [2, 3]. Однак, незважаючи на широку вживаність полонізмів, їхня роль у формуванні української мови чітко не окреслена й досі.

Полонізми зустрічаються в мовах різних народів світу. Широка сфера використання запозичень з польської мови особливо прослідковується в мовах держав, які є сусідами Польщі. У мовах народів, віддалених територіально від польських земель, полонізми визначають лише польські реалії, наприклад *sejm* – *сейм*, *mazurek* – *мазурка*, *zloty* – *злотий* та інші. За різними джерелами з польської лексики в українську увійшло близько 17 тисяч слів. Полонізми та їхній вплив на українську мову досліджували такі лінгвісти, як О. Геращенко, Л. Гумецька, В. Мойсієнко, Н. Романова, В. Титаренко. Науковці впевнено стверджують, що полонізми значно збагатили староукраїнську мову, а також слугували джерелом, завдяки якому в староукраїнську мову ввійшли наукові терміни з мов Західної Європи, зокрема латинської, французької, німецької [2].

Оскільки українська і польська мови походять від праслов'янської, вони мають багато етимологічних відповідників, які зберегли своє значення, напр. *червоний, скроня, промінь, міць*. Деякі українські відповідники зазнали семантичних змін, напр. *чеснота, плутатися*, в

порівнянні з полонізмами – *цнота, плентатися*. Часто до полонізмів відносять власне українські слова праслов'янського походження. З цієї причини не вважаються полонізмами схожі з польськими українські назви місяців – *липень, серпень, грудень* (пор. *lipiec, sierpień, grudzien*), оскільки вони мають загальнослов'янське походження [2].

Ідентифікувати сучасні полонізми можна за допомогою фонетичних та словотвірних особливостей:

1. Фонетичні характерні риси:

- наявність праслов'янського суфікса *dl*, напр. *повидло, виделка, простирадло*;
- звук [g] («г») (замість українського [h], «г»), який походить від польських [g], [k], напр. *танок, гніт, гудзик, грати*;
- наявність праслов'янських носових голосних [ом], [он], [ун], [ен], замість власне українських [я], [у], напр. *вензель, венгерець, ксьондз*;
- присутність сполучення [дз] *дзьоб*, [тлу] *тлустий*, [ро] *промінь*.

2. Словотвірні характерні риси. Наявність суфіксів:

- *-іст(а)/-ист(а)*, напр. *органіста, баліста, цимбаліста*;
- *-иськ(о)/-іск(о)* замість *-ище, -іще*, напр. *становисько*;
- *-ов(ий)* у прикметниках у наголошеній позиції в деяких випадках може свідчити про польське походження слова, напр. *безтерміновий, безпредметовий, вагоновий, бензиновий*;
- *-ця* на позначення особи переважно чоловічої статі, напр. *радіця, дорадіця*;
- наявність префіксу *за-* зі значенням досягнення результату, напр. *зателефонувати, забавитися*.

У процесі запозичення польської лексики в українську мову слова підлягають певним характерним змінам, за якими їх можна розпізнати. Так, під час запозичення характерна:

- 1) зміна носових *ę, ą* в українській на [ен], [он], або на [йа], [ун] в старих запозиченнях;
- 2) поява звуку [h] «г» перед початковим [а], як наприклад у слові *гармата*;
- 3) заміна польського [f] на українське [хв], [х], напр. *хурман, хвіртка* [3].

Полонізми в українській лексиці наявні в різних сферах суспільного життя. Найбільший відсоток полонізмів спостерігається серед загальноновживаної лексики – *harcować (гарцювати), brył (бріль), arkusz (аркуш), altana (альтана), bułka (булка), dziob (дзьоб), wieża (вежа), hasło (гасло), uwaga (увага), chłopiec (хлопець), zjadły (заядлий), bursztyn (буриштин), zamek (замок), baczyć (бачити), koldra (ковдра), doskonały (досконалий), zbroja (зброя), herb (герб), kosztorys (кошторис)* та інші. В меншій кількості в українській лексиці зустрічаються полонізми-діалектизми, напр. *żołnierz (жовнір), agencja (агенція), ambasada (амбасада)* та полонізми-екзотизми, напр. *mazurek (мазурка), bigos (бігос)* [3].

Полонізми часто зустрічаються в творах українських письменників, що сприяє все більшому розповсюдженню запозиченого польського слова. Наприклад, сучасна українська поетеса Ліна Костенко широко використовує полонізми в своїй творчості: «І тут я повинна перейти до конклюзії, тобто до заключної частини» (від польського слова *konkluzja* – «висновок»); «Як це здається, пане войте, вам?» (*wojt* – «голова сільської громади»); «Заговорив шопенівський ноктюрн» (Ф. Шопен – польський композитор); «...Закінчив польку, починай гопак» (*polka* – *полька* (танець)); «І їхній ксьондз, небритий півзими...» (*ксьондз* – калька з польської – *ksiądz* «священик») [1].

Отже, проаналізувавши наявну інформацію з даної теми та дослідивши поширеність вживання полонізмів у сучасній українській лексиці, ми дійшли висновку, що полонізми є досить поширеними в сучасній українській мові. Вони настільки глибоко увійшли у повсякденний вжиток, що часом сприймаються як власне українські слова. Полонізми продовжують долучатись до лексичного складу сучасної української мови, зокрема завдяки літературній творчості. Тема полонізмів потребує більш розгорнутого викладання в закладах вищої освіти України для поглиблення обізнаності майбутніх філологів всіх напрямів з даної тематики.

Література

1. Місяць Н. К. Полонізми в творах Ліни Костенко. *Українська полоністика*. 2009. Вип. 6. Філологічні дослідження. С. 145–157. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/3230/1/Misiats.pdf>
2. Царалунга І. Б. Польські мовні запозичення у староукраїнських текстах Вижівської актової книги. *Проблеми слов'янознавства*. 2012. Вип. 61. С. 225–230. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ps_2012_61_26
3. Словник. *Портал української мови та культури*. URL : <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%BC>

О. Р. Мамайкін
м. Маріуполь

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Модальність – це функціонально-семантична категорія, яка виражає відношення змісту висловлювання до дійсності і мовця до змісту висловлювання [1]. Модальність є істотною ознакою речення. Вона може бути виражена інтонацією, морфологічними, лексико-граматичними та іншими засобами. Залежно від того, що піддається оцінці: позамовна дійсність чи саме висловлювання, відповідно виділяють два типи модальності: об'єктивну та суб'єктивну [2].

Об'єктивна модальність є обов'язковим компонентом будь-якого висловлення, однією з категорій, що формують предикативну одиницю – речення. Цей вид модальності виражає відношення повідомлюваного до дійсності в плані реальності (можливості чи неможливості бути здійсненим). Об'єктивна модальність пов'язана з категорією часу та диференційована за ознакою часової означеності й неозначеності [2].

Суб'єктивна модальність – це відношення мовця до повідомлюваного, вона є факультативною ознакою повідомлення. Змістову основу суб'єктивної модальності формує поняття оцінки в широкому розумінні, включаючи не тільки логічну (інтелектуальну, раціональну) кваліфікацію повідомлення, але й різні види емоційної (ірраціональної) реакції [2].

Модальні дієслова в англійській мові є одним із засобів вираження модальності, тобто відносини дії дієслова-присудка до дійсності. Однак, цей тип модальності, на відміну від модальності, яка виражається категорією способу, є суб'єктивною, що виражає суб'єктивне ставлення мовця до висловлювання. Мовець вважає те, про що говорить, необхідним, доцільним, допустимим або неможливим, передбачуваною і т.п. Найбільш явно модальне значення проявляється при вживанні наказового способу. Імператив виражає волю мовця до здійснення дії, названого основою дієслова. Його значення змінюється в залежності від того, кому адресована воля мовця.

На різних етапах розвитку лінгвістики поняття модальності то звужувалося до поняття, то розширювалося. Дуже складно при вживанні модальних дієслів не помилитися з перекладом. Крім того, проблема розвитку модальності до недавнього часу майже не розглядалася.

Форми, функції та значення модальних дієслів зазнали численних змін. У староанглійській мові всі модальні дієслова мали одне значення, а наближаючись до XX століття вони мали вже декілька значень і продовжували розвиток додаткових значень.

У трьох основних періодах англійської мови – у староанглійській, середньоанглійській та сучасній англійській мовах – модальні дієслова характеризувалися багатозначністю та позначали лише окремі відтінки модальності (староанглійський, середньоанглійський періоди), а згодом оформилися в окремий клас слів (сучасна англійська мова). Частота вживання деяких модальних дієслів скоротилася, а деяких, навпаки, зросла. Крім того, вони

могли вживатися паралельно, могли замінювати один одного, а могли взагалі змінити своє значення. Також існують модальні дієслова, які вживалися в основному у розмовній мові, і ті, які вживалися у писемній формі [3].

На початку XXI століття у системі модальних дієслів відбулися такі зміни: трансформування значень, тобто багато модальних дієслів втратило частину своїх значень і можуть вживатися рідше, деякі модальні дієслова вийшли з ужитку, а є такі, що набули популярності через частоту вживання у розмовному мовленні.

Модальні дієслова дуже змінилися з часів свого існування. Вони змінили форму, вживання, переклад, а також у сучасній англійській мові вони мають не одне значення, як це було раніше, а декілька. Також раніше модальні дієслова могли замінювати одне одного, тобто мали схожі значення, а вже у сучасній англійській мові вони чітко відокремилися і кожне дієслово має своє значення і сферу використання.

Література

1. Верховския И, Расторгуева Т., Бармина Л. Практикум по английскому языку. Глагол.. Москва. 2000. 192 с.
2. Ильиш Б. А. История английского языка. Москва : Высшая школа, 1968 ; 1973. 420 с.
3. Coates J. The Semantic of the Modal Auxiliaries. London : Groom Helm Linguistic series, 1983. 254 p.
4. IMDb. URL : <https://www.imdb.com/title/tt0898266/plotsummary>.

*В. М. Хлікей
м. Вінниця*

ВІДОБРАЖЕННЯ ЛЮДСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МЕТАФОРИЧНИХ ЗНАЧЕННЯХ НАЗВ МЕТАЛІВ

Як відомо, метафори відіграють значну роль у мові та мовленні, оскільки вони здатні надавати словам особливого значення або забарвлення [1, с. 32]. Окрім того, метафоричні вирази та фразеологізми несуть в собі не просто переносне значення на основі порівняння зовнішньої схожості або схожості функцій, але й виступають своєрідним «дзеркалом» народу, в якому розкривають особливості колективного мислення та традиційних поглядів на певні явища або риси характеру людини.

Розглядаючи метафори, які містять у своїй конструкції назви металів, в українській та німецькій мовах, можна дійти висновку, що існує багато розбіжностей між конотаціями певних назв металів: в деяких проявляється національно-специфічне, позитивне або негативне забарвлення, велика кількість метафор ілюструє нам цілковиту розбіжність у значеннях або у вживанні назви певного металу.

Незважаючи на це, можна побачити також багато спільних значень в багатьох метафорах. Такі значення формують певний спільний семантичний континуум, який знаходить своє безпосереднє відображення у культурній спільноті. Свідченням існування згаданої культурної спільноти може слугувати вживання одним етносом певних понять, які були створені іншим етносом [2, с. 37–38].

Розглянемо приклади вживання назв металів в різноманітних метафорах української та німецької мов на позначення людських якостей на основі їхньої розбіжності або схожості в значеннях.

Спільні значення:

«Золоте серце» – «ein goldenes Herz», «Herz aus Gold» (позначення доброї людини);

«Золота молодь» – «vergoldete Jugend» (презирлива назва байдуючої молоді з дворянсько-буржуазних верств суспільства);

«Золотий голос» – «Gold in der Kehle haben» (талановита людина, що вміє гарно співати);

«Мати золоті руки» – «goldene Hände» haben (про вмілу людину, що має велику майстерність, спритність у ремеслі);

«Срібний голос» – «silberne Stimme» (про талановиту людину, яка володіє мелодійним, дзвінким голосом);

«Залізне здоров'я» – «eherne Gesundheit» (про людину, яка має надзвичайно міцне, непохитне здоров'я, добрий імунітет тощо);

«Залізна воля» – «ein eherner Wille» (про непохитну людину, яка має стійкі принципи, неухильну цілеспрямованість);

«Свинцевий сон» – «einen bleiernen Schlaf haben» (міцний сон змученої людини).

Розбіжні значення:

«Золотий лоб» – характеризує особливі розумові здібності, мудрість, натомість в німецькій мові «goldene Stirn» вказує нам на колір обличчя, на якому відсвічується ранкове літнє сонце.

«Срібна головонька» або «срібна голова» – характеристика розумної, інтелігентної особи. Німецький варіант «silberner Kopf» – частина статуї із срібла.

Мідний лоб – про безглузду, вперту людину, однак німецький відповідний варіант «kupferne Stirn» означає засмаглість людини.

Отже, дослідження доводить, що крім спільних випадків вживання назви того чи іншого денотату, кожен народ має свої культурні традиції та світобачення, що знаходять своє національно-специфічне втілення в їхній мові.

Література

1. Гаврилук А. П. Метафора, її природа та роль у мові та мовленні. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія : Філологія. Педагогіка. 2013. Вип. 2. С. 29–33.

2. Дробаха Л. В. Зіставний аналіз метафоричних вживань антропонімів в індоєвропейських мовах. *Aktualne problemy w współczesnej nauki / Актуальные вопросы в современной науке*. Часть 5. Варшава : Diamond trading tour, 2013. С. 37–43.

3. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL : <https://www.dwds.de> (дата звернення: 11.03.2021)

4. Redensarten-Index : Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache. URL : <https://www.redensarten-index.de/suche.php> (zuletzt geprüft am 11.03.2020).

К. Р. Христус
м. Херсон

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ: ІСТОРИЗМИ, АРХАЇЗМИ, НЕОЛОГІЗМИ

Українська мова кінця ХХ – початку ХХІ ст. як відкрита і динамічна система перебуває у процесі розвитку, зазнаючи істотних кількісних і якісних структурних, семантичних, функціонально-стилістичних та інших змін, зумовлених екстра- й інтралінгвальними чинниками. Розвиток лексичної системи мови відбувається досить активно. Це зумовлене тим, що безперервно змінюються суспільне буття людей і об'єктивна дійсність, які відображає мова, зокрема слова. Виявами розвитку лексичної системи є зміна значення слова, перехід лексем до розряду застарілих, поява нових слів, запозичення лексем з інших мов, заборона вживання певних слів, а також зникнення лексем [3, с. 219]. З цього походить висновок, найбільш піддатливим до змін і перетворень із-поміж усіх рівнів є лексичний, нерозривно пов'язаний із історією, культурою та менталітетом нації.

Процес змін, оновлення мови і потреба підтримувати певну рівновагу елементів у мовній системі забезпечують її комунікативну придатність, становлять основну суперечність і водночас з тим рушійну силу розвитку мови [2, с. 1]. На нашу думку, позамовні (позалінгвальні) причини – це зміни в навколишньому світі. Будь-яке нововведення в техніці, побуті, суспільному житті, у сфері культури та ідеології супроводжується появою нових слів,

а зникнення тих чи інших знарядь, форм побуту, суспільних явищ спричинює зникнення відповідних слів. Таким чином, мова в своєму словнику віддзеркалює всі суспільні зміни [4, с. 225].

Результатом цього постійного внутрішнього руху є архаїзація окремих мовних елементів, зміни і відмирання значень слів, зміна всієї семми або тільки однієї семи, тобто перехід їх до розряду маловживаних зі стійким маркером «час» у ретроспективному значенні або поява нових слів, що з'явилися у мові в результаті виникнення нових понять будь-якого роду. Застарілі слова, що є наслідком архаїзації певних лексичних категорій, не відразу випадають із мовного вжитку. Спочатку ці лексеми переходять зі складу активної лексики до пасивної і лише потім, через тривалий час, рідко вживаючись у спілкуванні, поступово забуваються носіями мови.

Є чотири типи змін у лексико-семантичній системі: 1) зникнення слів; 2) зникнення значень слів; 3) поява нових слів; 4) поява нових значень. Ці лексико-семантичні зміни відображені в таких поняттях, як архаїзми, історизми, неологізми [4, с. 226].

Архаїзми — застарілі слова, які вийшли з активного вжитку, але збереглися в пасивному словнику. Розрізняють власне архаїзми й історизми. Власне архаїзми — слова, які називають предмети та явища, що існують і тепер, але витіснені з активного вжитку іншими синонімічними словами. Наведемо приклад: *чадо* (дитина), *лицедій* (артист), *зегзиця* (зозуля), *перст* (палець), *дзитар* (годинник), *атрамент* (чорнило), *марець* (березень), *паздерник* (жовтень), *пря* (спір); **рос.** *глагол* (слово), *одесную* (праворуч), *ланиты* (щоки), *выя* (шия), *вежды* (повіки); **англ.** *behold* (бачити) — загальноновживане *see*, *slay* (убивати) — *kill*, *steed* (кінь) — *horse*, *foe* (ворог) — *enemy*; **нім.** *Muhme* (тітка) — *Tante*, *Base* (двоюрідна сестра) — *Kusine*; **фр.** *nef* (судно) — *navire*, *pâtre* (пастух) — *berger*, *vespree* (вечір) — *soir*. Серед лексичних архаїзмів виділяють: 1) власне лексичні архаїзми (див. усі вищенаведені приклади); 2) лексико-словотвірні (**рос.** *пастырь* — *пастух*, *рыбарь* — *рыбак*); 3) лексико-фонетичні (*niim* — *поет*, **рос.** *укой* — *герой*). Встановити причини перетворення слів із факту активного словникового запасу в архівний, причини витіснення, заміни одного слова іншим є справою досить складною.

Так, Ю. Маслов звертає увагу на те, що іноді «оновлення лексики літературної мови може пояснюватись зрушеннями в контингенті його носіїв, змінами його діалектної і соціальної бази» [5, с. 255]. Історизми — слова, які вийшли з ужитку в зв'язку зі зникненням позначуваних ними понять. Історизми не мають синонімів у сучасній мові, однак вони можуть повертатися в мову, якщо відновлюються відповідні чи подібні реалії. Так, зокрема, в останні роки отримали друге життя колишні історизми *гривня*, *віче*, *пластун*; **рос.** *дума*, *губерния*, *губернатор* тощо. Водночас нерідко до історизмів переходять слова, які виникли зовсім недавно, як, наприклад, *лікнеп*, *раднаргосп*, *перебудова*. Тобто, історизми використовують у художній літературі для відтворення історичного колориту, а архаїзми — для створення піднесеного і зниженого стилів [4, с. 227].

Виникнення нових слів у мові у різні періоди її історії відбувається з неоднаковою інтенсивністю. Кінець ХХ — початок ХХІ ст. позначився значними суспільними, економічними, соціальними змінами, які викликали появу величезної кількості нових реалій і понять, що потребували номінації. Це призводить до появи нових понять в таких важливих сферах життя, як політика, інформаційні технології, економіка, і особливо — в науці. Нові поняття потребують термінів та дефініцій, що зумовлює виникнення великої кількості слів-неологізмів, які позначають нові та актуальні явища. Досліджуючи процес неологізації, М. М. Шанський відзначав, що нове слово є неологізмом лише доти, доки мовець усвідомлює його предметно-логічну новизну або стилістичну своєрідність [6, с. 73]. Дуже детальну класифікацію неологізмів з урахуванням продуктивності способів словотворення запропонував Луї Гілберт.

Наприклад: *беркутівець* «член спецпідрозділу «Беркут», *унсовець* «член організації УНСО», *посадовець* «посадова особа», *білобратчик* «член релігійної секти «Біле братство», *тіньовик* «той, хто приховано займається бізнесом» [4, с. 226]. Індивідуально-авторські

неологізми порівняно широко простежуються в мові поезії (наприклад, у М. Рильського – «розхмарене чоло», «білоодежна Дездемона», «празима»; у П. Тичини – «незриданні сльози», «весніти», «яблуневоцвітно»), у прозових гумористично-сатиричних творах (в Остапа Вишні – «селозатори міста» за зразком «урбанізатори села», «місто замайдалилось»), у мові таких літературних напрямів, як футуризм (М. Семенко та інші) неологізми протиставляються застарілим словам. Отже, неологізми – це нові слова або словосполучення, новизна та незвичність таких слів ясно відчувається носіями мови.

Таким чином, лексична система, як і мова в цілому, постійно змінюється, причому порівняно з фонологічною і граматичною системами – найшвидше. Одні слова зникають із мови, інші – з'являються, змінюються й значення слів.

Отже, зовнішні чинники розвитку словникового складу, безумовно, залежать від історичного, соціально-економічного розвитку суспільства, змін суспільних поглядів, розвитку матеріальної та духовної культури, від змін мовних смаків і звичок носіїв мови. Але при всій залежності мови від закономірностей історичного руху «... мові як специфічному суспільному явищу властиві власні внутрішні закони розвитку. Внутрішні закони мови – це закони її динаміки, її кількісних і якісних змін, переходу з однієї якості в іншу» [1, с. 29]. Посилення проаналізованих тенденцій засвідчує, що лексична система української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття динамічно розвивається, відповідає на всі виклики часу й соціуму.

Література

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва : Наука, 1977. 312 с.
2. Гайдученко Г. Зміни у лексичній системі української мови. Херсон, 2007. 4 с.
3. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 336 с.
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підруч. для студ. філологічних спец. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий центр «Академія», 2001. 368 с.
5. Семчинський С. В. Загальне мовознавство. Київ : Вища школа, 1988. 327 с.
6. Серебренников Б. А. Общее языкознание. Москва : Наука, 1970. 602 с.

СЕКЦІЯ 2

ГЕРМАНІСТИКА, СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

І. О. Бекеша
м. Луцьк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСЕМИ HEIMAT В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Слово як основна одиниця мови є об'єктом вивчення не тільки лексикології, а й морфеміки, де аналізується внутрішній морфемний склад. Дослідження структурно-семантичних особливостей лексем передбачає об'єднання двох рівнів опису: лексичного і морфемного з урахуванням специфіки словотворення.

У сучасній лінгвістиці мова розглядається головним чином з точки зору її внутрішньої системної організації, в результаті чого виокремлюються рівні, класи і підкласи, що пояснюють логіку функціонування мови. В результаті дослідження семантики в рамках системного підходу лінгвістика збагачується новими знаннями, у науковий світ увійшли нові терміни, що дозволяють точніше описувати сутність тих явищ, які піддаються аналізу.

Вивчення семантики слова вимагає звернення не тільки до системи власне мовних категорій, але і до об'єктивного світу, який становить пізнавальний зміст мислення.

Однією із найбільш поширених моделей аналізу семантики є польова.

Польова модель як цілісна та достатньо стабільна система із взаємопов'язаними та взаємозалежними частинами, у свою чергу, наділена структурою й підпорядкована законам існування цієї цілісності, одиниці якої є одиницями самого мовлення, і тим самим відображає діалектичну модель одиничного та загального [4]. Польова концепція вдало реалізує ідею про можливість системного вивчення мовного матеріалу, чітко формує критерії його аналізу.

Лексико-семантичне поле – це ієрархічна організація слів, об'єднана одним родовим значенням і представляє в мові певну семантичну сферу [3].

Проаналізуємо семантико-стилістичні аспекти реалізації лексеми *Heimat*. За даними етимологічного словника німецької мови (*Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* – Berlin, 1993), *Heimat* f. 'Ort, Land, wo man geboren, wo man zu Hause ist. Vaterland'. Це місце, країна, де людина народилася, де відчуває себе вдома. Вітчизна. Про походження цієї лексеми відомо наступне: *"Die nur auf das dt. Sprachgebiet beschränkten Formen ahd. heimōti n. (11. Jh.), mhd. heimuot(e), heimōt(e), heimōde f. n., mnd. hēmōde f. n. sind Bildungen zu dem unter Heim (s. d.) behandelten Substantiv mit dem Suffix westgerm. -ōdja-, ahd. -ōti (s. Einöde sowie Armut, Kleinod, Zierat). Heimat (mit Wandel von ō zu ā) begegnet seit dem 15. Jh. und wird vom 16. Jh. an vorherrschend. Neutrales Genus ist bis ins 17. Jh. gebräuchlich, danach nur noch in Mundarten. – heimatlich Adj. 'in der Heimat vorhanden, die Heimat betreffend, zu ihr gehörend' (XVIII Jh.) [7, с. 525].*

З етимологічної довідки видно, що дана лексема споконвічна, не запозичена з інших мов, вона зустрічається в німецькомовних країнах у формах, утворених від іменника *Heim* за допомогою додавання західнонімецького суфікса *-ōdja-*, давньоверхньонімецького – *ōti*. У цікавому для нас значенні ця лексема вживається в німецькій мові лише з XV століття, в якості ж домінанти в значенні «Батьківщина» використовується тільки з XVI століття. До XVII століття лексема *Heimat* так само зберігалася у формі середнього роду, після чого її належність до категорії середнього роду закріпилася в діалектному мовленні, у літературній же мові вона набула характеристики слова жіночого роду [2].

Отже, в результаті аналізу імені лексеми *Heimat* на основі даних етимологічного словника реконструюється первісне ім'я «*Heim*». Очевидно, що для виявлення ознак, актуалізуючих лексему *Heimat*, необхідний детальний аналіз саме лексеми *Heim*, що використовувалася в значенні «Батьківщина» аж до XV століття [1]. *Heim* n. 'Zuhause, Wohnung, Wohnstätte für einen bestimmten Personenkreis, Stätte für Zusammenkünfte und Veranstaltungen'. Словникова дефініція свідчить про те, що головне значення лексеми *Heim*

пов'язано з поняттям, що позначає свій кут, домашнє вогнище, рідний дім. Heim – це житло, місце проживання для певного кола осіб, місце для зустрічей та проведення заходів [5].

Лексема HEIMAT тісно пов'язана з NATUR через лексеми, що є назвами міст, гір, річок, ландшафтів та т.п., напр. : *Wo die Nordseewellen spülen an den Strand; O Täler weit, o Höhen, O schöner, grüner Wald; Warum ist es am Rhein so schön; Du mein Jena dein gedenk ich; Wenn der Schnee von den Alpen niedertaut, aus dem See blau der Himmel widerschaute.*

HEIMAT характеризується такими прикметниками та дієприкметниками як *ewig liebe, liebste, geliebte, schöne, teure (Heimat)*, про неї думають, коли знаходяться далеко: *Sei es schön im fremden Lande, doch zur Heimat wird es nie; Was willst du in der Fremde tun, es ist ja hier so schön, denn es ist ja hier so schön, in der Heimat, ach du weißt es ja, in der Heimat ist es schön.* Це свідчить про зв'язок HEIMAT з лексемою LIEBE.

Німецький словник синонімів дає такі синоніми до слова «Heimat»: *Heimatland, Vaterland.*

За тим же словником «Duden...» Heimatland має такі значення:

1. *Land, aus dem jemand stammt und in dem er seine Heimat hat* (Країна, з якої хтось походить і в якій цей хтось має свою батьківщину)

2. *Homeland* (Батьківщина) [6]

В деяких джерелах Heimatland перекладається як «місце відпочинку».

Крім того синонімами концепту Heimat можна вважати і такі терміни: *Elternhaus* «батьківський дім», *Geburtsland* «рідна земля», *Geburtsstätte* «місце народження», *Heim* «батьківський дім», *Heimstätte* «рідне місце», *Vaterhaus* «батьківський дім», *Vaterstadt* «рідне місто» (дослівно «батьківське місто»), *Mutterland* «батьківщина», *Elternland* «край, в якому жили пращури» та ін.

Особливістю німецької лексеми Heimat є її зв'язок з місцем (регіоном) де народилась і виросла людина, а не з великою державою. Емоційна складова лексеми Heimat дозволяє віднести її до одного з основних концептів німецької культури, який має три складники: понятійний, асоціативно-образний та ціннісний. Саме дослідження цих трьох складових концепту HEIMAT і буде перспективою наших подальших розвідок.

Література

1. Близнюк Л. М. Вербалізація концепту HEIM як елемента німецькомовної картини світу. *Наукові записки. Національного університету «Острозька академія»*. Сер. : Філологічна, 2010. Вип. 13. С. 40–45. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2010_13_8 (дата звернення : 17.03.2021).

2. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований. Антология концептов Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Т. 1. Волгоград : Парадигма, 2005. С. 15–20.

3. Смирнова О. М. К вопросу о методологии описания концептов. *Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского*, 2009. № 3. С. 247–253.

4. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта. Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2001. С. 58–65.

5. Телия В. Н. Рефлексы архетипов сознания в культурном концепте «родина». *Славянские этюды* : Сб. к юбилею С. М. Толстой. Москва : Ин-т славяноведения и балканистики РАН, 1999. С. 466–476.

6. Duden-Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. von M. Wermke. 3., neu, bearb. und erw. Aufl. Mannheim : Dudenverlag, 1996. 1816 S.

7. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen / erarb. im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Berlin unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. Autoren: Wilhelm Braun (zeitweilig). Berlin: Akad. Verl., 1993. 1880 S.

К ВОПРОСУ ОБ АББРЕВИАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Согласно концепции закона языковой экономии, в намерение говорящего входит использование коротких и легко произносимых выражений, но перед тем, как произнести их, говорящий должен их мысленно сформулировать. В процессе формулировки говорящий может выбирать из достаточно большого числа доступных вариантов и решить, насколько то или иное выражение экономно. Экономия проявляется в мере затраты психических и физических усилий, необходимых для успешной коммуникации, в процессе которой говорящий кодирует свои мысли, а реципиент их декодирует. Краткость не всегда является максимально экономной, в определенных обстоятельствах более объемное выражение может быть экономичнее. Также не всегда говорящий руководствуется только соображениями «удобства краткости», многие люди имеют привычку выражаться пространно и обстоятельно.

Кроме того, согласно теории речевых актов говорящий при выборе способа выражения должен также правильно оценить многие факторы: фоновые знания реципиента, его социальный статус, степень близости. Говорящий обычно стремится передать информацию и добиться определенной цели по отношению к реципиенту: убедить, успокоить, потребовать или добиться информации. С позиции достижения указанной цели, экономия языковых средств едва ли может привести к желаемому результату. Поэтому идеальное понимание закона языковой экономии можно сформулировать несколько иначе: говорить согласно закону языковой экономии, значит выбирать или создавать такой способ выражения, который в данных условиях требует наименьшей затраты для передачи информации. Эти причины обуславливают рост сокращенных лексем, их интенсивное употребление.

Следует подчеркнуть, что экономной можно назвать минимизацию усилий только в том случае, если она рациональна, в ней присутствует в определенной степени творческий элемент и она не препятствует коммуникации. Языковую экономию можно определить и как попытку достичь такого состояния языковой системы, в котором затраты на коммуникацию оптимально распределяются в зависимости от потребностей коммуникативной ситуации. В таком понимании закона языковой экономии на первое место выступает прагматический фактор.

В общих чертах цели языковой экономии можно описать как экономию языковых, физических и психических усилий, повышение эффективности языковых средств, стремление к преодолению региональных и социальных различий с целью соответствия коммуникативным потребностям. В информационном аспекте не каждое сокращение экономично: для понимания краткой формы нередко требуется ее соотнесение с полной формой. Еще сложнее обстоит дело с заимствованными сокращениями, подобными словам специальной лексики, проникнувшим в общий язык: заимствования также информационно неэкономичны, т.к. для их понимания нередко требуется знание расшифровки на языке оригинала.

Очевидное расхождение в трактовке сокращений у многих авторов, порождающее в свою очередь терминологическое разночтение и недостаток однозначных дефиниций для конкретных структурных типов, ставит вопрос о создании унифицированной классификации. Сводная классификация имеет комплексный характер, учитывает структурные, семантические, морфологические и фонетические характеристики сокращенных слов.

Различение сокращений, произносимых как лексемы и сокращений, вместо которых в речи употребляется их полная форма, является очень важным, т. к. фонетический облик влияет и на функционирование. Лексические сокращения рассматриваются как лексемы, вплотную приближающиеся к статусу полнзначных слов.

Литература

1. Структурные типы сложносокращенных слов в немецком языке. *Вестник молодых ученых*. Вып. 7. 2003. Серия «Филологические науки». С. 15–21.

2. Тематические группы сокращений в современном немецком языке. *Материалы Международной филологической конференции преподавателей и аспирантов*. Вып. 1. Лексикология и фразеология (романо-германский цикл). Санкт-Петербург, 2004. ч. 1. С. 76–78.

С. М. Ганжело
м. Маріуполь

СКОРОЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Протилежним розширенню або додаванню засобом трансформації фразеологічних одиниць (ФО) є скорочення фразеологізмів як контекстуально обумовлена редукція у внутрішньому вживанні компонентів.

Під цим процесом ми розуміємо елімінацію того чи іншого структурно необхідного та семантично значущого компонента слова, словосполучення та речення. У першому випадку йдеться про лексичний еліпсис, а в другому та третьому – про синтаксичний.

Еліпсис – це процес структурного скорочення фразеологізму, що полягає в редукції компонента або компонентів, в результаті якого утворюється похідна одиниця; у значенні якої реалізується мотивований новий зміст, що увібрав у себе семи втраченого або втрачених компонентів. Фразеологізму, що утворюється, та похідній ФО вона також дає можливість утворити мовну одиницю, здатну стати структурною основою для утворення похідної, мотивованої одиниці. Таким чином, еліпсис – це здатність ФО до зменшення числа компонентів.

Редукація, як один з видів структурно-семантичного перетворення фразеологізмів, при якому відбувається елімінування зі складу фразеологічної одиниці семантично надлишкового компонента, і решта, що зберігає значення фразеологізму, має ту ж граматичну форму, що і узуальні ФО, тоді як виділене зі складу ФО словосполучення має іншу категоріальну приналежність і відтворює лише частину фразеологічного значення, відповідне вичленення компонентів в складі мовної ФО [1, с. 67].

Для цього типу модифікації характерно, що вона з'являється у дієслівних фразеологізмах; однак переважно скорочуються лише дієслівні компоненти, якщо вони мають не більше як граматичну функцію. Скорочення дієслівних компонентів звичайно часто використовується в журналістській мові, а саме в заголовках; це можна пояснити економією синтаксису. Слід зауважити, що найчастіше опускаються артиклі та дієслова. [3, с. 188] У дуже поширених випадках, слова скорочуються та залишається тільки іменна частина. У цих фразових словосполученнях дієслово зазвичай виконує лише граматичну функцію. Залежно від контексту, може випадати декілька слів, які слухач або той, говорить, додає власноруч відповідно, щоб він розумів вживану фразу, наприклад: *Währungsreform auf der langen Bank* – Валютна реформа на довгій лаві [4, с. 50]. Це не рішення, просто шлях найменшого опору, коли остаточне рішення нам довше переїхати сюди [3, с. 181].

За цим засобом редуціюються звуки, морфеми, лексеми або частини речень, але при цьому розпізнавання первинного словосполучення не порушується, незважаючи на неповноту.

У наступному прикладі пропущена морфема:

Die Amerikaner sprechen von „chirurgischen Eingriffen.“ Meine Güte! [5, № 41, S. 159] – [Ach] du meine/ liebe Güte!

В інших прикладах автор скорочує лексему:

Danach geht ein Mikrophon um, jetzt dürfen die Zuhörer Fragen stellen, alles, was ihnen so durch den Kopf geht [5, № 42, S. 133] – sich etw. durch den Kopf gehen lassen;

Drücker unter Druck (Titel) [5, № 50, S. 84] – Unter Druck stehen/ handeln.

Наведемо ще один цікавий випадок, у якому скорочується конструкція *zu* + *Infinitiv* (це здається неможливим). Допоміжне дієслово *sein* опускається та редукція комбінується з афірмацією-запереченням. В прикладі з'являється негативна частка *nicht*:

Doch die Große Koalition scheint nicht in der Lage, eigene Kandidaten für das Rennen um die Spitzenpläne zu lancieren. [5, № 42, S. 38] – in der Lage sein.

Досить часто в художній літературі зустрічається прийом використання лише образу фразеологізму. Для досягнення особливої художньої виразності письменник скорочує (руйнує) фразеологізм до мінімуму, який сигналізуватиме про цілий зворот. Мінімум складають значення фразеологізму або кількох його повнозначних компонентів. В ролі вказівного мінімуму для дешифровки зруйнованого фразеологізму може виступати не просто будь-який повнозначний компонент, а найбільш характерний – той, що складає його смисловий центр, або такий, що поза зворотом не вживається. Наприклад, якщо взяти фразеологізм *«nach den Sternen greifen»*, то в ролі елемента вказівного мінімуму може виступати лише *«Stern»*, образ і смисл якого лежить в основі звороту [1, с. 140].

Підводячи підсумки, зауважимо, що еліпсис – це процес спрощення поверхневої структури речення, що не зачіпає його глибинної суті. Оскільки головною метою еліпсиса є прагнення до економії мовних ресурсів, то він має широке поширення не у сфері ФО.

Таким чином, скорочення компонентного складу ФО надає висловлюванню багатозначності, додаткових відтінків експресивності. У результаті редукції стійкі сполуки слів стають більш виразними в стилістичному відношенні і зручними з точки зору мовленнєвого використання. Водночас ФО з елімінованими елементами читач сприймає без будь-яких ускладнень, оскільки, зменшуючи обсяг фразеологізму, автор залишає достатньо інформації, аби читач зрозумів, про що йдеться.

Література

1. Баран Я. А., Зимомря М. І. Теоретичні основи фразеології. Ужгород: Товариство книголюбів України, 1999. 176 с.
2. Burger H., Buhofer A., Sialm A. Handbuch der Phraseologie. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1982. 433 S.
3. Elspaß, S. (1998): Phraseologie in der politischen Rede. Untersuchungen zur Verwendung von Phraseologismen, phraseologischen Modifikationen und Verstößen gegen die phraseologische Norm in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen/Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997. 321 S.
4. Hemmi A. Es muss wirksam werben, wer nicht will verderben. Kontrastive Analyse von Phraseologismen in Anzeigen-, Radio- und Fernsehwerbung. Bern: Lang, 1994. 296 S.
5. "Der Spiegel": Die Zeitschrift. 2007. № 41–50.

С. М. Ганжело, М. Г. Фунтік
м. Маріуполь

МОДИФІКАЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Фразеологічні варіації відомі, визнані, а часто й кодифіковані в словниках, модифікації при цьому – випадкові okazionalnі перетворення та використання [2, с. 27].

Модифікація призводить до формального та/або змістовного відхилення від фразеологічної основи. Сенс таких відхилень від бази насправді подібний до використання фразеологізмів взагалі. Також завдяки модифікованим фразеологізмам автор хоче привернути увагу читача та підвищити інтерес до тексту. «Цю основу можна модифікувати в тексті з метою підвищення зацікавленості у сприйнятті, підсилення повідомлення, стиснення інформації та досягнення певного ефекту гри слів» [5, с. 101]. Тобто, незважаючи на це, можна сказати, що використання модифікацій представляється вищим рівнем мовної гри. Оскільки застосування модифікованих фразеологізмів викликає у читача не лише увагу, але й допитливість, вони змушені більше розмірковувати про зміст тексту та шукати первинне значення фразеологічної одиниці (ФО). Таке перетворення також спонукає читачів до більшої активності з точки зору роботи з текстом. Часто ФО модифіковані таким чином, що вони стосуються конкретної ситуації, людини чи події, які згадується у тексті.

Вживання модифікацій і згодом їх сприйняття вимагають певних знань. Отже, як автор, так і читач, повинні володіти цією інформацією, щоб останній без проблем та до цього ще й до свого задоволення розпізнав і розумів використані фразеологічні висловлювання. Перш за все, необхідно, щоб читач мав уяву про первинну форму фразеологізму, оскільки «лише в тому випадку, якщо реципієнт знає фразеологічну основу, він може розпізнати, інтерпретувати та використати певні відхилення у взаємодії між собою парадигматично обумовлених або пов'язаних з текстом перетворень та асоціацій» [5, с. 103].

Одержувач інформації повинен бути дуже добре ознайомлений з контекстом, в якому використовується ця чи інша модифікація, бо в іншому випадку це може призвести до непорозуміння або до втрати головного значення. «Якщо певна готовність до співпраці або здатність до співпраці (як умова успіху) передбачається автором незалежно від причини (наприклад, незнання фразеологічної основи, різні вимоги до знань / відсутність загальних знань про певні факти, інтелектуальне перевантаження) відсутні у реципієнта, «задоволення» від свідомих відхилень від початкової фразеологічної форми не поділяється, та передбачуваний ефект автора не визнається і конкретне використання розцінюється можливо як помилка» [5, с. 104].

Модифікації, насамперед, використовуються в письмових текстах в ЗМІ, для збагачення журналістських статей або в рекламі. Найчастіше, модифікована форма фразеологізму створена з метою використання у конкретному тексті, залежить від певного контексту і зрозуміла тільки в конкретній ситуації, та використання таких модифікованих форм настільки обмежене [3, с. 69].

Слід також згадати так зване *подвійне кодування*. Мова йде про так звану *неоднозначність*. Однак обидва терміни позначають одне й те ж, а саме активацію двох значень у фразеологізмі, тобто як фразеологічного так і словесного значення [4, с. 3].

За допомогою подвійного кодування, можна розрізнити два основні типи модифікації. Перший тип називається синтагмо-внутрішньою модифікацією, при якій відбувається внутрішня зміна, і таким чином активізується фразеологічне значення. До другого типу належать такі перетворення ФО, де насамперед важливим є контекст усього тексту і зміна фразеологізму не повинна бути такою помітною.

Синтагмо-зовнішня модифікація відбувається, «коли сам фразеологізм лише незначно змінений, в контексті або завдяки семантичним відношенням натякає на буквальне значення цілого виразу чи окремих слів» [4, с. 69].

Однак, на думку авторів, це розмежування буде практичним лише у тому випадку, коли відбувається аналіз текстів лише одного автора. Також важко розрізнити, до якого типу слід віднести модифікацію, оскільки межі між двома видами неясні, а в деяких випадках можна розглядати зміну як перетворення обох типів.

Ось чому відмовляємось від внутрішньо-зовнішнього поділу та структуруємо модифікації відповідно до інших критеріїв. Однією з можливостей розподілу є класифікація перетворень відповідно до типу та способу, за якими відбувається фразеологічне відхилення. Зауважимо, що під час такої класифікації часто зустрічаються такі ФО, в яких спостерігаються одночасно кілька типів модифікацій.

Отже, розглянемо основні типи модифікацій:

1) *Лексична субституція* – це заміна одного або декількох компонентів фразеологізму іншим. Наслідки лексичної заміни обумовлені семантичним відношенням між вихідним словом та словом-замінником. Чим більша семантична різниця, тим сильніше заміна впливає на читачів і є для них прозорою [5, с. 134].

2) *Розширення базового фразеологізму*. Це означає, що до нього додається один / кілька елементів. Можна виділити кілька типів розширення. Все залежить від того, за допомогою якого елемента розширюється висловлювання з синтаксичної точки зору. Однак найбільшим підкласом є розширення шляхом додавання прикметника. Ця модифікація дуже часто зустрічається у журналістиці. Причиною цього є образність прикметників та їх просте використання. Важливу роль грає також, до якого рівня значення фразеологізму – буквального

або фразеологічного – відноситься прикметник, Від цього залежить кінцевий ефект модифікованого фразеологізму. Або двозначність розглядається як наслідок, коли прикметник відноситься до буквального рівня.

1) *Відділення* – перетворення фразеологізму за допомогою відносного підрядного речення. Іменникова частина дієслівної фрази відділяється відносним реченням до відповідного іменника.

2) *Скорочення*. Цей тип часто зустрічається в журналістських текстах особливо в заголовках, де можна скоротити ФО, оскільки конкретна складова фразеологізму вже може оновити у свідомості реципієнта значення пов'язаного з ним фразеологічного словосполучення. з. В. wie Pech und Schwefel, де скорочується дієслово *zusammenhalten*.

3) *Контамінація*. В цьому типі об'єднується кілька, переважно два різних фразеологізмів. Прикладом може бути контамінація *sich als Rohrkrepierer erweisen* де вживаються дві ФО *sich als Bumerang erweisen* та *ein Rohrkrepierer*.

1) *Координація однакових елементів*. Два або більше фразеологізмів пов'язуються між собою та однаковий елемент обох ФО згадуються лише один раз. В модифікації *jmdm. am Herzen und auch auf der Seele liegen* дієслово *liegen* використовується лише один раз.

2) *Накопичення*. Мова йде про накопичення, коли в одному тексті на невеликому просторі з'являються декілька фразеологізмів за для досягнення риторичного ефекту.

Підсумовуючи все оглянуте вище, можна сказати, що модифікація ФО можлива лише тому, що вони мають внутрішню форму, яка дозволяє авторам її оновити, оживити образ, який стерся в результаті багаторазового використання, а також пристосувати узагальнений метафоричний зміст того чи іншого виразу до умов контексту. В результаті трансформацій фразеологічного звороту відомий усім вираз перетворюється на особливий та несподіваний, що притягує увагу читача. Модифікація – це спроба знайти нетрадиційні шляхи оновлення думки, закладеного у фразеологізмі образу [1, с. 110].

Література

1. Ганжело С. М. До питання про типологію фразеологічних трансформацій у німецькій мові. *Наукові записки*. Вип. 137. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : Видавець Лисенко В. Ф., 2015. С. 106–110.

2. Burger H. *Phraseologie : eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2003, 224 S.

3. Burger H., Buhofer A., Sialm A. *Handbuch der Phraseologie*. Berlin ; New York : Walter De Gruyter, 1982, 433 S.

4. Palm C. *Phraseologie : eine Einführung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1997, 130 S.

М. С. Гончаров
м. Маріуполь

ПОШИРЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СВІТІ

Актуальність цієї теми пов'язана із значним поширенням англійської мови у світі за останні декілька десятиліть, як результат глобалізації. Наразі, англійська вивчається як іноземна мова у багатьох країнах світу, у тому числі в Україні, та є офіційною у 54 державах.

У сучасному світі англійська мова стала посередником у процесах глобального зближення. Вона є засобом спілкування і взаєморозуміння у різноманітних сферах суспільного життя. На даний момент англійська є *lingua franca* для бізнесу та новітніх технологій, а також важливим засобом торгівлі, академічних обмінів та електронної комунікації для людей, які мають різні рідні мови. Англійська перетворилася на засіб доступу до знань та їх поширення. Д. Крістал стверджує, якщо узагальнити все те, що було зроблено англійськими та американськими вченими, то стане очевидно, що в період 1750–1900 рр. більше половини всіх значних наукових робіт було написано англійською мовою [1]. Більше ніж 80% інформації у світі зберігається саме англійською мовою. Сьогодні вона замінила французьку у світі

дипломатії і стала мовою більшості таких міжнародних організацій, як НАТО, ООН, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інших. Також переважно англійською проводяться міжнародні зустрічі: конференції, симпозиуми, інтернет-конференції, підписання міжнародних угод, договорів і т.п. [2].

Мова здобуває статус глобальної завдяки політичній та економічній могутності держави, народ якої говорить даною мовою [3]. Сучасний статус англійської як світової мови є результатом 2 факторів: поширення експансії Британської Імперії, яка досягла свого піку наприкінці XIX століття, та становлення США як держави з провідною економікою у XX столітті. І саме другий фактор пояснює позицію англійської у сьогоденному світі [4]. Захоплення англійцями та пізніше американцями численних колоній, домініонів та підмандатних територій сприяло поширенню англійської мови по всій земній кулі. Англійська мова прийнята як загальнонаціональна в Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Південній Африці; вона також поширена в Індії, Аравії, Єгипті, Центральній Африці та в багатьох інших країнах. На основі словникового складу англійської мови та граматичної будови мови тубільного населення колоніальних країн утворилися так звані «гібридні мови»: Pidgin-English (Індокитай, Індонезія), Beach-la-Mar (острови Тихого океану), Krio-English (Африка) тощо. Ці «мови» становлять собою жаргони, які мають елементарну будову і дуже примітивний словниковий фонд [5]. Можна виділити кілька етапів поширення англійської мови з 1600 року до теперішнього часу.

У період з 1350 по 1600 рік на тому варіанті англійської, який найбільше відповідає теперішньому, говорили тільки в Англії.

Потім, між 1600 та 1750 роками, із встановленням британських колоній, почалося поступове поширення мови за межами країни.

Протягом наступного періоду, який тривав до початку XX століття, на поширення англійської вплинули три основні факти. По-перше, утворення держав як результат збільшення кількості мешканців в англійських поселеннях. По-друге, отримання незалежності американською та австралійською колоніями. І, по-третє, стабільність та розвиток нових поселень, колоній та держав.

Сьогоднішній етап поширення англійської мови характеризується тим, що англійська вже вкоренилася в країнах, які не мали жодних зв'язків з Британською імперією. Вона вивчається в якості іноземної мови у країнах Європи, починаючи зі школи.

Однак, домінування англійської мови у світі зумовлено не тільки історичними факторами, а й її лінгвістичними особливостями. Англійська має ряд переваг у порівнянні з іншими мовами світу. Наприклад, професор слов'янської літератури в університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі та професійний перекладач Майкл Генрі Хейм категорично заявляє, що «англійська мова набагато простіше у вивченні та спілкуванні нею легше, ніж будь-якою іншою мовою» [2].

Отже, враховуючи все вищесказане, можна побачити, що англійська мова почала своє становлення як *lingua franca* ще понад ста років тому. На сьогодні англійська мова досягла того рівня поширення, котрого ще не досягала жодна мова світу. А причини цього явища є як історичними, так і лінгвістичними.

Література

1. Голик С. В. Англійська мова як LINGUA FRANCA у сучасному світі: глобалізаційні виклики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14. Дрогобич, 2015. С. 125–131.
2. Жерновая О. Р., Латышева А. И., Лобанова Н. С. Английский язык как язык международного общения: кому принадлежит английский язык сегодня? *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. № 4 (48).
3. Спиряева С. В. Роль и место глобального английского в современном мире. *Вестник Московской международной академии*. 2015. № 2.
4. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge : CUP, 2003. 228 p.
5. Костюченко Ю. П. *Історія англійської мови*. Київ : 1963. 426 с.

BESONDERHEITEN DER DEUTSCHEN JUGENDSPRACHE AUF BEISPIELEN AUS DEN JUGENDZEITSCHRIFTEN

1. Die Jugendsprache ist ein Phänomen der lebendigen Sprache, die mit der Zeit den Schritt hält und auf Veränderungen in der Gesellschaft reagiert. Aufgrund der Forschung kann ich sagen, dass die wichtigsten Quellen von Entwicklung der Jugendsprache sind [4, c. 374]:

- Entlehnungen aus anderen Sprachen, vorwiegend aus dem Englischen;
- Entlehnungen aus dem Jargon (Krimineller, Computer);
- Entlehnungen aus der allgemeinen Literatursprache mit dem Umdenken der Bedeutung;
- Wortbildung: Verkürzungen (*Birne* – *Glühbirne*; *kanisch* – *amerikanisch*; *s'geht* – *es geht*),

die Zusammensetzung der Wörter, Hyperbolisierung, Hinzufügung von Affixen, Verschleifungen (*gerade* – *grade* – *grad*; *einmal* – *mal* – *ma*; *etwas* – *was*).

2. Die positive Bewertung des Jugendjargons besteht darin, dass wir stolz auf die kreativen Fähigkeiten junger Leute sein können, die die Art und Weise der Selbstdarstellung in gewissem Maße bereichern und ihren Individualismus entwickeln. Der Slang hilft jungen Leuten, sich von Erwachsenen zu distanzieren, in gewissem Maße ihre einzigartige Kommunikationskultur zu schaffen und neue Wörter zu erfinden, die ihnen das Gefühl geben, zu einer bestimmten Alterskategorie zu gehören [3].

3. Negative Bewertung besteht darin, dass junge Leute sich an den Slang gewöhnen und vergessen dann allmählich, sich auf literarischer Sprache zu kommunizieren, der Slang wirkt auch nicht seriös und respektvoll gegenüber Erwachsenen [3].

4. Viele Wörter kommen in die Jugendsprache aus dem Latein – *absolut*, *Fakt* (*Tatsache*), *Frust* (*Ärger*), *Horror* (*unangenehmes Erlebnis*), *korrekt logo* (*ganz klar*), *total*; aus dem Französischen: *das Bistro* (*маленький ресторанчик*), *die Clique*; aus dem Italienischen: *Paparazzi*, *rapido*, *subito* (*дуже швидко*), *der Tifoso* (*футбольний фанат*), *zero problemo* (*все зрозуміло*); und natürlich die meisten aus dem Englischen: *der Haarsurfer* – *Person mit Locken*, *der Loser* – *Verlierer*, *Glockendisco* – *Kirche*, *die Sis* – *die Schwester*, *die Supporter* – *die Eltern* [1].

5. Oft verwendete Wörter und Wendungen in der Jugendsprache sind auch [5]:

- Auf dein Nacken! – Das ist die Aufforderung, dass jemand die Rechnung heute zahlt.
- Kocum – guter Freund.
- Igers – Instagrammers. Das ist die Bezeichnung für Leute auf Instagram.
- Smombie – beschreibt jemanden, der von seiner Umwelt nichts mehr mitbekommt, weil er nur auf sein Smartphone starrt (Smartphone + Zombie).
- I bims. – Das ist die Abkürzung für “Ich bin es”.
- Cancelln – etwas absagen.

6. In der Jugendsprache wird in kürzeren Sätzen gesprochen. Man verzichtet soweit wie möglich auf den Nominalstil: weniger nominalisierte Verben, weniger Attributionen, weniger komplexe Präpositionen, weniger Nomen-Verb-Gruppen etc. In der Jugendsprache kommen auch weniger Nebensätze vor, stattdessen werden die Aussagen deutlicher hintereinander gesetzt. Auch [5]:

- Modalverben werden statt komplexer Ausdrücke verwendet:

Das Pferd ist nicht fähig, ein Zimmer zu tapezieren. – *Das Pferd kann kein Zimmer tapezieren.*

- Perfekt statt Präteritum:

Und dann zogen wir noch durch verschiedene Altstadtkepnen. – *Und dann sind wir noch durch verschiedene.*

- Aktiv statt Passiv; Personalpronomen statt “man”:

Unser Geschäft wird wochentags um 18 Uhr geschlossen. – *Wir schließen wochentags um 6 Uhr abends.*

- Antworten mit einzelnen Satzteilen oder Teilsätzen statt mit ganzen Sätzen:

Wer ist Philipp Marlowe? Ein Privatdetektiv. Der ist ziemlich gut.

- Auf viele Konjunktionen wird verzichtet:

Der Tourist war sauer, während die Nilpferde einen vergnügten Nachmittag erlebt hatten. - *Der Tourist war sauer, aber die Nilpferde haben einen vergnügten Nachmittag erlebt.*

- kein Konjunktiv I, sondern Indikativ oder Konjunktiv II:

Sie sagte, das komme nicht in Frage. – *Sie sagte, das kommt (käme) nicht in Frage.*

- Verzicht auf bestimmte Artikelwörter:

Diejenigen, die das nicht verstehen, sind selber schuld. – *Wer das nicht versteht, ist selber schuld.*

- Veränderung der Wortstellung, Auslassungen:

Morgen, isch gehe in Schule. Da du musst Warschauer Platzaussteigen.

- Reduzierte Formen der Pronomina: haste? (hast du?); isse? (ist sie?);

- Der Unterschied zwischen dem unbestimmten Artikel und dem Zahlwort ein: *'n Buch* ~ *ein Buch*; *'ne Frau* ~ *eine Frau*;

- Modalpartikeln werden oft verwendet: *ja*; *aber*; *eben*; *doch*; *halt*; *mal*.

7. Die am meisten gebrauchten Suffixe bei der Wortbildung sind [2, c. 3]:

-mäßig: hypermäßig, hammermäßig;

-ig: chillig;

-i: schlaff > Schlaffi;

-o: criminal > Kriminalo, normal > Norma;

Präfixe: ab-: abchecken (,klarmachen'), abfahren (,etwas gut finden).

8. Konversionen nehmen auch eine wichtige Stelle. Das heißt Wörter werden in eine andere Wortart überführt. Substantive wie *Sahne* oder *Klasse* werden als unflektiertes Adjektiv gebraucht: *Er ist klasse*. Eine Spezialform der Wortbildung sind auch Akronyme. Sie werden aus den Anfangsbuchstaben von Wörtern zusammengesetzt: *bs* – bis später; *dbdb* – du bist der/die beste; *hdl* – hab dich lieb. Eine produktive Art der Wortbildung ist die Entstellung des Lexemes der literarischen Sprache, die dann ihre Bedeutung ändern (*käufen* (*kaufen*) – *stehlen*) [2, c. 3].

Таблица 1

Поширені скорочення молодіжної мови

bs	bis später
dbdb	du bist der/die beste
hdl	hab dich lieb

9. Nomen aus dem Englischen behalten hauptsächlich englische Grafiken und unterliegen der deutschen Schreibweise, also sie werden großgeschrieben und bekommen einen Artikel (*girl* – das Girl, *camp* – das Camp, *fake* – das Fake). Die am meisten existierte Wörter in der Jugendsprache sind Nomen; es gibt fast keine zusammengesetzten Verben; die gebräuchlichste Art der Wortbildung ist die Affigierung; die meisten geliehenen Adjektive werden dekliniert (*cool* – *coole* Jacke, *cooles* Handy; *geil* – *geile* Klamotten, *geiler* Mann) [6].

Література

1. Дефініційна характеристика молодіжного сленгу сучасної німецької мови. URL : <https://naub.oa.edu.ua/2013/definitisijna-harakterystyka-molodizhnoho-slenhu-suchasnoji-nimetskoji-movy>

2. О лексико-семантических и грамматических особенностях сленга современной немецкой молодёжи. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-leksiko-semanticheskikh-i-grammaticheskikh-osobennostyah-slenga-sovremennoy-nemetskoj-molodyozhi/viewer>

3. Сленг в німецьких молодіжних журналах. URL : https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65635a2bc69a4d53a89421206c27_0.htm

4. Чорна С. С. Особливості молодіжного сленгу в німецькій мові. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. № 106. С. 372–377.

5. Kleines Wörterbuch der Jugendsprache: Wissen Sie, was "cringe" bedeutet? URL : https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_18055098/cringe-cornern-und-co-kleines-woerterbuch-der-jugendsprache.html

А. В. Гутнікова
м. Маріуполь

КОМПОЗИТИ У СКЛАДІ НІМЕЦЬКИХ ПРОФЕСІОНІМІВ

Словотвір вивчає, з одного боку, закони словотворення, а з іншого – результат попередніх процесів словотворення, т. ч. готові похідні лексеми. У нашому дослідженні ми ставимо собі за мету, проаналізувати структуру складних іменників, які відносяться до корпусу професіонімов сучасної німецької мови (1600 лексем) [4].

При аналізі досліджуваних професіонімов (НОП) з точки зору способів словотворення [2] було визначено участь різно-структурованих моделей в формуванні цих номінацій. Однак, ці моделі словотвору характеризуються неоднаковою продуктивністю. За типом словотвірної структури похідні для позначення професій представлені такими типами:

- складні: *Software-Qualitätssicherungsspezialist, Food – & – Beverage-Manager / in* (68 %);
- похідні: *Berater, Controller* (16 %);
- аббревіатури: *C-Programmierer, DTP-Fachmann* (13 %);
- НЛП, утворені шляхом субстантивації: *Beauftragte, Angestellte* (2,5 %);
- складнопохідні: *Computereinsteller / in, Anwendungsentwickler* (0,5 %).

Словоскладання – це продуктивний спосіб словотворення у німецькій мові, і його продуктивність постійно збільшується. Для нього характерна членимість компонентів, прихований характер взаємин між компонентами. Синтаксична комбінація компонентів в словах цього типу похідних не виражена морфемно, хоча багато слів мотивовані словосполученнями. Це пов'язано з тим, що сам спосіб словотворення полягає у вилученні морфологічних показників за межі морфемного складу утворених лексичних одиниць [3, с. 85].

Семантико-синтаксичний компонент є в змісті композитів обов'язковим, оскільки він представляє собою основу його словотвірного значення. «Суть словотвірного значення, – пише Е. С. Кубрякова, – і полягає в тому, щоб висловити в модельованій формі (за даною словотвірною моделлю) якийсь узагальнений тип відносини» [1, с. 198].

Основні групи складних НОП представлені такими типами:

I. Мотивовані одиниці (36 %), з них:

1. Детерміновані композити (20 %): *Tierpfleger – einer, der Tiere pflegt*.
2. Перехідні композити (9 %): *Chefarzt – Arzt, der Chef ist*.

II. Частково мотивовані одиниці (13 %).

Важливий змістовний компонент композитів – це тип смислового змісту. Наприклад, семантика композиту *Ohrenarzt* більш об'ємна, ніж значення його компонентів: *Facharzt für Hals-, Nasen-und Ohrenkrankheiten*. Такі утворення представляють своє значення в згорнутому вигляді. Слід зазначити, що в складі нових НОП найбільш продуктивний компонент “*Designer*”: *Datenbankdesigner / in, Gamedesigner / in, Hardware-Designer / in, Internet-Designer / in*.

III. Перехідні структурно-мотивовані одиниці (11%): *Kindergärtnerin* – для цього НОП немає семантичної відповідності, тлумачення *Gärtnerin für Kinder* не може бути вірним.

IV. Структурно-мотивовані лексеми (10%) : *Konzertmeister – Meister des Konzerts*.

Різні композити можуть відповідати різному характеру семантичного змісту. У деяких випадках ми можемо говорити про типізовані, про сукупні значення, які можуть взаємодіяти.

Слід зазначити, що компонент “*Manager*” є дуже широко поширеним у складі нових лексем: *Market-Research-Manager / in, Marketing-Manager / in, Netzwerkmanager / in, Non-Profit-Manager / in, Office-Manager / in, Online-Advertisin -Manager / in*.

Великого поширення в сучасній німецькій мові отримують НОП, що складаються з декількох слів, наприклад: *Online-Marketing-Manager / in (in einem Unternehmen für das Online-Marketing verantwortlicher Manager)*.

Процес утворення нових слів за допомогою словосполучення здається майже безмежним. Через відкритий характер словосполучення в мові з'являється велика кількість складних слів і спостерігається тенденція до ускладнення словотвірної структури сучасних німецьких професіоністів. Частково це можна пояснити тим, що чим більше словник, тим більше закодovanі однозначні комплекси і складні похідні назви.

Література

1. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. Москва, 1981. 200 с.
 2. Степанова М. Д. Аспекты синхронного словообразования. *Иностранные языки в школе*. № 3. 1972. С. 4–12.
 3. Потапова С. Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. Ярославль, 2003. 331 с.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Unter Leitung von G. Drosdowski. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich : Dudenverlag, 1996. 1816 S.

Ю. А. Зваріюк
м. Луцьк

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСЕМИ FERNWEH В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Структурно-семантичний аналіз є доволі поширеним методом дослідження в лінгвістиці вже багато років. Семантика як галузь лінгвістики привертає увагу науковців завдяки тому, що «семантика скріплює лексичний склад слова, словосполучення та його граматичну форму» [2, с. 41]. В більш широкому значенні семантика виражає відношення мовного виразу та світу, реального або уявного, в якому певний мовний вираз функціонує [2, с. 41]. Структурна лінгвістика, в свою чергу, вивчає мову з точки зору формальної будови та організації. Таким чином, структурно-семантичний аналіз слова представляє співвідношення його форми та змісту.

Лексема *Fernweh*, яку ми обрали для аналізу представляє інтерес як з точки зору лінгвістики, оскільки є вдалим прикладом з точки зору структурно-семантичного аналізу, так і з точки зору користувачів мови в умовах відсутності в сучасних реаліях широких можливостей для подорожей. Методом суцільної вибірки, нами було досліджено, що з часів початку пандемії лексема *Fernweh* вживалася в німецьких Інтернет-виданнях частіше, ніж до цього.

Словник Duden дає наступне тлумачення лексеми *Fernweh*: *Sehnsuch nach der Ferne, nach fernen Ländern* [3]. Таким чином, найбільш вдалий переклад слова «жага до подорожей». Серед синонімічного ряду цієї лексеми крім *Reiselust*, у деяких словниках можна також знайти *Heimweh*.

Проте, як зазначає Близнюк Л. М. перспективне поняття *Heimweh* базується на мріях, прагненнях, бажаннях носія емоційного стану *HEIMWEH*, наслідком чого є якщо не ототожнення, то зближення понять *Heimweh* та *Fernweh*, про що свідчить можливість їхньої взаємозаміни у відповідних контекстах, що у свою чергу демонструє можливість актуалізації у семантичній структурі значення лексеми *Heimweh* потенційної семи [Zukunft] [1 с. 178].

За своєю структурою лексема *Fernweh* складається з двох компонентів – *fern* та *weh*. Граматично обидва слова можуть вживатися як самостійно, так і в поєднанні з іншими словами, надаючи їм певного конотативного значення. Лексема *fern* граматично може бути виражена як прийменником, так і прикметником. Семантично вона репрезентує наступне значення: *weit entfernt von*, тобто бути від чогось віддаленим [3]. *Weh*, у свою чергу,

репрезентує значення *schmerzend, verletzt, wund, zerschunden*, або болісний, поранений у перекладі [3].

Таким чином, у сукупності лексема *Fernweh* репрезентує наступне значення: відчувати біль від того, що не можеш бути від чогось віддаленим.

Для більш чіткого розуміння аналізованої лексеми було розібрано декілька прикладів її вживання в контексті з провідних німецьких Інтернет-видань:

“*Fernweh im Lockdown von daheim aus überwinden: in vier Schritten gegen das Lockdown-Fernweh*” [4].

У цій статті лексема *Fernweh* вживається відповідно до свого словникового значення. Прикладами слугують переважно італійські міста, що говорить про те, що *Fernweh* – це про подорожі за межі країни.

“*Wie diverse Studien jedoch deutlich zeigen, ist das Fernweh und die Reiselust der Menschen weiterhin groß, ja sogar größer als vor der Corona-Krise*” [6].

У даному випадку лексема *Fernweh* виконує таку саму функцію, як і в першій статті та демонструє саме жагу до далеких подорожей.

“*Postcrossing gegen das Fernweh: So erhältst Du Postkarten aus aller Welt*” [5].

Цей приклад також демонструє, що *Fernweh* означає жагу до далеких подорожей.

Таким чином, можемо зробити висновок, що семантично *Fernweh* означає саме жагу до далеких подорожей, поза межами країни, що структурно підтверджує компонент *fern* (віддалений).

Література

1. Близнюк Л. М. Структурно-семантичні та когнітивні параметри концепту *Heimat* (на матеріалі німецької мови) : дис.... канд філол. Наук. Луцьк, 2016. С. 178.
2. Кунин А. В. Перевод образных ФЕ в англо-русском фразеологическом словаре. *Методический сборник переводческого факультета МГПИИЯ*. Москва : Высшая школа, 1969. С. 344.
3. Duden Wörterbuch Online. URL : <https://www.duden.de/fernweh>
4. Jetzt. URL : <https://www.jetzt.de/gutes-leben/fernweh-im-lockdown-von-daheim-aus-ueberwinden>
5. Neue Osnabrücke Zeitung. URL : <https://www.noz.de/deutschland-welt/young/artikel/2235770/postcrossing-gegen-das-fernweh-postkarten-aus-aller-welt>
6. Travel Business. URL : <https://www.travelbusiness.at/reisetipps/fernweh-heizt-reiselust-in-der-pandemie-an/0069253>

А. О. Кузнецова
м. Маріуполь

ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ЕВФЕМІЗМІВ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Власне, будь-яке речення може мати евфемістичний ефект за наявності відповідного контексту. Більшість слів, що становлять речення, спочатку є нейтральними елементами, які стають евфемізмами тільки у відповідних ситуаціях. Отже, має сенс поставити питання про способи формування евфемізмів, оскільки можуть бути показані певні критерії, які переважно використовуються для їхнього формування.

Більшість соціолінгвістів як зарубіжних, так і вітчизняних, які вивчають мовознавство виділяють однакові засоби творення евфемізмів. Головними семантичними процесами, внаслідок яких утворюються евфемістичні субститути, виступають метафоризація, метонімія та літота; а також іншомовні запозичення, фонетичні заміни та перифраз. Серед морфологічних способів евфемізації виділяють негативну префіксацію, суфіксацію та еліпсис. А. М. Прудивус у своїй дисертації «Евфемізми в сучасній німецькій мові» наводить класифікацію евфемізмів по наступних способах творення:

- 1) лексико-семантичні способи:

- метонімічне перенесення: zur Flaschegreifen (букв. «схопитися за пляшку») – «приохотитися до алкоголю», du lieber Himmel – «сили небесні»;

- метафоричні перенесення: anderer Bahnsteig (букв. «інша станція») – «гомосексуаліст», einen kleinen Dachschaden haben (букв. «мати маленьке ушкодження даху») – «бути не при своєму розумі»;

- використання перифрази: die vier Buchstaben (букв. «чотири букви») – «сідниці»;

- використання дейктиків: dran glauben müssen – «померти», Er – «Бог»;

- заміна словом широкої семантики: etwas machen – «красти», «обманювати»;

- використання гіпероніма: der Bau – «в'язниця», die englische Krankheit – «рахіт»;

- використання антоніма:

а) літота/мейозис: unwahr, nicht wenig / genug getrunken haben – «сп'яніти»;

б) антифразис: Das ist aber eine schöne Geschichte! – «Ось так історія!»;

- запозичення: die Lokalität – «вбиральня», der Deibel / Deixel – «диявол»;

2) морфологічні способи:

- еліпсис:

а) обрив: am A. (Arsch) sein, einen kalten A. (Arsch) haben – «померти»;

б) опущення: eine (Ohrfeige) knallen / löffeln / wischen – «даты ляпас»;

- скорочення: der BH (Büstenhalter) – «бюстгальтер», bi sein (bisexuell) – «бути бісексуальним», das Z (Zuchthaus) – «в'язниця»;

- фонетична алузія:

а) заміна слова близьким за звучанням: bescheiden (beschissen) – «поганий», Himmel, Arsch und Sack Zement! (Sakrament) – «прокляття!»;

б) фонетичне спотворення: sapperment / sapperlot (Sakrament) – «прокляття!», verflucht (verflucht) – «прокляття!»;

- афіксація:

а) префіксація: missbrauchen – «згвалтувати», untreu – «невірний»;

б) суфіксація: dicklich – «повний» [3].

В. Великородна виокремлює такі механізми поповнення евфемістичної лексики:

- семантичні процеси (фразеологізація, генералізація, метафоризація, іронія, пропріалізація, метонімізація, антономазія, літота, елевація, гіпербола);

- словотвірні процеси (словоскладання, аббревіація, морфемна заміна, ониматопія, зрощення);

- фонетичні процеси (фонемна заміна, римований словотвір, графічне пропущення, редуплікація, зворотній словотвір);

- іншомовні запозичення;

- комбіновані способи творення [1].

Ще одна класифікація способів евфемізації представлена в роботі О. В. Наздрачевої. Вона описує різні способи утворення евфемізмів, об'єднуючи їх в групи відповідно до їхньої домінуючої семантичної ознаки:

- евфемізація нерідко виникає на основі двозначної мови, побудові якої можуть служити такі прийоми, як метонімічна номінація, метафора, фонетична алузія;

- основою евфемії може стати і нарочита неясність – прономіналізація. Також в цьому понятті використовуються антономазія, еліпсис, штучна книжність мови;

- евфемістичне зашифровування може виникати на основі нарочито неточної мови, цьому можуть слугувати три прийоми: перенесення «з виду на вигляд», синекдоха, мейозис – що виражає неповноту дії [2].

Таким чином, існують різні способи творення евфемізмів. Для різних мовних моделей творення евфемістичних конотацій можуть застосовуватися як універсальні так й специфічні підходи. Як бачимо, на сучасному етапі розвитку лінгвістики існує чимало думок щодо способів творення евфемізмів, які іноді дещо різняться, але в сукупності надають більш вичерпну інформацію. Евфемізми – це стилістично нейтральні слова або вирази, які вживаються замість синонімічно мовної одиниці, яка в соціумі не відповідає

загальноприйнятим правилам етикету. Евфемія являє собою складне лінгвістичне явище, характерне для більшості мов світу. Утворення евфемізмів відбувається за допомогою семантичних змін (метафори, літоти, метонімії), різних видів словотворчих змін і запозичень з інших мов.

Література

1. Великорода В. Б. Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2007. 268 с.
2. Наздрачева О. В. Эвфемизм. *Вестн. ПГЛУ*. 2008. № 4. URL : www.docme.ru/doc/352931/o.v.nazdracheva-e-vfemizmy-e-vfemizism-%E2%80%93-stilisticheski
3. Прудывус А. Н. Эвфемизмы в современном немецком языке: автореферат. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Санкт-Петербургский гос. Ун-т. Санкт-Петербург, 2006. 17 с.

*Є. Ю. Кухтицька
м. Маріуполь*

ЧАСОВІ ФОРМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У німецькій, як і переважній більшості мов, є всього три часи: минулий (die Vergangenheit), теперішній (die Gegenwart) та майбутній (die Zukunft). Часових форм є шість: Präsens, Präteritum (Imperfekt), Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II.

Специфіка часу в рамках єдності простору і часу проявляється вже в тому факті, що тимчасові координати чотирирівмірного простору визначаються фізично, інакше, ніж просторові координати. Час, на відміну від простору, характеризує порядок послідовної зміни подій в процесі існування і тривалості, воно є формою зміни матерії.

Час, як і простір, є формою існування матерії, він має такі характерні риси:

1. Час існує у трьох вимірах: широта, висота, довжина;
2. Час симетричний, тобто не може бути так, щоб було кілька 12,13, і т. д. годин;

Час має необоротний характер, тобто розвиток йде від минулого до сьогодення, від сьогодення до майбутнього.

Для того, щоб наша мова була правильною і ясною, недостатньо підібрати потрібні слова, треба ще вибрати потрібну граматичну форму слова, тип речення, а також порядок розміщення слів. Тільки тоді ми зможемо вільно і правильно висловлювати свої думки.

Щоб правильно говорити німецькою мовою, недостатньо знати слова і форми, треба знати, коли і де доречно використовувати дане слово і дану форму.

Морфологічно час – це сукупність способів вираження морфологічними засобами мови суті фізичних і філософських аспектів даної категорії. Зокрема, дієслівний час – це сукупність способів вираження сутності фізичного і філософського аспектів – це категорії, які утворюються за допомогою дієслівних форм. Дієслівний час є ядром морфологічного часу. Морфологічний час є основним компонентом лінгвістичного часу. У наукових роботах, присвячених категорії часу, досліджуються, як правило дієслівний час.

Часова форма Präsens є простою за своєю структурою (одне смислове дієслово, що складається з інфінітивної основи, до якої додаються відповідні флексії -e; - (e) st; - (e) t; -t; -t; -en; - (e) t; -en; -en er leitet / він веде /; особливим чином структурують свої форми сильні дієслова, претерито-презентних дієслів, дієслова sein, werden і т.д.) і використовується в німецькій мові, перш за все, з метою висловлення дії, що здійснюється в даний відрізок часу.

У свою чергу, часова форма Präteritum або Imperfekt структурно також є простою (основа другої дієслівної форми + особисті флексії (аналогічні закінченням в Презенс крім форм 1-го і 3-го особи: -; - (e) st; -, -, -; -en; - (e) t; -en; -en - (Ich) pflanzte (я садив); свої особливості Imperfekt є у претерито-презентних, неправильних дієслів і т. д.). Він використовується в письмовій комунікації (оповіданнях, п'єсах і т. д.) для вказівки на вчинення певної дії або передачі стану в минулому.

“Das war eine tolle Zeit für alle ...” (Це був прекрасний час для всіх ... – Р. Штраус «Відпустка»)

“Ich machte das Fenster zu ...” – Я закрив вікно. (Р. Штраус «Відпустка»)

Потрібно пам'ятати, що застосування Plusquamperfekt в мовленні є обов'язковим кожен раз, коли спостерігається порушення природної послідовності декількох дій.

Er wusch sich und ging zur Arbeit. Er hatte leicht gefrühstückt. (Він умився і пішов на роботу. Він злегка поснідав), але – Er wusch sich, frühstückte und ging zur Arbeit (Він умився, поснідав і пішов на роботу).

Часова форма Zukunft представлена в німецькій мові двома часовими формами (Futurum I і Futurum II), лише одна з яких (Futurum I) є широко поширеною. Так, будучи складною формою, Футур перший демонструє собою поєднання відмінюваного допоміжного (werden в Презенс) і незмінного смислового (в Infinitiv 1) дієслів ((Ich) werde kommen – я прийду). У свою чергу, Futurum II утворюється за аналогічною схемою, тільки смислове дієслово використовується тут в формі Infinitiv 2 ((Er) wird haben – Він матиме).

Основне завдання Futurum I полягає в безпосередній передачі дій, що відносяться до майбутнього.

Ich werde definitiv kommen. – Я обов'язково прийду.

Ich werde das Resümé nächste Woche schreiben. – Я буду писати резюме на наступному тижні.

Щодо форм минулого часу необхідно зробити одне загальне зауваження. У німецькій мові немає такого поняття, як доконана або є недоконана дія, оскільки відсутня категорія виду як така. У мові є інші засоби, що дозволяють підкреслити завершеність будь-якої дії або процесу, до яких відносяться прислівники і словосполучення з відповідною семантикою: вже – bereits, schon, до цього моменту – zu diesem Zeitpunkt, раптом – plötzlich і т. п.

Література

1. Арсеньєва М. Г. Введение в немецкую филологию. Москва : Высшая школа, 1989. 242 с.
2. Жирмунский В. М. История немецкого языка. Москва : Высшая школа, 1979. 367 с.
3. Brinkmann H. Die Deutsche Sprache. Schwann, Düsseldorf, 1962

В. Ю. Левчук
м. Луцьк

НІМЕЦЬКОМОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ТУГИ ЗА БАТЬКІВЩИНОЮ

У кожній мові існують слова, які прийнято називати «неперекладними» (unübersetzbar). Це, звісно, не означає, що їхнє значення зовсім неможливо донести за допомогою іншої мови: у цих слів просто немає готового відповідника. Такі «лакуни», котрі одна мова заповнює в іншій під час перекладу, вивчати найцікавіше. Адже саме вони – це ті наочні відмінності між двома мовами або, ширше, двома мовними картинами світу. Юрій Лотман у своїй праці «Культура та вибух» зазначає, що *саме переклад неперекладного, котрий потребує велетенської напруги створює передумови для вибуху смислу* [2, с. 29]. Місця неперекладності, за Лотманом, є носіями надважливої інформації [2, с. 16], і мовна напруга, яка виникає під час перекладу неперекладного, потенційно здатна «підірвати смисл» і дати одній культурі «нове повідомлення» – знання, яке містить у собі вихідна культура [2, с. 29].

Для дослідження я обрала німецькомовні засоби вираження туги за батьківщиною і одним з таких є лексема Heimweh. Саме вона є найбільш вживаною в німецькомовній картині світу для висловлення даного поняття. Що стосується дефініції цього слова, то словник Duden подає наступне визначення: «große Sehnsucht nach der fernen Heimat oder einem dort wohnenden geliebten Menschen, bei dem man sich geborgen fühlte» та за своєю структурою складається з двох слів Heim та Weh [3]. Лексема Heim репрезентує значення: jemandes Wohnung, Zuhause (unter dem Aspekt von Geborgenheit, angenehmer Häuslichkeit), тобто чиясь квартира або

будинку, а лексема *Weh* має значення: *seelischer Schmerz*, *Leid* або духовний біль, страждання [3].

І уже в сукупності ці компоненти утворюють абсолютно нове слово – *Heimweh*, що означає біль та страждання за домівкою або більш літературною мовою: туга за батьківщиною.

Звичайно, мала ймовірність того, що дане поняття виражає лише один іменник, адже німецька мова є досить багатою. Тому проаналізувавши чимало німецьких словників синонімів, я можу зробити висновок, що кожен з них подає різноманітну кількість синонімів лексеми *Heimweh* і не завжди вони є однаковими. Наприклад, словник *Duden* містить лише два синоніми: *Sehnsucht* та *Langezeit*, а онлайн словник *Woxikon* фіксує цілих 50 схожих за значенням слів і поділяє їх на три групи:

1) слова, які мають значення *Verlangen*: *Wunsch*, *Traum*, *Verlangen*, *Geschmack*, *Utopie*, *Drang*, *Hang*, *Fiktion*, *Gier*, *Sehnen*, *Ungeduld*, *Gelüste*, *Fernweh*, *Wunschtraum*, *Sehnsucht*;

2) слова у значенні *Sehnsucht*: *Wunsch*, *Traum*, *Verlangen*, *Neigung*, *Streben*, *Lust*, *Hunger*, *Drang*, *Trieb*, *Fiktion*, *Bedürfnis*, *Begehren*, *Fantasie*, *Gier*, *Sehnen*, *Durst*, *Appetit*, *Einbildung*, *Irrealität*, *Fernweh*, *Wunschtraum*, *Unwirklichkeit*, *Appetenz*, *Gelüst*, *Aufgeregtheit*;

3) слова зі значенням *Sehlichkeit*: *Lust*, *Bedürfnis*, *Gier*, *Begierde*, *Langezeit* [4].

Проте не всі вони виражають тугу за батьківщиною так само влучно як лексема *Heimmet*. Саме тому я додатково розгляну лише декілька слів, які, на мою думку, мають приблизно таке ж значення:

- іменник *Sehnsucht*: *inniges, schmerzliches Verlangen nach jemandem, etwas* [Entbehrtem, Fernem], тобто глибока, болісна туга за кимось або чимось;

- іменник *Langezeit*: *Sehnsucht, Heimweh*, тобто ностальгія, туга за батьківщиною [3]. Проте це слово є досить застарілим і не вживається так часто як його синоніми.

Також з плином часу та розвитком мови виникають, так звані, неологізми, які за значенням є наближеними до слова *Heimat*. Зокрема, такі слова як *Ostalgie* та *Westalgie*, поява яких зумовлена політичними подіями на теренах Німеччини, а саме НДР з ФРН [1, с. 86]. *Остальгія* (німецьке *Ostalgie*, від *Osten* – схід і *Nostalgie* – ностальгія) сучасний німецький соціально-політичний термін, ностальгія за Сходом, НДР. Протилежним поняттям є *вестальгія* (*Westalgie*) [1, с. 86]. У ширшому значенні ностальгія – це ностальгія соціалістичним минулим НДР [1, с. 86]. Авторство неологізму *остальгія*, принаймні його актуалізацію, приписують німецькому артисту Уве Штаймле, який виступав з програмою «*Ostalgie*» [1, с. 86].

Література

1. Близнюк Л. М. Структурно-семантичні та когнітивні параметри концепту *Heimat* (на матеріалі німецької мови) : дис. ... канд філол. наук. Луцьк, 2016. С. 86.

2. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 1998. С. 16–29.

3. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. URL : <http://www.duden.de/rechtschreibung/Heimweh>

4. *Woxikon-Online Synonym-Wörterbuch*. Synonyme, Ähnliche Wörter & Bedeutungen. URL : <http://synonyme.woxikon.de/>

*К. О. Лозовська
м. Кривий Ріг*

СТЕРЕОТИПІЗАЦІЯ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ (НА МАТЕРІАЛІ ЕПІЗОДИЧНОЇ ВІДЕОГРИ *LIFE IS STRANGE*)

Через зміну вектору соціального положення, яке займають жінки, дослідження гендерних стереотипів жіночого мовлення набувають все більшої актуальності. Як зазначає Ю. П. Маслова: «За радянських часів гендерна ідентичність жінки конструювалася за ідеологічно насадженим каноном фемінності – образом працюючої матері. Сьогодні цей канон дещо втратив свою актуальність через появу нових життєвих стандартів, моделей поведінки та моральних норм» [1, с. 400].

За О. Кісь, серед моделей конструювання гендерної ідентичності жінки домінують такі зразки фемінності, як: «Берегиня», «Барбі», «Ділова жінка» та «Феміністка» [3, с. 173]. У цьому дослідженні будемо користуватися розширеною версією цієї класифікації, що була наведена у статті «Образ жінки в сучасній культурі: як побороти стереотипи», опублікованій кампанією проти сексизму «Повага». У цій статті класифікація О. Кісь була доповнена сучасними варіаціями гендерної ідентичності жінки. Дотичними є дослідження Софії Філоненко – докторки філологічних наук, членкині журі літературного конкурсу «Коронація слова», яка вже багато років досліджує феномен гендерних стереотипів у масовій культурі [2]. За цим дослідженням до інших гендерних моделей відносяться: «Попелюшка», «Гламурна дівуля», «Жінка-стерва», «Супержінка», «Космо-жінка» та «Мілітарна жінка» [2]. У роботі детальніше розглянемо ті моделі, які були використані у відеогрі.

Матеріалом нашого дослідження є епізодична відеогра *Life Is Strange* («Життя – дивна штука»), що була розроблена компанією *Dontnod Entertainment*, та представлена студією *Square Enix* у 2015 році.

Life Is Strange – це гра, що складається з 5 епізодів, дії у якій розвиваються за концепцією наративних ігор з вибором / наслідками, що дозволяє гравцям повернутися у минуле, щоб впливати на минуле, сьогодення та майбутнє.

Гравцям надається можливість грати за Макс Колфілд, студентку, що навчається на фотографа, яка, рятуючи життя своєї подруги дитинства Хлої, виявляє, що вона може подорожувати назад у часі. Дві дівчини незабаром стикаються з похмурою історією затоки Аркадія, коли дізнаються правду про зникнення ще однієї студентки [4].

У нашому дослідженні розглянемо репрезентацію образів чотирьох персонажів гри, а саме: Макс Колфілд, Хлоя Прайс, Вікторія Чейз та Кейт Марш, та спробуємо зрозуміти, яка саме гендерна модель була втілена у кожній з них. Розберемо це на прикладах:

Макс Колфілд, за класифікацією, скоріше відноситься до моделі «Супержінка», адже вона має силу контролювати час, таким чином, виправляючи свої помилки, а також впливаючи на хід подій. Прямими доказами її приналежності до саме цієї категорії є те, як її називають її друзі та оточуючі, а саме: *the Amazing Spider-Max* (алюзія на *the Amazing Spider-Man*), *Mad Max* (алюзія на однойменну гру *Mad Max*). Також, у четвертому епізоді, на вечірці Вортекс клубу, на одній зі стін вбиральні, можемо побачити графіті: *Super Max lives*, що є алюзією на *Superman lives* (Супермен живий) – скасований фільм про Супермена 1990 років.

Ще однією характерною рисою є те, що у четвертому епізоді гри, під час розмови з Брук, на її фразу: *You seem so wise and... kind of invincible this week. I think that snow and eclipse gave you superpowers. Check to see if you can fly* (Ти така розумна, та... ніби непереможна на цьому тижні. Думаю, що снігопад та сонячне затемнення надали тобі супер здібності. Перевір, чи можеш ти літати), Макс, ховаючи свої здібності керувати часом, відповідає: *I don't think having superpowers would make my life easier... With great power comes great bullshit* (Не думаю, що наявність супер здібностей полегшила б мені життя... З великою силою приходить велика срань). Друга фраза Макс, є алюзією на «Людину-павука», адже у цій франшизі, дядько Бен, сказав Пітеру Паркеру: *With great power comes great responsibility* (З великою силою приходить велика відповідальність).

Згідно з описом моделі «Супержінка»: «Цей стереотип дуже часто зустрічається у західній культурі (жінки-супергероїні у коміксах Marvel та DC, наприклад)...» [2]. Враховуючи це, потрібно згадати, що зазвичай супер герої – це люди, що намагаються не вирізнятися серед інших та допомогти оточуючим. Макс повністю підходить під такий образ, що можемо побачити у ситуації, коли побачивши, що її одногрупниця Кейт збирається зістрибнути з даху, Макс говорить: *Kate! No! Oh, God, I have to do something to help her! She can't die. She can't* (Кейт! Ні! О, Боже, я маю щось зробити, щоб допомогти їй! Вона не може загинути. Не може). Таку ж саму поведінку можна побачити і у більш серйозних ситуаціях, так, до прикладу, коли м'яч лучив в голову Аліси, вона говорить: *Damn, I better rewind* (Дідько, мені краще повернутись у часі). Після чого, попередивши Алісу та змінивши ситуацію, Макс

каже: *Now that's what I'm talking about! I actually helped somebody* (Це вже інша справа! Я насправді допомогла комусь).

Перейдемо до розгляду образу Хлої Прайс. Це дівчина зі складним минулим, що після смерті свого батька відсторонилась від всіх та кардинально змінила своє життя. Її скоріше можна віднести до моделі «Космо-жінка», адже згідно з описом, це: «Стереотип, наближений до образу емансипатки та феміністки, але космо-жінка вже не бореться за свої права – вона досягла рівності з чоловіками. Космо-жінка живе і поводить себе так, як їй хочеться» [2].

За сюжетом не можна напряду визначити, що вона досягла рівності з чоловіками, однак вона вільно протистоїть їм. До прикладу у ситуації, коли Макс вирішує захистити Хлою від її вітчима (Девіда), сказавши, що знайдена ним цигарка з марихуаною належить їй, Девід починає залякувати її, на що Хлоя каже: *Get the hell away from her, man! Stop harassing my friends!* (Іди під три чорти від неї! Припини залякувати моїх друзів!). Також як приклад можемо навести той факт, що своєю секретною схованкою вона зробила звалище. Привізши туди Макс, вона говорить: *Welcome to American Rust, my home away from Hell* (Вітаю в американській іржавчині, моєму будинку, подалі від пекла). Під пеклом вона має на увазі свою справжню домівку, оскільки вітчим не дає їй жити спокійно.

Вона завжди використовує у своїй мові сленгові фрази, що відрізняє її від інших, розглянутих нами персонажів, наприклад: *chillax* (використовується, щоб сказати «розслабся»; є поєднанням англійських слів *chill* та *relax*), *amazeballs* (використовується для вираження подиву; інтерпретація слова *amazing*), *biddness* (є інтерпретацією слова *business*).

Наступною розглянемо персонажа на ім'я Вікторія Чейз. Це багата та амбіційна дівчина, що не зупиниться ні перед чим, щоб досягнути своєї мети, навіть якщо їй потрібно буде використовувати для цього інших. Це можемо побачити у ситуації: *Courtney, seriously, do not forget I need those papers before tonight, like now. Thanks Cherie* (Кортні, серйозно, не забудь, що ці папірці мають бути готові до вечора, вже зараз. Дякую любя).

Також вона позбувається всіх своїх суперників шляхом образ та приниження. Наприклад, коли Макс, використовуючи свою силу, правильно відповіла на всі питання на занятті у коледжі, Вікторія зі своїми подружками блокує їх вхід до гуртожитку та говорить, зробивши фото: *Since you know all the answers, I guess you have to find another way into the dorm. We ain't moving. Oh, wait hold that pose! So original. Don't worry Max, I'll put a vintage filter on it right before I post it all over social medias. Now, why don't you go fuck your selfie?* (Раз ти знаєш всі відповіді, гадаю тобі потрібно буде знайти інший вхід до гуртожитку. Ми не здвинемося з місця. О, замри! Так оригінально. Не переживай Макс, я застосую вінтажний фільтр перед тим, як виставити фото у всіх соціальних мережах. Тепер, чому б тобі не піти та зробити селфі своєї дупи?).

Однак, можемо побачити, що така поведінка, це тільки образ. Адже далі, коли на Вікторію виливається банка з фарбою, заляпавши їй з ніг до голови, якщо гравець робить вибір «пожаліти Вікторію» замість «познущатися», вона каже: *You deserve a better shot. Sorry about blocking you and... and the "go fuck your selfie"... Just one of those days you know?* (Ти заслуговуєш на краще фото. Вибач що заступила тобі шлях, та... та «підди зроби селфі своєї дупи»... Просто такий день, розумієш?). Ця ситуація доводить, що вона поводить себе зверхньо з іншими тільки тому, що у всьому хоче бути найкращою, а також тому, що вона не довіряє іншим, однак вона може поводитися й інакше. Всі ці риси є характерними для моделі «Жінка-стерва», адже за описом: «Стерва агресивна, вона готова йти по трупах, аби досягти своєї мети» та «...стерва виборює свої права підступно, використовує людей заради своєї вигоди...» [2], що повністю підходить цьому персонажу.

Перейдемо до розгляду образу Кейт Марш. Це віруюча, скромна дівчина, що бажає всім добра та готова допомогти іншим. Саме через це вона часто є об'єктом знущань, і не може постояти за себе. Так, наприклад, коли Вікторія знущається з неї через провокаційне відео зняте нею, де Кейт цілувалась з хлопцями під впливом наркотичних речовин, доданих кимось їй до вина, все що вона може сказати, це: *You're going to be sorry some day* (Колись, ти пошкодуєш) та піти геть. Також, доказом цього є ситуація, яка відбудеться тільки якщо Макс

зможе врятувати Кейт від суїциду, коли не дивлячись на всі образи на Вікторію, вона говорить: *Max, I know Victoria can be a... a... not nice. But I do believe in forgiveness and redemption* (Макс, я знаю, що Вікторія може бути... бути... не приємною. Але я вірю в прощення та виправлення).

Вважаємо, що її образ є втіленням моделі «Попелюшка», адже за описом: «Попелюшка прекрасна, весела та завжди усміхнена, наділена виключно позитивними рисами характеру (працьовита, не заздрісна, до всіх привітна, добра, щира, турботлива, чуйна)» [2].

Підводячи підсумок, можемо побачити, що жіночі персонажі, продемонстровані у відеоогрі, створювалися за своєрідним стереотипним каноном, однак більш сучасно орієнтованими. Також можемо побачити, що з чотирьох персонажів тільки одна є традиційним втіленням жіночності. Даний факт говорить про те, що у сучасній культурі жінок розглядають не тільки з точки зору краси, жіночності та материнства, але також враховують, що вони можуть бути виконувати традиційно чоловічі ролі; і це є цілком прийнятним.

Література

1. Маслова Ю. П. Моделі гендерної ідентичності жінки на сторінках друкованих ЗМІ *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, Вип. 20, 2009. С. 400–403.
2. Образ жінки в сучасній культурі: як побороти стереотипи. URL : <https://povaha.org.ua/obraz-zhinky-u-suchasnij-kulturi-yak-poboroty-steriotypy/>
3. Ткалич М. Гендерна психологія: 2-ге видання Київ : «Академвидав», 2016. 256 с.
4. Life Is Strange. URL : <https://dont-nod.com/en/projects/>

*І. В. Манькова
м. Маріуполь*

ЖАРГОНІЗМИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Відомо, що сленг – це лексика, яка часто розглядається як порушення норм стандартної мови. Це дуже виразні, іронічні слова та вирази, що служать для позначення предметів та явищ, що існують у повсякденному житті. Молодіжний сленг – це одна з головних складових процесу розвитку мовлення.

Основними спільними рисами між німецьким та українським молодіжним сленгом є:

- 1) Німецька та українська лексика використовується молоддю для ідентифікації конкретної вікової групи, (напр. Knutschen – küssen; хавати – їсти);
- 2) Молодіжний сленг зумовлений характерністю внутрішньо групової диференціація (Azubi-Student; бухенвальд – студентська їдальня);
- 3) Схильність до вульгаризації (Schwul – schlecht; кишка – черга).

Основними відмінними рисами є:

- 1) Український молодіжний сленг відзначається більшою соціальною маркованістю (Mücke – Musik; бандера – людина із Західної України);
- 2) Порівняно з німецьким, український молодіжний сленг є більш вульгаризованим, юні мовці часто вимовляють нецензурну лексику (Scheiße, дебіл).

Якщо говорити про становлення жаргонізмів у сучасній німецькій мові, то їх можна умовно розділити на такі групи:

- висловлювання у повсякденному житті: Aber Mensch! (Ну як не соромно! Та що ти говориш? Ну що ж це таке?), Er hat den lieben langen Tag gepennt! (Він проспав цілий день!), Heraus damit! (Докладай! Говори вже!), Du läufst immer Hals über Kopf! (Поспішати!), Es geht ihr dreckig! (У неї все погано!), Jetzt hat sie das Wasser bis zu ihrem Hals stehen. (Вона зараз на грані.), Das weiss nur der liebe Himmel! (Це лише одному Богу відомо!), Geht zum Teufel! (Йдіть до біса!), Seid zufrieden mit dem Gut, das ihr habt! (Радійте тому, що є!), Sie sind in Ordnung! (Вони надійні люди! На них можна покластись!), Dort war etwas nicht in Ordnung! (Щось там було не так!), Vorgestern hat er wieder weisse Mäuse gesehen. (Білку схопив. Напився до

чортиків.), Last euch es gut schmecken! (Смачного!), Das Wetter ist heute total beschissen. (Погода сьогодні відстій.), Hast du genug Flocken heute? (У тебе достатньо бабла?), Mit dieser Memme gehe ich nicht zusammen! (Я з цією марудою не піду!), Hat jemand meinen Lappen gesehen? Wenn ich ihn nicht finde, lasse ich meinen Karren hier. (Хтось бачив мої водійські права? Якщо я їх не знайду, мені доведеться залишити свою тачку тут.), Knöpft eure Augen auf! (Прокинься! Невже не бачиш?), Am Tisch nicht campieren! (За столом не спати!) [1].

- необразливі висловлювання : Lasst mich in Ruh (e)! Bleibt mir vom Lieb! (Відчепись, не чіпай мене!), Junge, Junge! (Оу, легше! Обережно!), Dummer Junge! Dummes Mädchen! (Дурник! Дурненька!), Leckt mich am Knie! (Поцілуйте мене в коліно! Та йдіть ви!) [1].

- висловлювання з використанням грубої лексики: Ihr habt genug Brodler im Büro. (У вас в офісі повно ледарів.), Ist seine alte Schachtel zu Hause? (Його стара карга вдома?), Mit diesem Affenvolk will ich nichts zu tun haben! (Не хочу мати діло з цими тупими ослами), Du, Brillenschlange! (Ти, очкарик!), Dein Bruder ist ein Rindvieh! (Твій брат – скотина!), Haltet die Fresse! (Заткнись!) [1].

Лексикон сучасної молоді, як і все, що пов'язано з їхнім життям, змінюється так само швидко, як змінюється мода. Нові молодіжні жаргонізми швидко досягають великої популярності і періодичності не тільки у внутрішньо-групових мовних контактах. Найчастіше їх популярність обумовлює їх вихід в сферу міжгрупової та загальноприйнятої комунікації. Але ця популярність так само швидко знижується, свіжість образного вислову зникає, і багато жаргонізмів продовжують існувати тільки в спеціальних словниках [2; 7]. Отже, жаргонізми є джерелами поповнення лексичного складу мови та елементів культури суспільства. 605 Можна зробити висновок, що найкращим рішенням при перекладі жаргону є використання функціональних аналогів за наявності їх у мові перекладу. При відсутності останніх можна вдаватися до описового перекладу. Таким чином, жаргонізми відіграють велику роль у формуванні сучасної німецької мови, адже їх використовують як у повсякденному житті, так і в професійних сферах.

При аналізі німецького розмовного матеріалу українським читачем, можуть виникнути непорозуміння. Іноземець схильний вільно реконструювати і осмислювати внутрішню форму, етимологізувати, та вбачати експресію. Молодіжний сленг продовжує цікавити як дослідників і філологів, так і людей, що вивчають іноземну мову.

Література

1. Немецкие молодежные сленговые слова – учимся быть в теме. URL : <http://deutschpro.ru/grammatika/rech/molodezhnye-slova-i-ih-znachenie.html>.

2. Коломиец Е. А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона : около 2000 выражений. Москва : АСТ : Восток–Запад, 2005. 326 с.

В. А. Міщук
м. Рівне

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ІМІГРАНТІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ІСТОРИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

Одним з потужних наслідків глобалізації у сучасному світі є інтенсивна міграція населення і збільшення кількості жителів спостерігається передусім у високорозвинених країнах, до яких належить і Німеччина. Згідно з destatistik.de населення Німеччини у 2020 році становило 83,2 млн. мешканців [4], де кожен четвертий (26 %) є іммігрантом або нащадком приїжджих з інших країн, з них – дві третини (65 %) людей з інших європейських країн, 22 % – з Азії, 5 % походять з Африки, 3 % – з Північної, Центральної та Південної Америки, а також Австралії [2]. Це підтверджує той факт, що «новітня суспільно-політична реальність у ФРН – її перетворення у країну іммігрантів, своєрідний «плавильний казан» етносів і культур (на зразок американського *melting pot*)» [1, с. 140].

Зрозуміло, такий значний відсоток людей з міграційним минулим спричинив появу у німецькій мові ряду найменувань іммігрантів, що стало предметом наукових досліджень К. Баде (C. Bade), В. Ганевінкель (V. Hanewinkel), Я. Марініч (J. Marinić), А. Трайбель (A. Treibel) та ін.

Спершу людей без німецького паспорта і громадянства називали у Німеччині *Ausländer*. Проте сьогодні цей термін намагаються уникати, так як він викликає негативні конотації, будучи комунікативним інструментом правоекстремістських сил. Негативне значення має і термін *Passdeutsche* [3], який також використовується правоекстремістами, наприклад у текстах НДП. У 2000 році прийнято новий закон про громадянство, у якому введено термін *Menschen mit Migrationshintergrund* [3], який спершу використовувався в сфері управлінській, згодом увійшов і в розмовний варіант німецької мови. Даний термін, згідно з визначенням Федеральної служби статистики, позначає іноземців, німецьких громадян, які прибули у ФРН після 1949 року, та дітей, які мають німецький паспорт та народилися у Німеччині, і у яких щонайменше один з батьків має міграційне минуле. Ця група громадян є значною, гетерогенною, що й слугувало появі ряду інших альтернативних термінів, як *Menschen mit internationaler Geschichte* [3], який передбачає, що не усі прибули зі своїми сім'ями; *Neue Deutsche* – термін, який хоч усе частіше й знаходимо у друкованих медіа для чіткого протиставлення тих, що приїхали до Німеччини, і місцевого корінного населення, має і позитивне використання для характеристики плюралістичного суспільства.

Використовуваними у німецькому суспільстві є й терміни не позначення певних груп мігрантів. До таких відносимо *Türke, türkischstämmig* [3] – термін на позначення німецьких іммігрантів з Туреччини, які не є турками, а належать до національних меншин Туреччини, як, напр. курди. У Німеччині проживає декілька сотень тисяч чорношкірих *Schwarze Deutsche* [3], що є політичним самопозначенням *Afrodeutsche* [3] (аналог англійського *Afro-American*) – термін, який виник як самопозначення людей нігерійської раси у Німеччині, т. не лише тих, які прибули з Африки, але й з США та інших країн тощо. Для підкреслення расистських настроїв використовують термін *Schwarze* [3], а *Farbige/farbig* [3], *Dunkelhäutige* [3] є колоніальними термінами з негативними конотаціями і мало використовуваними. Дещо більш позитивно забарвленим є англіцизм *People of Color (PoC)* [3], який виник для само позначення темношкірого населення Німеччини.

Приїжджих з країн Європи (в т.ч. України), проте які не належать до ЄС, називають у Німеччині *Drittstaatsangehörige* [3]. Цей термін існуватиме в активному німецькому словнику до тих пір, доки існуватимуть ЄС та європейські країни не-ЄС. Він використовується саме для протиставлення вихідців цих країн, які мають різні права у Німеччині, і ключова різниця полягає у забороні брати участь на місцевих виборах вихідцям з країн не-ЄС.

Як бачимо, сучасне мультикультурне німецьке суспільство карбує розвиток німецької мови та збагачує її новими термінами на позначення нових жителів/громадян Німеччини як з позитивними, так і негативними конотаціями.

Література

1. Остапович О. Мовно-гуманітарна політика як фактор європейської безпеки. *Вісник Наукового інформаційно-аналітичного центру НАТО Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. Вип. 3. Івано-Франківськ, 2011. С. 138–146.

2. Укрінформ. Мультимедійна платформа іномовлення населення. Понад чверть населення Німеччини мають мігрантське коріння. URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3074322-ponad-cvert-naselenna-nimeccini-mae-migrantske-korinna.html>

3. Glossar der neuen deutschen Medienmacher. Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland. Stand 1. November 2016. Berlin : Neue deutsche Mitmacher, 2016. 31 S. URL : https://neuemedienmacher.de/wp-content/uploads/2014/05/Glossar_Nov2016_web.pdf

4. Statistisches Bundesamt. Pressemitteilung Nr. 016 vom 12. Januar 2021. URL : https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/01/PD21_016_12411.html

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Вивчення і розуміння механізмів мовної картини світу є одним з найважливіших завдань для лінгвістики, філології, філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавстві, культурології та інших наук. Перенесення цього терміну з однієї галузі знання в інші може свідчити про те, що в основі цього процесу знаходиться прагнення кожної науки об'єднати різноманіття своїх уявлень, теорій і поглядів. Знання розуміння механізмів мовної картини світу надає можливість вивчити людину глибше, зрозуміти невідомі ще принципи її діяльності та їх основи.

У базисну систему сучасного розуміння мови покладена одна з ключових позицій Вільгельма фон Гумбольдта, згідно з якою мова являє собою «світ, що лежить між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом, на перетині цих світів відбувається формування людини як особистість, як «текст», що завжди має глибинний підтекст. Таким чином мовна діяльність людини спирається на знання про мовне бачення світу, а значить, дуалістична природа мовної картини світу підноситься в репрезентації позамовних відносин з одного боку, і у втіленні результату сприйняття даних відносин – з іншого [3, с. 304].

Вперше визначення мовна картина світу (Sprachliches Weltbild) було введено видатним дослідником німецького мовознавства і представником неогумбольдтіанського напрямку в мовознавстві Лео Вайсгербером. Він зазначає, що кожна мова містить особливий світогляд, тобто «мовне уявлення світу можна розглядати як мовне мислення, оскільки уявлення світу – це його осмислення, і, по-друге, уявлення, що розглядається, або відображення обов'язково має мовний характер» [4, с. 112].

Згодом поняття картини світу отримує загально-філософський характер та перетворюється на універсальну методологічну категорію природничих наук, де означає специфічну концептуальну структуру, що формується за допомогою наукових методів і понять, паралельно з цим феномен картини світу та світосприйняття, або «світобачення» стає об'єктом гуманітарних досліджень [5, с. 156].

У сучасних дослідженнях під мовною картиною світу розуміється уявлення про дійсність, відображене в мовних знаках, «мовне відзеркалення світу», «особливий спосіб світогляду», що виражається різними мовними засобами; тобто сукупність вербалізованих знань людини про світ [1, с. 5].

Для розробки і моделювання даної проблематики залучаються різні рівні, і як зазначає Ю. Д. Апресян, що «реконструкція моделі світу на основі повного опису лексичних і граматичних значень розглядається як надзавдання семантики і лексикографії, що має цінність сама по собі» [1, с. 6].

І. Штерн наводить наступне визначення мовної картини світу – це «спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, інтерпретація навколишнього світу за національними, концептуальними канонами» [5, с. 40].

В лінгвістиці активне використання цього поняття припадає на початок другої половини ХХ століття, коли на перший план у лінгвістичних дослідженнях було висунуто проблему опису зовнішньої та внутрішньої структуралізації лексико-семантичних полів і встановлення системних відносин між ними [3, с. 26].

Насамперед для лінгвістичного підходу важливою є опозиція двох типів картин світу – «наукової» та «наївної». «Наукова» картина світу пов'язана з таким його сприйняттям, яке опосередковане науковим знанням, при цьому «наївна» картина світу формується у свідомості носія мови в ході безпосереднього пізнання реального світу тільки під впливом і в категоріях його національно-мовного, історичного та культурного досвіду [5, с. 157].

Таким чином, наукова картина світу і мовна картина світу, взаємовпливаючи, існують у паралельних вимірах різних видів свідомості (наукової та мовної). Проте динамізм сучасного

життя, пов'язаний зі стрімким розвитком високих технологій, сприяє зникненню чітких меж між «наївною, донауковою» мовною і науковою (концептуальною) картинами світу: «історична практика людства неминуче призводить до все ширшого вторгнення наукового знання до сфери побутових уявлень, що відбиваються фактами мови, або до розширення сфери цих побутових уявлень за рахунок наукових понять» [1, с. 299].

Література

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика М. : Наука, 1974. 472 с.
2. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира Киев : ВПЦ «Київський ун-т», 2002. 293 с.
3. Гумбольдт В. фон 1984. Избранные труды по языкознанию. Пер. с нем. Г. В. Рамишвили. Москва : Прогресс. 398 с.
4. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.
5. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики. Київ : АртЕк, 1998. 336 с.

*П. Ю. Петрук
м. Маріуполь*

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ РЕКЛАМИ

У наш час реклама є невід'ємною частиною нашого життя, що заповнила свідомість та підсвідомість кожної людини. Це свідчить про її актуальність та перспективи розвитку. Реклама – один із домінантних засобів розповсюдження інформації, що формує стереотипи та пробуджує бажання підвищити рівень життя.

Мова реклами охоплює коло різноманітних явищ і залежно від розглянутих видів і форм реклами робляться висновки про належність використовуваних мовних засобів до того чи іншого функціонального стилю.

Перш за все рекламний текст спрямований на формування і закріплення у свідомості адресата стійких стереотипів життя, моралі і моральності, мислення, що є невід'ємною частиною формування суспільної свідомості [1].

Під рекламою слід розуміти повідомлення правдоподібного характеру з особливою внутрішньою організацією мовних одиниць, які орієнтовані на конкретну вигоду психологічної, матеріальної, іміджевої чи якоїсь іншої властивості та які породжують механізм імперативного впливу на індивідів. Реклама має характер багатогранного суспільного явища, якому властиві специфіка зв'язків з реальним світом, з людиною, з її мовною свідомістю, що акумулює почуття та досвід усього суспільства. Реклама має оперативний, тактичний характер, вона не повинна давати підстави для сумніву в товарі, а повинна забезпечити чітку відмінність рекламованого продукту від інших йому подібних, його перевагу, потужну споживчу привабливість [4].

Традиційними складовими елементами реклами є заголовок, основний рекламний текст та слоган. Саме заголовку відводиться одне з найбільших значень у рекламі, адже від якості оформлення залежить подальша доля всього рекламного тексту і він є своєрідним закликком для клієнта. Слоган – це основний засіб привернення уваги – оригінальна лаконічна фраза, що сприяє запам'ятовуванню товару чи послуги та містить у собі згорнутий зміст рекламної кампанії [3].

Рекламний слоган найчастіше виконує функції фінальної частини реклами, яка повторює головну частину основного змісту, підкреслює переваги рекламного об'єкта та надає завершеного вигляду рекламі [2].

Лексико-стилістичні особливості заголовків дуже різноманітні, адже головне їхнє завдання – вплинути на споживача, привернути його увагу, здивувати і заінтригувати. Саме тому в німецькомовних газетах зустрічаються порівняння, метафори, іронія, метонімія, гіперболи та ін.

Слід також відмітити, що в стилістиці заголовків німецькомовної реклами простежується, так само як у публіцистичному стилі взагалі, переважне вживання чотирьох груп стилістичних прийомів: запитання різних типів, повтори, створювані засобами різних мовних рівнів, апікації і структурно-графічні виділення. Досить часто заголовки виступають як питання різних видів [2].

Слід також відмітити, що зараз у рекламній мові спостерігається переплетення книжного і розмовного варіантів літературної мови [2]. Також в заголовках німецькомовної реклами часто використовується гра слів. В основу мовної гри закладені різні лінгвістичні явища: за допомогою омонімів та паронімів створюються каламбури [3].

Основний рекламний текст зазвичай несе у собі докладну інформацію про основні характеристики об'єкта реклами, спонукає споживача придбати той чи інший товар або скористатися певною послугою [3].

Емфатичний порядок слів у німецькій мові значно поширеніший, ніж в українській, що безпосередньо пов'язано з наявністю в німецькій мові артикля, який сприяє чіткому вираженню комунікативного завдання і в тому випадку, якщо нове стоїть перед даними. Завдяки інверсії автор надає заголовку велику експресивність і емоційність, що привертає увагу. Є заголовки, які являють собою цілі пропозиції – сентенції. Інші заголовки складаються тільки з одного слова. Особливо часто в заголовках вживаються безособові форми дієслів [4].

Для цього, в структурі заголовка можуть використовуватися всі відомі лексичні і синтаксичні засоби вираження. Можуть виникати експресивні заголовки, створені на основі застосування переносного значення слів, забарвленої лексики, синонімів чи антонімів [4].

Отже, можна зробити висновок, що до створення німецькомовної реклами можна віднести різні стилістичні прийоми та лексичні засоби. Вони слугують для того, щоб зробити заголовок більш емоційним і експресивним, інтригуючим і цікавим.

Література

1. Бондаренко О. М. Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «практика перекладу основної іноземної мови» для студентів усіх форм навчання спеціальності 0203 «гуманітарні науки» зі спеціальності 7.02030304 «переклад» Укл. : Бондаренко О. М. Запоріжжя : ЗНТУ, 2013. 3 с.
2. Коваленко Є. Структурна організація рекламного тексту в аспекті його лінгвістичного аналізу *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць*. За ред. А. Загнітко. Дон. нац. Ун-т. Донецьк, 2009. Вип. 18. С. 173–177.
3. М'яснянкіна Л. І. Мова друкованої реклами : Матеріали для самост. роботи студ. ф-ту журналістики з «Редагування в ЗМІ». Львів : ЛНУ, 2004. 76 с.
4. Зірка В. В. Мовна парадигма маніпулятивної гри в рекламі : автореф. дис.... д-ра. філол. наук : 10.02.02. Київ, 2005. 10 с.

*О. В. Подвойська, Д. Ю. Ткаченко
м. Херсон*

ГЕНДЕРНА НЕЙТРАЛЬНІСТЬ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Кінець ХХ – початок ХХІ сторіччя характеризуються інтенсифікацією гендерних досліджень у різноманітних галузях гуманітарних наук, зокрема у лінгвістиці. У зв'язку з поступовою зміною соціального статусу жінки в суспільстві, зросли також зацікавленість у вивченні ролі статі у розвитку людства, фактори міжстатевих відносин, які впливають на ті чи інші фундаментальні процеси.

Згідно з гіпотезою лінгвістичної відносності (гіпотеза Сепіра-Ворфа), мова та її структура є фактором, що визначає мислення та спосіб пізнання реальності людиною [2]. На основі цього припущення, гендерна лінгвістика, одна з галузей мовознавчих наук, досліджує яким чином гендер відображається у мові, пояснює як граматика, лексичний склад та синтаксис мови впливають на встановлення рольових моделей людей різної статі [1].

Метою нашого дослідження є опис мовленнєвих засобів досягнення гендерної нейтральності у сучасній німецькій мові.

Актуальність обраної теми обумовлена підвищенням інтересом суспільства у новітніх дослідженнях із впливу статі та гендеру на різноманітні галузі людського життя. Крім того, європейський вектор розвитку України зобов'язує до поглиблення знання із зазначених тем задля успішної євроінтеграції, оскільки принципи толерантності та інклюзивності є ключовими для країн Євросоюзу.

Слід також зазначити, що обрану тему можна вважати актуальною, адже на основі отриманих висновків, у майбутньому, стане можливим розв'язання такої перекладацької проблеми, як передача граматичної та лексичної категорії роду гендерно-нейтральними мовами, та навпаки – способи перекладу з гендерно-нейтральної мови мовою з диференційованою категорією граматичного та лексичного роду.

Сучасним суспільством встановлено, що чоловіки та жінки є рівними у своїх правах, забороняється будь-яка дискримінація за статевою ознакою. Разом з тим, за традицією, на позначення загальної сукупності осіб в усній та письмовій мові використовується саме чоловіча форма (*generisches Maskulinum*), що нібито включає в себе жіночу за замовчуванням. На нашу думку, це робить жіночу статтю менш помітною, применшує досягнення жінок у різноманітних галузях професійної діяльності.

В німецькій мові використання чоловічої форми на позначення загальної сукупності осіб у розмовній мові є нормою, тоді ж як у літературній мові суто чоловіча форма все частіше засуджується [4]. Для уникнення вживання загальної чоловічої форми в німецькій мові використовуються такі мовленнєві засоби нейтралізації: гендерно-нейтральне формулювання (*Geschlechterneutrale Formulierungen*) (тут і далі переклад наш – Д. Т.) [3] або нейтралізація (*Neutralisieren*) [4], двоназва (*Beidnennung* [5] / *Paarform* [3]), скорочені форми (*Kurzformen*) [5] та графічні позначення, такі як гендерна зірочка (*Gendersternchen*) та гендергеп (*Gender-Gap*) [5].

Гендерно-нейтральні формулювання позначають осіб обох статей, особливо не стосуючись ні чоловіків, ні жінок, таким чином ніби нейтралізуючи гендер того, про кого йде мова. У якості гендерно-нейтральних формулювань в німецькій мові використовуються:

1) субстантивовані дієприкметники у множині (*Geschlechtsneutrale Pluralbildung*): *die Studierenden, die Lehrenden, die Lernenden*;

2) іменники-найменування осіб середнього роду (*Geschlechtsneutrale Personenbezeichnung*): *das Mitglied, das Individuum*;

3) іменники-найменування функції, інституції чи колективу (*Funktions-, Institutions- oder Kollektivbezeichnung*): *das Rektorat, die Direktion, das Team, das Lehrpersonal*;

4) конструкції «Wer...?», «Alle, die...», «Diejenigen, die...» (*Satzbildungen mit «Wer..?», «Alle, die...», «Diejenigen, die...»*): *alle, die teilnehmen; wer studiert, ...*;

5) форми інфінітиву у пасивному стані, власне пасивний стан та інфінітив (*Passivform des Infinitiv, Passivform, Infinitiv*): *Im Seminar wurde ein umfassender Projektplan erstellt*;

6) пряме звернення (*Direkte Anrede*): *Ihr Name, Ihre Adresse*;

7) дієприкметник минулого часу (*Partizip Perfekt*): *verfasst von, herausgegeben von* [3, с. 8–10].

Двоназва передбачає використання одночасно слів на позначенні і чоловічої, і жіночої статі, наприклад: «*Studentinnen und Studenten*», «*Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*». Слід зазначити, що двоназvu поділяють на повну (*Vollständige Paarform*) – *sehr geehrte Damen und Herren*, коли іменники сполучаються єднальними сполучниками (*und*); та скорочену (*Verkürzte*

Paarform) – *die Ärztin / der Arzt, eine Universitätsprofessorin / ein Universitätsprofessor*, коли іменники сполучаються скісною ризкою (/) [3, с. 6].

Далі слід розглянути такий мовленнєвий засіб гендерної нейтралізації як **скорочена форма**. Існує досить велика кількість скорочених форм іменників, що використовують задля досягнення гендерної нейтралізації. Для скорочення використовуються: скісна риска (*ein/e Student/in, der/die Dirigent/in* – для однини; *die Student/inn/en; die Dirigent/inn/en* – для множини), дужки (*Lehrer(in), Schüler(in), Student(inn)en*), внутрішня «І» (*Binnen-I*) (*LehrerIn, SchülerIn, StudentIn, StudetInnen*) [5, с. 2].

Останніми видами мовленнєвих засобів гендерної нейтралізації є гендергеп та гендерна зірочка. **Гендергеп** – спосіб нейтралізації, за якого між основою слова та лексичним суфіксом або родовим закінченням вживається знак підкреслення (), наприклад: *meine_r Lehrer_in, Arzt_in, Bauer_in, ein_e Abgeordnete_r*. **Гендерна зірочка** у свою чергу замість знаку підкреслення послуговується зірочкою (*), таким чином, гендерно нейтральні слова з гендерною зірочкою мають такий вигляд: *Lehrer*in, Student*in, Künstler*in, ein*e Abgeordnete*r*.

Отже, серед мовленнєвих засобів гендерної нейтралізації у сучасній німецькій мові ми можемо назвати: гендерно-нейтральне формулювання скорочені форми та графічні позначення, такі як гендерна зірочка та гендергеп.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні частотності виявлених мовленнєвих засобів гендерної нейтралізації в німецькомовних сучасних публіцистичних текстах та встановленні способів їх перекладу на українську мову.

Література

1. Гендерна лінгвістика. *Вільна енциклопедія «Bikinedia»*. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Гендерна_лінгвістика (дата звернення: 25.01.2021)
2. Гіпотеза Сепіра-Ворфа. *Вільна енциклопедія «Bikinedia»*. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Гіпотеза_Сепіра_—_Ворфа (дата звернення: 25.01.2021)
3. Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien : BKA Design & Grafik, 2018. 15 S.
4. Geschlechtsneutral formulieren in wissenschaftlichen Arbeiten. Fehler-Haft Science. URL : <https://www.master-bachelor-korrektur.de/geschlechtergerecht.php> (дата звернення: 30.01.2021)
5. Leitfaden zur Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache an der Universität Tübingen. Eberhard Karls Universität Tübingen. 2019. 2 S.

Д. І. Ретюніна
м. Маріуполь

НАЙМЕНУВАННЯ ОСІБ ЖІНОЧОЇ СТАТІ І ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

За референтної співвіднесеності усі найменування осіб жіночої статі можна розділити на реальні і нереальні (міфічні, фантастичні) особи.

В ранній німецькій мові відображають вік і зовнішність жінок (*hmpfraw person* ‘молода пані, особа’, *schoenest* ‘приємна особа’), інтелектуальні якості (*die Narrin* ‘дура’), моральну характеристику (*keuesche frawe* ‘цотлива’, *reines weib* ‘чиста, невинна жінка’, *erfraw* ‘благочестива жінка’, *tugenthaffte/raw* ‘добродісна жінка’) [3, с. 49].

Надаються також характеристики за соціальним станом: *edelfraw* ‘жінка благородного походження’, *h'dnerin* ‘коронована особа’. Ряд характеристик жіночої статі представлений оціночними словами з розмовним забарвленням: *schachtel* ‘стара’, *huskatze* ‘нестерпна жінка’, *alte eule* ‘потворна особа’.

Крім назв реальних об'єктів дійсності у ранній німецькій мові зареєстровані номінації жіночої статі, які позначають міфічні істоти (*feume* ‘фейм’, *hexe* ‘відьма’). Для даного періоду ці найменування не є новими, проте саме в цей час вони починають використовуватися в

переносному сенсі для позначення реальної істоти, наприклад, слово «Нехе» отримує значення «зла, неприємна жінка, відьма».

На початку XX століття великою подією стала поява і розвиток кіномистецтва, в зв'язку з цим виникли жіночі найменування, що позначають актрис і супутні кіно професії: die Cutterin 'кіно монтажер (жінка)', монтажниця», die Luxusdame 'актриса' (Пізніше вживається в іншому значенні – «повія») [3, с. 55].

В області кіно виникає багато найменувань з сестрой: die Filmgottin 'улюблена кіноактриса', Filmpiirpe 'не дуже розумна молода кіноактриса з милою зовнішністю'. В області моди з'являється найменування das Probierfraulein 'демонстратор жіночого одягу, згодом воно отримує переносне значення (перша жінка молодого чоловіка)'.

Крім класифікації осіб жіночої статі за професією досить велику групу складають найменування для позначення жінок, які виконують активну ситуативну або основну (посадову) функцію: die Zuhorerin 'слухачка', die Vorleserin 'декламатор', die Zuschauerin 'глядачка', die Protokollantin 'протоколіст (жінка), особа, яка здійснює протокол', die Beamtin 'службовець'.

З другої половини XX століття по початок XXI століття виникає велика кількість нових найменувань жінок, що пов'язано з феміністськими течіями і тенденціями в Європі цього часу [3, с. 59].

В Австрії в 1985 році законом були заборонені гендерно-специфічні позначення в оголошеннях про заміщення вакантних посад, а через три роки введено паралельні жіночі найменування існуючих професій і посад [2, с. 135].

Для політично коректного вживання мови і подолання гендерної асиметрії в ньому представницями феміністської лінгвістики були розроблені деякі рекомендації. Багато критичних зауважень та рекомендацій було визнано правомірними та реалізовано на практиці. Зупинимося на основних з них:

1. Для усного та писемного мовлення типовими стали громіздкі звернення, які вказують на стать осіб і рід виконуваної ними діяльності: Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen 'співробітник та співробітниця', Professoren und Professorinnen 'професор та професорка' [2, с. 136].

2. З'явилися нові найменування жінок за професією. Більшість нових найменувань є мотивованими утвореннями імен жіночого роду від відповідних форм чоловічого роду за допомогою суфікса -in або компонента -frau: Assistent – Assistentin 'асистент – асистентка', Stellvertreter – Stellvertreterin 'заступник – заступниця', Kranführer – Kranführerin 'кранівник – кранівниця', Bankkaufmann – Bankkauffrau 'банківський працівник – банківська працівниця', Geschäftsmann – Geschäftsfrau 'бізнесмен – бізнесвумен'.

Такі найменування виконують в мові важливу соціальну функцію: вони руйнують усталені і застарілі стереотипи, пов'язані з професійною діяльністю жінок, і формують громадську думку про рівність професійних можливостей представників обох статей [2, с. 136].

Найменшу за чисельністю групу утворюють реляційні найменування жінок. Поповнюється ряд найменувань, що відбивають релігійні переконання: die Antisemitin 'антисеміт', die Mutter-Theresa-Schwester 'мати-сестра-Тереза'.

Серед реляційних найменувань за територіальною ознакою все частіше зустрічаються найменування для позначення жінок-емігрантів або вихідців з інших країн, які проживають і працюють в чужій країні (die Deutsch-Turkin 'німка-турок', die Deutsch-Amerikaneriri 'німка-американка'), але є такі як die Russisch-Deutsche 'німка-американка', die Afroamerikanerin 'афроамериканка'. Рідко зустрічаються найменування осіб по відношенню до установи, території, на даному етапі отримують масовий характер, утворюючи групу найменувань жінок, що поєднує функціональні та реляційні ознаки: die Eleven eines Pensionats 'вихованка пансіонату', die Sprecherin von Steuerkommissar 'спікер податкового комісара'.

Всі жаргонізми, що позначають жінок і дівчат можна розділити на дві групи – група слів, що передають позитивні якості і група слів для позначення негативних якостей.

Розглянемо приклади жаргонізмів першої групи для позначення позитивних якостей:

• Flamme ‘вогонь, полум’я;’ в молодіжній лексиці це слово має значення «любов, коханка», наприклад: «Seine alte Flamme» ‘його стара любов’.

• Süße – солодкість. Жаргонне значення даного слова – чарівна дівчина, наприклад: «Welch eine Süße!» ‘яка очаровашка’.

• Schnecke ‘равлик’. У молодіжній лексиці використовується як «телиця, чувіха», наприклад: «Diese Schnecke ist toll» ‘ця чувіха дуже хороша’. Ische ‘дівчисько, подружка’, наприклад: «Er geht heute in die Disko mit seiner Ische» ‘він йде сьогодні на дискотеку зі своєю подружкою’.

Для позначення непривабливих, некрасивих дівчат використовуються наступні слова:

- Horrorbraut ‘жахлива наречена’;
- Spinatwachtel – (Spinat ‘шпинат’; Wachtel ‘ворона’);
- Motte ‘моль’;
- Schreckschraube – (Schreck ‘жах’; Schraube ‘гвинт, болт’);

Отже, зміна тематичного складу груп найменувань осіб жіночої статі відображає суспільні процеси, виникнення нових реалій. Протягом часу загальні найменування осіб жіночої статі зазнають семантичних змін. Конкретні номінації з плином часу отримують більш вузьку тематико-семантичну диференціацію, часто поповнюючись за рахунок мовних утворень. Кількість найменувань осіб жіночої статі буде збільшуватися в міру появи нових сфер діяльності, які на сьогоднішній день ще не зовсім освоєні жінками (програмування, нові технології).

Література

1. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков : у 2 т. Вінниця : Нова Книга, 2010. Т. 1. 616 с., Т. 2. 368 с.
2. Петрова О. І. Тенденції фемінізації сучасної німецької мови. *Верхньоволзький філологічний вісник*. 2019. № 3. С. 134–139.
3. Яценко Н. В. Наименовая лиц женского пола в немецком языке : диахронический аспект: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 205 с.
4. Conrad R. Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978. 306 S.

А. І. Смоляр, Л. М. Близнюк,
м. Луцьк

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ У СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЗМІ

Постановка проблеми. Активна вербалізація пандемії коронавірусу за допомогою різноманітних лексичних одиниць свідчить про наявність перманентних змін у науково-лінгвістичній парадигмі. Безперервні модифікації мовної картини світу, зумовлені насамперед виникненням і актуалізацією принципово нових понять і феноменів, сприяють розширенню когнітивних горизонтів соціуму [1; 8]. З соціально-когнітивної точки зору, вербалізація понять є віддзеркаленням рівня та якісного стану сучасного суспільного розвитку. З лінгвістичної позиції – однією з трьох інтегральних складових семантичної репрезентації знаку. Таким чином, враховуючи безпрецедентність й істотність явища пандемії коронавірусу, вважаємо необхідним детальне дослідження його когнітивно-лінгвістичної репрезентації у німецькомовному медійному дискурсі.

Мета дослідження. Висвітлення пандемії коронавірусу в німецькомовному публіцистичному дискурсі набуває форми репрезентативного корпусу, що постає об’єктом лінгвістичного дослідження. Мета роботи полягає у визначенні лінгвокогнітивних особливостей вербалізації пандемії коронавірусу та передбачає виконання наступних завдань:

- проаналізувати та порівняти контент офіційних і популярних німецькомовних медіа ресурсів, що репрезентують вербалізацію пандемії коронавірусу;

- визначити, до яких частин мови належать найуживаніші вербалізатори пандемії коронавірусу;
- визначити семантичні особливості дистрибуції вербалізаторів;
- порівняти особливості вербалізації пандемії коронавірусу в ЗМІ на різних часових проміжках;

Результати дослідження. Асоціативна складова постає важливим елементом вербалізації пандемії коронавірусу. Оскільки лексичні одиниці здатні окреслити референт лише частково, важливим, з семантико-когнітивної точки зору, постає контекстуальне забарвлення вербалізатора, його суб'єктивна інтерпретація автором. Отож, враховуючи складність категоризації абстрактного поняття пандемії коронавірусу, слід зважати як і на окремі лексичні одиниці, що вербалізують поняття, так і на контекст вцілому.

Проаналізувавши контент офіційного веб-сайту Міністерства охорони здоров'я Німеччини та двох сучасних німецькомовних ЗМІ (Merkur.de, ZDF), у якому висвітлено події, пов'язані з поширенням коронавірусної інфекції, дійшли висновку, що номінант Corona є найпоширенішим вербалізатором пандемії коронавірусу. Дані електронного корпусу німецької мови DWDS свідчать, що номінант Corona є більш вживаним за Coronavirus: відносна частотність номінантів дорівнює 75.27 і 52.92 відповідно [3]. Зазначимо, що лексема Corona є складовою складних іменних лексичних одиниць, утворених за допомогою основоскладання, – *Corona-Lage*, *Corona-Schutzimpfung*, *Corona-Berater*, *Corona-Regeln*, *Corona-Pandemie*, *Corona-Trend*, *Corona-Neuinfektion*. Зазначимо, що поняття пандемії вербалізується також через такі іменні номінанти, як є *Lockdown*, *Pandemie*, *Pandemiebekämpfung*, *Infektionsgeschehen*, *Covid-19 Erkrankung*, *Virus-Mutation*, *Lungenkrankheit*, *Herdenimmunität*.

Варто зауважити, що асоціативна складова досліджуваного поняття не є перманентною. Оскільки сприйняття явища у суспільстві поступово змінюється, прослідковується поява нових семантико-прагматичних характеристик означеного феномену. Стаття *Entwicklung im Überblick - Wie sich das Coronavirus verbreitet hat* медійної платформи ZDF репрезентує початкові лінгвістичні тенденції вербалізації пандемії [4]. Виділено такі вербалізатори досліджуваного лінгвістичного явища, як *Virus*, *Lungenkrankheit*, *Erreger der Krankheit*, *Erkrankten*, *Familie der Coronaviren*, *Erkaltung*, *Sars*, *Todesfall*, *Krankheitsfälle*, *Mensch-zu-Mensch-Übertragung*, *Mutation des Virus*, *Schutzmasken*, *unter Quarantäne*, *Krisensitzung*, *Übertragung des Krankheitserregers von Mensch zu Mensch*, *infizierte Patienten*, *Epidemie*, *spezialisiertes Krankenhaus*, *Spezialklinik*, *2019-nCov-Fall*. Негативного емотивного забарвлення перерахованим вербалізаторам надає специфічна дистрибуція, виражена за допомогою таких прикметників, як *gefährlich* (gefährliches Virus), *mysteriös* (mysteriöse Lungenkrankheit) і порядкового числівника *erste* (erster Todesfall, erste Krankheitsfälle).

Емотивно-конотативна характеристика дистрибуції вербалізаторів пандемії коронавірусу набуває дещо позитивнішого забарвлення в нинішньому медіа дискурсі [2; 5]. Зазначену тенденцію підтверджує наявність прикметника *positiv* (positiver Corona-Trend) і дієприкметника *sinkenden* (sinkender Infektionszahlen). Проте зберігаються й негативні конотати, такі, як *gefährlich* (gefährliche Faktoren), *schwer* (schwere Verläufe und Todesfälle), *hochansteckender* (hochansteckende Mutation), *tödlich* (tödlicher als die bislang vorherrschende Variante). Водночас поява нових вербалізаторів – *Virus-Mutation*, *Corona-Schutzimpfung*, *Ausbreitung der Corona-Mutation*, *Impf-Situation*, *Herdenimmunität*, *Kontaktbeschränkungen*, *Einschränkungen*, *Impfstrategie*, *Coronavirus-Variante* – свідчить про розширення семантико-прагматичних характеристик означеного феномену.

Враховуючи контекстуальні особливості вербалізації пандемії коронавірусу, слід відзначити офіційне їх висвітлення. Наявність порівнянь *‘Der Lockdown ist wie ein Antibiotikum’* і спонукальних речень *‘Die Pandemiebekämpfung ist keine abstrakte Angelegenheit, jeder und jede kann dabei im Alltag einen Unterschied machen. Ich bitte Sie, machen Sie mit’* у промові Єнса Шпана, міністра охорони здоров'я Німеччини, репрезентує занепокоєність ситуацією та заклик до активних дій. Детальний опис інформаційної кампанії *Deutschland*

krempelt die #Ärmel hoch носить пропагандистський характер, що підтверджується висвітленням таких понять як *nationale Impfstrategie* та *Strategie gegen Sars-CoV-2 in Deutschland*.

Висновки. У роботі проаналізовано особливості вербалізації пандемії коронавірусу офіційними та популярними ЗМІ. Визначено найуживаніші вербалізатори досліджуваного поняття. На основі даних електронного корпусу німецької мови, виявлено, що номінант Corona є найуживанішим. Охарактеризовано зміну емотивного забарвлення дистрибуції вербалізаторів. Зазначено появу принципово нових конотацій за допомогою лексем *positiv* і *sinkenden*. Висвітлено контекстуальні особливості вербалізації пандемії коронавірусу на основі офіційного медіа-дискурсу. Зокрема, проаналізовано використання порівнянь та спонукальних речень.

Література

1. Близнюк Л. М. Структурно-семантичні та когнітивні параметри концепту HEIMWEN (на матеріалі німецької мови): автореферат. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. 8 с.
2. Arnold V. Corona in Deutschland: Merkel-Berater mit drastischer Warnung – Mutante in mehreren Kliniken aufgetaucht. *Merkur.de*, 24.01.2021. URL : <https://www.merkur.de/welt/coronavirus-deutschland-mutation-b117-berlin-humboldt-zahlen-aktuell-klinikum-rki-zr-90179561.html>
3. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL : <https://www.dwds.de/>
4. Entwicklung im Überblick – Wie sich das Coronavirus verbreitet hat. *ZDF*, 24.01.2021. URL : <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/coronavirus-lungenkrankheit-chronologie-100.html>
5. Pressekonferenz zur aktuellen Corona-Lage. Bundesministerium für Gesundheit, 24.01.2021. URL : <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus.html>

А. О. Соловйова
м. Маріуполь

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ.

НАЙМЕНУВАННЯ ОСОБИ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сучасна лінгвістика зазнає значних змін: від всебічного вивчення системи мови лінгвістика звертається до людини, суб'єкту письмово-мовленнєвої діяльності. Усе актуальнішими стають дослідження антропоцентричного характеру.

Антропоцентризм став одним із провідних напрямків лінгвістичних досліджень на рубежі ХХ–ХХІ століть, оскільки в мовознавстві вже було достатньо яскраво представлено становлення когнітивно-дискурсивної парадигми. У рамках цієї парадигми дослідниками вирішувалися питання, пов'язані з отриманням, кодуванням, зберіганням і передачею інформації різними засобами, у тому числі і лінгвістичними, що забезпечувалося інтеграцією різних областей знання, що ведуть до гуманізації наукових дисциплін. Одним з аспектів дослідження гуманізації виявився антропоцентризм, під яким розумілося насамперед положення про людину як центр і вищу мету світобудови «всіх подій що відбуваються у світі».

Незважаючи на існуючі різні підходи і трактування принципів антропоцентризму, цілком очевидно, що вітчизняна та зарубіжна лінгвістика в останні десятиліття змінила вектор, парадигму розвитку, поставивши в центр уваги людину, що творить мову і яку творить мова. Інакше кажучи, оголосила новий – антропоцентричний – підхід до вивчення мови [2, с. 256].

Останні роки позначені появою великої кількості робіт у галузі теоретичної та практичної лінгвістики, де ті чи інші питання розробки, створення словника вирішуються з використанням понять антропоцентризм, антропоцентричний принцип. Саме явище багатозначності в галузі термінології оцінюється негативно, в галузі ж лексикографії щодо терміна антропоцентризм ситуація посилюється тим, що далеко не всі окремі його значення визначені. Необхідність термінологічної рефлексії в цьому питанні зумовлює актуальність

здійснення комплексного системного аналізу антропоцентричних і лінгвокультурологічних параметрів граматичних категорій [4, с. 100].

Сучасний антропоцентричний підхід, будучи яскравою прикметою лінгвістики кінця ХХ століття, в той же час втілює глибоку традицію європейського мовознавства. Тому методологічною базою можуть бути роботи, в яких обґрунтовується антропоцентричний підхід до мови загалом і її категорій зокрема (В. М. Алпатов, Ю. Д. Апресян, Е. Бенвеніст, Г. Гійом, В. Фон Гумбольдт, В. З. Дем'янков, Ю. М. Караулов, О. А. Потебня, Р. М. Фрумкіна та ін.), праці з граматичної семантики О. В. Бондарко, А. Вежбицької, О. Є. Кібрика, М. В. Панова, Д. І. Руденко та ін., а також дослідження, присвячені конкретним морфологічним категоріям: категорії числа (роботи Л. О. Брусенської, В. І. Дятерьова, О. М. Ляшевської, та ін.); категорії роду і гендерного конструкту (праці С. Г. Айвазової, О. А. Здравомислової, Г. М. Карелової, А. В. Кириліної, Н. Л. Пушкарьової, О. І. Трофімової, М. Є. Федотової, Д. Хубер, В. Штадлер, та ін.).

У лінгвістичному співтоваристві простежується все більша орієнтація на дослідження людського фактора в мові. У зв'язку з появою нових концепцій, орієнтованих на вивчення фразеологічного корпусу мови в рамках проблеми «людина в мові» [18], спостерігається значний інтерес фразеології до виявлення комунікативної специфіки і прагматичних властивостей фразеологічних одиниць. У комунікативно-прагматичній парадигмі мова трактується як таке соціальне явище, яке дає можливість членам відповідного мовного суспільства вступати в контакт і досягати певних цілей у конкретних ситуаціях мовного спілкування. У цій концепції визначення мови фразеологічна одиниця є специфічним засобом комунікації, що має певну комунікативну і прагматичну значущість. Фразеологічна одиниця в мовній свідомості являє собою вербалізованій продукт вторинного відображення картини світу. Ця онтологічна властивість фразеологічних одиниць забезпечує їм високий комунікативно-прагматичний потенціал. У зв'язку з цим фразеологічні одиниці мають здатність сигналізувати про ціннісне відношенні мовця до пізнаваного світу, про його емоційний стан і створювати необхідний для реалізації комунікативного задуму прагматичний ефект. Загальновизнаним є той факт, що фразеологічний фонд мови є носієм і джерелом національно-культурної інформації. За спостереженнями вчених, національно-культурну семантику слід шукати переважно в словах, фразеологізмах і афоризмах, при цьому саме у фразеологічному фонді національна самобутність мови отримує яскравий і безпосередній прояв.

Антропоцентрична переорієнтація лінгвістики дозволяє істотно трансформувати лексикографію (граматикографію). У рамках нового лексикографічного напрямку – концептографії – цілком можливо і бажано уявлення і граматичних відомостей, а саме – матеріалів, що стосуються можливостей граматичної репрезентації найважливіших для певної лінгвокультури концептів. Такий нетрадиційний напрямок словникового опису, як граматикографія концептів, сприяє «збільшенню» об'єкта лінгвістичного осмислення. В лінгвокультурологічних рамках цілком правомірно ставити і вирішувати питання про лексикографічну кодифікацію антропоцентричних і культурологічних параметрів граматичних (морфологічних) категорій. Антропоцентричний підхід до мови стає базою для природної лінгвістичної експансії, він зближує лінгвістику з психологією, соціологією, філософією і культурологією. Специфічною одиницею, що інтегрує в собі мову і культуру, виступає концепт, котрий поєднує комплекс національно значущих смислів. Концепту властиво поєднання в своїй структурі лексичних і категоріальних граматичних значень. Денотативний простір, охоплюваний концептом, множинний. Можна вказати концепти, які мають не тільки лексичне, фразеологічне, а й граматичне (морфологічне) втілення. Це концепт «свої/чужі», експлікація якого спирається на категорію числа [1].

Антропоцентризм виводить людину на перше місце, а мову вважає її головною характеристикою. Людський інтелект, як і сама людина, не мислиться поза межами мови й здатності людини до породження та сприйняття мовлення. Якби мова не зачіпала процес мислення або не могла створювати нові ментальні простори, людина не вийшла б за межі

безпосереднього спостереження. Головними проблемами антропоцентризму слід вважати те, яким чином людина послуговується мовою як засобом спілкування і в яких мовних одиницях відображається сама людина [5, с. 90].

Отже, зміна наукової парадигми в лінгвістиці кінця 20 століття була зумовлена висуненням на перший план антропоцентричного принципу в теоретичних і прикладних дослідженнях усіх боків мовної системи і ознаменувалася формуванням нового напрямку в мовознавстві – лінгвокультурології. Антропоцентрична парадигма переводить інтереси дослідника з об'єкта пізнання на його суб'єкт, тобто аналізує людину в мові і мову в людині. Лінгвокультурологічне дослідження відповідає загальній тенденції сучасної лінгвістики – переходу від лінгвістики «внутрішньої», «іманентної», структурної, до лінгвістики «зовнішньої», антропологічної, що розглядає явища мови в тісному зв'язку з людиною, її мисленням, духовно-практичною діяльністю, і відповідно визначає мультидисциплінарність і системність сучасної лінгвістики як напрямку її подальшого розвитку [6].

Література

1. Балабан О. О. Дискурс-теорії і дискурс-аналіз: історія і перспективи. URL : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/apif/2010_5/balaban.pdf
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / ред. В. И. Герасимова ; пер. с англ. : В. В. Петров. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
4. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : колект. моногр. / за наук. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа, 2005. 356 с.
5. Ільченко О. М. Етикет англomовного наукового дискурсу : монографія. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2002. 288 с.
6. Каменская Т. Н. Понятие дискурса в лингвистике. URL : http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60574.doc.htm

*Є. М. Тобагулова
м. Маріуполь*

ПРИНЦИПИ КЛАСИФІКАЦІЇ ФІТОНІМІВ

Фітоніми становлять важливу групу лексики, що є зараз недостатньо всебічно досліджена. Разом із тим численні найменування рослинного світу відіграють особливу роль у процесі пізнання, а сприйняття природи у кожного народу має як загальнолюдські, так і національні відтінки.

Термін «фітонім» був запропонований дослідницею Н. В. Подольською та вважається найбільш доцільним для найменування рослин. Тож, фітонім за Н. В. Подольською – це «власне ім'я будь-якої рослини, наприклад, Чехівська липа, Дерево бідних...» [2, с. 158]. Отже, під фітонімом вона розуміє власну назву одиничної, чимось унікальної у своєму роді рослини.

Аналіз семантики таких номенів, моделей їх словотворення – важливе й актуальне завдання сучасного мовознавства. Проблемам семантики фітонімів присвячено низку наукових праць. Учені розглядають назви рослин із точки зору міфологічного та метафоричного світобачення (К. Браун, Л. Дяченко, В. Жайворонок, О. Куцик, М. Маковський, Н. Петрова, Л. Почепцова, С. Стрелінгов та ін.).

Як наголошує мовознавець Рубцова О. Г. [3, с. 49], дослідження фітонімічної лексики в німецькій мові є актуальними вже протягом декількох десятиліть. Німецькими та вітчизняними філологами опублікований цілий ряд наукових робіт, а також видані лінгвістичні словники. Для дослідження німецької флористичної лексики нами в ході роботи використовувався «Етимологічний словник ботанічних назв рослин» («Etymologisches Wörterbuch der botanischen Pflanzennamen») Г. Генауста, який містить назви основних лікарських рослин, що пояснюють етимологію фітонімів.

Дослідження флористичної лексики в німецькій мові представлені переважно в порівняльному аспекті з російською мовою і мовами романської групи.

Як зауважує А. М. Шамота, в основу семантики назв рослин може бути покладено позалінгвістичний принцип – від реалії до назви, та лінгвістичний – від назви до реалії. У семантичному полі назв рослин сконцентровано всебічну сутність реалії: її використання, морфологію, місце зростання, походження [4, с. 54].

На думку В. Кононенка, «інтерпретація культурно-етнічних словесних одиниць передбачає визначення способу називання, мотивації самої назви. Адже сприйняття слова через усвідомлення його «внутрішньої форми», тобто ознак, покладених в основу номінації, – прямо чи опосередковано визначає належність мовців до національної спільноти» [1, с. 48].

Найбільш продуктивною є номінація рослин за фенотипом (39% вибірки). Стратегію утворюють 10 когнітивних ознак: 1) загальні габітус і морфологія, 2) морфологія кореневої системи, 3) морфологія стебла, 4) морфологія листа, 5) морфологія суцвіття, 6) морфологія плода / насіння, 7) запах, 8) смак, 9) звук, 10) стадія розвитку рослини.

Принципи номінації рослин зумовлені наявністю великої кількості різних екстралінгвістичних чинників. Основою процесу номінації стають не тільки ознаки, що має певну соціальну значимість (смак, запах, цілющі властивості рослини і т. д.), але і ознаки, які служать лише цілям класифікації (виявлення кольору, фауністична лексика в складі фітонімів, і т. д.). Вони являють собою універсальну категорію, яка не залежить від мови, національності і релігійних з точки зору його носіїв, але, проявляючись через окремі характерні для різних мов ознаки, набуває національну своєрідність. [5, с. 143].

Виявленню національної специфіки може сприяти з'ясування етимології, вибір мотиваційної ознаки, яка нерідко визначається впливом національно зумовлених чинників, указує на принципи називання, спосіб мислення, а також усвідомлення внутрішньої форми слова, з визначенням якої пов'язують поняття образності та мотивованості слова.

Продуктивність номінаційних моделей в німецькій мові є історично зумовленою. В античності Римом проводилася жорстка військова політика, метою якої було підкорення нових земель (територія сучасної Європи, в тому числі Німеччини). Природно, що процес латинізації завойованих територій проходив дуже динамічно, тому для німецької мови, так само як і для латинського, провідним мотивом є «Період цвітіння» (47,1 %). У середньовічній Європі католицька церква мала великий тиск на державу і релігійні світогляди парафіян, тому в німецьких діалектних назвах рослин зустрічається велика кількість сакральних лексем, що відбилося в мотиві «релігійних вірувань» (40,3 %). Ареал зростання денотата допомагав травникам визначити найбільш підходяще місце збору і заготівлі рослини, дана ознака представлена мотивом «місця і умови зростання» (30,0 %).

Спостереження і дослідження фітонімічної лексики показують, що в ній знаходять відображення фітоморфологічні, географічні ознаки, релігійні, забобонні, етнокультурні уявлення носіїв мови. Однак, слід зазначити, що фітоніми, в більшості випадків, представляють собою яскравий результат народної творчості, вони володіють особливою образністю і експресивністю.

Література

1. Кононенко В. І. Рідне слово. Підручник для шкіл із поглибленим вивченням української мови. Київ : 2001. 303 с.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва : 1978. 200 с.
3. Рубцова О. Г. Назви лікарських рослин в різноструктурних мовах. Йошкар-Ола : 2015. 279 с.
4. Шамота А. М. Назви рослин в українській мові. Київ : 1985. 162 с.
5. Щигло Л. В. Внутрішні і зовнішні чинники еволюції словотвірної системи німецької мови. Том 1. Суми : 2012. 130 с.

ПОЛЬОВІ СТРУКТУРИ В СИСТЕМІ МОВИ

Моделювання системи мови – це доволі ефективний метод її вивчення. Все зводиться до того, що людям притаманне бажання наочно побачити, як «виглядає мова», в якій формі вона закладена в пам'ять і забезпечує мовну діяльність.

Одна з перших моделей системи мови – рівнева модель – дала приблизну структуру, з яких компонентів складається мова: фонemi, слова, словоформи, словосполучення та ін. У різноманітній лінгвістичній літературі представлена також ще одна модель – польова модель системи мови. Вона має різноманітні інтерпретації та застосування. Предметом вивчення в теорії поля сучасного мовознавства є угруповання мовних одиниць, які об'єднані на основі спільності значення, яке вони виражають (семантичний принцип) або за спільністю виконуваних ними функцій (функціональний принцип), або ж на основі поєднання обох ознак (функціонально-семантичний принцип) [2, с. 3].

Групи, які виділяються на основі даних принципів, тобто поля, являють собою системні утворення з характерними як для будь-якої системи зв'язками і відношеннями і разом з тим з власними переважними специфічними рисами. Поле має особливу структуру – ядро-периферія – для якої характерна максимальна концентрація полеутворюючих ознак в ядрі і неповний набір цих же ознак при можливому послабленні їх інтенсивності на периферії. Поле може об'єднати у собі різні мовні засоби, які належать до різноманітних граматичних класів та рівнів мови [2, с. 4–5].

Також поле, як і кожне системно-структурне об'єднання має певну конфігурацію, тобто структуру. Під поняттям конфігурація мається на увазі, що існують певні угруповання елементів всередині, перетин відношень в структурі, накладення зв'язків. Поле може мати в своєму складі декілька мікрополів, які мають відносну самостійність.

На основі лінгвістичних праць можна виокремити такі основні ознаки мовного поля [2, с. 5–6]:

1. Поле – це інвентар елементів, які пов'язані між собою структурними відношеннями.
2. Елементи, які утворюють поле, мають семантичну спільність і виконують в мові спільну функцію.
3. Поле може об'єднати однорідні і різнорідні елементи.
4. В структурі поля виділяють мікрополя.
5. В складі поля виділяють ядерні і периферійні конституенти. Ядро розташовується навколо домінуючого компонента. Периферія має при цьому зонну організацію.
6. Ядерні конституенти найбільш спеціалізовані для виконання функції поля, семантично використовуються, виконують функцію поля найбільш однозначно, найбільш частотні в порівнянні з іншими конститuentами і обов'язкові для поля.
7. Між ядром і периферією здійснюється розподіл функцій, виконуваних полем; частково функції виконує ядро, частково – периферія.
8. Межі між ядром та периферією, а також окремими зонами є нечіткою і розмитою.
9. Конституенти поля можуть належати до ядра одного поля і периферії іншого і навпаки.
10. Різні поля можуть накладатися один на одного, утворюючи зони поступових переходів.

Метою нашого дослідження є сформулювати лексико-семантичне поле прикметників німецької мови на позначення матеріальної цінності і визначити характер зв'язків між його елементами.

Для цього ми можемо використати спрощені методи інвентаризації, в основі яких лежать комбіновані методи – компонентний і статистичний [1, с. 233].

Виділення ЛСП прикметників матеріальної цінності здійснювалося в два етапи. Отже, на початку за допомогою Лейпцігського мовного корпусу (Leipziger Corpora Collection) методом

компонентного аналізу було проведено суцільну вибірку прикметників, які виражають матеріальну цінність в сучасній німецькій мові.

На другому етапі усі вибрані одиниці перевірялися на наявність цілісного змісту за допомогою кількох інших німецькомовних словників. В межах великого лексико-семантичного поля прикметників на позначення матеріальної цінності розглянемо менші мікрополя, тобто лексико-семантичні групи. Ідентифікаторами ЛСГ були вибрані такі прикметники: *teuer, billig, arm, reich*.

Візьмемо до прикладу слово *нім. «teuer» - дорогий*. Воно вибране ідентифікатором групи, тому що є за значенням найбільш абстрактним, стилістично нейтральним та містить найбільшу кількість сем, а отже, найкраще уособлює назву групи. Дана ЛСГ є великою, тому в її межах можна виділити кілька синонімічних рядів, наприклад:

CP 1: *kostspielig, unökonomisch, kostbar, überteuert, wert;*

CP 2: *selten, exklusiv, unschätzbar, erstklassig, erlesen, einmalig, qualitätsvoll;*

CP 3: *hochgeschätzt, geliebt, vergöttern, verehrt, lieb;*

CP 4: *unersetzlich, unersetzbar;*

CP 5: *fein, vornehm, edel;*

CP 6: *gepfeffert, prezios, üppig.*

Таким чином, сформувавши таку ж структуру і інших ЛСГ та об'єднавши їх між собою, ми можемо утворити ЛСП прикметників на позначення матеріальної цінності, де встановлені нами на початку 4 прикметники *teuer, billig, arm, reich* будуть становити ядро поля, найбільш вживані синоніми-прикметники – ядерні конституенти, а найменш вживані елементи становитимуть периферію поля.

Отже, саме польова модель підтверджує уявлення про мову як систему підсистем, які функціонують між собою взаємодіючи і взаємопроникаючи. Також варто згадати, що польовий підхід до смислової структури слова дозволяє значно розширити уявлення про об'єм семантики слова і процесах, які відбуваються в ній. Даний напрям дослідження прикметників на позначення матеріальної цінності є одним з маловивчених і досить складним для дослідження мовних явищ. Проте ця тематика має значні перспективи для лінгвістичних досліджень, через притаманну прикметникам характерну рису – надзвичайну семантичну мобільність у мові.

Література

1. Левицький В. В. Семасиология. Вінниця : НОВА КНИГА, 2006. 512 с.
2. Полевые структуры в системе языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. 197 с.

*І. Є. Фролова, М. О. Латинін
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ СТІЙКИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ МАШИННОМУ НЕХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Основою перекладацького аналізу стійких словосполучень виступає надане у лінгвістиці визначення цих словосполучень та їхня класифікація.

У найбільш загальному вигляді стійкі словосполучення описують як стійкі поєднання лексем з повністю або частково переосмисленим значенням [2, с. 160]. До типів стійких словосполучень відносять: (1) фразеологічні зрощення; (2) фразеологічні єдності; (3) фразеологічні сполучення [2, с. 64].

Перекладознавчі студії виходять із розуміння фразеологізмів як мовних одиниць, котрі мають повні або часткові відповідники в цільовій мові або ж не мають таких відповідників. Виходячи з цього критерію, науковці пропонують такі способи відтворення фразеологізмів або стійких словосполучень:

1) метод добору фразеологічних еквівалентів. У цьому випадку в мові перекладу є подібний фразеологізм, що збігається по всіх параметрах з фразеологічної одиницею оригіналу;

2) метод добору фразеологічної аналогії. У разі відсутності фразеологічного еквівалента, слід підібрати в мові перекладу фразеологізм з таким самим переносним значенням, заснованим на іншому образі;

3) дослівний переклад фразеологізмів (калькування). Калькування фразеологічних одиниць може бути застосовано лише в тому випадку, якщо в результаті калькування виходить вираз, образність якого легко сприймається читачем і не створює враження неприродності і невластивості загальноприйнятим нормам мови перекладу;

4) описовий переклад фразеологізмів. Дослідники стверджують, що в цілях, пояснення сенсу фразеологічної одиниці, яка не має в мові перекладу, ані аналога, ані еквівалента та не підлягає дослівному перекладу, перекладачеві необхідно вдаватися до описового перекладу.

Очевидно, що досліджуючи способи перекладу стійких словосполучень, вчені ведуть мову про переклад зроблений людиною, тоді як у наш час все більш поширеними та впливовими стають системи машинного перекладу. Машинний переклад – одна з найбільш важливих областей комп'ютерної лінгвістики, яка включає в себе всі проблеми обробки мови на всіх мовних рівнях [1, с. 181]. Переваги машинного перекладу полягають у можливості обробки великого обсягу даних, швидкості перекладу і зменшенню витрат на переклад.

Виходячи з цього, а також зважаючи на ту обставину, що стійким словосполученням дотепер не було приділено належну увагу в аспекті їхнього машинного перекладу, ми обрали тему нашого дослідження.

Матеріалом для дослідження слугували промови конференцій TedTalks, їх переклади зроблені людиною – фаховим перекладачем та їхні переклади за допомогою сервісу Google Translate. TED (аббревіатура від англ. Technology, Entertainment, Design – «технології», «розваги», «дизайн») – широко відома конференція, що проводиться з 1984 року в США. Місія конференції полягає в поширенні унікальних ідей; теми виступів різноманітні: наука, мистецтво, дизайн, політика, культура, бізнес, глобальні проблеми, технології, розваги, освіту. Google Translate – це безкоштовний онлайн інструмент для перекладу речень, документів та веб-сайтів на 71 мову. Це статистичний машинний переклад, в процесі якого комп'ютерна програма аналізує величезний масив текстів, перекладених людьми, і перекладає словник і граматику однієї мови на іншу в цифровій формі.

За результатами пілотного дослідження було з'ясовано, що стійкі словосполучення, у яких відсутнє переосмислене значення, переважно відтворюються без помилок у машинному перекладі за допомогою калькування, наприклад:

Оригінал	Офіційний переклад	Google translate
<i>That's actually a <u>golden rule</u> of the 15-minute city.</i>	<i>Це, до речі, <u>золоте правило</u> міста 15 хвилин.</i>	<i>Це насправді <u>золоте правило</u> 15-хвилинного міста.</i>
<i>This is not the capitalism I <u>signed up for</u>.</i>	<i>Я не <u>погоджувалася</u> на такий капіталізм.</i>	<i>Це не той капіталізм, на який я <u>підписався</u>.</i>

Але калькування виявляється неадекватним і призводить до помилок у випадках, коли перекладаються стійкі словосполучення з частково або повністю переосмисленим значенням, наприклад:

Оригінал	Офіційний переклад	Google translate
<i>Some of you are probably thinking, "<u>Fat chance</u>."</i>	<i>Я розумію, що дехто з вас думає: «<u>Прапор тобі в руки</u>».</i>	<i>Деякі з вас, напевно, думають: «<u>Жирний шанс</u>».</i>

<i>Help them move beyond the stuck points to see how they adapt and learn.</i>	<i>Допоможіть кандидатам вийти зі складних ситуацій, аби побачити, як вони пристосовуються та вчаться.</i>	<i>Допоможіть їм вийти за межі застряглих місць, щоб побачити, як вони адаптуються та навчаються.</i>
--	--	---

Таким чином, помилки у машинному перекладі стійких словосполучень зумовлені природою цих словосполучень, а саме їхньою вмотивованністю, ступенем їхньої прозорості.

Література

1. Арзамасцева И. В., Подгорный И. В. Подход к корректному машинному переводу на основе автономных адаптивных интеллектуальных систем. *Современные технологии обучения иностранным языкам* : Международная научно-практическая конференция (Ульяновск, 25 января 2012 года): сб. науч. тр. / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. Ульяновск : УлГТУ, 2012. С. 181–186.

2. Кунин В. А. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд., перераб. Москва : Высш. шк., Дубна : Изд. центр «Феникс», 1972. 381 с.

*І. Є. Фролова, М. С. Мінська
м. Харків*

СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ НЕВВІЧЛИВОСТІ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Теорія ввічливості базується на ідеї про позитивне (*positive face*) та негативне обличчя (*negative face*). Ця теорія розроблена П. Браун та С. Левінсоном, які, розвиваючи поняття соціального обличчя Е. Гоффмана, запропонували свою систему стратегій, розрізняючи позитивну ввічливість (*positive politeness*) – ввічливість зближення й негативну ввічливість (*negative politeness*), тобто ввічливість віддалення [2]. Ця теорія є основою великої кількості досліджень (хоча в окремих її аспектах і зазнала критики). Також теорія ввічливості дала поштовх розвитку теорії неввічливості, яка була започаткована у працях Дж. Калпепера [3].

Так само, як і теорія ввічливості, теорія неввічливості в термінах Дж. Калпепера має деякі недоліки, зокрема: у цій теорії не завжди зрозумілі критерії, за якими виділено стратегії. Подолати ці недоліки дозволяє властивий сучасній лінгвістиці комунікативно-когнітивний підхід, який використано у праці вітчизняної дослідниці О. Петренко, в якій система стратегій ввічливості та неввічливості базується на знаннях людини про ці стратегії, закріплені в системі мови та змодельовані авторкою у вигляді семантичного поля [1].

Дослідження О. Петренко проведено на матеріалі творів В. Шекспіра, тому доцільним є дослідження якісних та кількісних показників реалізацій стратегій неввічливості шекспірівської доби у їхній кореляції із сучасним дискурсом.

Ми проаналізували сучасний кінодискурс, а саме телесеріал «Патрік Мелроуз» та встановили, що відмінності у якісних показниках не було зафіксовано (усі стратегії неввічливості наявні в обох часових зрізах), але ми виявили кількісні відмінності, а саме:

- стратегія знецінення слухача виявилася більш продуктивною в шекспірівську добу (45 %), тоді як у сучасну добу вона не є значною за продуктивністю (17,27 %);
- стратегія недопустимого втручання є другою за продуктивністю в шекспірівську добу (21,5 %), тоді як у наш час вона є найменш продуктивною (6,83 %);
- стратегія недопустимого виключення є третьою за продуктивністю в шекспірівську добу (14,9 %), тоді як в сучасну добу вона є найбільш продуктивною (23,44 %);
- стратегія недопустимого нав'язування є третьою за продуктивністю в наш час (18,57 %), тоді як у шекспірівську добу вона є менш продуктивною (11,1 %);

- стратегія навмисної недоречності є другою за продуктивністю в сучасну добу (22,18 %), тоді як за часів В. Шекспіра вона має майже найнижчий показник продуктивності (4,5 %);

- стратегія удаваної неввічливості є найменш продуктивною в шекспірівську добу (3 %), тоді як у наш час вона є доволі продуктивною (11,71 %).

Таким чином, можна стверджувати, що продуктивність стратегій неввічливості зазнає впливу історично-соціальних чинників.

Література

1. Петренко О. М. Стратегії неввічливості у дискурсі драм В. Шекспіра : когнітивно-прагматичний аспект: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2018. 245 с.

2. Brown P., Levinson S. Politeness : Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p.

3. Culpeper J. Impoliteness and entertainment in the television quiz show : The Weakest Link. *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, Culture*. 2005. Vol. 1, Issue 1. P. 35–72.

*І. Є. Фролова, С. М. Пасталака
м. Харків*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРСУАЗИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ДИСКУРСИВНОЮ ОСОБИСТІСТЮ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО КІНОДИСКУРСУ)

Під стратегією у сучасній лінгвістиці розуміють такий спосіб реалізації поставленої адресатом мети, що він здатен вплинути на різні сфери співрозмовника: емоційну, інтелектуальну та вольову [1, с. 4]. Звісно, що кожен тип дискурсу містить у собі ту чи іншу дискурсивну стратегію. І у тому випадку, коли мовець має на меті переконати у чомусь свого реципієнта, змусити його вчинити щось на свою користь, то чи не найголовнішою для нього стає *персуазивна стратегія*. Саме тут комунікативна мета і процес її реалізації націлені на маніпуляцію думками співрозмовника таким чином, щоб він, свідомо чи ні, міг вчинити саме так, як задумав мовець.

Науковці поділяють персуазивну стратегію на 2 рівні – *загальний* та *конкретний* [2]. Загальна стратегія переконування може визначатися прагматичними прагненнями особистості. Вона є головною функціональною рисою дискурсу і реалізується на макро-рівні. Другий рівень – конкретна персуазивна стратегія – постає як один із кількох можливих варіантів втілення глобальної мети мовця. Вона реалізується завдяки елементам змісту, які містяться у структурі тексту [2].

Для того, аби персуазивна стратегія була ефективною, а адресат міг досягти комунікативної мети, він має вдало обирати і компонувати слова та дії – тобто використовувати *персуазивні комунікативні тактики*. Будь-яка тактика втілюється у життя конкретними способами завдяки *персуазивним комунікативним ходам*. Нарешті, найменшим елементом у цій структурі постають *маркери персуазивності* – вербальні або невербальні компоненти спілкування у комунікативному ході переконування реципієнта [2].

Варто також зазначити, що для втілення у життя будь-якої стратегії переконування співрозмовник має розумітися на раціональній та ірраціональній аргументації. У першому випадку адресат (за вдалого комунікативного акту) змінює точку зору свідомо, тоді як у другому випадку це трапляється на підсвідомому для людини рівні.

Велика кількість сучасних лінгвістичних розвідок зосереджує увагу на категорії суб'єкта, що дозволяє дослідникам вивчити вплив комуніканта на мову, зокрема і на різні дискурсивні стратегії та тактики. Якщо людина має змогу створювати той чи інший дискурс, то вона здатна відтворювати певне повідомлення, що приводить мовця до реалізації своєї комунікативної мети [1]. Таким чином, він несе відповідальність за зміст цього повідомлення і стає *дискурсивною особистістю*.

Матеріалом дослідження виступає англомовний кінодискурс – поєднання мовних та позамовних комунікативних елементів, які характеризуються завершеністю та логічною зв'язністю [3]. У нашому дослідженні ми приділяємо увагу детективному жанру ігрового кіно, оскільки вважаємо його одним із найбільш показових для вилучення та вивчення комунікативних стратегій і тактик. Центральною особою для аналізу персуазивних стратегій і тактик виступає кіногерой Шерлок Голмз з однойменного серіалу від BBC «Sherlock».

Протягом кожного епізоду цей детектив використовує безліч хитрощів та маневрів для того, аби досягти комунікативної мети і, зрештою, розкрити справу. Так, у поданому нижче прикладі Шерлок разом із Уатсоном знаходяться на місці вбивства разом із поліцією. Лестрейд впевнений, що було скоєно самогубство, але Голмз має протилежну думку і доводить її іншим, спираючись на факти:

SHERLOCK

How much blood is on the seat, would you say?

He bobs back out of the car. LESTRADE and JOHN are there.

LESTRADE

How much? About a pint.

SHERLOCK

Not about. Exactly a pint. That was their first mistake. The blood is definitely Monkford's. But it's been frozen.

LESTRADE

Frozen?

SHERLOCK

There are clear signs. I think Monkford gave a pint of his blood some time ago. And that's what they spread all over the seat. (Sherlock, The Great Game)

Стратегія переконування допомагає Шерлоку і у випадку перемов із злочинцями; він спирається на факти і аргументи, тим самим виграє для себе час і, зрештою, життя:

SHERLOCK

(Looking at the gun)

That's a semi-automatic. You fire it – the bullet will travel at a thousand metres per second.

THE OPERA SINGER

Well?

SHERLOCK

Well, these walls have a radius of curvature of nearly four metres. If you miss then the bullet will ricochet. Who knows where? You could hit anyone. The bullet could bounce around the tunnel and hit you.

THE OPERA SINGER

I have no intention of missing.

SHERLOCK

Still. I'd take those glasses off. Can't shoot straight in the dark. (Sherlock, The Blind Banker)

Голмз також нерідко маніпулює емоціями свого співрозмовника, інколи такі персуазивні стратегії досягають комунікативної мети швидше за ті, що спираються на аргументи. У поданому далі фрагменті Шерлок поспішає на справу, коли Уатсон тільки прийшов додому після сварки. Детективу потрібна допомога, тому за підтримкою він звертається до напарника:

SHERLOCK (CONT'D)

Lestrade. I am summoned. Coming?

JOHN

If you want me to.

SHERLOCK

(brightening)

Of course! I'm lost without my blogger! (Sherlock, A Study in Pink)

Під час комунікації зі свідками чи людьми, які можуть допомогти розслідуванню, Шерлок також схильний спиратися на почуття. У цьому епізоді детективу разом із напарником

потрібно було потрапити до квартири підозрюваного та Голмз вирішив попросити допомоги у сусідки, яка тільки-но переїхала:

WOMAN(O.S.)

Hello?

SHERLOCK (*Speaking into the buzzer*)

Hi. I live in the flat just below you. I don't think we've met.

WOMAN (O.S.)

No. Well – I've just moved in.

SHERLOCK

I've actually locked my keys in my flat.

WOMAN

You want me to buzz you in?

SHERLOCK

I want to use your balcony.

WOMAN

What? (Sherlock, The Blind Banker)

Отже, практичний аналіз засвідчив, що у процесі реалізації стратегії переконування досліджувана дискурсивна особистість більш схильна до впливу на раціональну сферу адресата, що виявляється у використанні аргументом з опорою на фізичні докази, свідчення, факти, тощо. Разом із тим, Шерлок Голмз послуговуючись стратегією переконування нерідко намагається вплинути на психологічно-емоційний стан адресата, використовуючи емотеми, які апелюють до почуттів і емоцій.

За результатами пілотного дослідження аргументами переважають емотеми – 62 та 38 % відповідно. Можна стверджувати, що кіногерой – Шерлок Голмз – реалізуючи дискурсивну стратегію переконування, переважно обирає шлях впливу на раціональну сферу адресата.

Література

1. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа. *Жанры речи* : Сборник научных статей. 1999. Вып. 2. С. 25–32.
2. Голоднов А. В. Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе. автореф. дис. ... докт. филол. наук : спец. 10.02.04. Санкт-Петербург : 2011. 43 с.
3. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
4. Котова І. А. Образна складова концептів ГЕРОЙ/АНТИГЕРОЙ в англomовному кінодискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2014. № 1103. С. 41–48.
5. Солошук Л. В. Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології*. 2015. Вип. 1. С. 167–174.

Т. А. Хоменко
м. Кротивницький

ОБРАЗ КОНЯ В КАРТИНІ СВІТУ ДАВНІХ ГЕРМАНЦІВ

Процеси глобалізації у сучасному світі призвели до тісного контакту культур. Щоб зрозуміти представника іншої культури, необхідно мати уявлення про культурні реалії, які відображалися в мові протягом історії народу і створили мовну картину світу.

Мовна картина світу була предметом дослідження таких науковців, як Ю. Апресян, Н. Арутюнова, Р. Богачов, В. Денисенко, С. Семчинський, В. Сімонюк та інших.

Про життя і побут давніх германців сповіщали ще античні автори – Юлій Цезар (100-44 рр. до н. е.), Плутарх (46-127 рр. н. е.), Корнелій Тацит (55-120 рр. н. е.). Тацит писав про культ коня у германців. Вони вважали коней посередниками богів і зверталися до священних

коней за віщуванням. Тацит стверджував, що такий звичай був лише у германців. Він розповідав, що у священних дібровах та гаях жили білі коні. Коней, запряжених у священну колісницю, супроводжував жрець або вождь і спостерігав за їржанням. Це віщування вважалося найбільш правдивим. У германців існувала кіннота, хоча Тацит був невисокої думки про їх коней. Кіннотою славилось германське плем'я тенктерів. З раннього дитинства хлопчики цього племені вчилися їздити верхи, юнаки змагалися у верховій їзді, навіть старі чоловіки не розставалися з конем. А при розподілі майна після смерті батька кінь діставався найхоробрішому із синів, все інше майно переходило до старшого.

У торгівлі з римлянами германці брали в оплату лише монети із зображеною колісницею. Дружинники чекали від свого вождя бойового коня як подарунок або як частину військової здобичі. Знатним вождям дарували коней сусідні племена у сподіванні на захист. Наречений вручав своїй майбутній дружині серед інших подарунків також загнужданого коня, що символізувало її невід'ємність від чоловіка з часу весілля. Жінка повинна була слідувати за чоловіком на війну, бути неподалік, коли він бився, перев'язувати його рани та лікувати, забезпечувати їжею та морально підтримувати. Коня ховали разом з воїном [3].

Кінь був учасником міфологічних та епічних сюжетів у давніх германців. У «Видінні Гюльві» перераховуються коні, на яких їздять боги. Найвідомішим конем у міфах є Слейпнір («прудий») – восьминогий кінь верховного германського бога Одіна (Вотана) [1]. Згадки про Слейпніра можна знайти у «Промові Високого», «Промові Сигрдриви», «Снах Бальдра», «Пісні про Хюндля», «Видінні Гюльві», «Сазі про Хервера та Хейдрека», «Сазі про Вельсунгів», «Діяннях Данів». Згадуються також Свадільфарі («легковажний подорожній») – кінь інеїстого велетня, Гулфаксі («золота грива») – кінь велетня Грунгніра, Грані – кінь Зігфрида, чарівний кінь бога Фрейра. Взагалі, кінь тісно пов'язаний з культом бога Фрейра. У його священних місцях та поблизу них в Ісландії та Норвегії тримали коней. Одні з них призначалися на їжу богам, а інші, можливо, для часті у святкуваннях на честь Фрейра [4].

В. В. Левицький зазначає, що індоєвропейська назва коня *eḱuos (< *okus «швидкий», лат. equus, тох. А. yuk) залишилася в германських мовах у формі реліктів: гот. aiþva, дісл. jōr, да. eoh. Ймовірно, германці запозичили у кельтів назву *marh- (да. mere «кобила», днв. marah «кінь», дісл. marh «кінь»). Можливо, індоєвропейське слово *markos функціонувало як позначення верховного коня, а *eḱuos – запряженого [2, с. 60]. Корені *ehw- та *mark- були не єдиними, що позначали коня у германських мовах. Розповсюдженим був також корінь *hangist: н. Hengst «жеребець», днв. hengist, да. hengest «кінь», дісл. hestr < *kenk-/konk «швидкий» (лит. šankùs «швидкий»). Корінь *horsa-/hursa теж передавав назву коня: а. horse «кінь», да. hors, н. Ross «кінь», днв. hros, дісл. hross (лат. cursus «біг»; іє. *kers- «бігти») [2, с. 424].

На честь коня була названа руна е (*ehwaz «кінь») у футарку. Окрім того, назва руни R – raidō – іноді перекладається як «верхова їзда» або «вершник», особливо в англосаксонському рунічному ряду. Імовірно, назва букви е в алфавіті Вульфіли теж реконструюється як «кінь»: е – eyz, *aihus (Pferd? «кінь?»). Зображення коней зустрічається на рунічних каменях. Так, восьминоногого коня, вирізьбленого на Т'єнгвідському камені з Готланду, ототожнюють із конем Одіна Слейпніром. Кінь зображений також на камені з Рамсунда у Швеції (камені Сігурда). На камені вибита картина вбивства Зігфридом дракона Фафніра. На Кілверському камені з Готланду зображена голова коня та заклинання з центральною руною *ehwaz «кінь». Подібне зображення коня нанесене на камінь з Егг'юма у Норвегії. Відомо, що рунічні написи містять магічні формули, одна з яких – *ehwe «коневі» [2, с. 109].

В антропонімах зустрічаються елементи, лексично та етимологічно пов'язані з різними найменуваннями коня. Так, вожді германців, що переселилися на Британські острови, звалися Hengest «жеребець» і Horsa «кінь» [2, с. 94]. У германо-скандинавських іменах наявні також елементи -hross-, -ha-, jō-, -mar- [5]:

дсканд. hross, дсканд. hors, ас. hors, да. horsa, днв. ros, днв. hros, свн. ros «кінь» – Hrossbjörn (чол.) (дсканд. björn «ведмідь»), Horsaefni (чол.) (дсканд. efni «зміст», «сутність»), Hrosskætill (чол.) (дсканд. ketill «казан», «шолом»), Rosalint (жін.) (днв. linta «липа»), Hrossþjófr (чол.) (дсканд. þjófr «злодій»);

дгерм. *hanha, дсканд. *haḥa «кінь» – Hákon (чол.) (дсканд. konr «син» або двн. *kunja, дсканд. kyp «рід»), Havaldr (двн. *walda «міць, сила», дсканд. valdr «сила»), Hávarðr (чол.) дсканд. vǫðr «сторожа»);

дгерм. *ehwaz, дсканд. jǫr, гот. aīhva, двн. eha, дс. ehu, да. eoh «кінь» – Jóalfr (чол.) (дсканд. alfr «ельф»), Ióbjǫrn (чол.) (дсканд. bjǫrn «ведмідь»), Jódís (жін.) (дсканд. dís «жіноче божество»), Iófast (жін.) (дсканд. fastr «міцний»), Jófinna (жін.) (дсканд. finnr «фін»);

герм. *marha «військовий кінь», дсканд. mar «кінь», двн. marh, двн. marah «військовий кінь», да. mearh «кінь» – Marbjǫrn (чол.) (дсканд. bjǫrn «ведмідь»), Mardís (жін.) (дсканд. dís «жіноче божество»), Marey (жін.) (дсканд. ey «острів»), Marfríður (жін.) (дсканд. fríðr «прекрасна», «спокійна»), Margeir (чол.) (дсканд. geirr «спис»).

Отже, кінь для давніх германців був священною твариною. Вони сприймали його як божественного посередника і провідника у мир мертвих. Про це свідчать написи та заклинання на могильних каменях, де наявна руна *ehwaz або заклик до коня - *ehwe. Складові, пов'язані з назвами коня (-hross-, -ha-, jó-, -mar-), були продуктивними для утворення германо-скандинавських антропонімів. Це все демонструє значення цієї тварини як культової у житті та віруваннях давніх германців.

Література

1. Королев К. Скандинавская мифология. Энциклопедия. URL : www.royallib.com
2. Левицький В. В. Основи германістики. Вінниця : Нова книга, 2008. 528 с.
3. Тацит Корнелий. О происхождении германцев и местоположении Германии. URL : www.hist.msu.ru
4. Тодд М. Варвары. Древние германцы. Быт, религия, культура. URL : www.base.dnsgb.com.ua
5. Peterson L. Nordiskt runnamnslexikon: femte, reviderade utgåvan. Institutet för språk och folkminnen, 2007. 345 p.

*М. Л. Шмигельська
м. Тернопіль*

ЛЕКСИКО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Мова – багатогранне суспільне явище, яке є засобом комунікації і знаходиться в безперервному русі. Кожна мова зазнає постійних змін. Щодня ми натрапляємо на нові слова в німецькій мові. Вони інтегруються в словниковий запас відносно швидко.

Неологізми відіграють важливу роль у сучасній німецькій мовній системі, тому вони представляють великий інтерес для науковців та лінгвістів.

Двадцять перше століття характеризується інтенсивним розвитком усіх сфер людського життя. В останні кілька десятиліть з'являється все більше нових термінів у політиці, техніці, економіці, інформаційних технологіях, освіті та інших сферах суспільного життя. Для позначення нового поняття потрібне нове слово.

З часом слова втрачають ознаку новизни, оскільки активно використовуються і поступово потрапляють у загальновживану лексичну мовну систему. Наприклад, такі слова, як das Fast-Internet, das Infoportal, das Smartphone und der Computer є звичними для кожного носія мови. Ці слова втратили свою новизну, оскільки використовуються вже давно. Загальновживаність слова є одним із факторів його входження у мову. Це проявляється у наявності неологізму у словнику [1].

Розрізняють такі типи неологізмів: власне неологізми або лексичні неологізми, семантичні неологізми та новоутворення [2]. У словниковому складі спостерігається найбільша кількість лексичних неологізмів. Суспільство потребує називати нові явища, обставини, предмети, які виникають внаслідок науково-технічного прогресу.

На нашу думку, політика є найстійкішою основою для утворення нової лексики. З дня у день вона збагачує мову великою кількістю слів, які швидко стають відомими для всіх.

Другу за чисельністю групу складають неологізми з економічної сфери.

Велика кількість слів, пов'язаних із комп'ютером, вживається не тільки науковцями. Слова стали загальнозживаними у зв'язку із використанням комп'ютерів у повсякденному житті. Комп'ютерна термінологія є найбільш динамічною. Її навряд чи вдасться повністю дослідити, адже ця сфера розвивається досить стрімко. Завдяки впливу Інтернету у словниковому складі німецької мови відбулися не тільки кількісні зміни, але й якісні.

Коли відбуваються різноманітні оновлення культурної, наукової, економічної, суспільно-політичної лексики, найкращими її поширювачами стають засоби масової інформації. Мова ЗМІ – це сприятливе середовище для розвитку нових мовних явищ. Неологізми привертають увагу читачів та зацікавлюють їх. Вони здатні швидко охопити великі аудиторії, поширити наукові знання та пропагувати різноманітні ідеї. ЗМІ є могутнім засобом впливу на свідомість людини, її емоції.

Коли виникає потреба у перекладі, виникають труднощі. Пошук відповідних слів в іншій мові становить проблему, тому що носії мови, якою відбувається переклад, не мали потреби у певному слові. Для того, щоб вирішити цю проблему, постійно працюють перекладачі. Вони намагаються сприяти подоланню бар'єру нерозуміння неологізмів та хочуть спростити їх вивчення. Складність полягає у тому, що неологізми пізно фіксуються словниками, інколи не фіксуються взагалі. Одне й те саме слово може мати різні значення у різних стилях мови, тому перекладач повинен підібрати вірний еквівалент. Переклад є комплексним процесом. Найпоширеніші способи перекладу: калькування, транслітерація, транскрибування, опис [1].

При проведенні дослідження було встановлено, що 85% неологізмів є іменниками, 9 % дієсловами і решта (6 %) розподіляється між прикметниками, прислівниками та вигуками.

Німецька мова характеризується наявністю різних шляхів нагромадження нових слів. У мові наявні сталі словотвірні засоби: конверсія, деривація, зрощення, словоскладання, аббревіація, афіксація [4].

Словоскладання є одним із найпопулярніших видів словотвору у німецькій мові. Така лексика утворюється дуже швидкими темпами, часом мимовільно. Хоча такі слова важкі для вимови, вони дуже гарно справляються із завданням зробити німецьку мову «економнішою».

Оскільки німецька мова відноситься до європейських мов, вона найкраще вбирає у себе англійські запозичення. Велику кількість англіцизмів можна знайти у таких сферах як економіка, техніка, інформаційні технології, реклама, мода, спорт, музика тощо.

Відмінною рисою запозичень з англійської мови є збереження їх фонетичних та орфографічних характеристик. При запозиченні відбувається адаптація слів до морфологічної системи мови. Слова отримують категорії мови, в яку вони прийшли [3].

Через складність і багатослівність німецьких еквівалентів носіями мови дуже часто використовуються англіцизми. Мовцям зручніше використовувати деякі англійські слова, оскільки вони коротші та легше вимовляються.

Запозичення з англійської мови посідають дуже важливе місце у німецькій мові. Неможливо точно порівняти кількість англіцизмів з попередніми періодами часу, проте можна стверджувати, що останнім часом німецька мова збагатилася особливо великою кількістю англійських запозичень, тим більше, якщо порівняти із запозиченнями з інших мов. Процес запозичення слід оцінювати як позитивне явище в мовній системі. Це означає, що лексична система мови відкрита.

Підсумовуючи, можна сказати, що неологізми відіграють дуже важливу роль у збагаченні німецької мови та сприяють тому, що мова продовжує функціонувати як засіб спілкування.

Література

1. Білоус О. М. Неологізми : способи утворення та перекладу (на матеріалі концепту «Вибори» німецькою мовою). URL : <http://tractatus.sumdu.edu.ua/Arhiv/2006-11/25.pdf>

2. Гінка Б. Новий навчальний посібник з лексикології німецької мови. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 402 с.
3. Гордієнко Н. М. Поняття неологізм як центральна проблема сучасної неології. URL : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1006>
4. Устінова В. О. Лінгвістичні фактори появи неологізмів у сучасній німецькій мові *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія. 2015. Вип. 15(2). С. 154–156.

Л. Шпільман
м. Рівне

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕРСОНАЖІВ У НОВЕЛІ Ф. КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»

Сучасній лінгвістиці притаманний підвищений інтерес до проблем мовної репрезентації емоційно-чуттєвої сфери людини. На сьогодні в мовознавстві існують два терміни на позначення передачі почуттів та емоцій людини: «емоційність» та «емотивність». Однак, незважаючи на те, що їх дослідження займає одне з центральних місць у сучасній лінгвістичній науці, дотепер не встановлено співвідношення між ними. У працях одних лінгвістів поняття емоційності та емотивності ототожнюються, вживаючись як взаємозамінні [3]; в роботах інших – протиставляються чи розрізняються [1; 3; 4]. Причиною цього є те, що в основі як емоційності, так й емотивності лежать емоції. Все ж ці поняття не є синонімічними, що підтверджується багаточисельними спробами їх диференціації.

Емотивність розглядають як одну із властивостей художнього тексту [2, с. 104–105], що створюється завдяки емотивним мовним засобам та «емоціогенної» інформації, тобто такої, яка здатна викликати певну емоційну реакцію адресата. Емотивність художнього тексту знаходить свій прояв у спеціальних показниках намірів автора, які реалізуються в текстовій тканині та в тих елементах тексту, які націлені на моделювання емоційних реакцій імовірного адресата і спільно формують програму інтерпретації тексту [2].

Новелу Ф. Кафки «Перевтілення» можна зобразити як таку, що складається з чітких структурних компонентів. У кожному компоненті прослідковується індивідуально-авторська манера відтворення емотивності через зображення почуттів персонажів у вербальних так і в невербальних засобах.

Проведене нами дослідження показало, що емотивність у творі Ф. Кафки «Перевтілення» проявляється комплексно на рівнях лексики, морфології і синтаксису.

Емотивна компетенція Ф. Кафки виявляється в умінні описати різноманітну гамму вражень, емоційних станів персонажів і автора «зображеного», використовуючи при цьому метафоричні описи емоцій. Використання Ф. Кафки прийому персоніфікації дозволило йому образно і наочно представити емоції і їх різноманітні відтінки, відбираючи для акцентування певних властивостей основного об'єкта допоміжні об'єкти метафори з найрізноманітніших віддалених областей знання.

В нашому дослідженні ми звернулися до концептів «смерть» (*Tod*), «життя» (*Leben*) і «страх» (*Angst*) і проаналізували, яким чином вони опредмечуються в індивідуальній свідомості Ф. Кафки. У ході дослідження встановлено, що концепти життя, смерть, страх відрізняються найбільшою лексичною розробленістю, деталізацією ознак. Всі ці концепти переломлюються крізь призму авторського світогляду і отримують специфічний індивідуальний ракурс. У художньому тексті вони знаходять своє відображення у вигляді тем – структурованих (тематичні вирази, ключові слова, тематичні комплекси), допускаючи діалектичне взаємопроникнення.

Вивчення того, як творча емотивна мовна особистість Ф. Кафки розкриває культурні концепти «життя», «смерть», «самотність» і «страх», представлені в новелі «Перевтілення», продемонструвало нам багатий спектр емоцій, асоціацій, емоційних уявлень, виражених в

мовній формі, що передає в своєрідній метафоризованій формі емоційну картину світу Ф. Кафки і свідчить про його високу емотивну компетенцію.

Концепт «Самотність», який представлений в індивідуальному художньому дискурсі Ф. Кафки ядерними одиницями *Einsamkeit, Angst, Schuld, Tod, Schaffen, Vater*, займає домінуюче положення в емотивності новели. У рамках цього поняття можна виявити також периферійні одиниці *Nacht, Zimmer, Tür*. Імплицитно стан самотності виражено також у яскравому протиставленні внутрішнього світу героя новели зовнішньому, себе – іншим. Це підтверджує контрастне зображення Грегора і батька і маркує своєрідний фундамент конфлікту їх взаємин. Батько є для Грегора, як і для самого Ф. Кафки мірилом усього. Його авторитет, тиранія і безмежність влади протиставлені чутливості та інтелігентності сина, який не здатний винести тиск з боку батька і частково вимушено, частково за власним бажанням замикається в собі. Самотність, яку відчуває Грегор, сприймається як покарання за нездатність існувати в суспільстві. Таким чином, герой опиняється в замкненому просторі, вихід з якого знайти дуже важко. Це позначається на його емоційному стані: спочатку Грегор стає дратівливим і агресивним, потім втрачає будь-яку здатність до опору і впадає в апатію. Важливим видається й той факт, що лексеми-символи, що маркують концепт *Raum*, служать одночасно і символами страху (наприклад, двері (*Türen*), вікно (*Fenster*)).

В основі формування індивідуального простору, знаходиться ряд тісно пов'язаних між собою базових елементів, що носять яскраво виражений амбівалентний характер і утворюють замкнену систему, початковою і кінцевою точкою якої є концепт САМОТНІСТЬ. Самотність постає як абсолютна цінність. Загроза зумовлює виникнення концепта СТРАХ як ірраціонального почуття остраху перед зовнішнім світом і занепокоєння за збереження цілісності свого існування. Стан постійного страху, в свою чергу, обумовлює формування невпевненості в собі, що тягне пошук власної провини (концепт ПРОВИНА). Логічним наслідком провини є покарання у вигляді смерті (концепт СМЕРТЬ), яка мислиться як звільнення від страху і провини і одночасно як початковий, бажаний стан ідеальної абсолютної самотності.

Розглянуті нами концепти «життя», «смерть», «самотність», «страх», при актуалізації в тексті, відрізняються високою семантичною щільністю, різною оціночною кваліфікацією, виявляють різноманітну комбінаторику цінностей.

Ми досліджували також емотивні різнорівневі стилістичні засоби, що виступають як спосіб об'єктивації емотивної компетенції Ф. Кафки.

Синтаксичні засоби вираження емотивно-оцінних відносин в розмовній мові персонажів Ф. Кафки вельми різноманітні і представлені комплексом різноструктурних речень всіх комунікативних типів, особлива роль належить повтору (лексичному, синтаксичному). Для вираження емоції гніву використовуються всі комунікативні типи висловлювання – незавершені конструкції, еліпсис, інверсія, вигуківі інвективи, повтор. Зауважуємо тяжіння автора до складних конструкцій (Hypotaxen). Спостерігається «вбудовування» простих речень у складнопідрядні чи складносурядні з метою «руйнування» реальності. Ці поширені складнопідрядні речення, які передають нереальність того, що відбувається, змінюються короткими синтаксичними конструкціями. Протиставлення складносурядних і складнопідрядних речень ще більше підкреслює протиставлення двох рівнів новели – реальність і казку. Для ще більшого унаочнення казкового перевтілення головного героя автор використовує лексичні перетворення: починаючи з поняття «*Mut*» поступово послаблюючи його аж до повної протилежності. Крім того, наявна надзвичайно широка палітра модальних часток (*noch, schon, doch, nun, gewiss, vielleicht, nämlich, eigentlich, aber, wahrscheinlich, zumindest, möglich*), які використовує автор з метою градації фактів. Граничним пунктом такої градації є частка *nicht*

Були досліджені також слова, що позначають способи невербального вираження емоцій. При описі мови рухів тіла персонажів Ф. Кафка найбільшу інформативність проявляє в плані відображення кінем обличчя, в першу чергу динаміки очей і губ. Індивідуальними означеннями Ф. Кафки, що описують відображені на обличчі (*Gesicht*) емоції, є наступні: *ein*

ernstes, kühles, verwittertes, saures, mitgenommenes, trotziges, heiteres, bekümmert-erschrockenes, unruhiges, schauderhaft trauriges, schauderhaft gleichgültiges, verzogenes, zerrissenes, trauriges, leidendes Gesicht.

Емоційні кінеми губ відображаються у Ф. Кафки через посмішку (*Lächeln*). Саме вона передає різні відтінки емоцій і почуттів, які відчуває персонаж: *Kam ein langsam wachsendes, langsam sich erwärmendes Lächeln; jenes freundliche Lächeln im Gesicht tragen; lächelte mitfühlend; und der feste Mund im Lächeln weich und geschmeidig.*

В очах (*Augen*) відображаються емоції, які переживає персонаж. Це надіймовірніший показник того, що відбувається в душі (*ihr mit brennenden Augen folgen, erschrockene schwarze Tieraugen, freundlich seine Augen heben, aus seinen Augen lachen; schlimme Augen haben, die Augen voll von Glück; wie ihre hellblauen Augen warm und strahlend wurden*).

У більшості ситуацій невербальна поведінка персонажа проявляється в присутності іншого персонажа, тому така велика роль відводиться погляду (*Blick*), який сприяє спрямованості емоції, свідомо чи несвідомо підключає адресата до співпереживання

Відмінною рисою емотивної мовної особистості є багатий набір емотивів всіх рівнів, емотивна конвергенція виявляється у всіх емоційних макроситуаціях, описаних у тексті. Не менший інтерес викликає також властива автору метафоричність стилю, що демонструє нам особливості індивідуального світосприйняття Ф. Кафки.

Література

1. Блох М. Я. Средства эмоционального воздействия политических выступлений. *Вестник Томского гос. пед. ун-та.*, 2006. С. 14–19.
2. Гладь С. В. Семантико-когнітивний аспект показників емотивності англomовного художнього тексту. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Сер.: «Філологія», 1999. Т. 2. № 1. С. 104–115.
3. Ильинская А. С. Грамматические маркеры эмоциональности в английском языке: автореф. дис....канд. филол. наук: 10.02.04. Барнаул, 2007. 20 с.
4. Іщенко Н. Г. Оцінний компонент лексичного значення слова. Філологічні трактати. 2010. № 3. С. 47–50.

СЕКЦІЯ 3 РОМАНІСТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

*О. С. Авагімян
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВИ ВЛАСТИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Фразеологізми – це усталені поєднання слів, які дорівнюють за значенням слову, словосполученню або цілому реченню. Це цілісні за значенням поєднання, що завжди використовуються у переносному значенні. Фразеологізми досліджують в спеціальному розділі науки про мову – фразеології.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вивчення особливостей фразеологічних одиниць, оскільки фразеологія останнім часом привертає все більше уваги. Фразеологізми відіграють важливу роль в мові і суспільстві взагалі, підкреслюючи культурно-національні особливості конкретного мовного середовища. Мова безперервно збагачується завдяки фразеологізмам. Перш за все, вони використовуються для виразності та краси мови, для транслювання емоційності, а також для можливості уникнути шаблонності, для того, щоб не повторювати одні й ті ж мовні вирази. У сучасному світі шаблонність не актуальна, тому актуальні фразеологізми.

Метою цієї роботи є визначення, виявлення та розкриття закономірностей і особливостей фразеологічного аспекту мови. Вперше в літературі фразеологізми з'явилися в XVII [1, с. 24] столітті, але насправді, у французькій мові вони з'явилися набагато раніше. Багато поколінь фразеологізми передавалися з вуст в уста. Є кілька джерел появи усталених сполучень: історичні події, професії, античність, Біблія, літературні твори, суспільне життя. Фразеологізми можна поділити на споконвічні і запозичені. Переважна більшість фразеологічних одиниць у французькій мові виникли на національній основі. Джерела їх походжень різноманітні і відносяться до різних часових відрізкам. Однак, не завжди вдається з точністю встановити джерело запозичення того чи іншого фразеологізму, оскільки відомо, що багато фразеологізмів різних мов частково або повністю збігаються за своєю структурою. Ця схожість, можливо, також пов'язана з тим, що мотивуючий образ багатьох фразеологізмів в різних мовах ґрунтується на явищах дійсності, загальних для всіх людей, незалежно від їх приналежності до будь-якої національності.

Процес, в ході якого формується фразеологізм, називається фразеологізація. «Фразеологізація – утворення фразеологічних одиниць та усталених словосполучень нефразеологічного характеру в результаті поступового процесу придбання тими або іншими словосполученнями всіх елементів фразеологічної стійкості або всіх елементів стійкості нефразеологічного характеру [3, с. 127]. В результаті фразеологізації словосполучення і його складові частини, тобто слова, втрачають первісну семантику, десемантизуються.

Фразеологічні одиниці, як і всі мовні одиниці, мають низку своїх відмінних рис і характеристик. Важливою проблемою фразеології є семантична класифікація фразеологічних одиниць. Багато дослідників цього питання класифікують фразеологізми французької мови за ступенем злиття компонентів і за ступенем вмотивованості їхніх значень і відзначають, що французька фразеологія відрізняється великою рухливістю і яскраво вираженими аналітичними тенденціями.

Паралельне існування в різних мовах однакових за значенням виразів можна пояснювати спільністю суспільно-політичних умов життя народів, які розмовляють цими мовами, спільністю звичаїв, традицій і елементів народної мудрості.

Основними характеристиками фразеологізму є відтворюваність, стійкість, роздільно-оформленість і приналежність до номінативного інвентарю мови. На думку Н. М. Шанського [5, с. 112–116], фразеологічні одиниці мають декілька ознак. По-перше, вони відтворюються в готовому вигляді: фразеологізми не створюються у вільному потоці мовлення та не утворюються в процесі спілкування. Вони відтворюються в мовленні у вигляді готових

мовних одиниць. По-друге – стійкість складу і структури. Компоненти фразеологізмів пов'язані один з одним і йдуть у певному порядку, їхній склад постійний, усталений. Положення та порядок слів, складових фразеологічного звороту, не змінюються. Також фразеологізми характеризуються цілісністю значення; вони виступають в якості подільних поєднань, компоненти яких розуміються мовцем як слова; у фразеологізмів наявні у складі два або більше ударних слова.

На думку Н. М. Шанського, фразеологічні одиниці слід відрізняти від окремих слів і від їх вільних поєднань. Основними відмітними якостями, які дозволяють розмежувати фразеологізми, слова і вільні сполучення слів – це відтворюваність у мовленні як єдиних, неподільних зворотів і усталеність структури та складу даного фразеологізму.

В. П. Жуков підкреслює пізнавальну цінність фразеологізмів, так як фразеологічна одиниця часто виступає як засіб пізнання об'єктивної дійсності світу [2, с. 27–31]. Як пояснювальний мінімум фразеологізму виступають мовні компоненти, що входять до складу його словникового визначення. Згідно з цим, В. П. Жуков пропонує наступну закономірність: «чим вище обсяг пояснювального мінімуму, тим вище пізнавальна цінність фразеологізму» [2, с. 29].

Досліджуючи семантичну цілісність фразеологічних одиниць, В. П. Жуков приходить до висновку, що різні фразеологізми мають різний рівень семантичної єдності. Семантична цілісність визначається рівнем деактуалізації компонентів. «Деактуалізація – це семантичне перетворення слів в складову частину фразеологізму, його компонент» [2, с. 9]. Деактуалізація – це свого роду метафоризація слів, які виступають в ролі компонентів фразеологізму. Після процесу метафоризації слово набуває якісно нового переносного значення. Виходячи з цього, В. П. Жуков дає визначення компонента фразеологізму: «Компонент – це складова частина фразеологізму, що представляє собою семантично перетворене слово» [2, с. 11].

З усіх підсистем мови у фразеологічній підсистемі національно культурна специфіка виражена найяскравіше і самотутньо. З точки зору семантики вона служить сполучною ланкою між буквальним значенням мовного знака і концептами, стереотипами, міфологемами, властивими народу-носію мови. Великий інтерес до дослідження представляють фразеологічні одиниці з нумерологічним компонентом, оскільки число займає особливе місце в концептуальній картині світу.

Будь-який текст буде здаватися більш виразним і насиченим, якщо в ньому присутня значна кількість усталених виразів, де окреме семантичне значення складових компонентів втрачається, надаючи поєднанню нового, переносного значення. Фразеологічні одиниці яскраво і жваво описують різні явища, дії, стан або емоції. Так, зооморфізми виступають у якості оцінної лексики. Вони служать для вживання найменувань тварин в переносному значенні з метою дати людині характеристику, описати її дії, стан або емоції. Велика частина зооморфних фразеологізмів є номінативно-комунікативними, тобто служать для опису вчинків людини і належить до розмовного стилю мовлення.

У французькій мові дуже багато фразеологізмів з образами тварин, адже тварини завжди відігравали важливу роль в житті людства. У давнину в багатьох культурах тварини обожнювалися, в подальшому тварини стали вірними союзниками людини. В даний час, складно уявити своє життя без тварин, цим обумовлюється часте вживання найменувань тварин в переносному значенні для опису якостей людини. Наприклад, *être gourmand comme un chat* (букв. – бути гурманом (любителем смачно поїсти) як кіт, в перекладі означає «бути великим ласунчиком») – в українській мові немає тварини, яку б ми наділяли властивістю любителя солодкого. У французькій мові, внаслідок національної специфіки, велика кількість гастрономічних порівнянь переносяться на тварин.

Повний збіг зоонімів в обох мовах узгоджується з приказкою про вічну ворожнечу між кішками та собаками: *s'entendre comme chien et chat* – *жити як кішка з собакою*; та навіть в англійській – *agree like cats & dogs*.

Також цікавим є фразеологізм *avoir des rats dans la tête* (букв. – мати щурів в голові). Для французів щур символізує недолік розуму, дивакуватість, відхилення від норми в плані

розумової поведінки. Для нас носієм цих властивостей є тарган. У цьому прикладі чітко проглядаються відмінності національно-культурної специфіки обох країн.

Отже, основні ознаки фразеологізму, такі як відтворюваність, стійкість, неподільність, а також відмінні риси даних мовних одиниць наголошують на необхідності їх класифікації та поділу на різні типи, для полегшення їх подальшого поглибленого вивчення.

Ми дуже часто використовуємо в нашій мові фразеологічні звороти, щоб додати висловам виразності, емоційності, підкреслити особливий сенс цього виразу. Деякі фразеологізми мають таку усталеність у мові, що ми навіть не помічаємо, коли відтворюємо їх при спілкуванні.

Відомо, що фразеологічний склад мови характеризується образністю, яка дозволяє судити про особливості світогляду носіїв, відображає історичний і духовний досвід певного народу, його самобутність. Національно-культурна специфіка втілюється за допомогою «образної підстави, що включає в себе образно-культурні реалії», а вказівкою на специфіку є культурна конотація або інтерпретація образу, що лежить в основі фразеологізму в лінгвокультурному просторі [4, с. 215].

Література

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків : Вища школа. 1987. 167 с.
2. Жуков В. П., Жуков А. В. Русская фразеология : уч. пособие. Москва : Высшая школа, 2006. 408 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., стереотип. Дубна : Феникс+, 2005. 488 с.
4. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Школа «Языки русской культуры». 1996. 288 с.
5. Шанский Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка. Москва : Учпедгиз, 1957. 167 с.

М. А. Алексеева
м. Маріуполь

ВЖИВАННЯ ІСТОРИЗМІВ І АРХАЇЗМІВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Лексика будь-якої мови першою реагує на всі зміни в історії народу, який являється носієм цієї мови, що стосуються будь-якого боку повсякденного життя, чи то економічний уклад, чи соціально-побутовий устрій, виробництво або культура, наука. Згодом виникають нові поняття і явища, створюються нові предмети. Ця тенденція народжує нові слова, які їх позначають, формуються нові значення слів, уже існуючих в мові. Базою лексичного складу будь-якої мови є сталі елементи, які визначаються іноді як основний словниковий фонд мови, що відображає комунікативну значущість лексем. До них відносяться слова, що позначають ступені споріднення і предмети побуту, традиційні знаряддя виробництва і продукти харчування, явища природи, об'єктивні ознаки предметів, домашніх тварин, одухотворених істот, характеристику дій і стану [1]. Наприклад:

homme, femme, enfant, maison, table, aiguille, bâton, voiture, pain, lait, nature, pluie, neige, chien, vache, cheval, long, large, grand, petit, méchant, bien, mal, tôt, tard, aimer, travailler, dormir, se lever та ін.

Сюди ж слід віднести і артиклі, детермінативи, займенники, сполучники, прийменники, без яких не може здійснюватися комунікація, а саме:

moi, toi, nous, il, elle, qui, que, lequel, cela, ça, votre та ін.

Подібні слова складають ядро лексичної системи будь-якої мови. Далі розташовані лексеми менш уживані, але не менш доступні всім членам мовного колективу, такі, як книжкові слова, деякі спеціальні терміни і професіоналізми:

lassitude, abomination, se modifier, réussir, revendiquer, atterrir, filmer, compas, bac, industrie, perceoir, manette та ін. [3, с. 72].

Однак, в кожній мові є лексика, яка вважається застарілою. Застарілими називаються слова, що збереглися в мові, але вийшли з активного вживання і не використовуються в звичайній розмовній мові. Серед застарілих слів виділяються дві групи: історизми та архаїзми.

Історизмами називають слова, що позначають реалії або предмет, які пішли в минуле разом зі своєю епохою; слова застаріли тому, що вийшли з ужитку предмети і поняття, для яких вони були єдиною номінацією. Наприклад, *arbalète, hallebarde, galère, seigneur féodal, dîme, livrée, fusea, redingote, terres arables, break, cabriolet, coupé, barbier, couleuvrinier, layette, florin* та ін.

Поява історизмів пов'язана зі зміною соціальних умов, державного ладу, розвитком техніки і зникненням конкретних предметів, зі зміною моди і світогляду. Зовсім інша лексична проблема – архаїзми. Архаїзми як самостійна одиниця мови зовсім пішли з розмовної мови. Ті предмети, які вони позначали, отримали інше найменування і перші номінації виявилися витісненими синонімами. Архаїзми зустрічаються в поезії, завдяки їм вірші набувають більшої урочистості:

Rondeau

Jean Froissart

*Mon coer s'esbat en oudourant la rose
Et s'esjoïst en regardant ma dame:
Trop mieulz me vault l'une que l'autre chose.
Mon coer s'esbat en oudourant la rose [4].*

У французьких топонімах стало зберігатися архаїзми та діалектизми, які часто сягають до мов-субстратів народів, що жили на певній території в минулому, що дозволяє використовувати їх для визначення меж розселення етнічних спільнот. Перш за все, необхідно відзначити, що багато назв французьких міст з кінцевим -s зберігають імена кельтських племен, які колись жили на цій території. Так, в районі Лютеції жило плем'я парізіїв, замість «їхати в Лютецію» стали говорити «їхати до парізіїв», таким чином, назва племені перейшла на місто, яке почали називати *Paris*. Також до назв племен сягають імена таких міст, як *Reims, Angers, Beauvais, Nantes* та ін.

Щодо походження слів, що означають місце на -ville, які особливо часто вживалися на півночі Нормандії, іноді важко сказати з упевненістю що прабатьками цих слів були тільки вікінги, тому що в цих місцях до них були інші народи, що говорять на німецькій мові – франки. Але в той же час можна з упевненістю стверджувати, що топоніми на -tot, які дуже поширені в Нормандії (їх близько 100), позначали жителя, тому що їм передували скандинавські власні імена (*Robertot, Yvetot*) [2].

Отже, найдавніші елементи можна знайти серед географічних назв, головним чином в назвах річок – в типі, який є найбільш стійким. Таким чином, в топонімах (особливо гідронімах) стійко зберігаються архаїзми та діалектизми, які і дотепер досить вживані у французькій мові.

Література

1. Лексическая трансформация. URL : http://www.alexander-kabanov.ru/bookfr/index.files/french/grammar/lex_transf_files/index.htm (дата звернення: 06.03.2021).
2. Протофранцузские и кельтские следы во французских топонимах. URL : <https://research-journal.org/languages/protofrancuzskie-i-keltskie-sledy-vo-francuzskix-toponimakh/> (дата звернення: 07.03.2021).
3. Яви и грёзы французских поэтов в переводах Л. Ф. Иванова. URL : <http://atimopheyevev.narod.ru/FrancePoems/FrancePoems.html> (дата звернення: 07.03.2021).
4. Чекалина Е. М. Язык современной французской прессы : (Лексико-семант. аспекты). Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. 167 с.

ВИНИКНЕННЯ КРЕОЛЬСЬКИХ МОВ

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що креольські мови є яскравим прикладом народження, функціонування, а іноді навіть зникнення мов, залишаючись спогадом в історії того чи іншого народу.

Метою нашої розвідки є питання про виникнення креольських мов та їх лексико-граматичні особливості.

Команда вчених за участю німецького лінгвіста Мартіна Хаспельмата провела дослідження контактних мов. Порівнявши граматику креольських мов і мов-лексифікаторів, поширених на тій самій території, вчені прийшли до висновку, що креольські мови формуються як і всі природні мови, минаючи стадію піджина [3].

Контактні мови виникають в результаті інтенсивного мовного контакту між різними етнічними групами. Спільною мовою може бути піджин – спрощена версія контактної мови, якою розмовляють люди, які не знають мови один одного. Важливо відзначити, що піджин ні для однієї з сторін спілкування не є рідною. Також загальною може бути змішана мова, що виникає між людьми, які живуть в ситуації активної двомовності. Змішана мова при цьому відрізняється від звичайної розмовної практики двомовних людей тим, що починає розвиватися за власними законами, відмінними від законів розвитку кожної мови, що її утворила [2].

Найрозвиненішою контактною мовою є креольська мова – вид природної мови, яка з'явилася внаслідок змішування двох (або більше) вихідних мов і стала рідною для наступного покоління носіїв. На відміну від інших видів контактних мов, креольські мови найбільш наближені до природних мов, якими розмовляють етнічні групи. Сформувавшись в одному поколінні, вони можуть передаватися нащадкам і набути широкого поширення: наприклад, на мові пап'яменту, утвореному на основі португальської, іспанської та деяких інших мов, розмовляють понад 300 тисяч осіб і йому присвоєно статус офіційної мови Нідерландських Антильських островів [1].

Креольська мова найчастіше формується з мови-лексифікатора, яка дає велику частину лексики (найчастіше це більш поширені мови, наприклад, європейські), і мови-субстрату, більш рідкісної мови, на якій спочатку говорило корінне населення. Що стосується синтаксичних і морфологічних особливостей, то вони, як правило, максимально прості: це пояснюється тим, що мова, що виникла як засіб комунікації в екстремальних умовах, не може мати складну структуру. Більше того, так як всі креольські мови мають просту граматику, то вони схожі одна до одної. До недавнього часу цю спільність граматичних структур лінгвісти описували як якусь притаманну всім універсальну властивість – «креольність» (creole profile).

Вважалося також, що кожна креольська мова в процесі свого становлення обов'язково проходить через стадію піджина – тобто мови з максимально спрощеною граматичною структурою. Креольська мова, на думку прихильників цієї теорії, виникає з часом, коли піджин передається наступному поколінню і стає рідним для носіїв, обростаючи більш складними граматичними особливостями.

Автори нової роботи вирішили перевірити цю теорію – походження креольських мов з піджина – і з цією метою проаналізували синтаксичні особливості різних креольських мов, щоб виявити моделі, характерні для формування їх граматики. Для цього вони проаналізували доступну інформацію про 48 креольських і 111 некреольських мов, поширених на територіях виникнення контактних мов. Серед некреольських мов були романські та германські мови, а серед креольських – наприклад, індонезійські мови [3].

Вчені розглянули порядок слів у посесивних конструкціях в креольських мовах. Вони з'ясували, що креольські мови, лексифікатором яких слугували мови романської групи (наприклад, французька або іспанська), мають таку структуру посесивної конструкції, в якій посесор слідує за описуванням словом, а ті мови, лексифікатором яких були мови німецької

групи (наприклад, англійська), мають зворотну структуру. Ґрунтуючись на цих результатах, дослідники проаналізували наявність інших синтаксичних особливостей вивчених креольських мов.

З'ясувалося, що більшість граматичних особливостей креольських мов (наприклад, порядок слів у реченні, наявність / відсутність негативної частки) дійсно походять з етнічних мов, поширених на території їх появи. Наприклад, порядок слів SVO (subject-verb-object), який, як вважалося раніше, характерний для більшості креольських мов через свою простоту, також є ознакою, що перейшла з мови-лексифікатора [3].

Отже, креольські мови утворюються без стадії піджина. На відміну від найпростішої структури і відсутності граматики в піджинах, що виникають виключно для простої комунікації, креольські мови мають складну структуру (як граматично, так і лексично), що склалася внаслідок мовного контакту з більш поширенішими на її території мовами.

Схожість всіх креольських мов, на думку вчених, також не може пояснюватися однією лише простотою граматики: деякі синтаксичні особливості (порядок слів, наприклад), характерні для тієї чи іншої креольської мови, пояснюються особливостями граматики лексифікаторів. Креольська мова розвивається так само, як і будь-яка етнічна мова. Різниця, однак, полягає в тому, що у етнічній мові, як правило, – одна мова-нащадок, а у креольської мови – дві або більше мов-нащадків.

Література

1. Визначення слова креольська мова. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Креольська_мова (дата звернення 09.03.2021)
2. Визначення слова піджин. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Піджин> (дата звернення 09.03.2021)
3. Детально про виникнення креольських мов. URL : <https://nplus1.ru/news/2017/09/06/creole-languages> (дата звернення 10.03.2021)

*В. Г. Буряк
м. Маріуполь*

АБРЕВІАТУРА В СИСТЕМІ ЛЕКСИЧНИХ СКОРОЧЕНЬ

Сучасні мови характеризуються процесами інтернаціоналізації та глобалізації, які призвели до появи особливого роду найменувань об'єктів, понять і концептів одночасно з підвищеними вимогами до мовної економії, в результаті чого виникла велика кількість скорочень у лексиці.

Актуальність даної роботи обумовлена тим, що інтерес до специфіки створення аббревіатурних номінацій в різних мовах і до особливостей їх вживання в різних типах і жанрах мовлення спричинений тим, що аббревіація є одним зі словотвірних способів, що відповідає прагматичним настановам сучасності.

Розгляд специфіки та природи аббревіації становив предмет лінгвістичних досліджень вітчизняних та закордонних наукових розвідок. Значний внесок у розвиток теорії аббревіації внесли роботи, виконані на основі різних європейських мов: англійської, німецької, французької й т.д.

Так у слов'янських мовах розглядалися графічні скорочення і слова-аббревіатури, аббревіація як мовне явище, системно-описовий і лінгвопрагматичний аспект, аббревіатури-інновації, аббревіація і дезаббревіація в сучасній російській мові.

В англійській мові науковці розглядали проблеми еліптичних слів у сучасній мові, значення слів та аббревіацій, категорії та типи сучасного англійського словотворення, синхронно-діахронічний підхід, аббревіатури в лексичній системі мови, аббревіацію та акронімію.

У французькій мові предметом досліджень були лексичні скорочення, аббревіація як нова тенденція словотворення в сучасній французькій мові, побудова загальної теорії аббревіатури.

Предметом даного дослідження є абрєвіатурні номінації у неформальному інтернет-спілкуванні сучасної французькомовної молоді, а саме їхні графічні, лексичні, граматичні засоби вираження.

В першу чергу, розглянемо поняття «абрєвіація» і «абрєвіатура». Під терміном «абрєвіація» мається на увазі процес, «спосіб створення номінацій для тих понять і реалій, які були спочатку позначені описово, за допомогою атрибутивних словосполучень» [2, с. 107], а «абрєвіатура» – результат цього процесу.

Терміном «скорочення» позначається як сам результат абрєвіації, так і процес зменшення звукової або графічної мовної одиниці, яким може бути 1) набір морфем, 2) слово, 3) словосполучення, 4) набір слів [1, с. 49].

Досить часто абрєвіація визначається як специфічний словотвірний засіб, що служить для створення стилістичних і структурно-семантичних варіантів слів, тобто абрєвіатурні одиниці не розглядаються як слова, коли вперше з'являються у листуванні або при усному спілкуванні, а перетворюються на скорочення в процесі розвитку мови [5, с. 278].

Складність і різноманітність процесів абрєвіації обумовлюють наявність великої кількості класифікацій абрєвіатурних номінацій, заснованих на різних принципах. Зазвичай абрєвіатури класифікують на основі їхніх формально-структурних особливостей, аналізу контекстів їх функціонування і в залежності від вживання абрєвіатур в усному і письмовому дискурсі. У всіх структурних класифікаціях абрєвіатур основними критеріями виділення типів скорочених слів є урахування структурної простоти або складності абрєвіатури, а також лінійної протяжності її компонентів [3, с. 32]. На підставі урахування цих параметрів Г. Д. Маслова пропонує таку структурну класифікацію абрєвіатур [4, с. 22]:

1. альфаветизми – абрєвіатури, утворені від словосполучень шляхом залишення ініціальних букв від кожного слова скорочуваного словосполучення з вимовою за алфавітним принципом: *f.p.c – fais pas chier, j.t.m. – je t'aime, m.d.r. – mort de rire*.

2. акроніми – абрєвіатури, утворені з початкових літер кожного слова скорочуваного словосполучення, які читаються як повнозначні слова: *amha – à mon humble avis, raf – rien à faire, peh – pour être honnête*.

3. усікання – абрєвіатурні номінації, утворені за допомогою опущення букв або складів основи скорочуваного слова: *moto ← motocyclette, pitaine ← capitaine, auj ← aujourd'hui*.

4. злиття (зрощення, телескопізми) – абрєвіатурні номінації, утворені шляхом злиття усічених основ двох або більше лексичних одиниць, які включають в себе повністю або частково значення назв структурних компонентів: *annonciel – annonce et logiciel, baladiffusion – baladeur et radiodiffusion, courriel – courrier et électronique, pourriel – poubelle et courriel*.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна сказати, що абрєвіатури різних типів все частіше проникають в усі прошарки лексики сучасних європейських мов. Їхньою метою є більш швидка передача і засвоєння інформації, ефективність комунікації, відбиття тенденції до економії мовних зусиль і раціоналізація мови, поповнення і збагачення її словникового складу.

Література

1. Алексеев Д. И. Графические сокращения и слова-аббревиатуры. *Развитие современного русского языка*. Москва, 2006. С. 49–145.
2. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке. Москва : URSS, 2019. 346 с.
3. Горшунов Ю. В. Прагматика аббревиатуры : автореф. дисс. ... докт. филол. наук : 10.02.04. Минск, 2000. 32 с.
4. Маслова Г. Д. К вопросу о неологизмах в современном французском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва. 1962. 22 с.
5. Kennedy A. *Current English*. Boston, 2015. 397 p.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВАНСАЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ТВОРЧЕСТВО ТРУБАДУРОВ

Французский язык является одним из наиболее популярных языков. На данный момент в мире насчитывается около 280 миллионов франкофонов – людей, способных спокойно изъясняться на нём. Известно, что французский язык является официальным в Швейцарии, Бельгии, Люксембурге, Канаде и некоторых стран Африки.

Из-за своей широкой распространенности, французскому языку, как и любому другому, свойственны различные говоры и диалекты. По подсчетам ученых, сегодня во Франции существует 28 региональных языков, общее число носителей которых составляет 12 % населения страны. У каждого диалекта есть своя история и свои особенности, поэтому хотелось бы подробнее остановиться на окситанском языке, а конкретнее на его литературном варианте, известном как провансальский или язык трубадуров. **Целью** нашей работы является изучение происхождения языка трубадуров, его особенности и первые литературные произведения.

Появившийся на юге Франции, в средние века, окситанский язык не имел своего названия, но в литературных кругах был известен как: романский, провансальский (*proensal*), лимузенский (*lemosi*) и язык трубадуров – что отражало его полидиалектное происхождение. Оно выражалось, в частности, в присутствии в этом литературном языке пришедших из разных диалектов многочисленных фонетических вариантов одного слова, которые функционировали в нем как свободные варианты, например, лат. *Nocte* (m) > пров. *noit, noch, nueit, nueich* [2]. «Провансальский» – одно из наиболее древних его названий было образовано от римской провинции *Province* (Прованс), где он и был распространен [1].

Главными отличительными чертами провансальского языка являются:

- сохранение латинского дифтонга *ai*;
- сохранение звука *k* перед *a* (в отличие от французского), напр. лат. *causa* > пров. *causa*, франц. *chose*;
- финальная согласная *-s* обозначающая множественное число существительных и прилагательных не произносится [2].

Период расцвета провансальского языка тесно связан с возникновением творчества трубадуров в XII веке. Трубадуры стали первыми профессиональными поэтами, писавшими свои произведения не на латыни, а на провансальском. Считается, что их поэзия является истоком всей последующей историей европейской литературы [3].

Одним из наиболее известных памятников творчества трубадуров являются одиннадцать песен Гильёма де Пуатье, герцога Аквитанского. Провансальская литература служила образцом для поэтических школ Испании и Италии, а в средневековой Каталонии провансальский был единственным языком поэзии [2]. Он также был языком науки и веры, на котором составляли трактаты по хирургии, медицине, математике и переводили Новый Завет и катарские ритуалы.

Творчество трубадуров просуществовало полтора века, после чего было забыто, но не навсегда, ведь в XIX веке возникло новое литературное движение фелибров, которое способствовало возрождению и популяризации провансальского языка. Таким образом провансальская литература продолжила развиваться, причем многие из её авторов пользовались как провансальским, так и французским языками [1].

Итак, проанализировав некоторые аспекты грамматики провансальского языка, можно сделать вывод, что данный язык не только сохранил в себе особенности древней латыни, но и начал конкурировать с ней в разных областях, в частности став языком административных и юридических документов во Франции XIV века. Что же касается творчества трубадуров, несмотря на то, что оно просуществовало всего полтора века, оно внесло огромный вклад в историю и развитие всей европейской литературы. Поэтому представляется важным и интересным изучение азов провансальского языка для студентов-романистов.

Литература

1. Кырова А. А. Современное положение окситанского языка во Франции. URL : <https://nauchkor.ru/uploads/documents/587d365c5f1be77c40d58d9e.pdf> 1
2. Провансальский язык. URL : https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/PROVANSALSKI_YAZIK.html
3. Сумарокова П. А. Франсуа Жюст Мари Ренуар о провансальском языке. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/fransua-zhyust-mari-renuar-o-provansalskom-yazyke/viewer> 2

О. Р. Захарова
м. Маріуполь

ОНОМАСТИКА ЯК НАУКА ПРО ІМЕНА

Термін «ономастика» має два значення [4, с. 19]:

- по-перше, ним позначається комплексна наука про власні назви;
- по-друге, самі власні назви.

Виокремлення спеціальних ономастичних проблем із загального кола лінгвістичних обумовлено положенням власних назв у мові.

На думку О. В. Суперанської, побудова загальної теорії власної назви – це «виявлення загальних закономірностей, властивих цій лексичній категорії, це пошуки закономірних властивостей назв, незалежно від мови, в якій вони були створені або вживаються» [4, с. 22].

Ономастика виникла як прикладна наука, необхідна історикам, географам тощо. Коли до вивчення даної проблематики приєдналися лінгвісти, які привнесли до неї методи структурного і семантичного аналізу, ономастика виділилася в самостійну дисципліну, що аналізує ономастичний матеріал лінгвістичними методами [3, с. 8].

В ономастиці домінує лінгвістичний компонент не тільки тому, що кожна власна назва – це слово, що розвивається за законами мови, а й тому, що інформація кожної назви «видобувається» за допомогою лінгвістичних засобів.

Ономастика, як сукупність назв різних типів, пов'язана з усіма сферами людського життя і діяльності. Скрізь, де потрібно виділення для ідентифікації або індивідуалізації, людина вживає власні назви як найбільш зручний спосіб позначення об'єкта. Інші шляхи індивідуалізації (числове позначення, наприклад) мають обмежене застосування [4, с. 11]. Використання ж власних назв загальне та універсальне.

Власні назви – це індивідуальні позначення, дані об'єктів, що мають, крім того, загальні найменування.

Основні відмінні ознаки власної назви [3, с. 3–4]:

- вона дається індивідуальному об'єкту, а не класу об'єктів, що мають рису, характерну для всіх індивідів, що входять в цей клас;
- іменованій за допомогою власної назви об'єкт завжди чітко визначений та відмежований;
- назва не пов'язана безпосередньо з поняттям і не має на рівні мови чіткої й однозначної конотації.

У власних назв немає загального значення, так само як у загальних немає індивідуального. Перетворюючись в індивідуальне (наприклад, *собака Вовк*), загальне втрачає здатність до узагальнення і починає індивідуалізувати.

Власні назви характеризуються підвищеною предметністю, а саме більш тісним зв'язком з іменованим ними об'єктом, ніж загальні назви; власна назва не мислиться поза зв'язком з предметом [3, с. 6].

Кожна епоха приносила з собою переосмислення назв, успадкованих від попередніх епох, відповідно до духу і соціального коду епохи. Водночас у всіх ономастичних перетвореннях є багато аналогічного та універсального.

Порівняльне вивчення імен різних типів дозволяє виявити специфічні риси, властиві всім або багатьом іменам різних мов, і загальні закономірності, відповідно до яких розвиваються ономастичні системи [1, с. 106]. Ці ономастичні універсалиї базуються на загальних властивостях людського мислення, виражені в кожній мові своїм особливим способом (лінгвістичні універсалиї) [1, с. 107].

Особливе становище власних назв у мові, їхній тісний зв'язок з об'єктами, які вони іменують, а через них з членуванням людиною навколишнього світу, все це здавна привертало до себе увагу філософів і логіків. З іменами Аристотеля та Г. Лейбніца пов'язаний розвиток тих категорій і відносин, за допомогою яких класифікуються явища дійсності [4, с. 18]. На праці Лейбніца, який сформулював теорію знаків, спирався логік Дж. С. Мілл, концепція якого так чи інакше вплинула на всі пізніші лінгвістичні теорії власних назв [4, с. 18].

Нині ономастика цілком склалася як самостійна лінгвістична дисципліна. Вона має чітко окреслене коло проблем; методи ономастичних досліджень продовжують удосконалюватися.

Розглянемо деякі оніми у зв'язку з іменованими об'єктами.

- **Антропоніми.** Антропоніми лише називають, але не приписують ніяких властивостей: «Прагматична зручність власних імен якраз в тому і полягає, що вони дають можливість публічно говорити про кого-небудь, не домовляючись заздалегідь, які саме властивості повинні забезпечити ідентичність референта» [3, с. 4].

Попри те, що антропоніми належать до іменування людей, вони дають надзвичайно складний спектр категорій імен, що пов'язано з історією культури, особливостями психології людей, з традиціями та багатьом іншим. Вони мають поняттєве значення, в основі якого лежить уявлення про категорії, класи об'єктів. Цьому значенню притаманні такі ознаки [3, с. 8]:

1. Вказівка на те, що носій антропоніму – людина: *André, Олексій* на відміну від *Bordeaux, La Seine*;

2. Вказівка на приналежність до національно-мовної спільності: *Pierre, Marine, Іван, Катерина / Dupont, Кравченко*;

3. Вказівка на стать людини: *Daniel, Олександр* на відміну від *Danielle, Олександра*.

Оскільки набір можливих ознак дуже обмежений, на загальномовному рівні багато антропонімів мають узагальнено-предметне значення, тому в якості диференційних ці ознаки виступають не лише для окремих імен, а й для великих груп антропонімів. Однак в мовній практиці антропоніми поступово набувають здатність до більш точної ідентифікації людини. Тому виділяють індивідуальні та групові антропоніми.

Індивідуальні виділяють особистість з колективу, групові притаманні колективам, які виділяються на основі тих чи інших ознак. Вивчення особливостей ономастичної антропонімічної системи кожного народу розкриває цікаві факти, пов'язані з його історією й етнографією, і дає великий матеріал для подальших досліджень.

- **Зооніми.**

Зооніми – імена тварин, птахів тощо – особливий відділ ономастики зі своїми традиціями (наприклад, *Мурчик, Pilou*). Як і антропоніми, зооніми можуть бути індивідуальними та груповими. Групові назви тварин даються всьому виду в цілому; індивідуальні ж мають суттєві відмінності. У зоонімів, як і в антропонімії, виділяються офіційні й неофіційні форми [2, с. 8].

- **Міфоніми.**

Міфоніми – це своєрідний сектор ономастичного простору, створений на зразок реальної його частини. У нього входять назви людей, тварин, рослин, народів, географічних і космографічних об'єктів, різних предметів та ін., що на ділі ніколи не існували. Особливе місце в ньому посідає *теонімія* (імена богів), найбільш яскраво представлена в релігії, і *демононімія* (найменування різних духів) [2, с. 7]. Імена героїв і титанів займають проміжне положення між антропонімами та теонімією [2, с. 7].

- **Топоніми.**

Топоніми як власні назви обслуговують категорію географічних об'єктів.

- **Етнімі.**

Етнімі становлять особливий розряд історичної лексики; це назви різних видів етнічних спільнот: націй, народів, племен тощо. У складі етнімів знаходяться самоназви народів і племен, а також назви, дані їм іншими народами. Як правило, етнімі співвідносяться з назвами країн або областей, населених етносом. До етнімів близькі назви, що утворюються від різних типів топонімів. Будучи особливим різновидом термінів, етнімі містять цінну історичну інформацію для вивчення народів світу і дослідження розвитку мов.

Таким чином, характер власної назви визначається багатьма факторами: географічним середовищем (впливає на топоніми, етнімі, та ін.), культурою народу і релігією (впливає на теоніми та антропоніми), історією народу (впливає на всі категорії онімів), соціальним середовищем і її змінами (мода на імена, поява нових імен і моделей).

Виділення спеціальних ономастичних проблем із загального кола лінгвістичних виправдовується становищем власних назв у мові: «Власні назви – частина мови, що демонструє найбільш парадоксальні ситуації, аналіз яких повинен сприяти виникненню нових, більш поглиблених лінгвістичних концепцій» [3, с. 2].

Література

1. Жайворонок В. В. Символіка імені в контексті етнокультури. *Науковий вісник Кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету*, 2001. Вип. 5. С. 106–115. URL : <http://ukrling.iwebland.com/right10.htm> (дата звернення: 15.03.2021).

2. Мороз О. А. Фразеологічні одиниці з компонентом «власне ім'я» в сучасній українській мові : структурно-семантичний аспект : автореф. ... дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / Донецький нац. ун-т. Донецьк : Донецьк. нац. ун-т, 2002. 20 с.

3. Пасік Н. М. Власні назви в українській фразеології та пареміології : автореф. ... дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. Київ : Київ. нац. ун-т, 2000. 20 с.

4. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. Москва : Эдиториал УРСС, 2019. 368 с.

*О. І. Кравчук
м. Маріуполь*

СЛЕНГОВА ЛЕКСИКА В МОВІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АМЕРИКАНСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність вивчення молодіжного сленгу обумовлена його неоднозначністю, адже у всіх мовах він має свої унікальні особливості. Сленг постійно змінюється разом із часом, тому це питання не зможе себе вичерпати ніколи.

Метою розвідки є розглядання поняття «сленг» та дослідження шляхів його утворення у французькій та англійській мовах, виділення спільних та відмінних рис.

Сучасна лінгвістика все ще не може дати однозначне визначення терміну «сленг», адже саме поняття настільки розлоге і розмите, що зараз немає можливості його структурувати, але ми можемо навести декілька прикладів тлумачення цього поняття.

Р. С. Помірко стверджує, що сленг – це набір слів або нових значень наявних слів, що вживаються в різних групах.

За М. Ю. Руденко сленг є набором особливих слів або нових значень слів, які існують у мові і які вживаються в різних групах людей (професійних, громадських, вікових і т.д.).

Дж. Б. Гриноу визначив, що сленг – це сукупність слів і виразів, що вживаються представниками певних груп, професій і т. п. і складають шар розмовної лексики, що не відповідає нормам літературної мови.

Отже, сленгом є слова, які вже існують у мові, але їхнє значення змінюється та набуває емоційного забарвлення, або ж це неологізми (часто разові), які утворюються згідно з законами певної мови, використовуючи традиційні способи словотворення. Зазвичай

розмежовують п'ять способів словотворення: синтаксичний, семантичний, морфологічний, синтаксично-морфологічний і запозичення [2].

Синтаксичний спосіб словотворення є способом найменування понять шляхом створення словосполучень.

Спосіб семантичної деривації полягає появі нового значення у вже наявної у мові лексичної одиниці без зміни її формальної структури.

Морфологічна номінація полягає у творенні похідних слів від простих лексичних одиниць шляхом додавання до них афіксальних морфем.

В основі синтаксично-морфологічного способу творення нових слів лежить складання, під яким розуміється створення нової лексичної одиниці шляхом об'єднання двох і більше основ у одне словесне ціле.

Запозичення є способом номінації, у процесі якої користувачі однієї мови частково або повністю запозичують лексичні одиниці з іншої мови.

Розглянемо способи утворення, які виявились найбільш релевантними для французької та англійської сленгової лексики. В обох мовах наявні як спільні, так і відмінні риси. Спільним в обох мовах виявилось таке:

1. Обидві мови масово вдаються до запозичень з інших мов. Французька мова зазвичай запозичує англіцизми або арабізми чи тюркізми: *crush* – закохатись, *easy* – легко, *kif kif* – схоже, *кава* – кава, *babtous* – білі. Англійська мова рясніє запозиченнями з гінді, іспанської або навіть російської мов: *chokey* – в'язниця, *puta* – повія, *zhlob* – жадний.

2. Семантичний спосіб словотворення представлений метафоричним перенесенням, коли назва переноситься з одного об'єкта чи явища на інші на основі подібності їхніх ознак чи властивостей. Так, у французькій мові слово *anglaise* означає менструацію, даний евфемізм з'явився, тому що англійські солдати носили червону форму. Слово *boîte* окрім значення «коробка» також використовується на позначення закладу, у якому працює людина (схожість за формою). На цій же основі в англійській мові утворено сленгізм *box*, який означає телевізор (схожа форма телевізора та ящика). Або сленгізм *grass* – так в англійській мові називають канабіс, а перше значення цього слова – трава.

3. Обидві мови широко використовують аббревіацію – скорочення слів чи фраз до декількох літер: французька мова: *MDR* – *mort de rire* – дуже смішно, *BDR* – *au bout du rouleau* – видихнутися, *OKLM* – *au calme* – спокійно; англійська: *MSG* – *message* – повідомлення, *U* – *you* – ти.

Окрім цього кожна мова має свої властивості у творенні сленгізмів. Так, французькій мові притаманні такі риси:

- механістичний словотвір за допомогою усичення слів: *d'accord* – *d'ac* – зрозуміло; *mecton* – *mec* – тип;

- афреза – усичення звуків на початку вже наявних слів: *américain* – *ricain* – американець; *enfant* – *fan* – дитина; *problème* – *blème* – проблема;

- афіксація після усичення кінцевого складу: *amie* – *aminche* – друг;

- верлан – тип кодування, заснований на переміщенні букв або складів в слові: *chaud* – *auche* – жарко [1].

Щодо англійської, то їй притаманні такі способи творення сленгізмів:

1. Фонологічний спосіб словотворення, який включає ониматопею (слово, яке є звуконаслідуванням, що виникло на основі фонетичного уподібнення немовних звукокомплексів): *cuckoo* – божевільний; *ding-dong* – бійка.

2. Морфологічний спосіб охоплює словоскладання (*asshole* – придурок, *bullshit* – нісенітниця), метатезу – перестановку звуків, рідше складів у слові (*doog* – хороший, *eno* – один) та скорочення з використанням літер або цифр (*4ever* – назавжди, *X-mas* – Різдво).

3. Семантичний спосіб включає антономазію – різновид метонімії, побудованої на вживанні власного імені замість загального: *Joan Crawford* – зла тиранічна мати, *Lee marvin* – голодний [3].

Отже, сленг – це явище, яке існує в будь-якій мові. Сленг – це лексика, що виникає і використовується насамперед в усному мовленні, зазвичай вона є емоційно-забарвленою. Можна констатувати, що при всій своїй популярності сленг нині ще не набув точної дефініції, оскільки дослідники не можуть дати чітке визначення даного поняття. Між англійським та французьким сленгом є багато як спільних, так і відмінних рис, які зумовлені приналежністю цих мов до різних мовних груп: романської та германської.

Література

1. Лаптева Ю. В. Функции молодежного сленга (на материале французского языка). *Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Лингвистика*. 2012. № 1. С. 158–161.
2. Лоскутова Н. М. Кінематографічна термінологія : структура та семантика (на матеріалі французької та української мов) : дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.17 / Міжнародний гуманітарний університет. Одеса, 2016. 339 с.
3. Тамбовцева К. Д. Способы словообразования в английском сленге. *Вестник РУДН, серия Лингвистика*. 2015, № 2. С. 60–68.

Н. М. Лоскутова
м. Маріуполь

ДО ПИТАННЯ ПРО НЕОЛОГІЗМ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Сьогодні ми живемо в епоху технічного і наукового розквіту, масових комунікацій, які трансформують суспільство і змінюють світ і мислення. У зв'язку з цим, лексика сучасних мов розвивається й еволюціонує кожен день з неймовірною швидкістю: щодня виникають нові реалії і кожна мова прагне знайти кошти для їх найменування, у зв'язку з чим в мові масово виникають неологізми. Неологія і неологізми пов'язані з еволюцією суспільства: слова є відбиттям національної та міжнародної історії, суспільного життя, наукових і культурних відкриттів, що знаменують епоху. Можна стверджувати, що причин для створення нових слів – безліч, і неможливо перерахувати їх все, оскільки вони залежать від соціолінгвістичних змінних, таких як вік, стать, етнічна приналежність, релігія, професія, соціальна група і т.д. [2, с. 284]. Нові лексичні одиниці часто залишаються непоміченими й зникають, перш ніж лінгвісти встигають проаналізувати їх.

Неологізм слід розглядати як мовний елемент, що має новизну, і ця новизна повинна відчуватися не окремими індивідами, а групою мовців. Однак, не так вже й легко визначити критерії поширення і вживання неологізмів. Перш за все неологізми слід відрізняти від гапаксу – нового слова, яке письменник або журналіст вжив у своєму тексті тільки один раз, а також від слів, що становлять частину ідіолекту певної людини. Подібні слова зазвичай виникають спонтанно і швидко зникають, не встигнувши закріпитися в мові, зазвичай їх називають разовими неологізмами. На відміну від них, стійкі неологізми – це нові лексичні одиниці, яка потенційно мають здатність інтегруватися в мову, закріпитися та асимілюватися в ній [5, с. 166].

Згідно Ж. Ф. Саблейролю, поняття неології визначається трьома конститутивними параметрами: визначенням лексичної одиниці, поняттям новизни та сприйняттям новизни [4]. Що стосується першого параметра, то лексична одиниця, лексема отримує дефініцію і стає словом (або ж морфемою). Параметр новизни не настільки однозначний і викликає низку питань. По-перше, дослідників цікавить, як довго нова лексична одиниця залишається неологізмом. Відповідь на це питання не цілком очевидна – слово стає неологізмом з самого його виникнення, але дуже часто у нас немає способів, що дозволяють визначити, з якого часу слово можна вважати неологізмом. Друге питання стосується стійкості поняття неологізму. Доки слово сприймається як нове слово? Тривалість такого сприйняття змінна, вона залежить від декількох факторів: від масштабу, швидкості поширення, від влучності слова, а також «запам'ятовувальних» здібностей людей.

Більш того, неологізм сам по собі не є неологічним. Новизна завжди піддається оцінці. Одному мовцю він може здатися новим, але, говорячи про неологізм, важливо, щоб ціла «група мовців, стикаючись з цим словом, відчувала почуття новизни. Необхідно також, щоб неологізм поширився в суспільстві» [3, с. 141].

Існують неологізми, які залишаються непоміченими для переважної більшості населення і зникають так само швидко, як і з'явилися. Ці неологізми зазвичай витісняються іншими лексичними відповідниками або запозиченнями.

Згідно із загальним правилом, про завершення лексикалізації свідчить поява неологізму в словнику. Тобто, як тільки неологізм потрапляє в словник, він вважається достатньою мірою лексикалізованим. Однак не слід вважати, що межі неологічної тривалості встановлюються появою неологізму лише в одному словнику. А ось якщо неологізм з'являється в декількох словниках з лексикографічною міткою *неол.*, яка вказує на нещодавнє входження в словник, це слово більше не вважається новоутворенням, оскільки його фіксація автоматично вводить цю лексичну одиницю до складу кодифікованої літературної мови.

Таким чином, шлях неологізму можна розділити на кілька етапів: його створення, його повторення групою осіб, що супроводжується зникненням почуття новизни, і, нарешті, його інтеграція в мову. З цього моменту його неологічний характер стирається, одиниця або входить у словниковий склад і може навіть стати продуктивною, як у випадку слова *relook* і його похідних (*relooker, relookeur*), або зникає з мови.

Причини й мотиви створення неологізмів численні [1, с. 185]:

- Велика кількість неологізмів створюється на позначення нової реальності або ідеї (*patient zéro, télétravailler, téléconsultation*).

- Існують також неологізми, які створені на позначення вже відомих речей, але одне найменування замінюється іншим поняттям, яке вважається більш ефективним. Так сталося, наприклад, з популярними позначеннями: слова *infirmité* або *invalidité* були замінені *handicap*. Слово *handicap* спочатку належало до спортивної термінології та позначало перевагу, що надається слабшому учаснику для зрівняння шансів на успіх. Ставши синонімом до нетолерантних слів *infirmité* і *invalidité*, воно набуло нового значення і стало евфемізмом на позначення людини, яка втратила працездатність внаслідок каліцтва, хвороби або старості.

- Користувачі сленгу активно створюють нові слова: *c'est dar – c'est trop bien, ken – faire l'amour, c'est golri – c'est drôle, les lovés – l'argent*.

- Старе слово, вжите в новому значенні, розглядається як неологізм: так, слово *écouvillon* спочатку означало циліндричну щітку для очищення полого предмета. З початком пандемії коронавірусу так стали називати паличку з маленькою щіточкою або абсорбтивним матеріалом для забору біологічних проб.

- Остання категорія складається з мимовільних неологізмів. Йдеться про білінгвізм, коли мовець переносить слово з однієї мови в іншу: дієслово *sauver* «рятувати» під впливом англійської *save* набуває значення «економити, відкладати» і вживається в цьому значенні замість питомого *épargner*.

Нині у французькій мові триває процес створення лексичних одиниць. Ці творіння абстрактні та стають неологізмами, коли матеріалізуються у висловлюваннях. Згодом така матеріалізація може не забезпечувати обов'язкову фіксацію нового слова словником, однак вона перетворює цю одиницю в щось конкретне. Таким чином, одиниця отримує здатність увійти в номенклатуру тлумачних словників або вона може бути досліджена в спеціалізованих словниках.

В останні роки в кінематографічній терміносистемі французької мови з'явилася певна кількість неологізмів (причому більшість прийшло з англійської мови), які поступово отримали фіксацію у словниках: *césarisé, actorat, midi-chlorien, bancable / banquable, featurette, pitch, screenplay, batnotes, cosplay*. Так, термін *ciné-goûter* (дослівно – кіночастування) позначає демонстрацію фільмів для дітей під час шкільних канікул. На кіносеансах демонструються фільми, що вирізняються естетичними та наративними якостями. Після кінопоказу дітям пропонується обговорити той чи інший фільм за невеликим частуванням. Замість

запозиченого терміна *biopic* (від англійського *biographic picture*) в кінематографічній терміносистемі французької мови стали використовувати термін *biofilm* – скорочення від словосполучення *film biographique*. У канадському варіанті французької мови активно використовується телескопізм *divulgâcher* (що походить від злиття дієслів *divulguer* і *gâcher*). Цей неологізм позначає передчасне розкриття інтриги або важливого елемента сюжету, фільму, гри і т. д., що може зіпсувати задоволення від твору. Він був створений з метою витіснення англійськомовного терміну *spoiler*.

Виходячи з вищесказаного можна відзначити, що неологія рухається і пристосовується до сучасного суспільства. Слова є потребою розуму, і ця багатогранна дисципліна чітко відповідає лінгвістичним потребам кожної епохи, навіть якщо сама дисципліна досі не користувалася великою увагою у лінгвістів.

Література

1. Grevisse M. *Le bon usage : grammaire française* / par A. Goose. 13^e éd. Paris : Duculot, 1993. 1762 p.
2. Moreau M.-L. *Sociolinguistique: Les concepts de base*. Pierre: Mardaga, 1997, 316 p.
3. Niklas-Salminen A. *La lexicologie*. 2^e éd. Paris : A. Colin, 2013. 222 p.
4. Sablayrolles J.-F. *La néologie aujourd'hui. A la recherche du mot : De la langue au discours* / par C. Gruaz. Limoges : Lambert-Lucas, 2006. PP. 141–157. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00169475/document> [дата звернення: 18.03.2021].
5. Sablayrolles J.-F. *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*. Paris : Honoré Champion Éditeur, 2000, p. 592.

Л. С. Шпильківська
м. Київ

LE FRANÇAIS ET LES DÉFIS D'AUJOURD'HUI

Nous vivons à l'époque de globalisation, à l'époque de grands changements, à l'époque de la crise économique mondiale. La baisse de la production industrielle, le chômage, les perturbations dans le secteur bancaire – ce n'est pas la liste complète de cette crise. Il faut y ajouter le réchauffement climatique, la pollution de l'environnement, plusieurs maladies graves (cancer, sida, rougeole, coronavirus). La mondialisation de l'économie exige la mondialisation de la solidarité. Notre planète est devenue si petite que nul pays ne peut répondre seul aux défis d'aujourd'hui. Différents par la race, la nationalité, le régime politique, la religion, tous les peuples doivent s'unir et agir tous ensemble.

A présent n'importe quelle personne ne peut pas vivre isolément. Chacun est éduqué dans sa famille, travaille dans sa collectivité, est membre de sa société. Tout homme a besoin de communiquer aux autres ses joies et ses malheurs, ses plaisirs et ses douleurs. Les jeunes rêvent surtout de visiter plusieurs pays du monde, de trouver leurs amis là-bas. C'est la connaissance des langues étrangères qui les aidera à atteindre ce but. Plus de 7000 langues vivantes sont recensées à travers le monde. Parmi elles, certaines sont parlées par des millions de personnes, tandis que d'autres ne survivent que parmi une poignée d'individus.

Les personnes qui apprennent le français s'intéressent souvent à la position de cette langue dans le monde d'aujourd'hui. Tout d'abord cinq langues leur viennent à l'esprit: l'anglais, le chinois, le hindi, l'espagnol et le français.

Bien sûr, l'anglais occupe la première position dans ce classement. Avec 1,268 milliard de personnes qui parlent anglais à travers le monde cette langue est considérée comme officielle dans plus de cinquante pays.

Le nombre de locuteurs natifs chinois constitue environ 1,2 milliard de personnes dont un milliard d'individus parlent mandarin. L'importance de cette langue dans le monde ne fait aucun doute. Si vous souhaitez apprendre la langue parlée par la sixième partie de population mondiale, le

mandarin est fait pour vous. Mais attention, on vous prévient que cette langue tonale à pictogrammes risque de vous occuper pendant un petit moment.

L'Inde compte 23 langues officielles dont la principale est le hindi. Si vous voyagez en Inde, quelques connaissances en hindi, parlé par plus de 637 millions de personnes, ne vous feront pas de mal. A propos, c'est le hindi qui a transmis dans la langue française les termes tels que *"jungle"*, *"shampooing"*, *"pyjama"*, *"bungalow"*.

L'espagnol est la quatrième langue la plus parlée au monde. Plus de 400 millions de personnes parlent espagnol dans le monde. C'est la langue officielle de la plupart des pays de l'Amérique latine, de l'Espagne ainsi que d'une partie de la population nord-américaine.

En cinquième position est le français qui est principalement parlé en Europe, mais est néanmoins courant sur chaque continent. Presque 300 millions de personnes le parlent! C'est la langue officielle de 29 pays du monde. Parmi eux il faut citer la France, plusieurs pays africains: le Congo, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, le Sénégal, etc. Le Luxembourg, la Belgique, la Suisse ont aussi le français comme langue officielle. La province de Québec au Canada est le berceau de la culture française en Amérique. Environ 79,06% des Québécois parlent français. Le français canadien diffère du français métropolitain par la prononciation, le vocabulaire et l'intonation.

Le français s'enrichit et se développe constamment. Ce n'est pas une langue morte. Elle emprunte à l'anglais les termes suivants: *"self-service"*, *"dumping"*, *"business"*, *"cash"*, *"design"*, *"stock"*, *"tee-shirt"*, *"téléx"*, *"hot-dog"*.

En même temps les mots français pénètrent dans plusieurs langues et deviennent internationaux: *"nuance"*, *"manœuvre"*, *"tête-à-tête"*, *"rendez-vous"*, *"amour"*, *"futurologue"*, *"consommé"*, *"omelette"*, *"mousse"*, *"sauce"*, *"escalope"*.

Les personnes qui connaissent plusieurs langues étrangères ont toutes sortes d'avantages. Elles peuvent communiquer avec un grand éventail de gens, ont plus de choix sur le marché mondial. Il est aussi reconnu que les entreprises multilingues sont en meilleure position de concurrence que les monolingues.

Chaque année, le 20 mars, tous les pays où l'on trouve le français fêtent la Journée internationale de la Francophonie dont les missions s'articulent autour des points suivants:

- a) promouvoir la langue française et sa diversité culturelle;
- b) appuyer la formation, l'enseignement supérieur et la recherche;
- c) développer la coopération au service du développement durable et de la solidarité;
- d) promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'homme.

La francophonie est largement représentée en Ukraine par l'Association des Professeurs de Français d'Ukraine, apparue en 1990, plusieurs organisations francophones qui se créent soit d'une façon autonome, soit dans des établissements d'enseignement secondaire et supérieur. En répondant aux défis d'aujourd'hui les membres de toutes ces structures apprennent à vivre ensemble, se prononcent pour la paix et l'entente entre les peuples.

L'Institut Français d'Ukraine, créé en 1994, joue un rôle important dans la promotion de la francophonie et de ses valeurs dans notre pays. Ses festivals, conférences, concours, soirées musicales, expositions, rétrospectives des films français jouissent d'une grande renommée. Les cours de cet Institut s'adressent à un très large public. Ses différentes certifications [DELF, DALF, TEF, TEFAQ] donnent la possibilité à chacun de valider ses niveaux de connaissance de la langue française.

Le français est l'une des langues officielles de l'Organisation des Nations Unies, symbole de la diplomatie, d'une grande littérature européenne, moyen de communication dans le milieu des affaires, du commerce, des voyages. Cette langue assure l'accès immédiat de l'humanité à l'économie internationale, à la culture universelle et aide à combattre la pauvreté, la famine, le chômage, les guerres, la violation des droits de l'homme, etc.

J'enseigne le français depuis 1977 et au fil des années je le découvre sous un angle nouveau. Je le trouve très mélodieux, j'admire la richesse de son lexique, je suis son évolution, j'analyse ses tournures originales. En transmettant mon attachement profond à la langue française à mes étudiants j'essaie de les convaincre que l'homme cultivé doit savoir aujourd'hui plusieurs langues étrangères.

Je leur répète souvent ce célèbre proverbe français: “Autant de langues l’on sait, autant d’hommes l’on est”.

Література

1. Большаков В. Эти поразительные французы: записки собственного корреспондента во Франции. Москва : АСТ : Астрель, 2007. 253 с. (Культурный шок).
2. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Макаренко Є. А. Європейські комунікації : монографія. Київ : Центр вільної преси, 2006. 536 с.
4. Мітькіна О. Франкофонія в інституційній системі Франції. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки*. 2015. Вип. 24. С. 195–210. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mzu_2015_24_14
5. La Francophonie dans le Monde. URL : <http://www.bsu.by/Cache/pdf/159043.pdf>

К. І. Яг'яєв
м. Маріуполь

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОХОДЖЕННЯ І РОЗВИТОК ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Французька мова, подібно до своїх романських родичів – італійської, іспанської, португальської, румунської – виникла внаслідок розпаду вульгарної латини (*sermo vulgaris*). Їй довелося пройти довгий, маловідомий період первинного формування в неспокійні часи франкських монархій. Вона з'являється в світі майже одночасно з династією Капетингів, з якою пов'язує свою долю і яка забезпечує їй, як і Парижу, блискуче майбутнє [1, с. 10].

Згодом французька мова стає мовою літератури, що здобуває все більше й більше блиску; вона перетворюється в орган суспільства, в якому абстрактний раціоналізм поєднується з відданістю традиціям, що невинно відточує й очищає мову, кує з неї знаряддя думки, такої ж гнучкої, точної та ясної, як і сама думка цього суспільства [2].

Отже, французька мова походить від латини, пересадженої на галльський ґрунт: римська колонізація була її справжньою колискою.

Попередники римлян на французькій землі, галли, залишили, без сумніву, глибокий відбиток свого перебування: на півночі вони знищили всі відбитки раніше існуючих мов, зберігши тільки деякі географічні назви.

Сама ж галльська мова, будова якої не дуже відрізнялась від латинської мови, зникла лише в кінці римського панування. Романізація проходила послідовно. Міста, куди з'їхались урядовці, торговці, і які стали місцем перебування галльської аристократії, швидко романізувались й стали осередком поширення мови переможця [1, с. 14–18].

Географічно романізація відбулася спочатку на південному сході, в Провінції, де виникло безліч італійських колоній. Романізації зазнав район басейну Гарони. Та найсильніша течія була спрямована вздовж Рони та Сени, поділившись потім відповідно напрямку римських доріг, і дійшла долини Луари, Сени та Мозеля. Гірські райони та захід довше чинили опір.

Протягом двох чи трьох століть латина була поширена тільки в містах та серед римських колоній. Повстання бакудів та їхнього вторгнення у 276 році змусили більшу частину галльського населення залишити свої селища. Перемога імператора Константина була перемогою християнства, що стало могутнім фактором романізації, яка закінчилася в V сторіччі [1, с. 17–21].

Як зазначалось вище, латина, від якої походить французька мова, була розмовною мовою населення, «вульгарною латиною» [4, с. 23]. Ця мова, незважаючи на зусилля шкільних вчителів, далеко відійшла від літературної мови кінця Імперії. За винятком південно-західного регіону, де рішучу роль відіграли ібери, латина Галлії була досить однорідною внаслідок єдності передуючого їй субстрата.

Деякі розходження з'являються після розпаду Римської Імперії, головним чином під впливом таких причин:

1) відсутності одноманітності етнічного елементу в областях, де в різних пропорціях змішувались римляни, галли, германці;

2) політичної та соціальної роздробленості Галлії, складові частини якої продовжували ділитися на ізольовані землі до самого встановлення феодального строю [4]

Германський елемент відіграв дуже важливу роль у формуванні французької мови: військова аристократія франків, хоча й не зуміла нав'язати своєї мови, проте збагатила туземний словник більшою кількістю слів й вплинула на фонетику, синтаксис і навіть морфологію. Однак цей вплив дався взнаки сильніше на інших діалектах, та передусім на норманському, а також на північних та північно-східних діалектах [1, с. 28].

У сфері мови, як і в соціальній сфері, франкський період є часом безладу та смуту. Єдина Римська держава, яка займала територію більшу ніж Галлія, не відразу перетворилась на єдину французьку державу, тобто дуже тривалим був період формування нового суспільства й нової мови. Вступ на престол Капетингів став початком нової ери. Стабілізація соціальних відношень супроводжує затвердження феодального устрою, який сприяє діалектному подібненню [1, с. 28–30].

Централізація здійснюється, головним чином, навколо Парижу та в меншій мірі навколо інших обласних центрів – резиденцій більш чи менш значних герцогських та графських дворів. Значення церкви, монастирів, релігійного життя досягає свого апогею.

З кінця XI сторіччя в житті молодой французької мови починається розквіт спочатку епічної, а потім ліричної, драматичної та оповідальної літератури, абстрактний словник якої збагачується під впливом латини. Разом з невідомими предметами та виробами, Хрестові походи приносять зі Сходу нові слова.

Південь Франції, життя якого було перерване на декілька століть, поновлює свою діяльність провідника середземноморських впливів на північ [2].

В XV сторіччі відбувається дуже важливий поворот в історії французької мови: в усіх її сферах намічаються нові тенденції. Мова продовжує розвиватися, але цьому розвитку протистоять нові сили, значення яких все більше зростає: це протидія граматистів та письменників, пізніше академії та салонів, а ближче до нашого часу – протидія шкіл, газет, книг, які намагаються стримати еволюцію мови [1, с. 34–36].

Лінгвістична роздробленість діалектів збільшується внаслідок поступового зникнення регулюючих регіональних центрів, завойованих один за одним французькою мовою.

Починаючи з XV сторіччя, франсійська, яка ще вчора була діалектом Іль-де-Франса й Орлеанського герцогства, поширюється Францією й стає французькою мовою, літературною й національною мовою єдиної держави. Швидке зростання Парижу й розвиток книгодрукування сприяють літературній централізації. З XV сторіччя латина втрачає своє провідне положення в суспільстві; свої останні позиції вона втрачає під час Революції 1789 року [1, с. 42].

Отже, кожне століття, кожен період має свої власні особливості, свої тенденції.

Стрімке в політичному і соціальному відношенні XVI сторіччя було періодом інтелектуального й літературного кипіння. Письменники вводять в ужиток безліч неологізмів і запозичень з латини, грецької та італійської мов, з діалектів, з професійної лексики.

Серйозні зміни відбуваються у вимові, граматиці, синтаксисі, який шляхом введення латинізмів намагається зробити більш гнучкою середньовічну фразу й пристосувати її до нових вимог [3, с. 45].

XVII сторіччя, так би мовити шанувальник порядку та дисципліни, націлене на стабілізацію, упорядкування та очищення мови. Воно рішуче звільнює мову від всього зайвого, забороняє архаїзми, спеціальні, провінційні, просторічні й грубі слова, намагається надати мові інтелектуального й раціонального характеру, а також встановлює норми для морфології та синтаксису [1, с. 56].

XVIII сторіччя продовжує справу свого попередника; проте неологізми тепер знову шануються, знову трапляються в мові спеціальні терміни, запозичення, перш за все, у вигляді англіцизмів. Це епоха поширення французької мови за кордоном, в освіченому суспільстві всієї Європи. Розходження між мовою народу та мовою освіченого суспільства було знищено Революцією [1, с. 59].

Романтизм завершує, здебільшого в лексиці, перемогу мови буржуазії; запозичення поновлюються з новою силою, а письменники в боротьбі з класицизмом, намагаються зробити словник більш яскравим та менш абстрактним. Прогресуюче поширення народної освіти приводить народ до наслідування мови освіченого суспільства, тоді як встановлення демократичного устрою та зміщення класів суспільства зумовлюють поширення народних та арготичних слів і зворотів [1, с. 63]. За кордоном більше століття тому націоналістичні тенденції привели до витиснення французької мови, проте вона завоювала нові позиції в Індокитаї та особливо в Африці внаслідок поширення колоніальних володінь Франції.

Французька мова – це мова паризького освіченого суспільства. Таким чином, мова, якою сьогодні спілкуються мільйони людей, базується за своїм походженням і своєю сутністю на досить обмеженому лінгвістичному типі.

Освічене суспільство Парижу й досі залишається двигуном, який більшою або меншою мірою стимулює розвиток цього великого та складного організму.

Література

1. Доза А. История французского языка. Москва : Изд-во иностр. лит-ры, 1965. 471 с.
2. Катагощина Н. А., Гурычева М. С., Аллендорф К. А. История французского языка: для ин-тов и фак. иностр. яз. : учебник. Изд. 2-е, испр. Москва : Высш. шк., 1976. 319 с.
3. Хоменко Л. О., Грищенко О. О., Кропивко Р. Г., Мороз О. М. Французский язык. Винница : Нова книга, 2003. 559 с.
4. Cohen M. Histoire d'une langue : le français (des lointaines origines à nos jours). 4-ième édition, revue et mise à jour. Paris : Editions Sociales, 1980. 513 p.

СЕКЦІЯ 4

СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА: ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІ РАКУРСИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

*В. Д. Агапієв, О. В. Мазур
м. Херсон*

ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНА РЕЦЕПЦІЯ РОМАНУ Л. ФЕЙХТВАНГЕРА «УСПІХ» УКРАЇНСЬКОЮ КУЛЬТУРОЮ

Німецький письменник Ліон Фейхтвангер – письменник-антифашист, представник німецької літератури вигнання – є одним з найзначніших німецькомовних авторів ХХ сторіччя й одним з найбільш читаних німецькомовних письменників загалом. Як зазначає Д. Затонський [3], спектр тем творчого доробку Фейхтвангера доволі широкий: від революційної патетики роману «Томас Вендт», історичного паралелізму на теми соціального життя Ваймарської Німеччини у творах «Жахлива герцогиня» і «Єврей Зюсс» до осмислення ролі особистості й народу в романі «Гойя, або Тяжкий шлях пізнання».

Серед усіх творів письменника особливе місце за романом-пересторогою «Успіх», написаним наприкінці 20-х років і виданим у 1930 році. «Успіх», разом з такими романами, як «Сім'я Опперман» (нім. «Die Geschwister Oppermann») та «Вигнання» (нім. «Exil»), належить до трилогії «Зал очікування» (нім. «Wartesaal-Trilogie»). Насамперед твір цікавий своєю проблематикою: Фейхтвангер одним з перших у німецькомовній літературі написав великий антифашистський роман про реальність загрози приходу до влади нацистської партії й реакційних сил у Німеччині; а також цікавий своєю масштабністю – канвою для конфлікту й розвитку головних героїв стала панорама баварського, переважно селянського й аграрного, суспільства, його радикалізація й економічні умови й реалії, у яких перебуває баварське суспільство і діалектично розвивається суспільна свідомість. Власне, за словами самого письменника, саме Баварія була справжнім героєм його роману [4].

Фейхтвангерівський «Успіх» був схвально, хоча й не без критики, сприйнятий німецьким і міжнародним, у тому числі, радянським, читачем через свою актуальність на момент публікації та загальну змістовність. У середині тридцятих років минулого сторіччя відомий радянський літературний критик Георг Лукач опублікував схвальну критичну рецензію на роман. Критика у ній зосереджена переважно у ідеологічній площині, витримана у дусі марксистського догматизму: «Фейхтвангер зображує виникнення фашизму в Німеччині, але підґрунтям для його виникнення у романі є не боротьба капіталізму та робочого класу в імперіалістичну епоху, а конфлікт між глухим, нерухомим селянством та світлим, живим «містом», боротьба двох світоглядів – ірраціоналізму та розуму» (переклад наш. – В. Д.) [2].

Роман був перекладений українською мовою лише у 1979 році Олексою Синиченком, увійшовши до збірки «Вершини світового письменства». Перевидань не відбувалось. Менше з тим, літературно-критичне сприйняття роману в межах українського культурного простору було також схвальним. Наприклад, філолог і літературний критик Андрій Баканов так оцінив роман і авторське слово: «З калейдоскопа обличь, подій, фактів (інтерес до документального матеріалу також був ознакою часу) завдяки об'єднуючому задуму автора народжується виразна, багатобарвна, рухлива цілісність. Фейхтвангер вдало передає різномудство з приводу важливих явищ і процесів, відтворює множинність поглядів, не лише діаметрально протилежних, а й нюансованих, що вносять цікаві відтінки» [1, с. 17]. Бакановим було також відмічене різноманіття тем і проблематик у творі: «Поряд з іншими філософськими проблемами в «Успіху», що в багатьох фрагментах близький до традиції «інтелектуального роману», ставляться й естетичні питання» [1, с. 18]. Критика в рецензії А. Баканова, вони перегукується з критикою вищезгаданого Г. Лукача та цілком вписується в тогочасну ідеологічну канву: «...деякі моменти ідейної концепції Фейхтвангера досить уразливі. Як не раз відзначалося радянськими літературознавцями, фашизм, показаний митцем реалістично і вагомо, осмислюється ним водночас і в метафізичному дусі, як уособлене Варварство, що

протягом усієї історії людства суперничає з Розумом. Позитивна програма при цьому звучить менш переконливо, у ній очевидний відгомін ідеалістичних поглядів, висловлених у перших історичних романах митця» [1, с. 14].

Загалом «Успіх» Фейхтвангера є прикладом історичного роману-перестороги, що вартий уваги не тільки тих, хто цікавиться німецькою літературою та історією, а й є актуальним для широкого читачького загалу. Сучасні реалії, такі як стрімкий розвиток неонацистського руху по всьому світу, пропагування ультраправих нацистських ідей на зразок «руського миру» в поєднанні з гібридними воєнними операціями, унаочнюють потребу в новому перекладі цього твору, який, у викладі, адекватному сучасному українському читачу, дозволив би останньому провести історичні та філософські паралелі з сьогоденням.

Література

1. Фейхтвангер Л. Успіх. Три роки з історії однієї провінції / Пер. з нім. О. К. Синиченка. Київ : Дніпро, 1980. 744 с.

2. Лукач Г. Успех (роман Л. Фейхтвангера). Литературное обозрение. 1936. № 24. С. 66–69 URL : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/lukach-uspeh.htm>

3. Затонский Д. «Историческая комедия», или Романы Лиона Фейхтвангера: стаття URL : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/zatonskij-istoricheskaya-komediya-fejhtvanger.htm>

4. Фейхтвангер Лион. Мой роман «Успех» : стаття. URL : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/fejhtvanger-stati/moj-roman-uspeh.htm>

*О. О. Алексеев
м. Маріуполь*

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЖАНРУ НОН-ФІКШН У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Нон-фікшн – це особливий літературний жанр, якому притаманний не тільки специфічний мовний інструментарій, але характерні наступні відмінності: сюжет будується виключно на фактах або реальних подіях. У рідкісних випадках в сюжетну лінію можуть бути введені незначні вкраплення художнього вимислу, однак його кількість не повинна переважати над документальністю.

Нон-фікшн – термін, який означає всі твори нехудожньої, прикладної літератури. У перекладі з англійської, нон-фікшн означає «не вигадка». Головна умова жанру – достовірність, основна мета – нести нові знання або практичну користь. Відмінність науково-популярної книги від прісного підручника – доступна і інтригуюча форма подачі інформації. Твори категорії нон-фікшн засновані не на вигадках, а на фактах. У зв'язку з цим в категорію потрапляє широкий спектр книжкової продукції, включаючи кулінарні книги, мемуари, есе, енциклопедії та словники, науково-популярну літературу, книги з психології і особистісного росту, філософії і багато інших [1].

Для творів в жанрі нон-фікшн важливий автор. Саме через його бачення світу, життєвий досвід, естетичні, релігійні, політичні переконання викладаються факти, які в певний момент життя стали йому доступні.

І хоча це поняття міцно увійшло в термінологічний обіг наукової та публіцистичної сфер, при спробах конкретизувати зміст літератури нон-фікшн виникає цілий ряд серйозних труднощів. Проявом цих складнощів є різнопланові трактування понять в спеціальній літературі. Класичні літературознавчі словники не фіксують цього поняття. Пропонується наступний синонімічний ряд: «документальна проза», «невигадана література», «література факту», «інтелектуальна література». Такі різнопланові трактування говорять про несталість термінологічний характер поняття, що знаходиться в стадії триваючого формування. На сьогоднішній день немає остаточних загальноприйнятих визначень терміну нон-фікшн, як і окреслених меж цього жанру [2, с. 8].

У жанрі нон-фікшн відзначилися представники всього світу. Французькі письменники, такі як Фернан Бродель, Анна Гавальда, Фредерик Бегбедер, П'єр Бірнбаум, працювали у жанрі нон-фікшн.

Праці видатного історика, Фернана Броделя, стануть у нагоді тим, хто хоче знати про Францію все. Це фундаментальне дослідження географії, історії, культури, традицій і звичаїв цієї країни. Французька письменниця Анна Гавальда не розповідає довгих передісторій, читач відразу потрапляє в гущу подій. Натхнення письменниця знаходить в постійному відчутті депресії, особистої недосконалості і недоліках навколишнього світу. Один з найвідоміших сучасних французьких письменників, Фредерік Бегбедер, в кожній своїй книзі епатує читачів і водночас показує, як виглядає життя еліти Парижа – постійні вечірки, романи і рефлексії. Політичне життя Франції описує видатний політолог П'єр Бірнбаум. Він досліджує протистояння між світською національною спільнотою, яка виникла після революції, і її опонентами. Остання група в кожен період історії була представлена різними верствами населення [4].

Тенденцією останнього часу є електронні видання нон-фікшн, що дозволяють швидко отримати необхідну інформацію. Читаючи белетристику, завжди потрібно пам'ятати, що автор не ставить перед собою завдання точно описувати події і людей, тому вона не може служити документальним свідченням епохи.

А в нон-фікшн, навпаки, автор повинен бути максимально точним, бо вигадка позбавляє твір будь-якої цінності. Нон-фікшн – це приклад «чистої інформації», вільної від яких би то не було ідеологічних нашарувань. В деякій мірі сьогоднішня популярність такої літератури відображає кризу довіри до будь-якої ідеології.

Для розкриття образів героїв твору автор використовує прийоми, характерні для художніх творів. По-перше, це діалоги. Саме реакція персонажа на ту чи іншу фразу або подія дає про нього більш повне і вичерпне уявлення, ніж фрагмент інтерв'ю, до якого людина цілком може бути не підготовлена.

Досить поширений метод – це розкриття образу людини через художню деталь. Це може бути особлива звичка, предмет одягу або побуту, меблі або інші елементи інтер'єру. Речі людини і його звички багато в чому набагато більш об'єктивно характеризують його, ніж будь-які слова [3, с. 87].

Ще один спосіб – опис подій з точки зору учасника події. Це як би погляд зсередини, опис ситуації зсередини свідомості людини.

На сьогоднішній день немає остаточних загальноприйнятих визначень терміну література нон-фікшн, окреслених меж жанрів, що складає смисловий простір, тому процес декомпозиції категорії «література нон-фікшн» триває, і поява нових субжанрів всередині цього простору вважається закономірним і виправданим.

Література

1. Что такое нон-фикшн литература ? URL : <https://monster-book.com/blog/non-fiction-eto> (дата звернення: 05.03.2021).

2. Казакова Г. М. Нон-фикшн в современной книжной литературе. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*, 2016. Вип. №3 (47). С. 7–12.

3. Савельева Е. А. Между литературой и журналисткой: нон-фикшн в зарубежном и отечественном литературоведении. *Вестник Череповецкого государственного университета*, 2018. Вип. № 2. С. 86–91.

3. Французька весна. 10 атмосферних книг, які перенесуть вас до Франції. URL : <https://blog.yakaboo.ua/ru/10-atmosfernyx-knyzhok-yaki-perenesut-u-franciyu/> (дата звернення: 07.03.2021).

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДІВ КАЗКИ «LE AVVENTURE DI CIPOLLINO» ДЖАНІ РОДАРІ УКРАЇНСЬКОЮ ТА ІТАЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ АНАТОЛІЯ ІЛЛІЧЕВСЬКОГО

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених загальним проблемам перекладу художніх текстів та літературних казок, в лінгвістиці дуже мало досліджень щодо особливостей перекладу італійських авторських казок як особливого жанру в зарубіжній літературі, тому ця тема **актуальна** як в вивченні проблем філософії перекладу, так і в створенні образності перекладу.

Довгий час в Україні існував тільки один переклад «Пригоди Цибуліно», виконаний Анатолієм Іллічевським в 1961 році. Лише згодом з'явилися інші альтернативні переклади, один з яких був написаний у Києві з нагоди XX Тижня італійської мови у світі Тарасом Лазерем.

Метою цієї роботи є проведення порівняльного аналізу оригіналу казки та її перекладу, Джані Родарі «Пригоди Цибуліно» італійською, та Анатолія Іллічевського українською.

Об'єкт дослідження: казка Джані Родарі «Le avventure di Cipollino» в перекладі Анатолія Іллічевського.

Предмет дослідження: особливості художнього перекладу жанру італійської авторської казки.

Виходячи із загальної мети, об'єкта і предмета, ставляться такі конкретні завдання дослідження:

1. Виявити основні проблеми перекладу літературної казки.
2. Визначити основні завдання перекладача при перекладі казок.

3. Дослідити переклад Анатолія Іллічевського і виявити авторські особливості оптимальних відповідностей і варіантів передачі інформації і основної ідеї, укладеної в творі Джані Родарі.

Одне з основних відмінностей художнього тексту від будь-якого іншого полягає в тому, що в ньому дійсність представлена у вигляді образу. «Для перекладу існує умова – він має бути функцією оригіналу, має його представляти» [1, с. 183].

У більшості випадків автор ставить перед собою завдання не просто змусити читача плакати або сміятися, а плакати або сміятися з певного приводу. Можна сказати, користуючись виразом Виноградова, що в творі завжди присутній образ автора, який і створює внутрішню єдність тексту [2, с. 126].

Наприклад:

Текст оригіналу:

Cipollone ed i suoi figli abitavano in una
baracca di legno, poco più grande di una
cassetta di quelle che si vedono dall'ortolano. [3,
с. 1]

Текст перекладу:

Жив Цибулоне з усією своєю родиною
в **дощаній халупі**, не більший від ящика для
розсади. [4, с. 4]

Художні тексти відрізняються своїм структурним різноманіттям або іншими словами, композицією. Прочитане раніше може переосмислюватися після отримання нової інформації. Автор може свідомо приховувати частину інформації до певного моменту, свідомо створювати деяку двозначність. Все це служить створенню у читача потрібного настрою, враження, допомагає автору підготувати читача до сприйняття подальших подій.

Наприклад:

Текст оригіналу:

(...) mi fa sedere sul balcone, attacca i
miei baffi a due chiodi, uno a destra e uno a
sinistra, e ci appende i panni. E a me tocca

Текст перекладу:

(...) вона садить мене на балконі,
прив'язує кінці моїх вусів до гвіздків, один -
праворуч, другий - ліворуч, і розвішує на них
своє ганчір'я. **От я і потерпаю під пекучим**

starmene tutto il **tempo al sole, fin che siano asciutti**. Guarda i segni delle mollette. [3, с. 8] **сонцем, поки висохне білизна**. Поглянь, які знаки залишилися на вусах. Це від прищіпок. [4, с. 11]

Якщо перекладач не побачив в тексті всіх закладених в ньому варіантів прочитання, якщо він невірно зрозумів авторську концепцію, то жоден читач, яким би підготовленим він не був, не зможе зрозуміти авторську концепцію [5, с. 409].

Наприклад:

Текст оригіналу:	Текст перекладу:	Машинний переклад:
Zucchini si sedette tristemente su un paracarro a lasciarsi la barba. E ogni volta che se la lasciava gli restava in mano un pelo. [3, с. 9]	Кум Гарбуз сумно сидів при дорозі і з жалю смикав себе за бороду. І щоразу в його руці лишався жмут волосся. [4, с. 13]	Кабачок сумно сидів на тумбі, щоб розгладити бороду. І кожного разу якщо він його розгладив, у руці залишилося волосся.

Для створення атмосфери, як вважає О. В. Петрова, буває досить особистих імен, географічних назв та інших власних назв, назв рослин і тварин, що асоціюються у читача з описуваною країною, – тобто одиниць, котрі не мають потреби в роз'ясненні і не відволікають тим самим читача. Якщо при цьому вірно передана психологія, героїв, мотиви їх вчинків, то читач буде асоціювати текст з текстом іншомовного інокультурного походження [6, с. 35].

Наприклад:

Текст оригіналу:	Текст перекладу:
Il Principe Limone era tutto vestito di giallo, compreso il berretto, e in cima al berretto aveva un campanello d'oro. [3, с. 1]	(...) з'явився сам правитель, принц Лимон. Він був одягнений у все жовте, а над його жовтою шапкою дзеленчав золотий дзвіночок. [4, с. 4]

Цибуліно
Цибулоне
Лимон
Скрипаль Груша
Кум Гарбуз
Кум Часник
Квасолинка
Графіні Вишеньки
Синьйор Помідор
Пес Гавкун
Пес Шукай
Суниця
Ненажера Апельсин
Жаднюга Мандарин
Вишенька
Сеньйор Петрушка
Лікар Каштан
Полуничка
Майстер Виноградник
Родина Сороконіжок

Cipollino
Cipollone
Il Principe Limone
Il Professor Pero Pera
Zucchini
Pirro Porro
Fagiolino
Contesse del Ciliegio
Il Cavalier Pomodoro
Il terribile cane Mastino
Segugio
Il sor Mirtillo
Il barone Melarancia
Il duchino Mandarino
Cilieginio
Don Prezzemolo
Il dottor Marrone
Fragoletta
Mastro Uvetta
Una famiglia di Millepiedi (Centozampine e Centogambette)

Ravanella
Signora Talpa
La sora Zucca
Mister Carotino

Редисочка
Синьйор Крот
Кума Динька
Містер Морквоу

Таким чином, відтворення в перекладі образу автора у всій його індивідуальності можливе лише в тому випадку, якщо перекладач являє собою творчу особистість з багатим особистим досвідом і високим ступенем адаптивності і якщо свій переклад він створює на

основі глибокого проникнення в систему світоглядних, етичних, естетичних поглядів і художнього методу автора.

Література

1. Мехеда М. И. Тематическая дифференциация редупликативов в русском и английском языках. *Вестник Тюменского гос. университета*. 2010. № 1. С. 183–189.
2. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. Москва : Изд-во МГУ, 1978. 223 с.
3. Gianni Rodari «Le avventure di Cipollino». Einaudi Ragazzi, 1952. 74 с.
4. Джанні Родарі «Пригоди Цибуліно» (Переклад Анатолія Іллічевського). Національний книжковий проект. Серія книг Бібліотека шкільної класики, 2009. 80 с.
5. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. Москва : Восток–Запад, 2006. 448 с.
6. Петрова О. В. Введение в теорию и практику перевода (на материале английского языка). Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2002. 97 с.

Ю. Ф. Вахніна, С. В. Радецька
м. Херсон

WILLIAM SOMERSET MAUGHAM'S WORKS IN THE UKRAINIAN CULTURAL TRADITION: LITERARY STUDIES AND TRANSLATION RECEPTIONS

The **purpose** of our research is to highlight the reception of Maugham's oeuvre by Ukrainian culture as an interliterary interaction through direct translation of works by the British writer, their stage creation and feedback from Ukrainian literary and theater critics, as well as translation critics and translators themselves.

Translations of Maugham's works into Ukrainian: interliterary interaction. The most active popularizer of the English writer's works in the western Ukrainian lands of that time was M. Rudnytsky [6, p. 182]. Thanks to his literary activity Ukrainian readers were able to get acquainted with the work of W. S. Maugham.

Oeuvre of Maugham in Ukrainian literary criticism and reading reception. Literary critic R. Chorny emphasizes aphoristic writing as a feature of Maugham's style, his original ideas as pleasure, and literature as the art of intellectual pleasure [5, p. 7]. Ukrainian readers are delighted with Maugham's work. Ukrainian public liked the life paths and emotional experiences of the main characters. His books make readers analyze, think, feel and empathize. Maugham's works have become a part of the lives of many readers.

Literary criticism, unfortunately, did not endow S. Maugham with generous attention and friendliness, despite the constant interest in his works. He was not introduced into the literary canon: in the academic works of historians of English literature, Maugham's name could not be mentioned at all, and in arrogant connoisseurs of literature he did not arouse interest because of overly traditional worldview, compared to the era of experimentation [3].

Dramaturgy of W. S. Maugham and Ukrainian theater: artistic dialogue. The works of the English writer became known to the Ukrainian audience through the theater. In the repertoire of the M. Zankovetskaya Lviv National Academic Drama Theater (in 1927–1928), a play “Sedi” was being showed (directed by T. Luchko), which based on a play by Maugham and Colton. The apologists for Maugham's literary activity in Western Ukraine were the leading Lviv magazines, which “gravitated to European models and introduced readers to literature as the art of the word, improving the aesthetic tastes of the Galician community.”

Influence of W. S. Maugham on Ukrainian writers. Literary critic R. Chorniy emphasizes the similarity of the creative characters of Maugham and V. Pidmohylny. “According to their worldview, both Maugham and Pidmohylny were realist writers. They perceived the world as it was – complex, contradictory. Objectivity is the most characteristic feature of their work. Both Maugham and Pidmohylny were full of deep feelings and were able to perceive. Other English and Ukrainian writers were interested in the essence of person as such, a real man with his complicated inner world,

which combines all the good and bad traits. Both artists were formed under the influence of French classical literature. Human being and society are one of the leading themes in the works of both writers. The similarity is manifested in the features of artistic style, in the ideological content of works, in the originality of depicting characters, where there are no positive and negative characters” [5, p. 152]. Chorniy also draws parallels between Maugham and W. Bruggen’s oeuvre through the development of the classical genre of maxims and the work of D. Bondarenko who, imitating Maugham, writes short fiction and short stories, based on an anecdote, “in which it is a clearly defined subject or case or several closely related cases, mental or material, and all this has a logical conclusion, and the brevity of time and space gives the novels an additional dramatic effect, lets an ordinary people become the heroes of their works, showing human dramas from everyday life” [5, p. 156].

So, the work of S. Maugham not only had an impact on Ukrainian literature directly through the reception of translations of works of classics of English literature, but also indirectly – through imitation of the style and original style of his writing.

Translation reception of S. Maugham’s works. W. S. Maugham used his own very unusual and special style of writing, which was successfully preserved when translated into Ukrainian. In our opinion, the translators managed to recreate Maugham’s authorial style, intonation and vocabulary, as well as to explain the realities that reflect additional shades that are the result of the national “vision of the world” by readers of another culture, to give each word the right connotation.

Summarizing the above, it should be noted that the work of W. S. Maugham had an impact on Ukrainian writers, a wide audience of readers, theatergoers and on Ukrainian culture in general. The Ukrainian public liked the works of the British master of the word, who “expresses deep thoughts about life and art in the tone of a modest, highly educated and intelligent man” [1, p. 9], so we dare to say that there is an urgent need for a complete translation of the legacy of Maugham in Ukrainian and in the subsequent translation reception of these future achievements of Ukrainian culture in the intercultural dialogue.

References

1. Autobiography of William Somerset Maugham. Dylo. 1938. 27 Feb. p. 9.
2. Electronic library “Chytyvo”. URL : http://chtyvo.org.ua/authors/William_Somerset_Maugham/
3. Zhomnir O., Mokrovolsky O., Mulyar A. Misyats i midyaky. Na zhali brytvy. Kyiv : Dnipro, 1989. 574 p.
4. Ukrainian Journal of Foreign Literature “Vsesvit”. URL : <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/746/41/>
5. Chorny R. P. Peculiarities of perception of creativity W. S. Maugham during the socio-political crisis of the 30-50s of the twentieth century. *Questions of literary criticism*, 2008. №76. P. 181–187.
6. Chorniy R. P. Perception of W. S. Maugham’s work in the Ukrainian literature of the XX century. *Questions of literary criticism*, 2005. № 12 (69). P. 151–157.

О. М. Гребень
м. Кривий Ріг

АЛЮЗІЇ У РОМАНІ РЕЯ БРЕДБЕРІ «МАРСІАНСЬКІ ХРОНІКИ»

Художній текст є взаємодією різних семіотичних просторів, а інтертекстуальність – міжтекстова взаємодія всередині тексту та поза ним. Текстуальний аналіз семіотичного простору передбачає інтерпретацію кожного знакового сегменту, що є відгомном різних культур, філософій, релігій тощо. Міжтекстові зв’язки «всередині тексту і за його межами передбачають багатоголосе відлуння текстів попередніх епох, що проглядаються крізь сюжетну канву і перебувають у певному діалозі» [2, с. 100]. Інтертекстуальність як

літературна категорія розширює смислове поле тексту за допомогою цитат (прямих або непрямих), алюзій, ремінісценцій.

Алюзія як вид інтертексту широко використовується у художніх творах Р. Бредбері. Відсилання до творів світової літератури та історичних реалій, інтертекстуальні вклучення у романах письменника увиразнюють художню картину світу, надають образам нових семантичних форм.

Проблема міжтекстових зв'язків досліджувалась у наукових працях зарубіжних та українських літературознавців О. Астаф'єва, Р. Барта, М. Бахтіна, Л. Біловус, Ю. Крістевої, Н. Кузьміної, Ю. Лотмана, В. Просалової, І. Смирнова, Н. Фатєєвої та інших. Алюзія як маркована одиниця інтертексту стала предметом досліджень Х. Петриної (інтертекстові паралелі алюзій в модерному художньому дискурсі); І. Трищенко (активацію фонових знань за допомогою алюзій); Г. Кузнєцової (алюзії як лінгвістичне явище).

Увага літературознавців до творчості письменника засвідчена науковими працями Т. Калитенко, О. Карпенко. Питання інтертекстуальності у науково-фантастичному романі «Марсіанські хроніки» Р. Бредбері торкалися Т. Калитенко (особливості множинного простору в творі); М. Гаврилук (функціональні та перекладацькі аспекти інтертекстуальності роману).

Мета статті – виявлення тематичних, семантичних, семіотичних властивостей алюзій як маркерів інтертекстуальності в романі Р. Бредбері «Марсіанські хроніки».

Носієм інтертекстуального потенціалу роману Р. Бредбері «Марсіанські хроніки» є алюзія. У «Літературознавчій енциклопедії» Ю. Ковалів визначає алюзію як «художньо-стилістичний інтертекстуальний прийом використання автором у тексті лаконічного натяку, відсилання до певного літературного джерела, явища культури, історичної події» [3, с. 57], розрахований на ерудованого читача, який зможе зрозуміти закодований зміст твору. Зарубіжні дослідники вказують, що алюзія – «неявне посилання на інший літературний твір або ж твір мистецтва, історичну подію, сучасних діячів тощо» [5, с. 6]. Автори Принстонської енциклопедії зазначають, що алюзії передбачають спільну традицію автора і читачів [6]. Варто зазначити, що у художньому дискурсі алюзії розглядають не лише як натяки чи згадки про інший твір, а як засіб кодування інформації, створення певного образу [4].

У романі Р. Бредбері порушує проблему колонізації територій та її наслідки. Ця проблема є алюзією на колонізацію Мексики, внаслідок якої була винищена ціла цивілізація. Незважаючи на досить агресивний опір марсіан, результатом експедиції та переселення земель є загибель усього населення та цілої культури. Ми бачимо не просто натяки на подібну проблему, автор чітко вказує на конкретний історичний факт: «Що сталося з Мексикою, коли з Іспанії прийшов Кортес зі своїми хорошими любими друзями? Ці зажерливі лицемірні фанатики знищили цілу цивілізацію» [1, с. 56]. Агресивні наміри колонізаторів передані через зображення прибуття всіх нових людей на Марс: «З ракет вибігали люди з молотками в руках, щоб перекувати чужий світ, надати йому звичної для їх очей форми, вибити з нього все незнайоме» [1, с. 67]. Автор акцентує на завойовницькій поведінці людей на нових землях, де б вони не знаходилися: на Марсі, чи на американському континенті. Саме такий шаблон колонізаторства використовує письменник у творі, за яким загарбники нищать самотню культуру і підлаштовують новий світ під звичний собі стандартизований зразок, критикуючи земне явище колонізації. Персонажі роману, оселяючись на Марсі, переносять модель земну життя та поведінки, засмічують нові землі: «Люди приходили на нові блакитні землі й нав'язували землям свої назви. Механічні імена й металеві імена, завезені з Землі... На всіх інших місцях, де люди, випалюючи ґрунт, приземлялися на своїх вогняних бляшанках, залишалися імена, ніби попіл» [1, с. 87].

Маркери інтертексту в новелі «Квітень 2005. Ашер II» орієнтовані на читача-інтелектуала, знайомого зі здобутками світової літератури. Ім'я головного героя – Стендал, відсилає до відомого французького письменника Стендаля. Головний герой новели будує копію будинку Ашерів із твору Едгара По. Робить він це з обурення законом, відповідно до якого спалювали різні форми мистецтва. У такому нищенні культурної спадщини вбачимо

алюзію на спалення величезної кількості літературних здобутків нацистами. Новела характеризується впливом усної народної творчості, казок, міфів, авторською інтерпретацією конкретних персонажів: гномів й ельфів, Тік-Тока, Діда Мороза, Вершника без голови, Білосніжки, Румпельштітскіна, Матусі Гуски, Синьої Бороди; персонажів книги Льюїса Керрола «Аліса в країні чудес».

Алюзії на біблійні образи і мотиви спостерігаємо в оповіданні «Мовчазні міста». Авторське трактування легенди про перших людей – Адама і Єви у творі прочитується через сюжет і проектується на відносини у суспільстві. Після масового повернення людей на Землю, вони лишаються останніми людьми на планеті і могли б стати першими: тими, хто дасть початок людській расі. Проте у романі Р. Бредбері цьому не судилося відбутися. Оповідання «Пікнік, що триватиме мільйон років» алюзійно відсилає до біблійної легенди про Ноїв ковчег. Родина пододала вкрай важкий шлях подорожі на Марс. Вони змінили свій світогляд, і вже не ідентифікують себе вже з землянами, з колонізаторами. Вони – марсіанці. Прагнучі побудувати новий світ, члени цієї родини припускаючись помилок минулого. Вони та ще кілька сімей, які мають прибути, стануть людьми, які дадуть Марсу нове життя. Саме мотив подорожі до нового життя, майбутнього започаткування нової цивілізації відсилає нас до біблійної легенди.

Метатекстуальність назв «Дощі випадають» та «Не плеснуть весла в синій тиші!..» прочитуються через мотив зловіщого передбачення майбутнього, загрозу науково-технічного прогресу та деградацію суспільства, і є маркерами твору. Назва «Не плеснуть весла в синій тиші!..» – це рядок із поезії Дж. Байрона, текст якого наводить автор у творі. Оповідь про першу вдалу експедицію на Марс, порівняння земного та марсіанського пейзажів про інтерпретовано поезією англійського митця. Словами із поезії американки С. Тісдейл «Буде ласкавий дощ» або «Дощі випадають» (текст твору наведений у романі), підкреслено жакливі наслідки Третьої світової війни. Внаслідок ядерної війни більша частина людства знищена і в порожньому місті лунає єдиний голос, голос автоматичної системи догляду за будинком, який декламує навмання обраний вірш: «Не думає все це про згубу війни, / Про долю людей, що загинуть вони / ... / І тільки у синім серпанку весна, / ... / Дізнається, може, що зникли всі ми» [1, с. 146]. Це оповідання є своєрідним передбаченням, що науково-технічний прогрес може призвести не тільки до розвитку суспільства, а й до його знищення.

У романі «Марсіанські хроніки» бачимо ще одне передбачення майбутнього: сучасне «освоєння» Марсу. Політ на Марс у ХХІ столітті реалізований, і вже не є фантастикою. Планується, що перші поселенці вже до середини тридцятих років нашого століття матимуть змогу поселитися на Марсі. Як і в пророчому творі Р. Бредбері, планують проводити певну трансформацію на планеті, щоб зробити її придатною для землян. І хоч в реальному світі не знайдено місцевих жителів чи їх культурних здобутків, проте в місцеву екологію буде здійснено втручання.

Р. Бредбері у романі «Марсіанські хроніки» широка використовує фантастичні, міфологічні, казкові, біблійні образи і мотиви, історичні, літературні алюзії для увиразнення авторської ідеї та нарації. Алюзії, інтертекстуальні маркери у творі відсилають до найвідоміших здобутків культурної спадщини, акцентують увагу на важливих проблемах людства і передбаченнях.

Література

1. Бредбері Р. Марсіанські хроніки. Київ : Дніпро, 1988. 592 с.
2. Журба С. «Діалог книг»: палімпсестність, інтертекстуальність. *Терміносистеми сучасного літературознавства: досвід і розробки проблеми*. Тернопіль : Ред.-вид. центр ТНПУ, 2006. С. 96–105.
3. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / автор-укладач Ю. Ковалів. Київ : Вид. дім «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.
4. Петрина Х. В. Алюзія в модерному художньому дискурсі: інтертекстові паралелі. *Етнос і культура*. Івано-Франківськ, 2015–2016. № 12–13. С. 45–52.

5. Leppihalme R. Culture Bumps : An Empirical Approach to the Translation of Allusions. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1997. 241 с.
6. Preminger A. et alt. (eds) The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics, 4th edn. Princeton : Princeton UP, 2012.

*Д. Є. Єлісєєва
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ КОМЕДІЇ Ж. Б. МОЛЬЄРА «МІЩАНИН-ШЛЯХТИЧ»

Однією з особливостей твору Ж. Мольєра «Міщанин-шляхтич» є те, що за формою це комедія-балет. У п'єсу було включено пісні, танці, музичні інтермедії. Жанр, створений Мольєром для придворних розваг, автор наситив гострим викривальним пафосом. Ж. Б. Мольєр створив комедію «Міщанин-шляхтич» не спираючись на класичні правила драматургії того часу [3; 4].

Автор втілює у героїв своєї комедії риси, які були притаманні Франції XVII століття. Він яскраво показав жагу людини до більшого, маючи все: здоров'я, гроші, щастя, сім'ю. Журдену закортіло стати шляхтичем, це стає його головною метою, яка згодом принесе йому та його сім'ї багато клопоту.

Мольєр добре знав те, що потрібно публіці, тому створював п'єси, які користувалися величезним попитом. У створенні комедії він спирався на літературні і народні традиції. Автор використовував не міфічні, а історичні образи, які були взяті з діяльності того часу [3; 4].

«Міщанин-шляхтич» найяскравіший приклад «високої комедії». За кумедними моментами прихований великий підтекст. Головний герой прагне стати тим, ким він не є, щоб довести всім та собі свою значущість та зайняти вище місце у суспільстві. Але Мольєр показує нам, що ми повинні цінувати себе такими, які ми є [3; 4].

Вперше в літературі Мольєр створив багатозначний образ Дон Жуана, бо прагнув до всебічного висвітлення характерів.

У своїй творчості Мольєр звертався до досвіду Кальдерона, Скаррона та інших драматургів. Із італійської комедії він взяв прийоми імпровізації створення реальних характерів. З іспанської – логічний розв'язку сюжету, психологію поведінки персонажів.

В п'єсах Мольєра відбивається життя різних верств населення: буржуа, аристократії, простого народу. В комедії «Міщанин-шляхтич» Мольєр поєднав два типи комедії: положень і характерів. За змістом «Міщанин-шляхтич» є зразком соціально-побутової комедії, у якій розкриваються норми моралі, життя буржуазії та аристократії. Однак у п'єсі наявні також елементи любовної комедії [3; 4].

Конфлікти твору поділяються на два види: соціальні (стосунки між різними класами – аристократами та буржуа) та психологічні (зіткнення здорового глузду, розуму із пристрастним бажанням Журдена стати шляхтичем [3; 4].

У комедії зберігається класицистичне правило трьох єдностей. Дія відбувається протягом одного дня і в одному місці – в домі Журдена. Як і вимагали закони класицизму, в комедії діють персонажі із сучасного життя автора. Відповідно до законів класицизму твір складається з п'яти дій, четверта дія містить кульмінацію п'єси, а п'ята – розв'язку. Також згідно із правилами класицистичної комедії дія розвивається навколо одного головного персонажа і одного головного конфлікту, що визначає усі сюжетні лінії твору.

Мольєр не тільки притримувався правил класицизму, а й порушував їх у своїх творах. У комедії «Міщанин-шляхтич» Мольєр порушує єдність дії: крім сюжетної лінії закоханого пана Журдена, в комедії розгортаються ще три лінії. Автор протиставляє комедію трагедії. Негативний герой наділений позитивними рисами та інше [3; 4].

Література

1. Давиденко Г., Величко М. Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII ст. 2-ге вид. Кб]d : Центр учбової літератури, 2009. 292 с.

2. Кравченко А. И. Культурология : Учебное пособие для вузов. 3-е изд. Мjcrdf : Академический проект. 2001. 306 с.
3. «Міщанин-шляхтич» аналіз. URL : <http://dovidka.biz.ua/mishhanin-shlyahlich-analiz/>
4. «Міщанин-шляхтич» і його сучасна суспільна проекція. URL : <http://h.ua/story/246300/>

*В. В. Іваниш
м. Київ*

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Світова література є чи не найважливішим методом впливу на сучасний світ та на всі його аспекти. Саме такий формат найбільш делікатно та влучно доносить нам найважливіші істини, привчає нас до норм моралі та допомагає розвиватись у різноманітних напрямках.

Всі ми з дитинства вивчаємо в школі такий предмет як «Світова література», знайомимося з видатними мастодонтами мистецтва слова. Цьому предмету відводять декілька років, тим самим з кожним новим підвищують рівень серйозності матеріалу. Методисти ретельно вивчають рівень психологічного впливу творів на учнів, відбирають ті, що на їхню думку є найбільш важливими та культовими, а тому обов'язковими для вивчення.

На сьогоднішній день рівень вивчення світової літератури в школах знаходиться на гідному рівні, але я вважаю, що є безліч шляхів для вдосконалення цього процесу. Щоб зрозуміти, що вдосконалити, давайте розглянемо методи вивчення та дослідження, які є на сьогоднішній день.

Одним із традиційних методів дослідження світової літератури є зіставне літературознавство, цей термін також має назву компаративістика. Суть даного методу полягає у зіставленні, а іноді і протиставленні різних творів письменства, явищ які представляють рівні історичні періоди часу. До основних завдань такого методу відносять: дослідження зв'язків між творами (генетичних та контактних), типологічне дослідження літератури, перекладознавство, інтертекстуальні студії та рецептивну естетику [1].

Як бачимо з вищенаведеного, поняття компаративістики тісно пов'язане з поняттям взаємовпливів. Означення поняття художні взаємовпливи надано в посібнику за ред. О. А. Галича: «Художні взаємовпливи – це різного характеру впливи одних мистецьких явищ на інші, різноманітні форми впливу всередині літератури чи взаємозв'язки сучасної літератури з художньою культурою минулих епох, звернення до творчості різних народів» [2, с. 445].

Я вважаю, що дуже важливо у дослідженні літератури зіставляти різні аспекти, порівнювати їх спільні та відмінні якості, що найбільш повно розуміти важливість творів. Не менш важливо привчати до цього молодь. Учні старших класів мають володіти навичками аналізу творів, які їм задають читати на уроках світової літератури. Найпростішим та найбільш влучним прикладом компаративного аналізу є порівняння «Енеїди» Вергілія й однойменної поеми І. Котляревського, або повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» та трагедії Шекспіра «Ромео та Джульєтта».

У сучасній педагогічній науці сформувався окремий напрям методичних досліджень, побудований на основі комплексного впливу різних видів мистецтв на особистість учня (Г. Беленький, О. Богданова, Г. Гогіберидзе, В. Гречинська, Д. Доманський, Є. Колокольцев, Ю. Львова, В. Маранцман, Т. Сухова, Б. Юсов та ін.). Серед видів літературознавчого аналізу, що використовують у шкільній практиці викладання світової літератури, виокремлюють культурологічний аналіз, який передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури [3, с. 209].

Цей напрям передбачає вивчення літературного твору в контексті історії світової культури. Головною місією цього методу є подання художнього твору як явища культури на певному етапі її розвитку, учні повинні вчитися розкривати тип художньої свідомості, втілений у творі, показувати зв'язок літератури з провідними філософськими ідеями доби,

міфологією, іншими видами мистецтва. Учні мають усвідомити, що світова література є важливою складовою світової спадщини людства.

Ще одним з методів дослідження та вивчення світової літератури є психологічний. Його суть полягає у зосередженні на внутрішніх переживаннях автора, усвідомлення його мотивів, пізнання глибинної мотивації до написання саме такого твору. Для того щоб в повній мірі усвідомити роботу потрібно розібратися у життєвих обставинах митця, його взаємовідносинах з світом. У школах та вищих навчальних закладах психоаналіз перш за все потрібен викладачеві. Потім він передає це учням та спонукає їх до відтворення лінії аналізу твору [4].

Всі вище названі методи дослідження та вивчення світової літератури так чи інакше мають місце в сучасній освіті, але я хотіла б додати також метод візуалізації прочитаного. На мою думку, цей метод допомагає краще відчувати написане, адже учні матимуть змогу візуалізувати твори на папері або на електронних гаджетах. Таким чином вони розвиватимуть свою уяву, чутливість та фантазію. Викладачам це допоможе оцінити вплив літератури на розвиток учнів. Такий метод можна втілити через безліч сучасних графічних програм. Прикладом таких програм є Canva та Adobe Photoshop.

Отже, в сучасній освіті існує безліч методів для вивчення та дослідження світової літератури. Всі вони ґрунтуються на психологічному глибинному аналізі, зіставленні явищ та процесів, а також історичних періодів написання того, чи іншого твору. При грамотному використанні таких методів в свідомості учнів з'являтиметься бажання самостійно читати та досліджувати світову літературу. Так, як ми живемо в еру комп'ютерних технологій доречним буде додати нові способи вивчення та комбінувати їх зі вже існуючими.

Література

1. Вільна енциклопедія «Вікіпедія». URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%B7%D0%BC>

2. Галич О. А., Назарець В. М., Васильєва Є. М. Теорія літератури : підручник для студ- в філолог. спец-й вищих закладів освіти / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 487 с.

3. Мірошніченко Л. Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук : спец. 13.00.02. Київ : 2000. 36 с.

4. Наукові основи методики літератури : Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. Москва : Ленвіт, 2002. 344 с.

*А. П. Кононова
м. Маріуполь*

ЛІТЕРАТУРНА ТА КІНЕМАТОГРАФІЧНА СПАДЩИНА НАЙВІДОМІШОГО ВАМПІРА СВІТУ

Сьогодні ми спостерігаємо активну експлуатацію мотивів вампіризму, що знаходить вираз у безлічі інсценівок, екранізацій, а також різних продовжень: з'явилися різні сини і дочки Дракули, його суперники-вампіри. Сюжети про вампірів використовуються в сучасній літературі («Інтерв'ю з вампіром» Енн Райс, «Жага крові» С. Дж. Баунде, найбільш популярні серії книг: «Вампірські хроніки» Енн Райс, «Сутінкова сага» Стефані Майер, «Щоденники вампіра» Лізи Джейн Сміт, «Академія вампірів» Райчел Мід та ін.) [5, с. 122].

Розглянемо докладніше книжкові образи нових вампірів ХХІ століття. У «Сутінках» Стефані Майер кровопивці володіють нелюдською силою, швидкістю та холодною блідою шкірою. Згідно з текстом твору, вампіри діляться на дві групи: тих, хто п'є кров людей і тих, хто годується тваринами [4, с. 242]. Одним з основних відмінностей вампірів Майер від їх класичних предків є те, що вони не бояться сонячного світла, хоча і змушені ховатися в безхмарні дні, так як при попаданні на них сонячних променів, їх шкіра починає світитися, що відразу ж видає їх нелюдську сутність. Крім того, ці вампіри ніколи не сплять.

У схожому образі постають також герої романів американської письменниці Енн Райс. На відміну від своїх легендарних предків, вони не бояться часнику і їх неможливо вбити за допомогою дерев'яного кілка. При цьому, як і інші вампіри вони бояться сонячного світла і сплять вдень. Зміни зовнішності таких вурдалаків також вельми помітні: після перетворення вони бліднуть, їх нігті стають прозорими, а очі світяться [4, с. 243]. В її романах «Вампірські хроніки», до яких увійшли «Інтерв'ю з вампіром», «Вампір Лестат», «Королева Проклятих», з'являється виразний поділ на «хороших» та «поганих» вампірів. До перших відносяться інтелектуали-інтелігенти з роздумами на тему вічності і сенсу існування. Ці вампіри багато в чому зберегли людське: почуття, можливість співпереживати і прагнення до саморозвитку. «Погані» вампіри, навпаки, жорстокі вбивці, схильні до прояву негативних людських якостей: ревності, жадібності, заздрості, злоби [3, с. 231].

У серії романів Гільєрмо дель Торо «Штам», вампіри називаються «стрігої» та відрізняються як зовні, так і внутрішньо. В першу чергу, зараження вампіризмом відбувається не через укуси, а через потрапляння в кров хробака-паразита, захоплюючого контроль над тілом. Стрігої мають зовнішність лисих і сірих монстрів. Також, однією з основних відмінних рис є те, що вони не мають традиційних вампірських іклів, а, замість них, використовують гіпертрофовані язик. Так само вони не сплять і спілкуються за допомогою телепатії, бо не мають жодних органів [4, с. 244].

Як зазначає науковий журнал «Студії мистецтвознавчі», з 1922 року починається історія фільмографії на вампірську тематику, а саме з фільму «Носферату. Симфонія жаху» Ф. Ф. Марнав. Незважаючи на відповідність сюжету роману Стокера, образ вампіра був видозмінений в бік «лякливого і відразливого»: актор створив типаж лисого виродка з відстовбурченими і гострими вухами, який в подальшому перекочував у фільм Е. Меріджа «Тінь вампіра» (2000). За сімдесят років, до культового «Дракули» Ф. Ф. Копполи (1992) було знято кілька сотень стрічок, точну кількість яких складно підрахувати [2, с. 102].

Історію про графа Дракулу розповідали не тільки в англійських або американських стрічках, а й в інших країнах. Наприклад, у Німеччині виходив телесеріал під назвою «Мунстри» (1960). Він став настільки популярний, що історія перемістилася з екранів на сторінки коміксів, а в подальшому і на сцену драматичного театру [3, с. 231].

Існує безліч фільмів, які використовують архетип вампіра в сюжеті, але найпопулярнішими екранізаціями роману і його сіквелів вважаються: «Дракула» Т. Браунінга (1931), «Дракула» Т. Фішера (1958), «Блакула» У. Крейна (1972), «Кров для Дракули» П. Морріссі (1974), «Дракула» Д. Бедем (1979), «Носферату: Примара ночі» В. Херцога (1979), «Дракула: Мертвий і задоволений» М. Брукса (1995), «Дракула 2000» П. Люссє (2000), «Ван Хелсінг» С. Соммерса (2004), телесеріал «Дракула» К. Хеддона (2013) і «Дракула» М. Гетісс (2020) [1].

На основі образу вампіра було створено велику кількість фільмів і серіалів, таких як: «Академія вампірів» Р. Мід, «Мука, роман про занепалих» Л. Кейт, «Cirque du Freak. Ожилий жах, Асистент вампіра» Д. Шен, «Безсмертний» Д. Шилдс, «Практичний посібник Джесіки по побаченням на темній стороні» Б. Фантаскей, «Поцілунки вампіра» Е. Шрайбер, «Первородні» і «Спадщина» Д. Плек, «Щоденники вампіра» К. Вільямсона та ін. Більшість з них – екранізації книг. В основному всі стрічки мають привабливих і чарівних вампірів, що робить їх образ популярним в нашому суспільстві.

Таким чином, Брем Стокер зробив значний внесок в літературу, давши світу легендарний образ вампіра. Розглянувши основні форми втілення вампірської теми в сучасній художній культурі, можна з упевненістю стверджувати, що їх актуальність зростає. Граф Дракула з кожною епохою отримує нову інтерпретацію в кінематографі. Образ стокеровського вампіра поклав початок створенню нових історій про надприродних істот.

Література

1. Иванов Б. 15 экранных инкарнаций Дракулы. *film.ru*. 2014. 5 октября. URL : <https://www.film.ru/articles/drakula-mnogolikiy?page=show>.

2. Костюк Х. До історії створення та інтерпретацій одного з міфів сучасного кінематографічного «хоррору». Сучасність. *Студії мистецтвознавчі*. 2011. № 1. С. 99–109.
3. Монд О.-Л. Трансформация архетипа вампира в массовой культуре. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2011. № 9. С. 228–242.
4. Чеклецова Е. И. Краткий обзор трансформации образа вампира в некоторых популярных книжных сериях. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. Екатеринбург, 2016. № 35. С. 241–247.
5. Юган Н. Л., Голубнича К. О. Міфологема графа Дракули в сучасній англomовній літературі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія : Філологія. Соціальні комунікації. 2018. Том 29 (68). № 2. С. 122–127.

М. М. Кравчук
м. Вінниця

РОЛЬ ІНТОНАЦІЇ В СТВОРЕННІ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В ЖАНРІ СТЕНДАП

Стендап становить сольний гумористичний виступ перед живою аудиторією. Просодичне оформлення у ньому відіграє чи не найважливішу роль для створення комічного ефекту. У фонетичному аспекті помітне місце займає інтонація, яка реалізується безпосередньо під час мовлення коміка, і, звісно, в тексті виступу не фіксується.

М. Мороні визначає інтонацію як «рух мелодики під час висловлювання, який сприймається акустично» [2, с. 4] та виділяє три її функції в німецькій мові:

- функція сегментації – членування мовленнєвого потоку автоматично і несвідомо на окремі сегменти;
- функція структурування інформації – виділення «фокусного» наголосу для виокремлення ключової інформації з висловлювання;
- семантична функція – реалізація в русі мелодики різних форм або видів зв'язку тон-текст, які впливають на зміст виразу та його контекстуалізацію в процесі розмови [2, с. 4].

Варто також вказати, що в німецькій мові виділяють, як правило, три види інтонації:

- термінальна (низхідна) інтонація (в розповідних реченнях);
- інтеррогативна (висхідна) інтонація (в питальних реченнях);
- прогресивна (прогресивна) інтонація (інтонація незавершеного висловлювання) [4, с. 510].

Інтонація в стендапі та багатьох інших жанрах гумористичного дискурсу є ефективним засобом урізноманітнення сценарію і збагачення його певною «мелодикою». Контраст між головним наголосом в частині речення з сетапом і між наголосом в частині з панчлайном допомагають стендап-коміку чітко позначити завершення жарту і, так би мовити, повідомити глядачам, коли їм слід сміятися [3, с. 323].

Для кращого розуміння ролі інтонації у сприйманні комічного слід розглянути деякі дослідження взаємозв'язку інтонації та іронії.

М. Мороні в своїй роботі приділяє увагу зокрема висхідно-низхідній інтонації, яка є дуже характерною рисою мовців алеманського різновиду німецької при іронізуванні, хоча в стандартній німецькій мові скоріше асоціюється з несподіванкою, здивуванням. При аналізі аудіо-запису приватної розмови мовців з регіону Штутгарт тривалістю 49-хвилин вона виділила 16 реплік, які на основі контексту класифікувала як іронічні. М. Мороні умовно ділить ці моменти на розповіді (коли мовець викладає певну інформацію і іронічно оцінює її) і відповіді (коли слухач дає оцінку висловлюванням мовця за допомогою іронічних виразів). В 14 з 16 таких моментів реалізується висхідно-низхідна інтонація незалежно від типу виразів. Ще однією особливістю цих виразів було використання низького тону при фокусному наголосі для видання неочевидного та неочікуваного змісту виразів за спільну та вже відому для мовця і слухача інформацію (Common Ground). Це призводило до інтерпретації сказаного як несправжнього, удаваного і видавало у виразі іронію [2, с. 21].

Х. Коттхофф у своїй роботі згадує дослідження Б. Акермана (1983), у якому аналізувалось сприйняття дітьми інтонації та розуміння на її основі іронії. Дітям молодших класів та старшокласникам зачитували короткі історії, даючи в кінці то серйозний, то глузуливий, то іронічний коментар щодо неї. Інтонацію при іронічному коментарі варіювали, роблячи іронію то більш, то менш очевидною. Дослідник встановив, що, малі діти, по-перше, розуміли контекстуальні невідповідності та інтонацію зовсім окремо одне від одного, а по-друге, дещо краще за дорослих впізнавали невідповідність між сказаним і тим, що малось на увазі, саме через інтонацію (можливо, через дещо однозначне сприйняття цієї інтонації). При цьому їм набагато важче вдавалось зрозуміти та інтерпретувати той підтекст, який мався на увазі. Проте діти мали вже достатньо досвіду, щоби розуміти, що можна сказати щось, маючи на увазі протилежне. Х. Коттхофф вважає, спираючись також на власні дослідження, що для розуміння іронії (особливо комплексної) важливим є розуміння і явного, і прихованого смислу висловлювання [1, с. 6]. Натомість інтерпретація інтонації, з якою та чи інша інформація була озвучена, є одним із способів встановлення явного і прихованого в ній.

В стендапі як в одному з жанрів гумористичного дискурсу інтонація є важливим засобом для надання мовленнєвому потоку динамічності і чіткого сегментування жартів. З розглянутих досліджень ми також можемо зробити висновок про роль інтонації в сприйманні іронії слухачами – інтонація сприяє розумінню та інтерпретації іронії, навіть коли встановлення власне смислових невідповідностей в сказаному є проблематичним.

Література

1. Kotthoff H. Ironieentwicklung unter interaktionslinguistischer Perspektive. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*. Konstanz : Universität Konstanz, 2007. № 45. 21 p. URL : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-42987>
2. Moroni M. Intonation und Ironie in privaten Gesprächen. 2015. 20 p. URL : https://www.academia.edu/10156743/Ironie_und_Intonation_im_privaten_Gespr%C3%A4ch
3. Rutter J. Rhetoric in Stand-up Comedy : Exploring Performer-Audience Interaction. *Stylistyka*. 2001. Vol. 10. P. 307–325.
4. Šileikaitė-Kaishauri D. Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen: Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise. Vilnius : Universität Vilnius, 2015. 528 p.

В. В. Линник
г. Мариуполь

БАЛЛАДА А. С. ПУШКИНА «ЖИЛ НА СВЕТЕ РЫЦАРЬ БЕДНЫЙ...» В АСПЕКТЕ ЭВОЛЮЦИИ ИМАГЕМЫ «РЫЦАРЬ»

Рыцарство в узком смысле – это военно-дворянское сословие времен феодализма в Западной Европе. В более широком, и даже переносном значении, рыцарь – человек благородный и самоотверженный.

Рыцарь в творчестве Пушкина – явление не единичное, доказательством тому могут служить «Скупой рыцарь», «Сцены из рыцарских времен», несколько опосредованно (и как раз в широком смысле) «Каменный гость» и др. И не удивительно такое изобилие подобных примеров в творчестве поэта, потому что рыцарский кодекс чести своеобразно преобразовался в кодекс чести дворянина, коим и является как сам поэт, так и многие из его героев.

К основополагающим постулатам такого кодекса можно отнести следующие: рыцарем должен быть благородный человек, который может подтвердить свое происхождение (в «Сценах из рыцарских времен» и возникает подобная проблема, т.к. Франц, будучи близко знаком с рыцарями и мечтавший оказаться в их кругу наравне, в силу своего мещанского происхождения не мог добиться желаемого, хоть и благородством души превосходил своих знакомых); рыцарь должен карать оскорбившего честь его Сюзерена, Прекрасной Дамы или его самого (этим оправдываются бесконечные дуэли, подобную сцену можно найти в «Каменном госте»: Дон Гуан и Дон Карлос); рыцарь обязан исполнять данное им слово (в тех

же «Сценах...» рыцари исполняют обещание Клотильде не вешать Франца, а заключают его в тюрьму); рыцарь должен быть галантным по отношению к дамам и т.д. Что касается места Прекрасной Дамы в судьбе рыцаря, показательным примером апогея восхищения женщиной можно считать балладу Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...», в которой герой избирает себе лишь единый образ Богоматери, отринув все прочие, и доходит почти до кощунства в своем преклонении.

Стоит отметить, что рыцарство – явление чисто европейское, и это служит еще одним доказательством безграничного таланта и пытливого ума русского поэта. Пытаясь проследить отечественную историю, рыцарь как воин или герой едва ли встанет перед нами с положительной стороны, примером тому было Ледовое побоище. Но у Пушкина мы имеем возможность прикоснуться к истории опосредованно и увидеть вполне реалистичные образы европейских героев в русском осмыслении, такими, какими мы можем представить себе англосаксов или испанцев, возможно даже и стереотипных.

В Испании рыцарский роман сохранял свою популярность гораздо дольше, нежели в других европейских странах. Конечная фаза его существования ознаменовалась созданием пародийного произведения – «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский» Мигеля де Сервантеса. Нельзя утверждать с полной уверенностью, что Рыцарь Печального Образа оказал большое влияние на формирование «Бедного рыцаря», но не стоит также и отрицать некоторое воздействие в контексте образа рыцаря как собирательного героя, наделенного всеми присущими ему чертами (как это видно у Пушкина): понимание долга, служение, исполнение клятвы, доблесть, благородство и т.д.

«Жил на свете рыцарь бедный...» уникальное произведение, как по своей сути, так и по истории создания. Т.к. единого каноничного варианта данного текста нет, за основу мы возьмем публикацию 1837 года в журнале «Современник».

Как и в романе Сервантеса, где мы видим рождение главного героя (именно появление Дон Кихота из Алонсо Кихано) и его смерть, в балладе Пушкина граница повествования очерчена так же четко: первая строфа сообщает нам, что «Жил на свете рыцарь бедный...», а одиннадцатая завершается словами «...Без причастья умер он» (хотя это и не конец самой истории, последние три строфы повествуют о его загробной участи). Как и прочие творения автора, баллада также имеет некоторую автобиографичность (видение «гения красоты» и т.д.), что указывает на наличие подтекста.

Удивительным текст можно считать и с точки зрения его источников, потому что определенный сюжет или страну назвать трудно. Данная баллада является связующей единого образа и представления о рыцарстве как таковом. Все атрибуты, присущие рыцарю и Средневековью не дают нам сомневаться во времени и месте действия повествования (автор четко обозначил времена Крестовых походов). И в то же время баллада интертекстуальна, что заставляет читателя находить бесконечные отсылки к тем или иным произведениям. В качестве таких отсылок может выступать и «Лалла Рук» В. А. Жуковского (сцена видения), и «Об искусстве художника» В. Ваккенродера и Л. Тика в переводе Шевырева, В. Титова и Н. Мельгунова, передающий легенду о святом чувстве Рафаэля к Божьей Матери (как в свое время заметила Ахматова) [2, с. 103], и множество других произведений, включая и живописные полотна Эль Греко, Сурбарана и др.

Герой баллады – паладин (эта лексема употребляется в тексте трижды: *Не случилось паладину, Станный был он человек; Между тем как паладины/Встречу трепетным врагам; И впустила в царство вечно Паладина своего.*), в словаре языка Пушкина определяется как «доблестный, храбрый рыцарь (в средневековых романах, поэмах)» [3, с. 283]. Однажды ему явился образ Пречистой Девы Марии, после чего он избирает себе идеал и вечное служение Ей.

И далее по ходу повествования, если углубиться в смысл строк, можно обнаружить, что образ «Прекрасной дамы» из средневековых догм ступеневывается перед аскетическим пониманием почитания рыцарем Богородицы. Это даже не платоническая любовь рыцарем жены Сюзерена, а явление на порядок выше и чище (ср.: *С той поры, сгорев душою, Он на*

женщин не смотрел; С той поры стальной решетки Он с лица не подымал И себе на шею четки Вместо шарфа привязал; Полон верой и любовью, Верен **набожной** мечте— особое внимание на предпоследнее слово). И кровавая надпись на щите, как символ данного обета, и стальная решетка шлема, которую он не поднимал – образ замкнутости и внутренней тайной жизни, и яростная борьба с мусульманами (как явно враждебным элементом его убеждений) – все это изобличает в нем едва ли не воина-монаха [1, с. 76].

Как и другие произведения Пушкина, баллада открывает перед нами крайнюю степень определенного качества, в данном случае – служения, когда в «Скупом рыцаре» это сребролюбие, а в «Моцарте и Сальери» – гордость и зависть, например. Все это воспринимается как попытка автора проследить постепенный упадок духа настоящего рыцаря. В этом случае поэт охватывает и прошлые достижения, через которые он воспроизводит настоящее и которые определенным образом трансформируются и в будущем. Возможно, что именно поэтому перед читателем и предстает Дон Гуан в «Каменном госте» совсем не таким, каким его привыкли изображать в своих произведениях остальные драматурги, в комичном образе повесы, а иронично (как и всегда в исповедальном автобиографичном характере) автор наблюдает за происходящим.

Тема рыцарства в творчестве А. С. Пушкина занимает важное место. Трудно переоценить пушкинский вклад в становление понимания рыцарства как понятия тождественного или же предшествующего дворянству.

Этот вопрос преемственности тесно связан как с литературной, так и личной жизнью поэта. Здесь будет близок пример житетворчества, популярного в Серебряном веке: Пушкин как соответствие образу рыцаря в более широком ключе (благородство, дуэли, «донжуанский список» и т. д.). И это вовсе не пародия или подражание, в духе Алонсо Кихано, а искреннее следование своему идеалу.

Литература

1. Леушина О. В. «К проблеме системно-структурного анализа баллады А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...»» *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, № 3 (12), 2016. С. 75–79.
2. Роговер Е. С. «Текст «испанской» баллады А. С. Пушкина и его культурно-исторические пласты» *Культура и текст*, № 1, 1997. С. 103–105.
3. Словарь языка Пушкина : в 4-х т. Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. 2-е изд., доп. Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. Том 3. Москва : «Азбуковник», 2000.

В. Ю. Лиханська
м. Бахмут

ПРО АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЩОДЕННИКА В СУЧАСНІЙ ФІЛОЛОГІЇ

Щоденники, особливо щоденники відомих особистостей, митців або громадських діячів, знаходяться в центрі уваги освіченої читацької аудиторії, проте і науковці, насамперед історики й мистецтвознавці, виявляють сталий дослідницький інтерес до них. Філологів цікавить насамперед природа щоденника та його риси, мотиви його написання, його композиція та структура тощо. Тож наша доповідь має на меті встановити основні аспекти вивчення щоденника, представлені в філологічних розвідках 10-20-их років ХХІ ст.

Традиційно філологи розглядають щоденник як окремий жанр, тобто в межах генології, так, К. Танчин вважає неможливим дати точне визначення жанрової природи щоденника через неможливість встановити «чистоту жанру» [5]. Все ж вона визначає його як жанровий різновид документальної прози; як форму оповіді, що ведеться від першої особи у вигляді щоденних записів, від вузько документальних, завдання яких – фіксація поточних справ, до таких, які наближаються до висловлювання літературного [5]. Вона наголосила на імпліцитній присутності читача в щоденнику, що впливає на його форму, зміст і стилістику [5]. К. Танчин

зауважує, що щоденник не має наперед визначеної конструкції, його структуру (загалом хронологічну) визначає перебіг подій як зовнішнього, так і внутрішнього життя автора [5]. До характерних особливостей щоденника вона відносить такі, як: позаконцепційність суб'єктивності, один часовий план зображення, «незалежність» суб'єктивності, плинність концептуальності [5].

За призначенням, за функцією, за роллю в житті автора, К. Танчин виокремлює такі типи щоденників:

- щоденник-свідчення (щоденники С. Єфремова, С. Васильченка, З. Гіппіус);
- щоденник, породжений нарцисичними мотивами (щоденники В. Поліщука, О. Кобилянської);
- щоденник – документ самоаналізу і самонавчання (щоденники В. Винниченка, Л. Толстого) Я;
- щоденник – пам'ять про себе самого (щоденники В. Поліщука, К. Чуковського);
- щоденник як засіб психічної самотерапії (щоденники О. Кобилянської, Т. Шевченка, Ф. Кафки) [5].

М. Варикаша зазначає, що в основу діаріуша, що як жанр літератури non-fiction виокремився з мемуарної літератури у XVIII ст., покладено хронологічне зображення подій зовнішнього і внутрішнього життя автора, вибір і опис яких визначено його індивідуальністю [2, с. 9]. Щоденник має автокомунікативне спрямування, адже ведеться від першої особи в монологічній, рідше діалогічній формі, і не розрахований на широке коло читачів [2, с. 9]. З функціональної точки зору щоденник виконує пізнавальну, дешифрувальну, естетичну, ігрову та катарсичну функції, тому що не виключає стороннього адресата, також йому властиві фіксаційна, розважальна, компенсаторна та літературно-творча функції, адже для самого автора щоденник стає самопізнанням, самовираженням, самоспогляданням, самоувічненням [2, с. 9]. При цьому дослідниця зауважує на тому, що Я-персонаж і наратор діаріуша не тотожні реальному авторові, адже останній представлений передусім крізь призму власних інтенцій [2, с. 9]. На її думку, до специфічних рис жанру щоденника належать фрагментарність, сповідальність, претензія на правдивість, побутовість, подвійна орієнтація в часі тощо [2, с. 9].

На думку Т. Кальщикової, щоденник є літературно-побутовим жанром, у літературі він представлений у формі щоденних, датованих записів від першої особи. Щоденнику як позалітературному жанру властиві гранична щирість і відвертість висловлення, це – фіксація того, що тільки що трапилося і було пережите автором, щоденник – не ретроспективний, він пишеться для себе, тому він – справжній і достовірний [3, с. 11].

Характеризуючи щоденник О. Блока, вона вказує на такі специфічні ознаки щоденника як жанру: своєрідність цілей – представити світ навколо себе й себе у світі; своєрідність адресата – звернення записів до самого себе, найближчого оточення, нащадків; тривалість комунікативної ситуації [3, с. 5]. Як і іншим текстам щоденнику притаманні політематичність, фрагментарність, інтертекстуальність, необробленість, гранична суб'єктивність, емоційність, оцінність [3, с. 5].

З лінгвістичної точки зору визначальними ознаками щоденника Т. Кальщикова вважає такі:

- структурний, адже щоденник має форму датованих регулярних записів, дата є текстотворювальною одиницею. З огляду на хронотоп мова йде про синхронність оповіді часу описуваних подій, періодичність і хронологічна послідовність записів;
- прагматичний, зважаючи на специфічну комунікативну мету щоденника;
- змістовий, тому що щоденник сповнений самоаналізу й оцінки, полі тематичність виявляє себе при зображенні зовнішніх подій, приватне й глобальне співіснують;
- антропоцентричний, зважаючи на значущість автора, в щоденнику якого відбиваються його суб'єктивність, щирість, схильність до оцінки [3, с. 11].

О. Арістархова, вивчаючи щоденник філософів, трактує його як его-текст, тобто текст про самого себе, що написаний з суб'єктивної авторської точки зору, а його об'єктом є життєві

обставини самого автора, тобто людиною з егоцентричною позицією [1, с. 6]. Ключовими елементами, що формують структуру щоденника, на її думку, є дейктичні слова «тут» і «зараз» та займенник «я», що характеризує комунікативну перспективу висловлювання, пов'язану з положенням дейктичного центру, адже основа тексту – опис подій, що реально відбулися і свідком яких був автор щоденника [1, с. 6].

Окремої дослідницької уваги заслуговують надзвичайно популярні в соціальних мережах інтернет-щоденники, так звані блоги, автори яких самі вирішують, робити свій щоденник публічним чи залишитися автором-анонімом. У першому випадку передбачається, що читачі блогів можуть написати коментар, чим спонукати автора інтернет-щоденнику до подальшої творчої взаємодії у вигляді зворотної реакції на їхній коментар. Тому очевидно є схожість цілей ведення щоденнику та блогу – комунікація, пряма чи імпліцитна у випадку анонімності автора чи його небажанні певний час оприлюднювати свій щоденник. Спільними рисами у випадку блогу та традиційного щоденника виступають послідовність порядку щоденникових записів і самопрезентація автора. Цінностями персонального інтернет-дискурсу, як і віртуального дискурсу в цілому, є відкритість, демократичність спілкування, потік нової інформації, нові знайомства та головне – свобода самовираження [4].

За стилем та жанром електронних щоденників О. Лутовінова вирізняє 4 групи:

- щоденник-спільнота, де пишуть декілька авторів (сучасні форуми);
- щоденник, який описує повсякдення автора;
- щоденник-альбом / блокнот, який зберігає цитати, фото, відео, посилання (сучасні Facebook, Instagram, Twitter);
- щоденник-проект, який популяризує відому особистість, проводить дослідження (інтернет-блоги) [4].

Ініціальний жанр запису автора, з позицій діалогічності, відносить інтернет-щоденник до асинхронної форми комунікації, проте в блозі зворотний зв'язок не обов'язковий, тому автор може залишитися без відповіді, а коментарі будуть виступати реактивним жанром. У віртуальному дискурсі, за О. Лутовіновою, користувачі (аноніми) можуть забути приховати свої особливі риси характеру, що фактично неможливо під час реального спілкування [4]. На противагу інтернет-щоденникам у традиційному щоденнику приватність особистого життя автора зберігається.

Отже, представлене в роботах сучасних філологів розмаїття потрактувань щоденника зумовлено наявністю різноманітних дослідницьких стратегій (генологія, лінгвопоетика і т.і.), Окремої методології дослідження напевно потребує інтернет-щоденник, зважаючи на його приналежність до мережевої літератури з притаманними їй гіпертекстуальністю, поліавторністю й одночасно анонімністю, інтерактивністю і схильністю до синтезу мистецтв.

Література

1. Аристархова О. Языковые особенности дневников русских философов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2014. 27 с.
2. Варикаша М. Гендерний дискурс у літературі Non-Fiction (на матеріалі щоденників письменників першої половини XX століття) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2009. 24 с.
3. Кальщикова Т. Дневник как вид коммуникативной деятельности : (на материале Дневника А. Блока) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Тагил, 2012. 24 с.
4. Лутовінова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 477 с. URL : <https://superlinguist.ru/etnolingvistika-i-lingvokulturologiia-skachat-kni/lutovinova-o-v-lingvokulturologicheskie-kharakteristiki-virtualnogo-diskursa.html> (дата звернення: 18.01.2021)
5. Танчин К. Щоденник як форма самовираження письменника : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 2005. 20 с. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S (дата звернення: 10.01.2021)

ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТАФОРУ В ТВОРІ Д. ДЕФО «РОБІНЗОН КРУЗО»

Метафора довгий час була і надалі залишається предметом вивчення численних досліджень як вітчизняних, так і іноземних лінгвістів. Але не зважаючи на те, що дослідження метафори почалося ще в античні часи, самостійним предметом наукових досліджень вона стала лише в минулому столітті.

Феномен метафори розглядається не лише в межах філології. Це зумовлює існування численних підходів до визначення поняття метафора. У вузькому розумінні метафора являє собою перенесення ознак з одного предмета на інший за певною аналогією. В широкому сенсі метафора не обмежується сферою мови і навіть наші процеси мислення самі по собі вже є метафоричними. Дана точка зору активно розвивається прихильниками когнітивної теорії метафори.

Для дослідження та аналізу метафор у тексті художнього твору необхідно сприймати метафору як стилістичний прийом, який передбачає перенесення значення з одного слова на інше.

Вивчення метафори з такої точки зору знаходимо у працях І. Р. Гальперіна, він зазначає, що метафора стає стилістичним прийомом, коли два різні явища (речі, події, ідеї, дії) одночасно згадуються в результаті перенесення деяких чи всіх властивих властивостей одного предмета іншому, який від природи позбавлений цих властивостей [2, с. 140].

Формально ми маємо справу з передачею назви однієї ознаки, спільної для двох різних сутностей. Чим ширший розрив між пов'язаними об'єктами, тим більш вражаючою та несподіваною – тим самим виразнішою є метафора [3, с. 38].

Існує велика кількість класифікації метафор. Перш за все це зумовлено наявністю великої кількості підходів до визначення феномену метафори, їх семантичними, функціональними та стилістичними характеристиками, а також особливостями їх граматичного вираження.

І. Р. Гальперін пропонує класифікацію за ступенем частоти метафор. Згідно цього критерію він виділяє справжні або живі метафори (*genuine metaphors*) та банальні або мертві метафори (*trite metaphors or dead metaphors*). Живі метафори це абсолютно нові метафори, які характеризуються спонтанністю використання. Банальні або мертві метафори це ті, використання яких є звичним, вони навіть можуть бути зафіксовані в словниках [1, с. 141–142].

Структурна класифікація базується на плану вираження метафори. Залежно від лексичного рівня, до якого належить одиниця, якою виражена метафора, Москвін виділяє словесні, фразові та текстові метафори [4, с. 136].

Функціонування метафори базується на образності та переносному значенні слів, але це характерно і для інших тропів. У зв'язку з цим виникає необхідність встановити чіткі межі між метафорою та іншими, суміжними з нею тропами.

Порівняння – це така логічна форма, яка не створює нового і цілісного інформаційного об'єкта, тобто в цьому випадку немає смислового синтезу, який би призводив до формування нового концепту, що є характерним для метафори.

Епітет передає наявну характерну ознаку описуваного предмета, на відмінну від метафори, яка наділяє предмет нехарактерною для нього ознакою, перенесеною на нього на основі подібності.

Метафора може бути виражена будь-якою частиною мови і, відповідно, виступати будь-яким членом речення. «Найчастіше вона виражається дієсловом та його формами або ж прикметником (метафоричний епітет), внаслідок чого, зокрема, метафора, виражена іменником, сприймається дещо свіжіше» [2, с. 216].

Характерним для роману «Робінзон Крузо» є використання простої, лаконічної та зрозумілої кожному мови. Автор також нерідко використовує терміни, точні дані щоб надати

тексту правдоподібності. Але точність та чіткість тексту майстерно переплітаються з використанням художніх засобів та стилістичних прийомів.

Автор у творі використовує метафори різних типів, як в плані змісту, так і в плані вираження.

В більшості випадків для метафор основою слугують аналогії між людиною і природою. Цей зв'язок є наскрізною темою цілого твору.

Для опису людини автор також використовує метафори різних структурних типів, часто зустрічаються метафоричні епітети. Найчастіше автор використовує дієслівні метафори.

«...the current of my former desires returned...» [5] – повернулася течія моїх колишніх бажань. Це приклад генітивної метафори, головний елемент якої – бажання порівнюються з течією, потоком. Для англійської мови, як і для української, використання такої метафори, є характерним коли йдеться про те, що щось повертається до звичного стану: повернутися в звичне русло, ввійти в нормальну колію.

Описуючи природу автор вказує багато деталей, цим самим змальовуючи перед читачем чітку та точну картину. Описуючи ландшафти автор також часто використовує «мертві» метафори, які позбавленні образності. Це пояснюється його прагненням до документальності оповіді.

«The voice of sea» [5] – голос моря; море не має голосу, застосовано прийом персоніфікації. Структурно, це генітивна метафора. Тобто, іменник в називному відмінку, в нашому прикладі «the voice», має переносне значення і виражає порівняння іменника, який вжито в родовому відмінку, з іншим предметом чи явищем. В нашому випадку шум моря порівнюється з голосом людини.

«All this while the storm increased, and the sea went very high...» [5]. Описуючи посилення шторму в даному прикладі, автор використовує дієслівні метафори, позбавленні надмірної образності. Подібні метафори часто використовуються в текстах наукового стилю, так як через їх часте вживання вони сприймаються як терміни.

Характерною рисою метафор, які описують силу стихії, є те, що дуже часто автор переносить ознаки людини на море, наділяє морську стихію надлюдською силою, проводить паралелі між людиною і природою.

«The sea landed me, or rather dashed me, against a piece of rock» [5] – дослівно: «море приземлило мене, точніше, кинуло на шматок скелі».

«...the land broke off a little the violence of the wind.» [5] – земля мало не обривалася від насилля вітру. Це якісно нова метафора, яка передає неймовірну силу вітру. Якщо розглядати даний приклад зі структурної точки зору, то це розгорнута метафора, в якій дві асоціативно пов'язаних групи описують один образ. Таким чином сила вітру передається його здатністю вчиняти насилля, яке полягає в тому, щоб обірвати землю. Окрім цього частина «...the violence of the wind...» є прикладом генітивної метафори, в якій основний образ – вітер, який вжито в родовому відмінку, характеризується притаманним йому насиллям.

Щодо моделі утворення метафоричних одиниць, то в тексті роману знаходимо такі приклади: заміщенні живого живим, заміщенні неживого неживим, заміщенні неживого живим, заміщення живого неживим.

Найчастіше метафори в творі виражені дієсловом, що є характерним для англійської мови. Хоча часто зустрічаються метафори, виражені іменником, прикметником або цілою фразою.

Образ головного героя – Робінзона є метафоричним. Він уособлює все людство, його історичний розвиток, починаючи від освоєння землі для життя. В образі Крузо автор показує здатність кожної окремої людини адаптуватися до середовища, розвиватися, рости, пізнавати щось нове, проявляти винахідливість і працьовитість, та набувати досвіду.

Робінзон також є метафоричним втіленням людської гордості, нашої жадібності, нашої готовності експлуатувати та використовувати інших задля власних цілей та благ.

Роман Даніеля Дефо «Робінзон Крузо» показує людині її недоліки на прикладі головного героя, і допомагає їй знайти шляхи їх виправлення.

Література

1. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. Москва : Либроком, 2010, 2014. 336 с.
2. Галич О., Назарець В., Васильев Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О. Галича. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2005. 488 с.
3. Кухаренко В. А. Практикум по стилистике английского языка. Учебное пособие для студентов филологического факультета. Москва : Высшая школа, 1986. 144 с.
4. Москвін В. П. Русская метафора : Очерк семиотической теории. Изд 2-е, перераб и доп. Москва : ЛЕНАНД, 2006. 184 с.
5. The Life and Adventures of Robinson Crusoe, by Daniel Defoe. URL : <https://www.gutenberg.org/files/521/521-h/521-h.htm>

*И. А. Мамедов
г. Запорожье*

АКСИОЛОГИЯ ГОРОДА В РОМАНЕ Э. М. РЕМАРКА «ТРИУМФАЛЬНАЯ АРКА»

Эрих Мария Ремарк по праву считается одним из самых известных писателей XX века. В исследованиях Б. Л. Сучкова, Е. Книпович, Р. А. Орлова, О. Е. Похаленкова, А. С. Поршневой рассматриваются особенности поэтики, стиля, художественной характеристики. «Триумфальная арка» выступает объектом нашего исследования, а его предметом является аксиология города. Произведения Э. Ремарка неоднократно рассматривались в рамках языкознания и литературоведения. Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием специальных работ по аксиологии города.

Аксиология как философская дисциплина, исследует категорию ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни [1]. В литературоведении аксиология рассматривается как исследование феномена ценности в художественном творчестве и сочетающего в себе достижения теории литературы и философии ценностей [2, с. 28–68; 3, с. 130–140].

Мы обратимся к аксиологии города на примере романа Э.М. Ремарка «Триумфальная арка». Взаимоотношения ценностей города и героев романа прослеживаются в восприятии пространства двух городов: Парижа, в котором и происходит основное действие романа, и в Берлине, с которым у героя связаны самые теплые и одновременно болезненные воспоминания. Так при первой встрече героев, Париж предстает как нечто серое, огромное и массивное: “Sie erreichten den Etoile. Der Platz lag im rieselnden Grau mächtig und unendlich vor ihnen. Der Nebel hatte sich verdichtet, und die Straßen, die rundum abzweigten, waren nicht mehr zu sehen” [4, с. 10]. Город не отталкивает людей, но и не принимает их. Город покрыт туманом. Точно также, как покрыто туманом будущее двух главных героев: Равика и Жоан Мадю. Они не знают, что их ждет. Но то, что встреча их происходит в городе, который встречает их серостью, улицы которого уходят в неизвестность, во многом предопределяет судьбы героев. Что с ними случится, куда заведут их дороги судьбы ни Жоан ни Равик пока не знают.

Интересным, на наш взгляд, является и то, что любой город, отмечает свои праздники, когда обыденная серость сменяется чем-то ярким и непривычным: “Er ging zum Etoile. Eine große Menschenmenge füllte den Platz. Hinter dem Arc de Triomphe waren Scheinwerfer. Sie beleuchteten das Grab des unbekannten Soldaten. Eine riesige blauweißrote Fahne wehte darüber im Winde. Es war der zwanzigste Jahrestag des Waffenstillstandes von 1918” [4, с. 50]. Город как бы вырывает человека из привычного состояния и приглашает разделить с ним праздник. И герои следуют этому приглашению. Тем самым, город как бы показывает людям, что в жизни существуют не только заботы и проблемы, но и радость и счастье. Умение видеть хорошее, радоваться жизни определяет ее ценность и ценность самого человека.

Но такие события – не столь часто происходят в жизни города, а, следовательно, и в жизни каждого человека. Город, как правило, это обыденность, привычка, повседневность:

“Draußen war es heller Tag geworden. Es hatte aufgehört zu regnen. Die Pissoirs standen wie kleine Panzertürme an den Straßenecken. Der Portier war verschwunden, die Nacht fort gewischt, der Tag hatte begonnen, und Scharren eiliger Menschen drängten sich an den Eingängen der Untergrundbahnen – als wären es Erdlöcher, in die sie hineinstürzen, um sich einer finsternen Gottheit zu opfern” [4, с. 26]. Город, не смотря на свою обыденность, подчиняет себе человека, выступает своего рода божеством, заставляет жителей действовать по его законам и в его темпе. И человек вынужден подчиниться. При этом, подчинение происходит добровольно, само по себе.

Однако, город не всегда не принимает своих героев, он успокаивает, настраивает на философский лад: “Ravic trat auf die Straße hinaus. Er atmete den Wind, der feucht und weich war. Automobile, Menschen, ein paar fremde Huren bereits an den Ecken, Brasserien, Bistros, der Geruch auch Tabak, Aperitifs und Benzin – schwankendes, rasches Leben” [4, с. 49]. Город – это разнообразие событий и людей, это возможность для отдыха и работы, это отдых и света. Все это существует рядом с героями и, несомненно, играет определенную роль в их жизни. Равик, который сталкивается по роду своей деятельности с жизнью и смертью, прошлое которого связано со страданием и болью, получает возможность сделать паузу, остановиться, задуматься над смыслом жизни. И в этом немалую роль играет город.

Париж, в котором происходят основные события романа, выступает как начало: “Ravic ging langsam die Rue Lauriston entlang. Wenn es Sommer gewesen wäre, hätte er sich im Bois irgendwo auf eine Bank in die Morgensonne gesetzt und gedankenlos in das Wasser und auf den grünen Wald gestarrt, bis die Spannung nachgelassen hätte. Dann wäre er ins Hotel gefahren und hätte sich schlafen gelegt” [4, с. 22]. Интересным, как нам кажется, является и наличие в тексте конкретных городских микротопопов, которые только подчеркивают реалии и помогают конкретизировать и объяснить поведение главного героя.

Как мы уже указывали выше, не каждый город вызывает положительные эмоции. Так, если Париж для Равика – это город спасение, город, который принял его, в то время, как Берлин – город, который он вынужден был покинуть, город, который принес ему страдания и смерть любимого человека. Наверное, именно поэтому, в тексте романа рядом с названием этого города стоит год: “Berlin. Ein Sommerabend 1943” [4, с. 101].

Таким образом, мы можем утверждать, что аксиология города связана с мироощущением. Интересным было бы проследить влияние городских ценностей на жизнь и характер героев и на примере других произведений этого автора.

Литература

1. Философский словарь. URL : <https://gtmarket.ru/concepts/6894>
2. Ильин В. В. Аксиология. Москва : Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
3. Филатов А.В. Аксиология в теории литературы : основные направления ценностного анализа Москва : МГУ, 2019. С. 130–140.
4. Ремарк Э. М. Триумфальная арка : Книга для чтения на немецком языке. Санкт-Петербург, 2016. 576 с.

А. О. Новохатько
м. Кривий Ріг

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ РОМАНУ «НЕВЕЛИЧКА ДРАМА» В. ПІДМОГИЛЬНОГО

Розвиток українського роману у 20-х роках ХХ століття відбувався двома шляхами: орієнтація на класичну спадщину (модернізація) та заперечення досвіду минулого, формальне експериментаторство. Модерністська традиція представлена творчістю письменників, які орієнтувалися на європейську літературу, акцентували увагу на внутрішньому світі героїв, вказували на боротьбу раціонального начала з ірраціональним. Жанрові модифікації роману (філософський, екзистенційний, інтелектуальний, любовний, урбаністичний) тяжіють до

відкритості, творчого експериментаторства, звернення до проблем буття людини. Екзистенційний тип відчуття характерний для творців української інтелектуальної прози – В. Підмогильного, Є. Плужника, В. Домонтовича, М. Могилянського.

Питання українського екзистенціалізму у літературознавстві стало предметом досліджень О. Галети, А. Михайлової, В. Мельника, Р. Мовчан, С. Павличко, О. Романенко, Л. Тарнашинської, М. Тарнавського, В. Шевчука, Ю. Шереха та інших. Дослідники вказують на риси екзистенціалізму у творах В. Підмогильного: усвідомлення абсурдності буття, драма особистості, прагнення внутрішньої свободи, самотність, відчуження, розчарування у навколишньому світі.

Мета статті – розкрити екзистенційні проблеми у романі «Невеличка драма» В. Підмогильного.

Твори «Остап Шаптала», «Місто», «Невеличка драма», «Повість без назви» В. Підмогильного в українській літературі доби Розстріляного Відродження вважають класичними зразками екзистенціалізму. Роман «Невеличка драма» Ю. Шерех називає «перед-екзистенційним твором», порівнюючи із романом «Нудота» Ж.-П. Сартра [3, с. 340]. Критик приходить до такого висновку, аналізуючи образ Юрія Славенка, який ототожнює життя людини із драглистим білком. Слід відзначити, що теорія людського тіла як купи слизу окреслена у творах французьких екзистенціалістів, написаних у кінці 30-х–40-х роках ХХ століття.

Внутрішньою сутністю екзистенції, основною характеристикою буття людини є свобода – «свобода вибору та вибір свободи». Вільною у своєму виборі і вчинках постає головна героїня роману – Марта Висоцька. Позбавлена підтримки, вона прагне самоутвердитися, реалізувати себе як особистість, зайняти певне місце у суспільстві. Працюючи діловодом у махортресті, дівчина не зупиняється на досягнутому, а підвищує свою кваліфікацію, навчаючись на курсах стенографії та машинопису. В майбутньому хоче закінчити курси чужоземних мов і стати перекладачкою але така активність не дозволяє їй вписатися в межі соціальної ролі, зумовлюючи внутрішню самотність. Свій стан дівчина так пояснює Льові Роттеру: «Я сьогодні і останній час себе дуже погано почуваю Якесь неврастенія. Так іноді стане важко й .. нестерпно. І потім самотність... Почуваєш, що ти замкнута в якомусь невеличкому колі. За цим колом є багацько людей, дуже цікавих, напевно дуже цікавих, але ти їх не знаєш» [1, с. 39]. Філософи-екзистенціалісти вважають, що чуже суспільство руйнує внутрішній світ індивіда [2, с. 226]. Екзистенційна замкнутість Марти прочитується й через її замкнутість та непривітність до неї мешканців будинку, в якому мешкає. Марта не відкриває свій простір співмешканцям комунальної квартири, що намагається менше пересікатися з ними, підлаштовуючи свій розклад під інших: ранкові процедури здійснює за півгодини до пробудження інших, на кухню виходить у той час, коли зазвичай нікого немає.

Марта захоплюється поезією, багато читає, мріє про літературне кохання. Особисте переживання героїні, її світ, який створює і живе в ньому – домінантна риса філософії екзистенціалізму. Закохуючись у Юрія Славенка, дівчина змінюється. Проте, підозрюючи недобре, розриває з ним. Марта боїться відповідальності, боїться реального життя, яке відмінне від її фантазій: «нудьга повставала в ній за чимось незбагненим, коли почала вона прокидатись уночі від незрозумілих слів і підводити вдень від книжки задумані очі» [1, с. 115].

У творі автор звертається до проблеми вибору життєвих орієнтирів, пов'язаних з конфліктом між розумом і почуттям: для Марти важливо знайти себе, здобути фах та зустріти свого коханого; Дмитро Ставничий – людина, позбавлена власної думки, ідеолог, і шлюб з Мартою – лише розрахунок; Юрій Славенко – науковець, який в житті намагається все звести до раціоналізму (для нього кохання і мистецтво нераціональні, тому шлюб із Ірен Маркевич для нього вигідний).

В. Підмогильний у романі «Невеличка драма» акцентує на екзистенційних проблемах: свобода особистості, ситуація вибору, самотність, відчуженість, абсурдність буття.

Література

1. Підмогильний В. Невеличка драма. Досвід кохання і критика чистого розуму. В. Підмогильний : тексти та конфлікт інтерпретацій / упоряд. О. Галета. Київ : Факт, 2003. С. 21–244.
2. Журба С. Буття людини як антропологічна модель екзистенційного інтертексту в українському інтелектуальному романі 20-х років XX ст. *Studia methodologica*. Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. Вип. 25. С. 224–229.
3. Шерех Ю. Пороги і запоріжжя. Література. Мистецтво. Ідеології : у 3 т. Харків : Фоліо, 1998. Т. 1. 1998. 365 с.

А. І. Пожидаєва
м. Бахмут

ПРО ПРИСЛІВ'Я ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СТЕРЕОТИПІВ НІМЕЦЬКОГО СОЦІУМУ (НА ПРИКЛАДІ ЕЛЕКТРОННОГО КОРОТКОГО ОПОВІДАННЯ ГЕРТРАУД ВІДМАНН «KANN, MUSS ABER NICHT»)

Як відомо, прислів'я є найяскравішими фіксаторами культурно-національних еталонів і культурно-значимих концептів, що передаються з покоління в покоління [3], тому дослідники вважають їх цінним джерелом вивчення стереотипів різного ролу, як-то гендерні, етнічні, культурні, соціальні тощо [1–4]. З огляду на це нашу увагу привернуло електронне коротке оповідання Г. Відманн «Kann, muss aber nicht» («Можу, але не мушу»), розміщене на літературній платформі e-stories.de., авторка якого спростовує наявні в німецькому суспільстві стереотипи на прикладі епізодів з власного життя. Тож наша доповідь має на меті виявити та охарактеризувати наявні у вищезгаданому оповіданні стереотипи німецького соціуму.

Гертрауд Відманн, згідно з даними її авторської сторінки на літературній платформі e-stories.de., народилася 13 листопада 1941 року в Мюнхені, з 1955 року вчилася на швачку, у 1966 перекваліфікувалася на машиністку даних та ІТ-службовця. У 1969 році одружилася і з тих пір живе в Мюнхені. З 1980 р. почала писати вірші на баварському діалекті та малювати ландшафти акриловими фарбами, але 2008 року припинила це робити через хворобу очей, з тих пір пише вірші та короткі оповідання автобіографічного характеру й оприлюднює їх літературній платформі e-stories.de.

Електронне коротке оповідання Г. Відманн «Kann, muss aber nicht» («Можу, але не мушу») скомпоноване з дванадцяти частин, на початку кожної з яких вміщено німецьке прислів'я, за яким слідує коментар до нього як результат власного життєвого досвіду героїні-розповідачки.

Оповідання починається з прислів'я «Frechheit siegt» («Щока перемагає»), щоб спростувати його сенс героїня-розповідачка згадує епізод зі свого шкільного життя, коли вона прилюдно посперечалася з вчителькою щодо недоцільності каяття через те, що людина, навіть покаявшись, все одно грішитиме, за що отримала від вчительки «смачний» ляпас: «Auch nicht immer, denn als ich in der Schule die Religionslehrerin mit meinem Zwischenruf: «Beichten rentiert sich nicht, denn hinterher sündigt man ja doch wieder!» aus der Fassung brachte, bekam ich für diese Frechheit eine saftige Watschn!» [5]. У цьому випадку мова йде про відомий з прусських часів соціальний стереотип у відносинах між вчителем та учнем, згідно з яким учитель завжди правий, учень має сприймати беззаперечно все, що говорить вчитель, у випадку незгоди вчитель має право на фізичне покарання учня.

Наступне прислів'я «Schafe zur Linken, Glück wird Dir winken» («Вівця зліва, удача Вас заманить») героїня-розповідачка спростовує на прикладі дорожньої пригоди за її участі, коли вона проїжджала повз овець, що були зліва від неї, а поліцейський зробив їй зауваження через перевищення швидкості: «Nein, denn als ich gerade an den Schafen vorbei war, winkte mir ein Polizist mit der Kelle – ich war anscheinend zu schnell mit dem Radl unterwegs!» [5]. Комізму

ситуації надає те, що вона їхала на велосипеді, тож зауваження поліцейського швидше схоже на стереотипну негативну реакцію чоловіка на жінку на дорозі.

З твердженням із прислів'я «Den Letzten beißen die Hunde» («Останнього і собаки вкусять») вона не погоджується через свої дитячі спогади, коли вона разом з братом стояла біля ларька з морозивом, брат був останнім в черзі, вона ж стояла перед ним, все ж собака вкусив саме її: «Stimmt nicht, denn mein Bruder stand seinerzeit am Eisstand als Letzter in der Schlange – weit hinter mir – aber der Hund hat MICH gebissen!» [5]. Вочевидь мова йде про психологічний стереотип – дитячий страх перед собакою, який може вкусити і зробити таким чином боляче.

Зовсім не в релігійному дусі героїня-розповідачка спростовує прислів'я «Alles Gute kommt von oben» («Всі добрі речі приходять згори»), адже її сусідка одного разу, пересаджуючи герань до іншого горщика, випадково уронила кущ герані, а не сам горщик, на її голову, коли вона вивішувала білизну на балконі знизу: «An diesem Tag nicht, denn da fiel der Nachbarin aus dem dritten Stock beim Umtopfen ein Geranien-Stock – Gott sei Dank noch ohne Topf – aus der Hand und mir, die ich auf der Terrasse die Wäsche aufhängte, auf den Kopf!» [5]. Тож у цьому випадку мова йде про спростування релігійного стереотипу.

Героїня-розповідачка не вірить і в прислів'я «In der Mitte geht man am sichersten» («Найбезпечніше йти посередині»), адже під час свята Октоберфест, повертаючись додому разом з чоловіком та братом і йдучи посередині між ними, вона послизнулась на розчавленому рибному рулеті: «Außer: mein Bruder und mein Mann nehmen mich in die Mitte und wir gehen zusammen vom Oktoberfest nach Hause ... denn in der Mitte des Gehwegs lag eine zermatschte Fischsemmel – Himmel, hat's mich geschmissen!» [5]. Напевне мається на увазі психологічний стереотип, згідно з яким захищеною почувається людина, яка не займає крайню позицію.

Її особистий негативний життєвий досвід дає підстави сумніватися у доречності прислів'я «Je später der Abend, desto schöner die Gäste» («Чим пізніше ввечері, тим гарніші гості»), адже одного разу в ночі до неї завітали пожежники і повідомили, що у підвалі будинку прорвало трубу водопостачання: «In dem Fall nicht wirklich; weil nämlich um Mitternacht die Männer der Feuerwehr kamen – ob sie schön waren, wer weiß – und uns über einen Wasserrohrbruch im Keller informierten!» [5]. Вочевидь тут спростовується стереотипне уявлення про те, що увечері приходять бажані гості, яких ніхто з сусідів не має бачити.

Як професійна швачка героїня-розповідачка не погоджується із прислів'ям «Langes Fädchen, faules Mädchen» («Довга нитка, ледача дівчина»), адже швачка мусить натягувати довгу нитку багато разів при шитті, щоб зекономити час для заправки іншої нитки, тож мова не йде про лінощі: «Kann ich nicht bestätigen, denn wenn man gleich zu Anfang einen langen Faden nimmt – gut, man muss ihn halt dann mehrmals “nachziehen” – deswegen ist man doch nicht faul. Man erspart sich dadurch doch nur ein weiteres Mal den Faden einzufädeln!» [5]. Таким чином, узагальнений у цьому прислів'ї соціальний досвід німців протирічить власному досвіду професійної діяльності швачки.

З іронією героїня-розповідачка спростовує й стереотипне уявлення про важливість проявляти увагу до старших «Alter geht vor Schönheit» («Вік стоїть перед красою»), адже одного разу з поваги до неї молода приваблива колега пропустила її вперед, а вона через свою неуважність вдарилася о скляні двері: «Aber nicht so, denn eine Kollegin hat mir mit diesem Spruch den Vortritt gelassen – prompt bin ich gegen die Glas-Türe gelaufen!» [5]. У цьому випадку мова йде про ейджистський стереотип, який перетинається із гендерно-стереотипним уявленням про красу як найбільш значущу жіночу ознаку.

Відома в німецькій культурі прикмета, що «Scherben bringen Glück» («Осколки приносять удачу»), не відповідає життєвій історії героїні-розповідачки, коли вона, несучи посуд на терасу, спіткнулася, розбила посуд, вдарилася об дверну коробку та зламала великий палець на нозі: «Diesmal nicht. Ich trug ein Tablett mit Geschirr auf die Terrasse, stolperte – alles fiel zu Boden und zerbrach. Ruckartig drehte ich mich um, stieß mir dabei am Türstock den großen Zeh – jetzt war auch der noch gebrochen!» [5]. Тож фактично спростовується прихований за цим

прислів'ям психологічний стереотип щодо страху перед бідами через «знамення» у побутових дрібницях.

Прислів'я «Am Abend wird der Faule fleißig» («Увечері навіть ледащо зайнятий») не в повній мірі відповідає стереотипній етнічній рисі німців – pracowитості, адже героїня-розповідачка згадує, як працювала в нічну зміну на пошті вісім годин поспіль і не лінувалася працювати і вдень: «Stimmt so nicht, denn wenn ich damals bei der Post acht Stunden Nachtschicht hatte, habe ich doch wohl untertags faulenzten dürfen?» [5].

Через власний гіркий життєвий досвід післявоєнних років вона не погоджується і з твердженням з прислів'я «Trocken Brot macht Wangen rot» («Сухий хліб робить щічки червоними»), адже попри те, що в голодні післявоєнні роки вона їла переважно черствий хліб, вона ніколи не була рум'яною: «Trocken Brot macht Wangen rot Meine nicht, denn obwohl ich in der "schlechten Zeit" oft trockenes Brot essen musste, habe ich mein ganzes Leben lang keine roten Bäckchen bekommen!» [5].

Наприкінці оповідання героїня-розповідачка заперечує загальновідоме прислів'я «Перше враження має значення» («Der erste Eindruck zählt»), згадавши про те, як познайомилась у кафе з чоловіком, який видався їй матері на перший погляд симпатичним, проте невдовзі вкрав їй сумочку: «Ja von wegen. "Das ist 'mal ein netter Mann", sagte meine Mutter im Cafe leise zu mir, als sich der junge Mann zu uns an den Tisch setzte – doch kurz darauf war der Kerl mit meiner Handtasche verschwunden!» [5]. У цьому випадку вочевидь заперечується психологічний стереотип щодо того, що зовнішньо привабливі люди не можуть нашкодити іншим.

Отже, у проаналізованому нами електронному короткому оповіданні Г. Відманн «Kann, muss aber nicht» («Можу, але не мушу»), шляхом протиставлення власного життєвого досвіду узагальненому в прислів'ях колективному досвіду, спростовується низка стереотипів німецького соціуму, зокрема соціальні, психологічні, етнічні, ейджистські, гендерні тощо,

Залучення для подальших досліджень творів інших авторів, учасників літературної платформи e-stories.de, дасть змогу зіставити та узагальнити отримані результати щодо прислів'я як засобу реалізації стереотипів німецького соціуму.

Література

1. Грибок О. М. До проблеми класифікації стереотипів (на матеріалі німецької мови). URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkrpu_fil_2010_22%281%29__27 (дата звернення: 11.09.2029)
2. Грибок О. М., Засоби вираження ментальних стереотипів побутового дискурсу німців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2012. Вип. 29. С. 46–49.
3. Дворова К. Відображення гендерних стереотипів у німецьких прислів'ях URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pafn_2018_74_34 (дата звернення: 11.09.2020)
4. Орел І. І. Вербалізація німецьких стереотипів засобами фразеологічних одиниць з компонентом «національна кухня». *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія*. 2017. Вип. 35. С. 88–93
5. Widmann Gertraud Kann, muss aber nicht. URL : <https://www.e-stories.de/view-kurzgeschichten.phtml?43607> (дата звернення: 10.09.2020.).

Ю. Д. Філоненко
м. Кривий Ріг

SPRACHLICHE MITTEL DES KOMISCHEN IM ROMAN «DREI MÄNNER IM SCHNEE» VON E. KÄSTNER

Belletristik und Publizistik zeichnen sich heutzutage durch Ironie und Parodie aus, die sehr oft in der Komik widerspiegelt werden.

Das Thema des Komischen ist seit vielen Jahrhunderten im Sichtfeld von Wissenschaftlern. In verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten wird der Begriff "des Komischen" von verschiedenen Standpunkten aus untersucht: a) als Phänomen der Ästhetik (Yu. Borev, O. Losev, A. Luk, B. Minchin, V. Pigulevsky und L. Myrska, M. Ryumina); b) als Phänomen der Belletristik: M. Bakhtin, Y. Bezkhutry, Y. Ivakin, S. Kravchenko, R. Semkiv, R. Struts, A. Shcherbyn); c) als Phänomen der Volkskultur (L. Bila, O. Moroz, O. Nazarenko, V. Propp, S. Sotnikov); d) als sprachliches Phänomen (P. Bundivsky, Y. Patsaranyuk, P. Ivy, S. Pokhodnya, B. Pryshva, V. Rusanivsky, A. Shcherbyna, O. Shon, G. Yanovska).

Das Komische spielt eine besondere Rolle in der schönen Literatur. Es gibt zahlreiche Versuche von Wissenschaftlern, bestimmte vielseitige Aspekte der Komik zu untersuchen. Aufgrund ihrer Vielfalt bleibt dieses Phänomen jedoch nach wie vor unzureichend erforscht.

Das Wesen des Komischen besteht im Widerspruch. Komödie ist das Ergebnis von Kontrast, Diskrepanz, Konfrontation. In der Geschichte des ästhetischen Denkens wird das Komische als Folge des Widerspruchs: des Hässlichen – dem Schönen (Aristoteles), des Niedrigen – dem Erhabenen (I. Kant), des Unbedeutenden – dem Bedeutenden (G. Hegel), des Miesen – dem Großen (Lipps) usw. charakterisiert [1]. Die Quelle der Komik liegt nicht nur in der Sinn- bzw. Bedeutungsverfälschung, sondern auch in der Normverletzung, der Schaffung von Illusionen [2].

Erich Kästner gilt als witziger Schriftsteller, und Humor ist ein wesentlicher Bestandteil seines Stils. Sein 1934 erschienener Roman "Drei Männer im Schnee" begeistert seit über 80 Jahren alte wie junge Leser. Bei diesem Roman handelt es sich um eine heitere Rollentauschkomödie. Es ist eine zeitlos moderne Geschichte von dem gutmütigen Millionär Töbler, der unter dem falschen Namen an einem von seiner eigenen Firma organisierten Wettbewerb teilnahm und den zweiten Platz gewann. Als Preis bekam er den zehntägigen Aufenthalt im Grandhotel in den Alpen. Herr Töbler will das Leben der nicht so reichen wie er begreifen. Er will erfahren, wie die Menschen auf einen armen Schlucker reagieren würden, indem er sich für einen ins Elend gestürzten Mann ausgibt. Während seines Aufenthalts wird er in viele komische Situationen verwickelt, die E. Kästner durch mannigfaltige Mittel zum Ausdruck bringt.

Die gebräuchlichsten stilistischen Mittel der Erzeugung des Komischen in E. Kästners Werken sind Phraseologismen (phraseologische Einheiten, phraseologische Verbindungen, Kinegramme, Sprichwörter), Ironie, Sarkasmus, Wortspiel, Vergleiche, Wiederholungen, Zeugma, Stilmischung, Doppelinterpretation, die Verletzung der Wortreihenfolge usw.

Das ganze Werk "Drei Männer im Schnee" ist von Ironie durchdrungen. Situative Ironie ergibt sich aus dem Kontrast zwischen dem situativen Kontext und der direkten Bedeutung eines Wortes, einer Phrase und eines Satzes. Beispiele für situative Ironie sind die Aussagen der Frau Kunkel, als sie nicht wollte, sich von anderen blicken lassen: *"Sobald das Gespräch da ist, lassen Sie keinen Menschen ins Zimmer! Außer über Ihre Leiche". <...> "Auch dann nicht!" versicherte Frau Kunkel tapfer und stopfte den alten, widerwärtigen Flauschmantel in den Korb.* Noch ein treffendes Beispiel für die Ironie wird mit folgender Textstelle belegt: *"Sie sehen aus, als ob Sie sich langweilen", meinte der Portier. "Machen Sie sich meiner wegen kein Kopfzerbrechen!" bat Schulze. "Ich langweile mich niemals."* (Der Portier will Schulze zum Arbeiten heranziehen, darin liegt die Ironie der Antwort und des Vergebens). Erich Kästner legt das Narrativ auf solche Weise aus, dass einige von seinen humorisierenden Mitteln nur aus dem Gesamtkontext zu erschließen sind. Es geht um wirkliche Rede.

E. Kästner greift in seinem Roman zum typischen stilistischen Mittel, zur Wiederholung. Folgende Beispiele bringen dies zum Vorschein: *Ich möchte an dieser Stelle vorausschicken, daß sich die Kunsthistorikerin Elfriede während unsrer Abwesenheit mit einem Zahnarzt verlobte* [4, S. 9]; *Die Kunsthistorikerin Elfriede stand am Anhalter Bahnhof und stellte uns ihren neuen Bräutigam vor* [4, S. 11].

Von besonderer Ausdruckskraft sind im Text zahlreiche bildhafte Vergleiche. Zu den guten Beispielen der adjektivischen Vergleiche zählt man folgende: *"rot wie ein Krebs" – ganz rot sein*; er schafft Vergleiche mit unikalen Elementen: *"Er tut ja gerade, als ob ich eine Zimttüte wäre. So schnell erschrecke ich nun wirklich nicht"* oder noch einige interessante Beispiele: *"Nur mein Junge*

muß im blauen Anzug herumlaufen. Vier Jahre trägt er ihn nun. Er glänzt wie Speckschwarte"; Das Glück lastete auf ihren Schultern wie viele Zentner Konfekt.

Während wir uns mit dem Kästners Werk befassten, fielen uns viele modifizierte Sprichwörter und Phraseologismen auf wie z.B. *"Ich halte nicht nur die Daumen, sondern auch die großen Zehen"*; *"Hausdamen, die bellen, beißen nicht"*; *"Und wer sich ein Bein ausreißt, hat es sich selber zuzuschreiben"*.

Zu den im Werk "Drei Männer im Schnee" meist gebräuchlichen stilistischen Mitteln gehört auch Zeugma. Das lässt sich mit folgenden Beispielen aus dem Kästners Werk veranschaulichen: *"Frau Casparius beschrieb unterdessen die Zigarrenfabrik ihres Mannes. Sie erwähnte, der Vollständigkeit halber, daß Herr Casparius in Bremen geblieben sei, um sich dem Tabak und der Beaufsichtigung der beiden Kinder zu widmen"*. Diesem aufschlussreichen Beispiel können wir entnehmen, wie geschickt der Autor unvergleichbare Dinge in einem Satz vergleicht und den Leser auf solche Weise zum Schmunzeln bringt. Noch ein anschauliches Beispiel für Zeugma als Mittel des Komischen ist: *"Herr Kesselhuth saß noch in der Wanne, als es klopfte. Er meldete sich nicht. Denn er hatte Seife in den Augen. Und Kopfschmerzen hatte er außerdem"*. In dem vorliegenden Beispiel werden verglichen: Kopfschmerzen, die nicht so leicht vergehen und Seife in den Augen, die ganz leicht und schmerzlos abzuwischen ist.

Bei der Analyse des Romans von E. Kästner "Drei Männer im Schnee" stellten wir fest, dass der Effekt des Komischen auch durch Metaphern erzeugt wird. Gelungene Beispiele für Metaphern in Erich Kästners Werk sind: *"Dann spazierten die drei Männer im Gänsemarsch durch die Säle"*; *"Dicke Luft! Achtung!"*; *"Plötzlich schlug er sich vor die Stirn!"*; *"Fliegen fangen"*. So gelingt es E. Kästner, seinen Text mit besonderer Ausdruckskraft zu sättigen.

Nicht weniger interessant ist Kästners Sarkasmus als Mittel des Komischen. *"Nehmt Platz, Kinder! Ich habe euch etwas mitzuteilen"*. Hilde meinte: *"Sicher wieder etwas Originelles"*. Man hört in der Aussage einen offenen Angriff, Spott, aber keinen beleidigenden. Als weitere auffallende Beispiele für Gebrauch der Metapher treten folgende Aussagen auf: *Das neue Dienstmädchen verteilte die Mundtücher, kniff ein Auge zu, das getroffene Arrangement zu überprüfen, und wollte sich entfernen*. *"Einen Augenblick noch! meinte Frau Kunkel"*. Mein Vater, Gott hab ihn selig, pflegte zu sagen: *"Auch wer morgens dreißig Schweine kauft, kann mittags nur ein Kotelett essen"*. *"Merken Sie sich das für Ihren fernerer Lebensweg! Ich glaube kaum, daß Sie sehr lange bei uns bleiben werden"*. *"Wenn zwei Personen dasselbe denken, darf man sich etwas wünschen"*, sagte Isolde verträumt. *"Ich bin keine Person!"* rief die Hausdame. Das Taftkleid zitterte [4, S. 14] *"Warum heißt die Person eigentlich Isolde?"* *"Die Mutter war eine glühende Verehrerin von Richard Wagner"*, berichtete Johann. *"Was?"* rief die Hausdame. *"Unehelich ist diese Isolde auch noch?"* *"Keine Spur. Die Mutter war verheiratet"*. *"Mit Richard Wagner?"* *"Aber nein"*. *"Warum wollte er denn, daß das Kind Isolde heißen sollte? Was ging ihn das an?"* *"Richard Wagner hatte doch keine Ahnung von der Geschichte. Fräulein Isoldes Mutter wollte es"*. *"Und der Vater wußte davon?"* *"Selbstverständlich. Er liebte Wagner auch"*. Frau Kunkel ballte die gepolsterten Hände. *"Ich lasse mir allerlei gefallen"*, sagte sie dumpf. *"Aber das geht zu weit!"* [4, S. 17].

Zum Schluss ist hervorzuheben, dass Erich Kästner auf der Ebene der Situation einen komischen Effekt erzeugt. Auf dieser Ebene sind die Situationen, in denen sich die Helden befinden, an sich lustig. Darüber hinaus werden bei der Erzeugung des Komischen und Ironischen Mittel verwendet, die auf allen Sprachebenen – lexikalischer, phrasenbezogener, syntaktischer, textueller und intertextueller – repräsentiert werden.

Literatur

1. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І. Естетика : підручник. Київ : Вища школа, 2005. 431 с.
2. Фролов И. Т. Философский словарь. 4-е изд. Москва : Политиздат, 1981. 445 с.
3. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. Auflage. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1997.
4. Kästner E. Drei Männer im Schnee. Stuttgart : Klett Sprachen GmbH, 2014. 108 S.

СЕКЦІЯ 5

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Т. А. Азаркова
м. Маріуполь*

ПРОЦЕС ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Швидкий темп розвитку суспільства передбачає адаптацію кожного члена суспільства до умов, запропонованих величезною системою. Сучасна людина має володіти навиком швидкої навченості, тобто сприймати і використовувати великий обсяг інформації.

Освітній процес повинен підготувати дитину до світу, що змінюється, формуючи особливий тип мислення, виховуючи цінності і задовольняючи при цьому соціальний запит суспільства.

Крім навичок володіння технічними засобами, сучасна людина повинна володіти знаннями хоча б однієї іноземної мови. Це пов'язано з наростанням пріоритетності міжнародних відносин. Знання мови може стати переважним критерієм при виборі кандидата на ту чи іншу посаду, адже це єдиний засіб комунікації з колегами з інших країн.

Інтенсифікація навчання давно стало пріоритетним напрямком у розвитку педагогічної науки, а навчання іноземної мови, напевно, в числі перших є предметом досліджень вчених усього світу. Відомі прізвища фахівців, які присвятили свої праці цій темі (Г. Лозанов, К. Гаттеню і ін. зарубіжні вчені; Ю. К. Бабанський, В. В. Давидов, Г. А. Китайгородська та ін.).

Особливістю педагогічної науки в сучасних умовах стає поняття «інтенсифікації навчання». Інтенсифікація заснована на діяльності, яка є набагато напруженішою, ніж традиційна система, і при цьому вона дає високу продуктивність.

Так, інтенсифікація визначається в педагогіці, як процес навчання, який спрямований на вдосконалення методів викладання конкретного предмета, шляхом відбору матеріалу, структурування інформації та аналізу результатів, а також розробки конкретних методів викладання іноземної мови і принципів оволодіння необхідних умінь і навичок.

Також завдяки науковим дослідженням Ю. К. Бабанського, В. В. Давидова визначені фактори інтенсифікації навчання [4, с. 5]:

- 1) підвищення мотивації та цілеспрямованості навчання;
- 2) застосування різних форм активності;
- 3) прискорення темпу навчання зі збереженням або поліпшенням результатів;
- 4) використання технічних засобів під час досягнення мети;
- 5) розвиток умінь і навичок, необхідних для засвоєння матеріалу.

Інтенсифікація необхідна для виховання нового покоління, здатного працювати з великими потоками інформації, в атмосфері підвищеної напруженості і з усвідомленням необхідності використання технічних засобів і налагодження соціальних відносин з іншими людьми.

На даний момент фахівці виділяють кілька підходів до процесу навчання: дидактичний і психофізіологічний. Дидактичний прийом в інтенсифікації враховує роботу вчителя на уроці. Особливу увагу звернуто на цілі і завдання, які ставить учитель перед уроком. Найпопулярніші і загальноприйняті дидактичні системи або методи:

- ділові ігри;
- інтенсивне навчання;
- проблемно-розвиваюче навчання;
- навчання прийомом прискореного сприйняття інформації;
- раціональна робота з текстами;
- активізація навчального процесу;

- розвиток теоретичного мислення;
- поетапне формування розумових дій;
- діалогова технологія (використання діалогічного спілкування на уроці);
- метод проектів і ін.

При розгляді питання інтенсифікації неможливо не враховувати психофізіологічні особливості самого учня, його можливості, як людини, як особистості. Слід вивчати здібності кожної дитини. Даний підхід розглядається за допомогою таких методів:

- активізація психофізіологічних можливостей людини;
- управління внутрішнім станом;
- мотивація;
- розвиток пізнавальних інтересів;
- формування духовних потреб та ін.

Існує велика кількість шляхів, які дозволяють удосконалювати систему навчання.

1) посилення мотивації за рахунок переконання і донесення до учня, що навчання, яке він отримує зараз, корисно.

2) розвиток сили волі, почуття обов'язку і відповідальності учня;

3) робота з подачею інформації учителем;

4) використання технічних засобів необхідно для підвищення інтересу, а також для активізації всіх каналів сприйняття і запам'ятовування матеріалу, для збільшення наочності [5].

Західні вчені також розглядають методи викладання іноземної мови в школі, серед яких слід згадати:

- метод німого навчання;
- сугестивний метод або метод навіювання;
- раціональний підхід: відбір лексики, підбір текстів, підстановочні таблиці;
- логічний метод навчання;
- навчання через проникнення в культуру.

Завдяки такій великій кількості досліджень вчителям сучасної школи простіше створювати унікальні уроки, які дозволяють активувати всі здібності дитини на уроці.

Підсумовуючи наведене, можна зробити висновки, що під поняттям «інтенсифікація» розуміється процес організації навчання, який приводить до необхідних результатів з найменшою витратою сил і часу. Цей процес будується на основі сучасних методик, а також на особливій роботі з матеріалом і способах ведення уроку вчителем.

Література

1. Акопян В. Г. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2014. № 2-4. Т. 16. С. 909–912.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : 1985. 208 с.
4. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва : Знание, 1987. 78 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». Москва : ОПЦ "ИНТОР", 1996. 541 с.

МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ДО ВИБОРУ НІМЕЦЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні психологи і педагоги сходяться на думці, що якість виконання діяльності і її результати залежать, перш за все, від спонукання і потреб індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, яка, в свою чергу, визначає вибір засобів і прийомів, їх впорядкування для досягнення цілей.

Мотив виступає в свідомості людини як об'єкт або мета, на яку, в кінцевому рахунку, спрямована поведінка. Мотив завжди пов'язаний з процесами пізнання: сприйняттям, мисленням, пам'яттю, мовою. І. А. Зимова називає мотивацію «запускним механізмом» будь-якої людської діяльності: будь то праця, спілкування або пізнання [2, с. 56]. Живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, поетапний і кінцевий результат. Якщо немає успіху, то мотивація згасає, і це негативно позначається на виконанні діяльності. Крім потреб, мотивів і цілей, в якості збудників людської поведінки розглядають також інтереси, прагнення, бажання і наміри.

Як правило, навчальна діяльність дитини збуджується не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які переплітаються, доповнюють один одного, знаходяться в певному співвідношенні між собою. Не всі мотиви мають однаковий вплив на навчальну діяльність. Одні з них - провідні, інші – другорядні.

Всі мотиви можуть бути розділені на дві великі групи: одні з них породжуються самою навчальною діяльністю, безпосередньо пов'язані з утриманням та процесом навчання, способами засвоєння знань, інші мотиви знаходяться як би за межами навчального процесу і пов'язані лише з результатами навчання. Такі мотиви можуть бути як широкими соціальними (прагнення добре закінчити школу, вступити до вузу, добре працювати в майбутньому), так і вузькоособистісними: мотиви благополуччя (отримати хорошу оцінку будь-якою ціною, заслужити похвалу вчителя або батьків, уникнути неприємностей) і престижні мотиви (виділитися серед товаришів, зайняти певне положення в класі).

Комунікативний різновид внутрішньої мотивації можна назвати основною, так як це – перша і природна потреба тих, хто вивчає іноземну мову. Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація – сторона суб'єктивного світу учня, вона визначається його власними спонуканнями й уявленнями, усвідомлюваними їм потребами [5, с. 67].

Проблема мотивації в навчанні виникає по кожному шкільному предмету. Однак особливо гостро стоїть проблема мотивації вивчення німецької мови в середній школі.

Останнім часом інтерес до вивчення іноземних мов багаторазово зріс, і умови сучасного життя пред'являють все більші вимоги до усвідомленого володіння іноземною мовою. Це викликано, перш за все, соціальним замовленням суспільства. Весь комплекс суспільних дисциплін, в тому числі і іноземної мови, покликаний забезпечити підготовку учнів до життя в мінливому світі, сприяти оволодінню формами міжособистісного і міжнаціонального спілкування. В даний час суспільству потрібні високоосвічені люди, які володіють іноземною мовою. Однак саме через іноземної мови учні та їх батьки стикаються з рядом проблем, що виникають внаслідок дилеми, яка мова вибрати для вивчення, яка мова престижніше. Проблема вибору іноземної мови для вивчення учнями в школі є однією з важливих проблем сучасної мовної політики [3, с. 91].

На думку Н. Д. Гальскової [1, с. 92] вибір іноземних мов для вивчення в школі на сучасному етапі обумовлений дією цілого ряду чинників: статусом іноземної мови в світі; престижністю / неprestижністю іноземної мови як засобу спілкування; особистої потребою громадян у вивченні того чи іншого іноземної мови.

На жаль, вибір іноземної мови учнів і їх батьків відбувається частіше не на користь німецької мови, особливо останнім часом. Німецька мова як перша іноземна викладається в

школах все рідше і часто витісняється англійською: така глобальна тенденція XXI століття. Однак, той, хто робить ставку лише на англійську мову, ризикує зіткнутися зі складнощами в комунікації в певних ситуаціях; він може ніколи не зустрітися зі співрозмовником в його рідному комунікативному просторі без посередника; він упускає шанс виділитися на загальному тлі.

Сучасний урок іноземної мови повинен бути організований таким чином, щоб учень виступав як суб'єкт навчання, активно освоює знання, що сприяє оволодінню ними на рівні сенсу. На думку І. С. Якиманської в цьому полягає суть системно-діяльнісного навчання, спрямованого на розвиток індивідуальних особливостей учнів згідно їх інтересам, запитам і тенденціям сучасного життя [4]. З огляду на перелічені організаційно-дидактичні вимоги, процес навчання іноземної мови я намагаюся вибудовувати в рамках концепції «діалогу культур», де учні глибше пізнають не тільки іншомовну культуру, а й рідну. Це можливо через використання сучасних освітніх технологій навчання, які я також застосовую в роботі: нетрадиційні форми уроків («відео-урок», «урок-екскурсія», «урок-презентація», «урок-драматизація», «урок-гра» і т. д; використання можливостей і ресурсів мережі Інтернет; творчі, дослідницькі, рольові-ігрові проекти – все це сприяє формуванню позитивної мотивації до вивчення німецької мови. Завдання в даному аспекті діяльності:

- 1) підвищувати мотивацію учнів і їх батьків до вивчення німецької мови;
- 2) привертати увагу батьків і громадськості до проблеми вибору німецької мови для вивчення;
- 3) допомагати учням в оволодінні німецькою мовою як засобом спілкування;
- 4) формувати практичні навички володіння німецькою мовою в учнів;
- 5) сприяти в пізнанні учнями культури німецькомовних країн;
- 6) впроваджувати сучасні технології в практику вивчення німецької мови;
- 7) виховувати особистість учня через засвоєння загальнолюдських цінностей.

Сутність дидактичного підходу до навчання полягає в створенні сприятливих умов для реалізації основних напрямків організації навчально-виховного процесу на уроці на основі активізації інтересу учнів до німецької мови засобами системного підходу.

Література

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва : Просвещение, 2003. 159 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : 2000. 195 с.
3. Латишев Л. К. Теория, практика та методика викладання. Москва : «Академія», 2003. 192 с.
4. Юрьева С. А. Виды мотивов и мотивация учебной деятельности. URL : www.svetlana.pro
5. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.

*В. В. Баркова
м. Маріуполь*

ПРИНЦИПИ РОБОТИ З ІНТЕРНЕТОМ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У сферу освіти впроваджені нові технології такі як інноваційні, інтерактивні методи і форми навчання. Використання мультимедійних технологій, новітніх комп'ютерів, лінгафонних кабінетів, Інтернету та інших сучасних технічних засобів навчання стало можливо в сучасній освіті. Тому виникає необхідність розвитку методики використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчанні іноземної мови. Нові інформаційні педагогічні технології стають невід'ємною частиною навчального процесу. Використання

можливостей Інтернету на уроках іноземної мови – актуальний напрямок в методиці, яка потребує нових підходів і нестандартних рішень [1, с. 325].

У наш час інтернет-джерела є частиною загальної інформаційної культури як вчителя, так і учнів. Інтернет стимулює, розширює зону індивідуальної активності кожного учня, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу під час одного уроку.

Інтернет – це глобальна мережа комп'ютерів, яка працює так само, як і поштова система, лише із швидкістю до однієї другої секунди. Подібно до того, як поштова служба дозволяє людям надсилати один одному конверти, що містять повідомлення, Інтернет дає можливість комп'ютерам надсилати один одному невеликі пакети цифрових даних [2].

Як інформаційна система, інтернет пропонує своїм користувачам безліч інформації та ресурсів. Базові інтернет-ресурси:

- електронну пошту (mail.ua, gmail.com);
- відеоконференції (zoom, viber, skype);
- можливість публікації власної інформації (wikipedia);
- доступ до інформаційних ресурсів аудіо-, відео- та текстового характеру (youtube, quizlet);
- пошукові системи (Google, Opera, Yandex);
- розмови в мережі (telegram, WhatsApp).

Ресурси мережі є безцінною базою для створення інформаційно-предметного середовища, освіти та самоосвіти студентів, задоволення їх особистих і професійних інтересів і потреб. Однак саме по собі наявність доступу до Інтернет-ресурсів не є гарантом швидкого і якісного мовної освіти. Вони повинні бути спрямовані на комплексне формування і розвиток:

- аспектів іншомовної комунікативної компетенції у всьому різноманітті її компонентів (лінгво стіческого, соціолінгвістичних, соціокультурного, стратегічного, дискурсивного, навчально-пізнавального);
- комунікативно-когнітивних умінь здійснювала влять пошук і відбір, виробляти узагальнення, класифікацію, аналіз і синтез отриманої інформації;
- комунікативних умінь представляти і обсуджувати результати роботи з ресурсами мережі Інтернет;
- умінь використовувати ресурси Інтернету для самообразовання з метою знайомства з культурно-історичною спадщиною різних країн і народів, а також виступати в якості представника рідної культури, країни, міста;
- умінь використовувати ресурси мережі для задоволення своїх інформаційних та освітніх інтересів і потреб [1, с. 326].

Для вчителів іноземної мови в Інтернеті існує величезна кількість корисних ресурсів. Це спеціальні програми навчання іноземним мовам, а також різний автентичний матеріал, який учитель може адаптувати самостійно відповідно до конкретних навчальних завдань.

Викладач має пропонувати завдання, спрямовувати пошукову діяльність учнів, допомагати їм зрозуміти інформацію та спілкуватися в інтернеті іноземною мовою. Він повинен бути поруч з учніми, коли вони потребують допомоги, однак не заважати працювати самостійно, стежити за часом, спрямовуючи роботу таким чином, щоб усі були задіяні протягом заняття. З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти, електронної конференції та дошки об'яв. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення [3, с. 33].

Сучасний комп'ютер на сьогоднішній день є універсальним інструментом, здатним розвивати різні мовні ситуації, він може швидко і ефективно реагувати на дії і запити студента. Цей спосіб навчання привабливий і для викладача. Він допомагає краще оцінити здібності і знання студента, спонукає шукати нові, інноваційні форми і методи навчання, дає простір для творчості. При цьому комп'ютер тільки доповнює, граючи роль інструменту, котрий при грамотному використанні значно збільшує ефективність педагогічного процесу. Цей спосіб

навчання привабливий і для викладача. Він допомагає краще оцінити здібності і знання студента, спонукає шукати нові, інноваційні форми і методи навчання, дає простір для творчості. При цьому комп'ютер тільки доповнює, граючи роль інструменту, котрий при грамотному використанні значно збільшує ефективність педагогічного процесу. З допомогою інтернету можна успішно здійснювати навчання різних видів іншомовної діяльності – читання, письма, говоріння, аудіювання. Взагалі, навчання з допомогою інтернету – це творчий процес, який дозволяє розвивати і розробляти нові прийоми [2].

Більшість авторів статей пропонують інтегрувати Інтернет у навчальний процес, зберігаючи традиційні засоби навчання. На думку І. В. Круглової, «використання Інтернету на уроці не має бути самоціллю. Для того щоб правильно визначити місце й роль Інтернету під час вивчення іноземної мови, необхідно знайти для себе чіткі відповіді на питання: для кого, для чого, коли, у якому обсязі він має використовуватися» [4, с. 9].

Інтернет допомагає вирішувати деякі дидактичні завдання:

- робити урок більш наочним;
- забезпечити навчальний процес новими матеріалами;
- привчати учнів до самостійної роботи в інтернет-ресурсах;
- забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок;
- підвищувати інтенсивність навчального процесу;
- забезпечити живе спілкування з представниками інших країн, носіями мови;
- формувати та вдосконалювати вміння і навички ефективного читання, письма й аудіювання, монологічного й діалогічного мовлення.

Готуючи уроки з використанням Інтернет-ресурсів, слід мати на увазі, що для цього потрібен ретельний відбір матеріалу, попередня обробка і, звичайно, сучасні педагогічні технології, що відповідають принципам особистісно орієнтованого навчання.

Література

1. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку. *Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф.* Казань : 2014. С. 325–326.
2. What is the internet? URL : <http://www.bbc.co.uk/webwise/guides/what-is-the-internet> (дата звернення : 12.03.2021).
3. Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. *ИЯШ.* 2002. № 3. С. 33.
4. Круглова І. В. Використання НІТ у навчальних предметах шкільного курсу. *Питання Інтернет-освіти.* 2006. № 34. С. 9

О. С. Білозір
м. Кривий Ріг

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Багатомовність, її цінність та значущість у контексті полілінгвальної освіти є предметом наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, В. А. Гаманюк, О. В. Яковлева досліджують феномен багатомовності як суспільне й педагогічне явище, О. О. Першукова називає багатомовність основним напрямом модернізації освіти, Ю. О. Талалай аналізує багатомовність як міждисциплінарний феномен. Дослідження Л. Аронін, Дж. Сеноз, Д. Гортер присвячені новім тенденціям і перспективам впровадження багатомовної освіти, а саме, оволодіння та використання мов у наступних комбінаціях: китайська й англійська у Гонконгу, Великобританії; англійська та французька у Канаді; англійська і німецька в США, Німеччині; англійська та панджабі у Великобританії; іспанська й англійська в США.

Термін «multilingual education (багатомовна освіта)» вперше згадується UNESCO у 1953 році і трактується «застосування в навчальному процесі двох і більше мов з метою їх опанування як систем і використання як засобів навчання» [7]. Рада Європи у своїх документах використовує поняття «plurilingual education (плюрилінгвальна освіта)», що означає «спосіб

навчання, який не обмежений опануванням кількох мов як систем, а передбачає їх використання і як засобів навчання предметного змісту немовних предметів» [6]. Однак, словник термінів міжкультурної комунікації та українсько-англійський словник лінгвістичної термінології ототожнюють терміни «багатомовність» та «полілінгвальність», а в «Методичних рекомендаціях з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України» багатомовність, мультилінгвізм, плурилінгвізм мають однакове трактування [1, 2]. Також, аналізуючи джерела зарубіжних дослідників з 2000-го року, слід зауважити, що науковці надають перевагу використанню терміну «multilingual education». Беручи до уваги сферу нашого дослідження, ми розглядаємо поняття «полілінгвальна освіта» та «багатомовна освіта» як синоніми.

На початку 2010-х років багатомовність характеризують як надзвичайне явище, особливо в сфері освіти, однак сама по собі багатомовність є скоріше нормою, аніж винятком, про що свідчить мовно-політична ситуація у багатьох країнах світу. Проте, очевидно, що для країн Європи, більшість з яких були монолінгвальними на державному рівні, багатомовність стала рушійною силою з огляду на глобалізаційні процеси, а це сприяє динамічному розвитку усього світу в усіх сферах життєдіяльності. Варто зауважити, що на тлі сталого розвитку суспільства суттєво змінилося ставлення людей до мов, до їх значимості, адже роль мов у соціальному вимірі залежить насамперед від рівня їх використання, а в умовах перебування на певній території представників різних мовних спільнот потреба у знаннях декількох мов перетворилася на норму, тож багатомовність є ознакою часу. Проте, варто зауважити, що сучасна багатомовність відрізняється від багатомовності у попередньому трактуванні цього поняття. Так, Л. Аронін у 2015 році розрізняє «сучасну» багатомовність, під якою дослідниця розуміє «багатомовність з розширеною сферою застосування та значення: кожний аспект життя людини залежить від багатомовних соціальних домовленостей та багатомовних особистостей, прямо чи опосередковано; помітною при цьому є тенденція до взаємозалежності мов та суттєва зміна набору мов», та «історичну» багатомовність, де «багатомовність виступає доповненням до розвитку та підтримки суспільства; одна/дві мови виконують функції спілкування, пізнання; очевидною є відсутність взаємодії мов», і виділяє основні характеристики сучасної багатомовності [3].

Зростання уваги до полілінгвальної освіти особливо актуально постає в Україні у зв'язку з впровадженням нового Державного стандарту базової середньої освіти з вересня 2020 року та типових освітніх програм для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти з лютого 2021 року. У зазначених документах багатомовність розглядається вже не як феномен, а як нагальна потреба освітнього процесу. Звісно, багатомовність виявляє у різних регіонах специфічні риси залежно від географічного розташування країни, кількості та набору мов, що використовуються в ній, кількості представлених у суспільстві національностей, від традицій, політичної ситуації, інших чинників. Проте, попри відмінності, науковці виділяють також і спільні характерні ознаки, які є важливими для сучасного освітнього середовища.

Л. Аронін виділяє серед особливостей сучасної багатомовності такі: *диверсифікація (надрізноманіття), насиченість, складність та обмеженість* [3]. Ми поділяємо думку дослідниці щодо того, що під *диверсифікацією* треба розуміти кількість мов, якими представлена певна територія, адже у сучасному світі вона може бути надзвичайно великою, так, наприклад, за даними опитування у 2005 році лише у Лондоні мешканці міста розмовляли понад 300 мовами. Однак, серед розмаїття мов сучасного світу, виділяються ті, які найбільше використовуються у світі (наприклад: англійська, німецька, іспанська, французька, китайська, арабська). До числа найуживаніших ці мови належать не тільки через кількість носіїв, але й тому, що значно зростає кількість людей, які володіють двома і більше мовами. З метою розширення мовного репертуару обираються передусім найпоширеніші мови світу, адже ними спілкуються у сфері освіти, подорожей, працевлаштування, бізнесу, політики. Тому, ми трактуємо характерну особливість сучасної багатомовності *насиченість* як інтенсивність використання мов. Наступна властивість – *обмеженість* одночасно є і наслідком попередньої, і доповненням загальної характеристики багатомовності, адже йдеться про факт, що багато

суспільних процесів і явищ, які раніше вважалися незначними або навряд чи сприймалися взагалі, наразі стають важливими. Л. Аронін та Д. Сінглтон наголошують: «Суть концепції обмеженості у багатомовності полягає в тому, що значення таких явищ виявляється поступово і новий мовний розподіл інтенсивно збільшує обмеженість» [4].

Суть концепції обмеженості в багатомовності полягає в тому, що важливість таких явищ з'являється поступово. Новий мовний розподіл інтенсивно збільшує обмеженість, і є безліч прикладів з усіх областей багатомовності

Задовольняючи потреби сучасної багатомовної особистості, концепція полілінгвальної освіти змінює попередньо усталені норми на обмеження вивчення однієї іноземної мови. Л. Aronin ілюструє властивість *обмеженості* змінами лінгвістичних норм: «монолінгвальність поступається місцем білінгвізму та багатомовності» [3]. *Складність*. Надбання багатомовності складніше білінгвізму та моголінгвізму, а впровадження полілінгвального освітнього процесу – без сумніву нелегкий і тривалий процес, який потребує багато зусиль у навчанні та при викладанні.

Нові тенденції багатомовної освіти (multilingual education) досліджують Дж. Сеноз, Д. Гортер та зосереджують увагу на наявності двох характерних особливостей сучасної полілінгвальної особистості: «стати багатомовним (becoming multilingual)» та «бути багатомовним (being multilingual)». Стати багатомовним – науковці розглядають як процес набуття комунікативної компетентності при вивченні другої або додаткової мови на етапі саме шкільної освіти [5]. Ми цілком поділяємо думку дослідників і вважаємо, що «стати багатомовним» – це процес набуття багатомовності, направлений на заохочення до вивчення цільової мови, використовуючи елементи першої мови при перекладі, комунікації та, власне, вивчення другої та подальших мов. «Бути багатомовним» Дж. Сеноз, Д. Гортер розглядають як процес розвитку багатомовної особистості завдяки перекладу й спілкуванню у закладах освіти та за їх межами [5]. Ми розуміємо «бути багатомовним» як здатність особистості до багатомовної практики як в освітньому процесі, так і в повсякденному житті. Окреслені властивості різні, однак взаємозалежні, потребують подальшого дослідження та особливої уваги у контексті сучасної полілінгвальної освіти.

Популяризація багатомовної освіти в Україні має вагоме практичне значення. Сьогодні в нашій державі освітній процес здійснюється одинадцятьма мовами, а 32 мови вивчаються як навчальна дисципліна. Задля мотивування до вивчення мов, забезпечення якісної полілінгвальної освіти України особливо важливо долучатися до новітніх практик багатомовної освіти. Ми розкрили особливості сучасної багатомовності та її відмінності від історичної, які вважаємо корисними у впровадженні успішної багатомовної практики. Розглянуті нами властивості сучасної багатомовності, кожна окремо та всі разом, обумовлюють складність та взаємозалежність соціального існування й освітнього процесу, які не слід розглядати як проблему освітнього процесу, а як передумову змін, вдосконалення, отримання нових можливостей, розвитку успішної полілінгвальної особистості. Варто звернути увагу також на особливості поєднання та взаємозалежність процесу вивчення мов та процесу використання мов як вагомий компоненту сучасної полілінгвальної освіти.

Література

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
2. Коломієць Л. В., Паламарчук О. Л., Стрельчук Г. П., Шевченко М. В. Українсько-англійський словник лінгвістичної термінології. Київ : Освіта України, 2013. 455 с.
3. Aronin L. Current Multilingualism and New Developments in Multilingualism Research. Learning and Using Multiple Languages. Current Findings from Research on Multilingualism. Edited by Maria Pilar Safont Jordà, and Laura Portolés Falomir. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 365 p. P. 1–29.
4. Aronin L., Singleton D. Multilingualism. Amsterdam : 2012. 230 p.
5. Cenoz J., Gorter D. Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In *Multilingual education: navigating between language learning and translanguaging*. Cambridge : Cambridge University Press, 2015. P. 1–15.

6. Council of Europe. From linguistic diversity to plurilingual education : guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg, 2007.

7. UNESCO. The use of the vernacular languages in education. *Monographs on Foundations of Education*. Paris : 1953. No. 8.

О. О. Бондаренко
м. Київ

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО СТУПЕНЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В сучасному світі комунікативний підхід до вивчення іноземних мов (ІМ) є провідним, з огляду на це розвиток комунікативної компетентності учнів займає вагомі позиції в теорії та практиці навчання ІМ. Цей розвиток виявляється через вербальну взаємодію між людьми, тобто інтеракцію, яка протікає в усній, письмовій та онлайнівій формах, про що зазначене у новій редакції Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2020) (ЗЄР).

Інтеракція посідає ключове місце серед таких способів існування комунікації, як сприйняття вербальної інформації через слуховий чи зоровий канали (рецепція), продукування індивідуальних усних чи письмових висловлювань (продукція) та передача опрацьованої інформації інформації іншим людям (медіація) [6, с. 34]. До інтеракції повсякчас залучаються два або більше учасників, які спільно створюють новий дискурс. Історично, міжособистісна інтеракція вважається найстарішим з видів мовної комунікації, її витоком. Вона і сьогодні є найвагомішою серед таких похідних від неї видів інтеракції як інтеракція співпраці (collaborative) і ділова (transactional), а також власне і продукція [6, с. 70]. Мовна інтеракція посідає центральне місце й у навчанні ІМ. Стратегії навчальної інтеракції – чергування, співпраця, уточнення – є відтворенням стратегій, що використовуються мовцями у реальному житті, тому й оволодіння ними є цінним та необхідним для учнів.

Шкали, запропоновані у ЗЄР, мають рівневі дескриптори умінь стосовно 1) міжособистісної інтеракції (бесіда), 2) оцінної інтеракції (формальна/неформальна дискусія та діяльність, спрямована на організацію співпраці) та 3) транзакційної/ділової інтеракції (обмін інформацією, отримання товарів та послуг, участь в інтерв'ю, використання телекомунікацій). Саме ці дескриптори можуть слугувати орієнтирами щодо того, якими інтеракційними вміннями рекомендоване оволодіти сучасним користувачам ІМ, зокрема, учням середнього ступеня української загальноосвітньої школи.

Загалом у методиці навчання ІМ до методів навчання, що спрямовані на розвиток інтеракції, або інтерактивних методів, відносять презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проектування бізнес планів, проєктів, проведення конференцій, творчих заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та залучення носіїв ІМ [2, с. 61]. Найчастіше, інтеракція організується як співробітництво, співпраця, під час якої усі учасники проходять до спільної мети або певного рішення. З цієї точки зору, найбільшого визнання у сучасній методиці отримала рольова гра (РГ). Розглянемо її дещо докладніше.

Власне, рольова гра – це виконання учнями ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики, вона забезпечує невимушену обстановку, в якій учні є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Учні творять свою власну реальність, таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність спілкуватися з іншими людьми, тобто, діяльність зацікавлює школярів як формою, так і змістом.

Як свідчать аналіз праць вітчизняних та закордонних вчених (Діанова О. М., 1998; Годованець Н. та Леган В., 2019; Карамушка Л. М., 2008; Квасова О. Г., 1997, Олійник Т. І., 1992), РГ має великі навчальні та виховні можливості.

1) РГ можна розглядати як найточнішу модель спілкування. Вона наслідує реальність в найсуттєвіших проявах. У РГ, як і в житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтісніше.

2) РГ має великі мотиваційно-спонукальні можливості. Спілкування, як відомо, неможливе без мотиву. Однак у навчальних умовах педагогові нелегко викликати у підлітків бажання висловлюватись. Труднощі полягають в тому, що вчитель повинен подати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, що викликає у підлітків внутрішню потребу у вираженні думок.

3) РГ дає змогу виявити особисту причетність до всього, що відбувається. Учень опановує ситуацією не через своє «Я», а через «Я» відповідної ролі. РГ гра надає можливості сором'язливим та невпевненим у собі учням одягнути «маску», за якою вони можуть сховатися. У РГ такі підлітки одержують свободу в своїх діях, розкривають свої приховані здібності.

4) Суттєвою перевагою РГ перед іншими формами навчання є стовідсоткова зайнятість учнів, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри.

5) Як показує практика застосування РГ на уроках ІМ, РГ сприяє позитивним змінам у мовленні учнів як у якісному відношенні (розмаїтість діалогічних єдностей, ініціативність мовних партнерів, емоційність висловлення), так і в кількісному (правильність мови, обсяг висловлення, темп мови).

Отже, РГ має великі освітні та виховні можливості. Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, в яких може бути реалізоване прагнення підлітка до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно вдосконалювати процес навчання, що дає змогу учням ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал.

Наступним кроком нашого дослідження вважаємо розгляд методики оцінювання участі учнів в усній інтеракції, модельованій за допомогою РГ.

Література

1. Дианова О. М., Костина Л. Х. Ролевая игра в обучении иностранному языку : Обзор зарубежной методической литературы. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 3. С. 90–92.

2. Годованець Н. І., Леган В. П. Короткий огляд інтерактивних методів навчання іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота 1 (2017) : С. 60–62.

3. Карамушка Л. М. Рольова гра. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Квасова О. Г. Обучение иноязычному общению в девятом классе средней общеобразовательной школы. *Иноземні мови*. 1997. № 3. С. 3–5.

5. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови. Посібник для вчителів. Київ : Освіта, 1992. 128 с.

6. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL : www.coe.int/lang-cefr.

*К. І. Бudyко
г. Мариуполь*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Понятие «Немецкий как иностранный язык после английского» (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch = DaFmE/German after English) возникло в 80-е годы XX века. В связи с прогрессивным развитием общества в последние годы наблюдается все больший интерес к иностранному языку. В настоящее время расширяется диапазон поликультурных многоязычных коммуникативных ситуаций, владение несколькими иностранными языками не

только приобретает большое социальное и экономическое значение, но и позволяет удовлетворить всё возрастающие коммуникативные потребности современного человека.

Цель обучения второму иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции во втором иностранном языке на основе коммуникативных умений учеников в родном и первом иностранном языках, а также на основе сформированных ранее общеучебных умений, как на межъязыковом, так и на межпредметном уровнях.

Практика обучения иностранным языкам показывает, что трудности владения каждым новым иностранным языком убывают примерно вдвое по сравнению с усилиями, затраченными на изучение предыдущего языка. Второй язык требует половины труда, необходимого на усвоение первого, третий – четверть этого труда и т.д. Однако трудности при изучении любого иностранного языка все-таки возникают.

Основной причиной возникновения трудностей в изучении иностранных языков (в нашем случае – английского и немецкого языков) является различие их языковых структур. Восприятие иностранной речи на слух (аудирование) сопровождается целым рядом трудностей, отчасти зависящих от звуковых особенностей каждого языка. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. В области грамматики наибольшее затруднение вызывает расхождение в синтаксическом рисунке фразы – непривычный порядок слов, удаленность друг от друга связанных по смыслу элементов. Основная трудность понимания диалогической речи школьниками состоит в том, что очень часто при разговоре с носителем языка ученики «схватывают» только начало реплики, а середина и конец пропускаются (прослушиваются), т.к. мозг ребенка обдумывает в это время ответ на реплику. Еще одна трудность состоит в боязни ребенка общаться с иностранцами вообще. Основная же трудность монологической речи состоит в поддержании логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания в процессе говорения. Что касается трудностей обучения чтению, то они обусловлены, в основном, незнакомой лексикой и необычными грамматическими конструкциями. Говоря о трудностях обучения письменной речи, стоит акцентировать внимание на психологической сложности. Письменная речь является принципиально построенной речью – этим она и отличается от устной речи.

Несмотря на существенные различия, немецкий и английский языки, относясь к одной германской группе языков, имеют много общего в лексике и словоупотреблении, в структуре предложения (двусоставность, наличие глагола-связки), в образовании временных форм (от трех основных форм глагола). Все это может служить опорой при овладении немецким языком как вторым иностранным языком [2, с. 27–29].

Еще одной немаловажной проблемой в области обучения второму иностранному языку является подготовка специалистов в данной области. Если рассматривать данный аспект на уровне системы начального и среднего общего образования, то практика показывает, что учителя мало учитывают специфику второго иностранного языка, преподают его как первый, недостаточно активизируют знания обучающихся первого иностранного языка. Для того, чтобы решить изложенные проблемы, необходима, на наш взгляд, эффективная система профессиональной подготовки учителей иностранного языка [3, с. 17].

Также, одна из основных проблем связана с психологическим определением статуса второго иностранного языка в сознании учеников. Овладение первым иностранным языком, как правило, английским, начинается еще в школе, с ранней ступени. Мотивация к изучению языка достаточно высока, и он занимает в сознании школьников прочную нишу «ведущего» или основного. Когда происходит изучение второго иностранного языка, все лингвистические знания начинают активно работать. Однако, несмотря на явное преимущество изучения второго иностранного языка, на практике нередко такие явления, как пренебрежение, поверхностное, формальное отношение к изучению.

Решить данную проблему возможно, мотивируя учащихся к изучению нескольких языков, расширяя культурный аспект языкового опыта индивидуума. Использование аутентичных материалов при обучении второму иностранному языку представляется нам

необходимым условием, которое способствует повышению мотивации учеников и создает условия для наиболее эффективного погружения в языковую среду на уроке. Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка. Они иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте. Мотивация школьников к овладению вторым иностранным языком зависит в высокой степени от информативности предлагаемых для изучения материалов. Выбор данного критерия объясняется тем, что содержание аутентичного текста должно быть личностно-мотивированным, функционально-ориентированным и коммуникативным.

Следующей проблемой, которая возникает при обучении немецкому языку как второму иностранному, связана непосредственно с условиями и спецификой мультилингвального образования. Овладение немецким языком происходит в процессе контрастирования трех языков: родного и двух иностранных. И. Л. Бим выделяет в связи с этим следующие закономерности обучения:

1. Возникают проблемы интерференции не только со стороны родного языка, но и со стороны первого иностранного. Как установлено, в методических исследованиях, наибольшее влияние оказывает первый иностранный язык, относящийся к другой семье языков.

2. Появляются большие возможности положительного переноса.

Следовательно, при ознакомлении обучающихся с языковыми средствами второго иностранного языка необходим контрастивный подход (термин И. Л. Бим), помогающий выявить как черты сходства между языками, так и их различия [1, с. 7–8].

Обучение второму иностранному языку благоприятно сказывается на развитии способностей к межкультурной коммуникации на качественно ином уровне по сравнению с первым иностранным языком. Это связано с тем обстоятельством, что обучающиеся начинают знакомство с новым предметом, находясь на более высокой ступени психологического и физического развития, они старше и более зрелы с интеллектуальной точки зрения [4, с. 5].

Всесторонний анализ и учет специфических факторов в овладении немецким языком как вторым иностранным лежит в основе рациональной организации процесса обучения билингвов. Мультилингвальное обучение представляется одним из наиболее перспективных направлений в современном иноязычном образовании. Таким образом, можно констатировать, что концепция мультилингвального обучения получает все большую популярность в нашей стране.

Литература

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие. Обнинск : Титул, 2001. 48 с.
2. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика : искусство овладения иностранным языком. Москва : Педагогика, 1991.
3. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 6. С. 16–17.
4. Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 6. С. 4–8.

*Т. В. Васильковська
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Мабуть кожного педагога завжди хвилювало питання, як в умовах школи знайти ефективний метод, який дозволяє дитині до закінчення школи оволодіти іноземною мовою на рівні, достатньому для використання в подальшій професійній діяльності? Досвід багатьох вчителів показує, що знання граматичного ладу мови, багатий словниковий запас не завжди є

гарантом вільного володіння розмовним мовленням. Учні не можуть подолати страх перед співрозмовником, їм складно висловлювати свою думку, будувати діалог.

Крім того, кожен третій учитель стикається з проблемою зниження інтересу до вивчення німецької мови: все частіше більшість учнів надають перевагу англійській мові як основній іноземній. Отже, завданням вчителя є використання таких методів, прийомів, технік, які допомагали б створювати на уроці ситуації, що стимулюють учнів до спілкування, створювали б ситуацію успіху і, тим самим, підтримували б пізнавальний інтерес до предмету «Німецька мова». На поміч до виконання цієї мети нам приходять інтерактивні методи.

Як зазначає Д. Ж. Нішонова, вчителю при викладанні іноземних мов необхідно створювати умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибирати такі методи навчання, які дозволили б учням проявити свою активність, свою творчість, а також активізувати пізнавальну діяльність учня. Сучасні педагогічні технології такі, як проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей учнів, їх рівня знань. На уроках німецької мови за допомогою інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і вміння читання; удосконалювати вміння писемного мовлення учнів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати в учнів мотивацію до вивчення іноземної мови. Крім того, робота спрямована на підвищення комунікативної компетенції учнів за допомогою соціальних мереж, де учні налагоджують і підтримують ділові зв'язки та контакти зі своїми однолітками в зарубіжних країнах. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкування і формування здібності до міжкультурної взаємодії. Інтернет – це міжнародне багатонаціональне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей у всьому світі, що говорять одночасно. Включаючись в нього на уроці іноземної мови, ми створюємо модель реального спілкування [1].

Однією з технологій з використанням Інтернету є метод проектів. Проекти допомагають учням розвинути творчі здібності, пізнавальну діяльність, самостійність. Тематика проектів різноманітна, наприклад, учні збирають матеріал про своє рідне місто або інші історичні міста своєї країни і країни мови, що вивчається, про різні культурні центри. Метод проектів формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, вміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо ставитися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати вміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних технологій, створює мовне середовище. Працюючи з проектами учні розширюють свій кругозір, межі володіння мовою, отримуючи досвід практичного використання, вчать слухати мову і чути, розуміти один одного при захисті проектів. Учні працюють з довідковою літературою, словниками, комп'ютером, тим самим створюється можливість прямого контакту з автентичним мовленням, чого не дає вивчення мови лише за допомогою підручника на уроці в класі [1].

Метод «навчання по станціях» використовується на уроках закріплення, узагальнення, систематизації та контролю матеріалу. Даний метод вимагає великої підготовки з боку вчителя: розробка станцій, підбір завдань, оформлення супровідних карт учнів. «Навчання по станціях» (Stationenarbeit) – це форма роботи учнів, за допомогою якої закріплюється, вдосконалюється, поглиблюється іншомовний матеріал. Створюються станції, кожна з яких пропонує учневі ряд різноманітних завдань, що дозволяють йому працювати в силу своїх здібностей, можливостей, в своєму темпі. «Навчання по станціях» уможливлює підійти до процесу навчання більш диференційовано, так як кожна дитина (або група) працює за своїм індивідуальним планом і в своєму індивідуальному темпі [2].

Мовна взаємодія є важливою умовою організації навчальної роботи школярів на уроці іноземної мови, за допомогою якого можна раціонально використовувати навчальний час, активізувати мовну діяльність учнів, підвищувати розвиваючий ефект навчання. Найбільш ефективним вважається рольова гра «Ток-шоу», яка передбачає висловлювання думок співрозмовників, відстоювання своєї точки зору, вміння робити висновки, приходити до

компромісу. Наприклад, при проходженні теми «Літній відпочинок» у 7-мому класі можна провести ток-шоу «Віртуальний відпочинок – переваги і недоліки». Спільно обговорюються питання, які будуть розглядатися на ток-шоу, в групі розподіляються ролі: модератор, вчитель, учень, психолог, пенсіонер і т. д. На початковому етапі готуються картки для персонажів, на підставі яких учні будують свої висловлювання, групі відводиться час на підготовку ток-шоу, в кінці уроку відбувається презентація спільної роботи [2].

М. Л. Радченко пропонує такий вид інтерактивних завдань як «Чайнворд». Принцип даної гри полягає в тому, що учень називає будь-яке слово (раніше вивчене в рамках шкільної програми), а інший учень називає слово, що починається з останньої літери попереднього слова. Наприклад: haben–Notizbuch–Hund–Deutschland usw. Даний метод не тільки дозволить згадати слова, вивчені в спонтанній ситуації, але і дозволить організувати групову роботу, в якій учні можуть допомагати один одному, працювати в команді. Ігрове завдання «Bingo» являє собою командну гру, в якій можуть брати участь всі учні класу. Правила наступні: діти повинні почути назви тварини/предмета і накрити його фішкою. Основним принципом є те, що робота відбувається в групі. Якщо дитина не розібрала слово, вона повинна попросити: «Übersetze, bitte!» (Переклади!). При цьому всі учасники гри повинні бути готові надати свою допомогу. Ця гра мотивує не тільки на успіх, вона також сприяє формуванню у дітей мотивації знати і дізнаватися більше, бути уважнішими на уроках, щоб не пропустити необхідну інформацію. Також гра сприяє формуванню сприятливої атмосфери в групі, формуванню комунікативних навичок, а також позитивного настрою, необхідного для подальшого вивчення іноземної мови [3].

Таким чином, можна дійти висновку, що перераховані інтерактивні методи відмінно доповнюють і допомагають урізноманітнити традиційний урок іноземної мови. У дітей формується інтерес і мотивація до подальшого вивчення ІМ.

Література

1. Нішонова Д. Ж. Використання інтерактивних методів на уроках німецької мови. *Питання науки і освіти*. 2019. № 4 (49). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-na-urokah-nemetskogo-yazyka> (дата звернення : 11.03.2021).
2. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках німецької мови. URL : <https://pedsovet.su/load/111-1-0-53981>
3. Радченко М. Л. Застосування інтерактивних форм навчання на уроках другої іноземної мови (німецької). *Молодий вчений*. 2019. № 50 (288). С. 371–373. URL : <https://moluch.ru/archive/288/65305> (дата звернення : 11.03.2021).

О. О. Верна
м. Київ

JESZCZE O METODACH NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Na obecnym etapie rozwoju metod nauczania języków obcych szczególną uwagę zwraca się na nowe metody, które koncentrują się na celu uczenia się – kształtowaniu podstawowych cech osobowości językowej uczniów. Materiał poznany za pomocą takich metod należy postrzegać jako narzędzie i środek interakcji społecznej z partnerami komunikacyjnymi.

Nowoczesną metodą nauczania jest **nauczanie sugestywne**. To stosunkowo nowy system nauczania i uczenia się wykorzystujący środki sugestii w celach edukacyjnych. Technologia sugestywnej nauki opiera się na ekspansji ukrytych ludzkich możliwości, co z kolei pozwala pogłębić i uczynić proces nauczania i uczenia się bardziej efektywnym. Metoda sugestywna znajduje szerokie zastosowanie w systemie nauczania języków obcych. Praktyczne zastosowanie tej technologii nauczania i uczenia się pokazało, że każdy uczeń jest w stanie zapamiętać znacznie więcej informacji niż podczas tradycyjnej nauki.

Inną innowacyjną metodą jest **metoda całkowitej reakcji fizycznej**. Metoda została opracowana przez amerykańskiego badacza Jamesa Ashera i rozprowadzana w wielu krajach na

całym świecie. Metoda ta jest zintegrowana z wiedzą z zakresu pedagogiki, psychologii, praktyki mowy w języku obcym i pozwala na naukę języka obcego, ukierunkowaną na zdolności osobiste i umiejętności uczniów.

Metoda pełnej reakcji fizycznej to metoda nauki języka obcego poprzez wykorzystanie ruchów fizycznych jako reakcji na bodźce słowne, polecenia, instrukcje. Zazwyczaj metoda ta jest stosowana na początkowym etapie nauki i opiera się na stwierdzeniu, że brak stresujących sytuacji znacząco zwiększa motywację do nauki. W przypadku młodszego ucznia metoda ta stosowana jest w postaci wykonywania poleceń, zabaw ruchowych, ilustrowania gestami i mimiką określonych czynności i sytuacji itp. Ta metoda nauki jest idealna dla dzieci, ponieważ mają one chęć do ciągłego poruszania się, naśladowania, fantazjowania.

Metoda pełnej reakcji fizycznej opiera się na koordynacji mowy i działania: trening mowy odbywa się poprzez aktywność fizyczną (motoryczną). Metoda nawiązuje do teorii śladu pamięci w psychologii, zgodnie z którą im częściej i intensywniej utrwalane są powiązania w pamięci, tym silniejsze skojarzenia i większe prawdopodobieństwo ich odtworzenia. Powielanie może odbywać się werbalnie lub w połączeniu z aktywnością motoryczną. Połączenie aktywności werbalnej i motorycznej zwiększa efekt reprodukcji.

Główne zasady tej metody to:

- 1) znajomość języka obcego musi poprzedzać mówienie;
- 2) rozumienie powinno być rozwijane poprzez wykonywanie poleceń;
- 3) nie trzeba zmuszać do mówienia, dzięki rozkazom i czynnościom fizycznym przy ich wykonywaniu rozwija się spontanicznie gotowość do mówienia

Kolejną metodą jest **metoda “cicha”**, która opiera się na strukturalnym podejściu w językoznawstwie i humanistycznej orientacji w psychologii. Autorem tej metody jest G. Gateno. Nazwa metody odzwierciedla pomysł autora, że inicjatywa na lekcji powinna wychodzić od uczniów, których język zajmuje większość czasu nauki, a nauczyciel powinien mówić na lekcji jak najmniej. Nauka w ciszy, w przeciwieństwie do powtarzania i odtwarzania przez nauczyciela, staje się techniką promującą aktywność umysłową i koncentrację uczniów na zadaniu.

Stosowanie metody “cichej” nauki ma pewne ograniczenia, ponieważ implikuje duże zainteresowanie uczniów i obecność wewnętrznej motywacji, co nie zawsze jest realistyczne w szkole średniej. Główną metodą są proste zadania językowe, w których nauczyciel symuluje słowo, wyrażenie lub zdanie i powoduje, że uczeń odpowiada. Uczeń kontynuuje odtwarzanie własnych próbek, porównując stare i nowe informacje. Jednocześnie używane są obrazy, “kolorowe słowa” i inne środki. Udział nauczycieli jest zminimalizowany. Odpowiedzi na polecenia, pytania i wskazówki wizualne – to podstawa zajęć w klasie.

Ta metoda odzwierciedla proces rozwoju osobistego, wzrost świadomości uczniów. Brak korekty i przemodelowania nauczyciela, z jednej strony, wymaga od ucznia rozwinięcia samokorekty. Z drugiej zaś strony, brak wyjaśnień pomaga uczniom w dokonywaniu uogólnień, dochodzeniu do własnych wniosków i formułowaniu potrzebnych im reguł, a z czasem przyczynia się do wzajemnej korekty w klasie.

Wśród najnowszych metod nauczania języków obcych, które pojawiły się głównie w krajach anglojęzycznych, coraz powszechniejsze stają się metody łączące cele komunikacyjne i poznawcze (akademickie). Ich główne zasady to: przechodzenie od całych do indywidualnych, skoncentrowanych na uczniu, celowych i znaczących zajęć, ich koncentracja na osiągnięciu interakcji społecznych w obecności wiary nauczyciela w sukces uczniów, integracja językowa i uczenie się poprzez inne nauki.

Література

1. Котовська А. Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов. *English*. 2011. № 17. С. 4–7.
2. Ніколаєва С. Методика викладання іноземних мов середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1965. 300 p.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТА ФОРМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у ЗВО здійснюється на основі сучасних підходів до організації змісту та процесу навчання; основних принципів здійснення навчального процесу.

Комунікативний підхід передбачає, за Є. І. Пассовим, моделювання основних, принципово важливих, суттєвих параметрів спілкування, до яких відносяться: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаєморозуміння та взаємодія мовленнєвих партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування, система мовленнєвих засобів, засвоєння яких забезпечило б комунікативну діяльність у ситуації спілкування, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність (новизна) спілкування [4].

Діяльнісно орієнтований підхід передбачає організацію змісту та підбір форм навчальної діяльності, які формуватимуть вміння та навички виконання спеціалізованих дій (фізичних або розумових), необхідних для здійснення професійних обов'язків і задоволення професійних вимог. Під професійно орієнтованим вивченням мови тут розуміється вивчення мови з орієнтацією на специфічну галузь знань (економіка, технології, чи таке інше) [1].

Когнітивно-комунікативний метод навчання іноземної мови у ЗВО ефективно використовується для інтенсивного навчання іноземної мови на немовних, зокрема, технічних, спеціальностях. О. Черпак зазначає, що сучасні модифікації комунікативного підходу до навчання іноземних мов одержали найбільш послідовне теоретичне обґрунтування в лінгводидактичній комунікативно-когнітивній парадигмі, розробка та реалізація якої стосовно розвитку вмінь та навичок видів мовленнєвої діяльності ще й досі триває [5].

Особистісно-діяльнісний підхід (І. Зимня) визначає «наявність у центрі навчання професійних інформаційних потреб магістранта, а у діяльнісному компоненті – писемне опосередковане спілкування з науковцями, авторами НАС і означає постановку та вирішення ним певних навчальних завдань (дослідницьких, пізнавально-комунікативних)» [2].

Під *професійно-орієнтованим підходом* у методичній літературі розуміють навчання іноземній мові з урахуванням професійних потреб майбутнього фахівця, для якого характерне цілеспрямоване формування професійно значущих знань, вмінь та навичок в області іншомовної комунікації. Сутність такого навчання іноземній мові полягає в інтеграції навчання іноземних мов зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань та формування професійно значущих якостей.

Під *індивідуальним підходом* вважається діяльність педагога або викладача, діяльність якого спрямована на врахування індивідуальних особливостей та здібностей учнів або студентів, та базується на розумінні існування різних навчальних стилів, джерел навчального матеріалу, навчальних цілей та різних варіантів впливу безпосередньої навчальної інструкції викладача на результати навчання студента. Український педагогічний словник дає цьому поняттю наступне визначення: «Індивідуальний підхід до дітей – принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя...» [1, с. 174]. Деякі вчені вважають за доцільне номінувати індивідуальний підхід як принцип технології викладання, який передбачає інтерес до творчої індивідуальності кожного учня або студента та, відповідно, винаходження індивідуальних засобів впливу на них, розвиток навчальної мотивації. Наразі в центрі уваги навчання у ЗВО є студентоцентризований підхід тому кожен студент нестиме особисту відповідальність за своє професійне та особистісне зростання, а також самостійний вибір часу вивчення та складання модуля.

Виходячи з цього, ми розумітимемо під індивідуальним підходом педагогічний принцип, один з основних при реалізації концепції сучасної освіти, який полягає у врахуванні

індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання та навчання; конкретною реалізацією індивідуального підходу є індивідуалізація, що відповідно, може бути поділена на види. Індивідуальний підхід у навчанні іноземним мовам ЗВО передбачає комплексну індивідуалізацію навчального процесу з використанням різнорівневої диференціації.

Література

1. Волошина Г. Г. Проблеми навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання у немовних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. № 137. С. 234–236.
2. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2007. 26 с.
3. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел : ОТУ, 2005. 114 с. URL : <http://www.twirpx.com/file/260049/> (дата звернення: 14.03.2021).
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык. 1989. 276 с.
5. Черпак О. Когнітивно-комунікативний метод навчання іноземної мови у ВНЗ. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спілкування у вищій школі* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції 21-25 березня 2011 р. – тези доповідей. Київ, 2011. С. 145–150. URL : http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/material_conf.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

N. M. Wojewodina
Mariupol

INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN DER BERUFlichen AUSBILDUNG

Interkulturelles Lernen gewinnt im 21. Jahrhundert, welches durch die europäische Integration und den Globalisierungstrend geprägt ist, immer größere Bedeutung. Die internationalen Beziehungen insbesondere im Wirtschaftsbereich haben zu einem enormen Anstieg interkultureller Begegnungssituationen geführt. Die Zusammenarbeit mit den Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft gestaltet sich oft schwieriger als erwartet. Aus diesem Grund gewinnen für die Berufstätigen heute solche Fähigkeiten an Bedeutung, die zur Bewältigung dieser neuen und komplexen internationalen und interkulturellen Handlungsfelder beitragen, besonders Fähigkeiten wie interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Dabei ist es wichtig, nicht nur über Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen, sondern auch den kulturellen Hintergrund der Partner und Kollegen in Betracht zu nehmen.

In diesem Kontext entsteht der Begriff «interkulturelle Kompetenz». Speziell der Berufsausbildung kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu und die Hauptaufgabe der Fremdsprachlehrer besteht darin, die Studenten auf die zukünftigen Anforderungen des Berufslebens vorzubereiten.

In der Berufsausbildung bieten sich folgende Möglichkeiten:

- 1) In der Praxis wird oft versucht an einem Austauschprogramm teilzunehmen, um innerhalb eines die erforderliche interkulturelle Kompetenz zu erwerben.
- 2) Im Fremdsprachenunterricht haben wir sowohl berufliche als auch interkulturelle Kompetenzen zu gestalten.

Interkulturelle Kompetenz muss auf Interaktionskompetenz also auf kommunikative Kompetenz ausgerichtet sein. Erfolgreiche Interaktion kann nur dann stattfinden, wenn die Vertreter verschiedener Kulturen Strategien besitzen, fehlende gemeinsame Standards auszugleichen. Es soll eine Bereitschaft entwickelt werden, sich probeweise auf die Übernahme fremdkultureller Standards einzulassen bzw. neue Standard auszuhandeln.

Interkulturelle Kompetenz hat folgende Ziele; Knapp-Potthoft identifizierte 4 Komponenten der Interaktionsfaehigkeit:

1. Affektive Komponente.
2. Allgemeines Wissen ueber Kulturen und Kommunikation.
3. Kulturspezifisches Wissen.
4. Interaktions- und Lernstrategien.

Interkulturelle Kompetenz umschreibt also eine umfassende Interaktionsfaehigkeit, in der kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponenten gleichermassen wirken. Helmholt betont, interkulturelle Kompetenz aeussert sich auf Bewusstseinssebene wie auch auf der Verhaltensebene. Ein solches Modell dient zur Gestaltung von Interaktionssituationen unter Beruecksichtigung situativer und persoенlicher Faktoren. Also interkulturelle Kompetenz muss als Ergebniss eines langfristigen umfassenden Wissenaneignungs- und Persoенlichkeitsentwicklungsprozesses verstanden werden.

Die Entwicklung von Unternehmen hat eine hohe weithin steigende Bedeutung in der modernen Wirtschaftswelt, auf die wir unsere Studenten vorbereiten. Unternehmen sichern hohe Wettbewerbsfaehigkeit durch Kooperation, Fusion sowie Etablierung in Rahmen internationaler Projekte. Und hier spielt die interkulturelle Kompetenz eine besondere Rolle. Sie ist der Schluessel zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Leuten anderer Kulturen. Ein Baustein zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz sind dabei fuer unsere Studenten interkulturelle Trainings. Dadurch koennen die Studenten kulturelle Differenzen sehr gut erfahren. Dazu gehoeren: Vorstellungsgespraechе, Praesentationen der auslaendischen Firmen, Interviews usw. Durch die Spiele gelingt es, kognitive, affektive, psychomotorische und sozio-kommunikative Verhaltensebenen gleichermassen auszusprechen. Die Studenten lernen anhand von verschiedenen Uebungen, Simulationen Medien, Internet usw., die Inhalte praxisnah und realistisch umzusetzen. Sie hoffen, das erworbene Wissen zukuenftig im Arbeitsalltag, im Kontakt mit Geschaeftpartnern im Ausland zu nutzen, um fit fuer das Global Business zu werden.

*I. B. Голубєва
м. Рівне*

ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО В ОСВІТІ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Ефективним способом виявлення лінгвістично обдарованих є використання портфоліо, як комплексного засобу діагностики мовної обдарованості. Портфоліо як збірник інформації про учня, що включає його результати інтелектуальної діяльності різних форм, формує цілісну картину про особистий академічний потенціал дитини, а також інші види його обдарованості, як в мистецтві, фотографії, малюванні, музиці, творчому письмі, поезії, іноземній мові, тощо. Матеріали портфоліо можуть бути представлені як рідною мовою учня, так і іноземною, тією, що він вивчає [2, с. 116].

Важливим моментом, про який можна дізнатися із портфоліо учня є процес акультуризації цієї дитини до традицій і звичаїв нової культури та осіб іншого соціокультурного середовища.

У контексті розгляду даної проблеми важливим є узагальнення і систематизація досліджень американських науковців про таку важливу компоненту загальноосвітньої моделі збагачення, запропоновану Дж. Рензуллі, як портфоліо. Вчений розглядає два варіанти портфоліо: предметне портфоліо і портфоліо, як профіль або характеристика учня. Портфоліо демонструє процес розвитку лінгвістичної обдарованості учня.

У цьому аспекті ми розглядаємо мовне портфоліо як пакет документів, які дозволяють учневі самостійно фіксувати і оцінювати свої досягнення й досвід в оволодінні нерідною мовою незалежно від використаних форм і методів роботи.

У контексті наукових студій, що стосуються використання портфоліо в освіті лінгвістично обдарованих учнів та осіб з іншими видами обдарованості цінними для нас є дослідження П. Тадеєва, який аналізує портфоліо як одну із інноваційних форм роботи з такими учнями у напрямку подальшого розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, зокрема, лінгвістичних [3, с. 352].

Я. Бельмаз розглядає портфоліо як важливий засіб у підготовці магістрів-педагогів до роботи з різними категоріями учнів у США з метою формування у фахівців-педагогів творчих підходів до майбутньої професії [1, с. 21].

Проаналізуємо використання мовного портфоліо в ракурсі важливого сучасного засобу для подальшого розвитку лінгвістичних здібностей обдарованих учнів на шляху їхньої мовної та іншомовної освіти. Саме цей різновид предметного портфоліо успішно використовують вітчизняні науковці і вчителі-практики в мовній освіті обдарованих учнів.

Мовне портфоліо, як один із видів предметного портфоліо, бере початок від традиційного образотворчого мистецтва в якому художники зазвичай демонстрували на виставках результати своїх досягнень та улюблених творів.

Тому, портфоліо учня також містить кращі його роботи – малюнки, твори, вірші, переклади, есе, які містять авторські підходи та оцінку навколишнього середовища, оточуючих людей і спрямовані на самоаналіз своїх вчинків та дій.

Такі портфоліо корисні також для підтримки нових навчальних підходів, особливо тих, що демонструють письмову форму навчання і служать засобом звітування про заходи, які проводилися впродовж певного часу. Портфоліо також, як зазначає П. Тадеєв, використовують як засіб підтримки спільної діяльності учнів, оскільки дає можливість обмінюватися і коментувати роботи один одного. Наприклад, відеозаписом учнів, які розмовляють французькою мовою, можна скористатися у класі для того, щоб ініціювати критичне обговорення розмовних навичок учнів упродовж навчального року [3, с. 355].

Крім вище зазначеного, зауважимо також, що портфоліо і його мовний різновид сьогодні успішно використовують і в якості засобу оцінювання, оскільки його можна інтегрувати у навчальну програму як засіб відображення продуктивності роботи класу, на відміну від нудних традиційних тестів оцінювання інтелектуальних здібностей.

Дж. Рензуллі у процесі використання предметних портфоліо у практиці роботи спеціалізованих класів для обдарованих учнів штату Коннектикут підкреслював їх ефективність з метою пошуку інформації, її аналізу, систематизації та опрацювання. Крім цього, особливої уваги заслуговує комунікація між учнями, які розробляють свої підходи і критерії до оцінювання і самооцінювання [4].

У теорії і практиці освіти обдарованих школярів використовують портфоліо, яке містить комплекс наукових сфер або навчальних одиниць з різних предметів, наприклад, з письма рідної мови, іноземних мов, літератури, математики, образотворчого мистецтва та інших сфер. При цьому, важливим підходом до створення такого портфоліо, є врахування вікових особливостей учнів. Наприклад, розробляючи критерії оцінювання каліграфічного письма, для старшокласників важливим є використання методу мозгового штурму, а для молодших школярів краще розробити рекомендації до написання творів та оповідань з використанням авторських малюнків.

Розробники портфоліо для обдарованих учнів також акцентують увагу на важливості контролю з боку вчителів у процесі створення учнівських портфоліо, а також, вбачають позитивну роль у цьому процесі командної участі – батьків, психологів, соціальних педагогів та адміністраторів школи. При цьому, батьків можна залучити до представлення доповідей про індивідуальний розвиток учня, вчителі та адміністратори мають інформувати батьків про існування такого творчого виду учнівської роботи, а психологи повинні опікуватися процесами оцінки і самооцінки учнівських досягнень, що впливають на розвиток інтелектуальних здібностей. Під час упровадження програми портфоліо вчителі повинні мати адміністративну підтримку у формі матеріально-технічного забезпечення, зокрема, папки, ящики для файлів, доступ до копіювальної техніки, що має забезпечити адміністрація школи.

У межах педагогічної підтримки лінгвістично обдарованих учнів в українських школах використовують такий вид профільного портфоліо як мовне портфоліо, яке розроблено відомими науковцями і вчителями-практиками на основі Європейського мовного портфоліо, головною метою якого є забезпечення різнобічного навчання іноземних мов упродовж життя та розвиток креативних лінгвістичних здібностей учнів, студентів та дорослих.

Іншими важливими цілями мовного портфоліо є розвиток і підтримка мотивації до вивчення рідної та іноземних мов, забезпечення учням і студентам соціальної мобільності, а вчителям – можливості адекватно оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю.

Отже, мовне портфоліо, яке використовують у сфері вітчизняної освіти обдарованих, можна розглядати як інструмент самоконтролю і одночасно контролю над процесом засвоєння знань і результатів безперервної мовної освіти, у процесі якої формуються не тільки мовні і мовленнєві вміння і навички, а й відбувається подальший процес розвитку лінгвістичних здібностей і талантів школярів.

Адаптація Європейського мовного портфоліо в українській лінгводидактиці та у сфері освіти обдарованих – це довготривалий і складний процес, що супроводжується низкою труднощів, зумовлених особливостями вікового, когнітивного і емоційного розвитку учнів і студентів.

Мовне портфоліо є власністю учня або студента. Найважливішою педагогічною функцією є допомога в розвитку самостійного оволодіння мовами та подальшого формування їхніх лінгвістичних здібностей і талантів. Зміст мовного портфоліо та його структура свідчать про те, що він виконує інформативну, педагогічну і соціальну функції в мовній освіті як звичайних, так і обдарованих особистостей.

Інформативна функція мовного портфоліо пов'язана з забезпеченням єдиних стандартів при визначенні рівня володіння мовами; надає можливість продемонструвати свої лінгвістичні здібності і таланти; сприяє процесу контролювання і підтримки мотивації учнів до вивчення іноземних мов; надає можливість учням познайомитись із мовним і культурним розмаїттям Європи і світу.

Педагогічна функція пов'язана з удосконаленням навчального процесу іншомовного спілкування, забезпеченням якості іншомовної освіти, полегшенням планування освітнього процесу у школах та закладах вищої освіти та удосконаленням професійної компетентності учителя іноземної та рідної мов.

Соціальна функція мовного портфоліо полягає в підтримці в суспільстві мовного і культурного розмаїття та розвитку багатомовності, у створенні мотивації учнів до удосконалення мовних і мовленнєвих та соціокультурних навичок у конструюванні перспектив міжкультурного спілкування і взаємодії.

Учителі, що працюють з учнями у проекті «Мовне портфоліо», вважають, що цей метод є ефективним в мовній освіті для різних категорій учнів і студентів, включаючи лінгвістично обдарованих.

Така робота допомагає школярам відчувати мультилінгвальність і мультикультурність сучасного середовища та навчатися взаємодіяти в такому суспільстві й нести відповідальність за результати свого навчання, робить очевидними успіхи учнів в мовній освіті як для вчителів, так і для батьків, дає можливість учителям удосконалювати свою професійну компетентність і відчувати успіхи їхньої роботи з лінгвістично обдарованими і талановитими особистостями.

Відтак, зважаючи на ці особливості, вченими у сфері іншомовної освіти було запропоновано Мовне портфоліо для початкової школи, Мовне портфоліо для учнів середньої школи, Мовне портфоліо для студентів-філологів, Мовне портфоліо для майбутніх педагогів-магістрів, тощо.

Незважаючи на вікові аспекти вище згаданих портфоліо, в цілому, вони мають подібну структуру і включають три розділи, яким передують інформація про учня (студента, майбутнього педагога) біографічного характеру з адресою та фотографією.

Література

1. Бельмаз Я. М. Викладацьке портфоліо як один із провідних методів професійного розвитку викладача вищої школи США. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2018, № 42. С. 18–24.
2. Тадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості: американський підхід: монографія. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2008. 240 с.
3. Тадеєв П. О. Розвиток теорії і практики навчання обдарованих школярів у США (20-і роки XX – початок XXI століття): монографія. Рівне : ППДМ, 2011. 548 с.
4. Purcell Jeanne H., Renzulli Joseph S. Total Talent Portfolio. Mansfield Center, CT : Creative Learning Press, Inc. 1998. URL : www.renzullilearning.com

Є. А. Дементьєва
м. Маріуполь

ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Сьогодні українська освіта оперує поняттям «компетентність», що визначає здатність успішно задовольняти соціальні й індивідуальні потреби та виконувати поставлені завдання. Компетентність базується на знаннях, навичках та вміннях. Про компетентність зазначено в Державних стандартах освіти, а також його реалізовано в «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів».

Граматична компетенція – це дуже важливий компонент іншомовної комунікативної компетенції. Граматика є найскладнішим аспектом вивчення будь-якої іноземної мови. А саме завдяки їй у людини є здатність до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань. Основними компонентами ГК виступають, таким чином, граматичні навички, граматична усвідомленість і граматичні знання.

Граматичні навички є найважливішим компонентом ГК. Вони характеризуються такими ознаками як автоматизованість, гнучкість і стійкість та формуватися поетапно. Для того щоб гарно засвоїти елементи граматики у середніх навчальних закладах спеціально відбирають граматичний мінімум, який складається з активного і пасивного граматичного мінімуму.

Існує декілька етапів формування граматичної компетенції. Перший етап – орієнтовно-підготовчий, на цьому етапі учні вперше знайомляться з новим граматичним явищем та вперше виконують мовленнєві завдання за зразком. Другий етап – стереотипно-ситуативний, у учнів відбувається систематизація дій з новими ГС. Третій етап – варіююче-ситуативний, на якому продовжується автоматизація дій учнів з новими ГС [1].

При вивченні складних граматичних елементів необхідно багаторазове повторення матеріалу. Проте саме повторення стомлює учнів одноманітністю, а витрачені таким чином зусилля не приносять задоволення. Саме завдяки цьому учні зможуть зрозуміти граматику в усному або в письмовому мовленні та сприймати і розуміти іншомовне мовлення.

Іншомовна комунікативна компетенція – потрібна для того, щоб успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів [2].

Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетенції потрібно розробляти нові методологічні підходи та засоби й визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики [3].

Головна мета полягає, навчити учнів вирішувати завдання взаємодії з носіями виучуваної мови у відповідності до норм і традицій культури цієї мови. Наступна мета ІКК накопичення обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовній діяльності [2].

Отже, компетентність – це стійка готовність і здатність людини до будь-якої діяльності «зі знанням справи». Граматична компетенція виявилась дуже важливим компонентом іншомовної комунікативної компетенції. Завдяки граматики ми зможемо чітко, правильно та якісно висловлюватись усно та на письмі. За допомогою іншомовної комунікативної компетентності, яка має складну структуру і виступає взаємодією лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, дозволяє учням здійснювати іншомовну комунікацію [3].

Література

1. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. URL : <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi> (дата звернення :10.03.21).
2. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. URL : <http://fpnpu.cibs.ubs.edu.ua> (дата звернення :10.03.21).
3. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції. URL : http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudannia/web13/pdf/2012_1/Liubomyr_Nahirnyi (дата звернення : 10.03.21).

*Є. О. Ігнатченко
м. Київ*

МЕТОДИ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ НА ПРАКТИЦІ

У процесі навчання велике значення має формування в учнів умінь і навичок та застосування одержаних знань на практиці.

Метод вправ. Уміння і навички формуються під час виконання вправ. Сутність цього методу полягає в тому, що учні виконують багаторазові дії, тобто тренуються у застосуванні засвоєного матеріалу на практиці і таким чином поглиблюють свої знання, виробляють відповідні уміння і навички, а також розвивають своє мислення і творчі здібності. З цього визначення виходить, що вправи, по-перше, повинні носити свідомий характер і проводитися тільки тоді, коли учні добре осмислять і засвоять матеріал, що вивчається; по-друге, вправи повинні сприяти подальшому поглибленню знань і, по-третє, сприяти розвитку творчих здібностей школярів.

На організацію тренувальної діяльності також впливає характер тих умінь і навичок, які потрібно виробляти в учнів. З цієї точки зору можна виділити:

- а) усні вправи;
- б) письмові вправи;
- в) виконання практичних завдань з предметів, пов'язаних з проведенням вимірювальних робіт, з виробленням умінь поводження з механізмами, інструментами і т. д.

Для організації тренувальних вправ щодо застосування знань на практиці важливе значення мають ті прийоми та послідовність дій, які використовуються в процесі формування вмінь і навичок. До цих етапів належать, зокрема, такі:

- 1) вчитель, спираючись на засвоєні учнями теоретичні знання, пояснює їм мету і завдання майбутньої тренувальної діяльності;
- 2) демонстрація вчителем, як потрібно виконувати ту чи іншу вправу;
- 3) первинне відтворення учнями дій щодо застосування знань на практиці;
- 4) подальша тренувальна діяльність учнів, направлена на вдосконалення практичних умінь і навичок.

Звичайно, не завжди ці етапи виступають з достатньою чіткістю, проте подібна послідовність в тій чи іншій мірі властива формуванню усіх умінь і навичок.

При підборі вправ суттєво важливо, щоб вони поєднували в собі наслідувальну і творчу діяльність учнів і вимагали від них кмітливості, роздумів, пошуку власних шляхів рішення того чи іншого завдання. Ще К. Д. Ушинський відзначав, що наслідування тільки тоді корисне,

коли з нього виростає самостійна діяльність. Ця ідея отримала подальший розвиток в педагогіці. Л. В. Занков вказував, що якщо в основі оволодіння знаннями і тренувальних вправ лежить лише відтворююча діяльність, то мислення і діяльність учнів йде якби по накатаному шляху. Це не тільки не сприяє, але в деяких випадках навіть гальмує розумовий розвиток школярів. Вони не привчаються до глибокого аналізу фактичного матеріалу, а прагнуть лише механічно запам'ятати інформацію і способи її вживання на практиці.

З іншого боку, вчитель повинен бути свідомим тих труднощів, з якими виникають під час тренувальної діяльності. Вправи, особливо якщо вони проводяться творчо, тісно пов'язані з таким явищем, яке в психології і педагогіці прийнято називати перенесенням знань. Суть цього явища полягає в тому, що в процесі навчальної роботи учням доводиться якби переносити засвоєні розумові операції, уміння і навички на інший матеріал, тобто застосовувати їх в інших умовах. Засвоївши на основі конкретних прикладів і фактів те чи інше правило, учень не завжди легко оперує ним, особливо, коли це правило потрібно застосувати в новій, незнайомій ситуації або з його допомогою пояснювати нові явища і факти. В зв'язку з цим Н. А. Менчинська підкреслювала, що учням відносно легко на основі аналізу прикладів і фактів зробити необхідні теоретичні висновки, сформулювати правила, але набагато важче застосовувати ці висновки до пояснення нових прикладів і фактів. Останнє і має місце при закріпленні засвоєного матеріалу.

Подібна методика, якщо вдуматися в її сутність, ґрунтується на поліпшенні самостійної роботи учнів, на глибокому логічному аналізі того фактичного матеріалу, який лежить в основі формування наукових понять, практичних умінь і навичок.

Лабораторні заняття. Організація лабораторних робіт для учнів щодо застосування знань на практиці включає наступні етапи:

- а) постановка мети лабораторних (практичних) занять;
- б) визначення порядку роботи і керівництво над ходом її виконання;
- в) підведення підсумків роботи.

При проведенні лабораторних (практичних) занять учні можуть користуватися підручниками та іншими навчальними посібниками, а також консультуватися з вчителем.

Подібна методика організації вправ та проведення лабораторних занять щодо застосування знань на практиці особливе значення має в даний час, коли ставиться задача інтенсивнішого розумового розвитку учнів. Але розвиваючий характер вправи неситимуть лише тоді, коли вони будуть містити творчі завдання, виконання яких вимагає від учнів нетривіальних поворотів думки, мислення, розумової самостійності.

Література

1. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 348 с.
2. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология в 2 т. Том 2 : учебник для вузов. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 502 с.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Авт. вступ. ст. Ш. А. Амонашвили. Москва : Новая школа, 1990. 432 с.

*І. А. Іщук
м. Київ*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Безпосередньою метою вивчення сучасної іноземної мови є, звичайно, оволодіння цією мовою як інструментом для розпізнавання (читання, слухання) чи застосування (розмова, письмо). Що ще важливіше, у великій масі осіб, які не займаються жодною з професій, майже кожен має доступ до публікацій іноземною мовою у сферах своїх основних інтересів. Таким чином йому відкриваються двері до незліченних творів їхніми оригінальними мовами, чи

читаються вони самі по собі, чи як засіб розуміння різних періодів історії та національної культури, частиною якої вони є.

У багатьох контекстах вивчення мови людям може бути важко зрозуміти актуальність вивчення іноземної мови, мало контактуючи з носіями мови, що спричиняє негативне ставлення до вивчення мови. Однією з проблем учнів є те, що вони не усвідомлюють важливості володіння іноземною мовою; вони фокусуються лише при проходженні занять, отриманні високих оцінок замість здобуття знань. Існують різні причини, чому більшість учнів мають труднощі з вивченням іноземної мови. Багато студентів можуть відчувати, що у них є розумова блокада або навіть відсутні здібності до вивчення іноземних мов.

Саме вчитель відповідає головним чином за здійснення навчального процесу. Вони повинні бути кваліфікованими, здатними надати якісну освіту, що є важливою проблемою для багатьох країн, що розвиваються. Потенційний виклик для вчителів стосується необхідного рівня мови. Їм потрібно постійно оновлювати свої знання.

Що потрібно робить вчителю іноземної мови, щоб бути ефективним у світі глобалізації?

Теорія проти практики. Як і в багатьох сферах, розвиток між теорією та практикою є постійною проблемою. У галузі викладання іноземних мов припускається, що практика слабкіша ніж теорія. Нам потрібно щось інше, крім рецептивного підходу до викладання навичок, граматики та словникового запасу; ми повинні визнати, що викладання мови не може бути ефективним без змісту: «Якщо вчителі мови навіть не починають трохи розуміти освітню та прикладну теорію предметів, вони будуть просто техніками і відчуватимуть себе такими» [Lawes, 2003]. Таким чином, існує потреба у перегляді професійної практики у світлі нового типу педагогічної освіти. „Підхід вчених-практиків” [Berninger et al. 2004], в якому вчителі вивчають власну практику на тлі відповідних досліджень, є одним із шляхів, яким може розвиватися освіта вчителів.

Грамматика є найважливішою основою викладання іноземної мови, але вона не користується великою популярністю серед учнів та й часто робить навчальний процес не особливо ефективним, незважаючи на безліч повторень та вправ. У чому причина? Що демотивує учнів, коли на уроці іноземної мови вони чують речення: «А зараз переходимо до граматики?» Для багатьох це звучить надто сухо та нецікаво, і в результаті така практика призводить до зниження інтересу до навчання. Багатообіцяючим і цікавим для успішного вивчення іноземної мови є принцип збудження зацікавленості, коли учні можуть самостійно, без постійної суворої муштри відкривати феномени мови. Сучасний підручник має бути наповнений різноманітними вправами, спонукати до самостійного вивчення. Проблемою є також навчальний матеріал: хороших підручників з фахової мови дуже мало або практично немає, та посібники зазвичай занадто дорогі.

У здобутті хорошого рівня мови, освітні процеси також мають велике значення. Це навчальна програма, яка спрямовує весь навчальний процес. Важливість навчальної програми настільки добре зрозуміла, що існує тенденція до внесення змін у навчальні програми для отримання запланованих результатів у ефективній пропаганді викладання, але ці зміни як правило, часто несумісні з вимогами національних іспитів, які часто фокусуються на граматиці і словниковому запасі. Що негативно впливає на навчальний процес. Іншим питанням навчального процесу є навчальні місця. Атмосфера, зовнішній вигляд, розміри та обладнання місця навчання мають важливе значення в процесі навчання. У багатьох частинах світу занадто великі класи є звичайним явищем, що спричиняє збій у процесі навчання мови; тому що це робить неможливо уважно стежити за студентами або запровадити роботу в парі та групову роботу. Це також представляє проблему контролю та дисципліни.

Така ж проблема виникає і в літературі. Студенти обирають вивчати економіку чи хімію, а не літературу. Часто самі мають опір і не мають мотивації та самосвідомості у процесі навчання. Ми вивчаємо зарубіжну літературу для розумової мудрості, щоб удосконалити свої навички з іноземної мови, зробити нові та кращі переклади або додати до нашого сучасного накопичення віршів та оповідань. З цими новими знаннями посилюється розуміння точки зору

іншої нації, краще розуміння самих людей. Але, щоб отримати найкращі результати, ми повинні прочитати літературу тією мовою, якою вона написана.

Література

1. Іноземні мови та вища освіта: нові структури для зміненого світу: Спеціальний комітет MLA з іноземних мов, 2007.
2. BERUFSFELDER DEUTSCH – Deutsch in Schule und Hochschule in der Ukraine heute, 2016.
3. Kocaman A. Foreign language teaching and problems in secondary education institutions. TED Bilimsel Toplantısı. Ankara : Safak Matbaası, 1983
4. Вивчення мови у вищій освіті. *Журнал Європейської конфедерації мовних центрів у вищій освіті (CercleS)*, 2011.

Ю. М. Кажан, Д. В. Кажан
м. Маріуполь

GOOGLE APPS В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Google Apps – це набір надійних і безпечних інструментів, що дозволяють працювати з електронною поштою, вести календарі, спілкуватися в текстовому і відеочаті, створювати документи і веб-сайти, зберігати важливі дані в хмарі і синхронізувати робочий акаунт на різних пристроях.

Зручність використання пошти Gmail для навчання полягає в тому, що вона працює на будь-якому комп'ютері або мобільному пристрої з можливістю передавання даних, а також надає можливість продовжувати роботу в режимі офлайн, що дозволяє працювати з поштою навіть за відсутності з'єднання з мережею.

За допомогою додатку Календар у вчителя і учнів з'являється можливість планування різноманітних навчальних і виховних заходів, створення нагадування про події, до яких можна прикріплювати необхідні файли або документи. Створення онлайн версії навчального та виховного плану для батьків та учнів може значно полегшити роботу вчителів у питаннях контролю виконання домашнього завдання, економії часу вчителя, можливості швидкої відповіді на коментарі і запитання батьків та школярів онлайн тощо.

Додатки Google дозволяють створювати мультимедійні документи із зображеннями, таблицями, схемами, малюнками і посиланнями, розробляти швидко і легко сайти, які можуть бути проектами учнів за певними темами з іноземної мови або проектом вчителя з наданням різноманітних завдань, матеріалів і рекомендацій для школярів та їх батьків. Групи Google можна використовувати як списки розсилки й надавати на їх основі швидкий доступ до календарів, документів, сайтів і відео учням, колегам та батькам учнів. Користувачі можуть легко створити групи, а власники – керувати членством у кожній із них.

Диск Google на комп'ютері або мобільному пристрої утворює централізоване місце зберігання файлів, доступ до яких не залежить від місцезнаходження користувача.

Пакет сервісів і додатків Google Apps for Education включає в себе стандартний набір пропозицій від Google:

- доступ до Google Classroom (вбудована в сервіс система управління навчанням);
- отримання поштового шкільного домену;
- додатковий об'єм доступного місця для Gmail та GoogleDrive;
- відсутність реклами;
- цілодобова технічна підтримка;
- безпека передачі та зберігання даних;
- можливість адміністрування всіх створених в освітньому домені акаунтів.

Головні особливості Google Classroom заключаються у:

- налаштуванні класу, що надає можливість створити для кожного класу свій код, який учні можуть використовувати для приєднання до товариства;

- інтеграції з Google Drive, завдяки якій папка «Клас» автоматично створюється на диску Google вчителя з новими вкладеннями для кожного створюваного класу;
- автоматизації, завдяки якій при створенні завдання у вигляді Google-документа, платформа буде створювати і поширювати індивідуальні копії документа для кожного учня в класі;
- термінах виконання роботи, які вказуються вчителем при створенні завдання;
- зворотному зв'язку, котрий вчитель може забезпечити учневі при виконанні роботи останнім, після цього школяр знову перемикається в статус «Редакція» і продовжує роботу над документом;
- зручному огляді, завдяки якому і вчителі, і учні можуть бачити всі завдання на головному екрані Google Classroom (дозволяє контролювати роботу відразу в декількох класах);
- спілкуванні між вчителем і учнем, яке допомагає завжди бути в курсі статусу кожного завдання, новин і оголошень.

Google Docs і Google Sheets дозволяє в режимі реального часу відслідковувати будь-які зміни, внесені в документ, залишати коментарі, виправлення, використовувати вбудований чат. Це ідеальний інструмент для групової роботи над текстом і роботи над помилками.

За допомогою Google Forms дуже легко створювати опитувальники, вікторини, анкети. Цей додаток підходить для домашнього завдання та самостійної роботи на уроці. Вчителю надається зручний звіт з відповідями учнів.

Google Sites – це чудова альтернатива звичній підготовці реферату та есе. Створені на базі Google Sites проекти мають місце для коментарів і сервіси статистики, тому кожен учень може отримати зворотний зв'язок від вчителя і однокласників. Така форма виконання дослідницького завдання є більш цікавою для учнів, що сприяє мотивації школярів до навчання.

Додаток Google Slides дозволяє швидко приступити до спільного створення презентації учнями або учнями і вчителем разом. Вчитель також має можливість контролювати процес виконання роботи або давати рекомендації та поради. Google Drawing може допомогти учням і вчителю швидко і легко скласти схеми, таблиці та діаграми.

Тож Google Apps for Education є дуже зручним інструмент для адміністраторів, учителів, учнів та їх батьків.

*Ю. М. Кажан, М. С. Кассай
м. Маріуполь*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Актуальність цієї теми полягає в тому, що поняття як «друга іноземна мова» виникло в школах України відносно нещодавно і це вимагає особливого її вивчення та дослідження. Тому, необхідно вирішити проблеми, як саме вона має викладатися і які методи для цього потрібно використовувати.

Метою статті є дослідження методів, які спрямовані на формування лексичних навичок на уроках німецької мови як другої іноземної мови у школі.

Виклад основного матеріалу. Друга іноземна мова в українських школах з'явилась відносно нещодавно. Введення другої іноземної мови в навчальний план загальноосвітніх шкіл в Україні стало дуже важливим кроком до формування багатомовної особистості та інтеграції до європейської спільноти.

Сучасне мовознавство розглядає мову як систему, що має ряд певних рівнів, кожен з яких володіє особистими мовними знаками. Через те, що метою навчання є розвиток певних мовленнєвих форм, знання лексичного матеріалу німецької мови із семантичною точністю,

синонімічним різноманіттям, адекватністю та доречним використанням є важливою передумовою досягнення цієї мети.

Учням загальноосвітньої середньої школи варто вивчити та запам'ятати значення та форми лексичних одиниць і вміти правильно використовувати нові вивчені слова в усіляких ситуаціях письмового та усного спілкування, тобто вміти розпізнавати лексичні одиниці на слух та під час читання та володіти навичками лексичного оформлення тексту.

При здійсненні видів мовленнєвої діяльності необхідно мати наступні уміння та знання:

1. Продуктивні навички (правильно обирати слова, які відповідають комунікативній меті; правильно поєднувати слова в реченнях; володіти лексико-тематичними асоціаціями та лексико-смысловими; поєднувати нові слова з уже раніше вивченими; обирати правильне слово з антонімічних і синонімічних опозицій; виконувати еквівалентні заміни; володіти вмінням скорочення речень; володіти швидкою реакцією, пристосовуватися до індивідуальних особливостей мовця та ін) [3, с. 19].

2. Рецептивні навички (розуміти й розпізнавати вивчені словосполучення або слова в графічному тексті або під час мовлення; розуміти значення слів, використовуючи графічні або звукові ознаки; відокремлювати схожі за написанням і звучанням слова) [2, с. 4].

3. Лексичні знання в області культури та соціології (лексика, яка має дефініції з позначенням предметів побуту країни іноземної мови (позначення часу, дорожні знаки, грошові одиниці та ін.) лексика на позначення різних етикетних та мовленнєвих форм (особливості поведінки людей різних вікових груп, ставлення дітей до дорослих, правила поведінки за столом, в громадянських місцях тощо) і вміння створення мовленнєвої поведінки, яка відповідає нормам спілкування, прийнятих в країні іноземної мови)

4. Знання лексичних одиниць в області мовознавства (правила утворення лексичних одиниць; поняття, які можуть відрізнятися в різних мовах та відмінність походження окремих слів).

Етапи вивчення та робота над лексичним матеріалом займають вагоме місце. Головні етапи наступні: ознайомлення з новим лексичним явищем, перше його закріплення, розвиток певних навичок та вмінь при використанні нових слів у різних формах усного та письмового спілкування [1, с. 32].

На початковому етапі варто приділяти увагу введенням слів у контексті, що більше відповідає практичним цілям при вивченні іноземної мови. Учителю не варто також використовувати самостійне читання тексту, у якому є нові слова. Такі тексти, прочитані вчителем, учням варто сприймати на слух та намагатися з опорою на, наприклад слова, які заздалегідь роздав вчитель, здогадатися про значення певного слова, на які вкаже вчитель. Таким чином нова лексика краще запам'ятовується та закріплюється в усній формі [5, с. 258].

Але більшість лексики має бути введена без використання тексту як опори. Розкрити значення нових слів можуть допомогти жести, міміка, бо більшість лексичних одиниць мають конкретний характер.

Семантизація (значення лексичної одиниці) може здійснюватися як безперекладними способами, так і перекладними.

Виділяють наступні безперекладні способи семантизації:

1) презентація предметів, картинок, мовних жестів, дій, міміка тощо;

2) розкриття значень слів:

а) дефініція – описування слова для позначення його значення;

б) перерахування і узагальнення предметів та порівняння цього способу з англійською мовою;

в) використання синонімів і антонімів для розкриття значення слів та порівняння з першою іноземною, визначити схожість між деякими словами;

г) визначення слова за допомогою контекстуальної здогадки та проведення аналогії з англійською;

г) визначення семантизації на основі форми слова.

Перекладні способи визначення семантизації такі:

- 1) субституція слова або словосполучення, відповідною лексичною одиницею рідної мови або пошук схожого за написанням або звучанням англійського слова та його переклад;
- 2) переклад – визначення, при якому крім лексичної одиниці рідною мовою учням розповідають інформацію щодо можливого збігу або розбіжностей у значенні [4, с. 239].

При вивченні лексики на уроках німецької мови варто опорою для навчання використовувати словниковий запас першої іноземної, тобто англійської. Обидві мови споріднені, а отже, можна знайти багато відповідностей між словами. До того ж, існує багато інтернаціоналізмів, здебільшого греко-латинського походження, які також присутні та вже знайомі з української мови.

Отже, вище згадані способи семантизації мають переваги і недоліки. Безперекладні способи розвивають уяву, збільшують практику в мові, створюють опори для запам'ятовування, підсилюють асоціативні зв'язки. Але вони потребують більше часу, ніж перекладні, і не завжди забезпечують точність розуміння. Інший спосіб – перекладний – економить час, але збільшує можливість впливу однієї мови на іншу.

Література

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку. Тверь : Титул, 2001. 48 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : Аркти-Глосса, 2000. 286 с.
3. Гальскова Н. Д. Немецкий язык как второй иностранный. Москва : Аркти-Глосса, 2015. 24 с.
4. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы. Москва : Просвещение, 2007. 186 с.
5. Шатилов С. Ф. Методика обучение немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 2006. 454 с.

*Ю. М. Кажан, Є. Р. Ксенофонтова
м. Маріуполь*

ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Звук – це основа будь-якої мови. Багато років мова існувала тільки в звуковій формі. Письмо виникло набагато пізніше як відображення звукової мови. Роль звукових компонентів дуже важлива у всіх видах мовленнєвої діяльності. Оволодіння усним мовленням взагалі неможливе без стійких інтонаційних та вимовних навичок.

Вивчення фонетичного матеріалу передбачає оволодіння всіма звуками та звукосполученнями виучуваної іноземної мови, наголосом, ритмом, мелодикою, паузами та правилами інтонації у найбільш поширених типах простих і складних речень. Тільки наявність міцних вимовних навичок забезпечує нормальне функціонування усіх видів мовленнєвої діяльності.

Існує декілька критеріїв відбору фонетичного мінімуму:

- 1) за ступенем труднощі;
- 2) за критерієм відповідності потребам спілкування;
- 3) за критерієм нормативності.

У загальноосвітній школі фонетика не вивчається як самостійний аспект мови, учні опановують вимовні навички у процесі навчання усного мовлення і читання. Основними вимогами до вимови учнів є швидкість та фонематичність. Швидкість – це ступінь автоматизованості вимовних навичок, яка дозволяє учням говорити в нормальному (середньо-нормальному) темпі мовлення (для англійської та французької мови – 130-150 слів за хвилину, для іспанської та німецької – 110-130). Фонематичність передбачає ступінь правильності

фонетичного оформлення мовлення, достатню для того, щоб воно було зрозумілим для співрозмовника [1].

Фонетична компетенція містить такі компоненти:

- 1) когнітивний;
- 2) прагматичний;
- 3) соціокультурний;
- 4) рефлексивний.

Когнітивний компонент включає знання про звукову систему іноземної мови. Прагматичний компонент полягає в розвитку продуктивних і рецептивних навичок оперування мовним матеріалом. Соціокультурний компонент передбачає культурну різноманітність, варіативність вимови; врахування соціальних норм. Рефлексивний компонент полягає у здійсненні самоконтролю, емоційно-ціннісному ставленні до матеріалу [2].

В загальноосвітній школі дуже важко досягти безпомилковості вимови учнів. Тому вимоги до вимови учнів визначають, виходячи з принципу апроксимації (наближення до правильної вимови). З цією метою обмежується обсяг фонетичного матеріалу, що вивчається, а також допускається певне зниження якості вимови окремих звуків та інтонаційних зразків.

Формування вимовних навичок ускладнюється тим, що вивчаючи іноземну мову, учень уже має сформовані фонетичні навички з рідної мови, що суттєво впливає на формування принципово нових мовних навичок. Так, типовою помилкою для російськомовних та україномовних учнів є недотримання довготи голосних у англійській і німецькій мові, бо в рідних мовах довгота не має смислорозрізняювального характеру. Отже, у процесі навчання вимови, вчитель повинен скоректувати наявні в учнів фонетичні навички у відповідності до фонетичної системи виучуваної іноземної мови, а також доповнити їх тими фонетичними елементами, які відсутні у рідній мові [1].

Таким чином, невід'ємною складовою частиною формування іншомовної комунікативної компетенції є засвоєння фонетичного матеріалу. Фонетичну компетентність розглядають як здатність до правильного артикуляційного та інтонаційного висловлювання своїх думок і розуміння мовлення інших, яка базується на відповідних фонетичних навичках та знаннях. Саме від рівня сформованості вимовних навичок, від обсягу отриманих та засвоєних знань та динамічної взаємодії цих компонентів залежить ефективність формування фонетичної компетенції.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз): автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Тамбов, 2007. 21 с.

*Ю. М. Кажан, Я. Р. Курілова
м. Маріуполь*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Володіння іноземною мовою стає дієвим і значущим фактором прогресу суспільства і інтеграції країни в глобальні процеси світового розвитку. З огляду на всі ці фактори, необхідно відзначити, що немає єдиної методики для навчання мовам. Однак науково обгрунтоване, що навчання третинним мовам (в нашому випадку німецькому після англійської) не повинно будуватися точно так, як першого іноземної мови. Про це свідчать дані з області психології, психолінгвістики, методики білінгвального навчання.

Зупинимося на психолінгвістичних закономірностях, які мають враховуватися при навчанні німецької як другої іноземної мови.

Вивчення німецької мови на базі англійської та рідної породжує, щонайменше дві закономірності.

1. Виникають проблеми інтерференції (негативного впливу з боку рідного та англійської).

2. Позитивний перенос. Інтерференція охоплює всі лінгвістичні рівні мови: фонетика, лексика, граматики, орфографія.

Позитивний перенос здійснюється на чотирьох рівнях.

1. На рівні мовно-мисливної діяльності: чим більшим числом мов людина володіє, тим більш розвинені його мовно механізми, такі як короткочасна пам'ять, механізми сприйняття візуально і на слух, механізми вибору, комбінування, механізми продукування або говоріння;

2. На рівні мови: подібні лінгвістичні явища в рідною та англійською переносяться на німецький і полегшують тим самим його засвоєння;

3. На рівні навчальних умінь, якими навчається опанував в процесі вивчення рідної мови та англійської, і які переносяться на заволодіння ним німецьким і тим самим істотно полегшують процес засвоєння;

4. На соціокультурному рівні: соціокультурні знання, набуті в процесі вивчення англійської та на цій основі нові соціокультурні поведінкові навички можуть бути об'єктом переносу.

Частотність виникнення негативного і позитивного впливу залежить від трьох чинників:

- від рівня мовного розвитку в рідній мові і усвідомленого володіння ним;

- від рівня володіння англійською: чим краще навчається володіє їм, тим менше явищ негативного впливу у нього виникає і, тим більше, виникають можливості для його позитивного перенесення. Але це означає також, що низький рівень володіння англійською може надавати гальмівний вплив на оволодіння німецьким;

- від величини проміжку часу, який відділяє вивчення англійської від вивчення німецької: чим менше проміжок, тим більше вплив англійської на оволодіння німецьким.

Для того, щоб запобігти негативний вплив і здійснити позитивний перенос необхідно спонукати учнів до контрастивного підходу, т. е. До порівняння і зіставлення контактуючих мов. І цей контрастивний підхід зводиться в ранг принципу. Мова йде не тільки про виявлення відмінностей між мовами, а й про пошук подібності. Якщо при вивченні німецької мови, російська мова може служити лише в рідкісних випадках опорою, то зовсім інша картина складається при вивченні німецької, якщо в якості опори виступає англійський. Німецьку та англійську відносяться до однієї групи мов – німецької і мають багато спільного:

- по-перше в області словника і словотвору надає велику допомогу значний пласт англійських слів, відомих при зоровому сприйнятті, а також інтернаціоналізми.

- по-друге в структурі пропозиції (наявність дієслова-зв'язки);

- по-третє – в освіті дієслівних форм (наявність трьох основних форм дієслова, використання допоміжного дієслова *haben* і *to have*, вживання певного і невизначеного артикля, модальнідієслова, будова слова, службові слова, наявність временних форм і т. д.

Вищевикладені моменти можуть служити опорою і надати велику допомогу які навчаються. Однак при цьому необхідно мати на увазі, що в області словника є цілий шар так званих «хибних друзів» перекладача зовні схожих, але різних за значенням. Тут необхідно виявлення саме відмінностей: наприклад в англійському відсутня граматичний рід іменника, відсутня різні форми артикля, приводи не управляють відмінком, при відмінювання англійського дієслова різняться тільки дві форми. Різниця спостерігається також в граматичних диференціальних можливості. В англійській мові аспектно відмінність може бути виражено через прості і розширені форми (справжнє, продовжене час). У німецькій мові такі можливості відсутні.

Крім зазначеного вище контрастивного принципу важливий принцип інтенсифікації та економії. Процес інтенсифікації полегшується за рахунок наявності рис подібності з першим мовою словотворчих моделей і елементів, вже сформованих навчальних умінь і досвіду

оволодіння іноземною мовою, спільності деяких фонових знань. Необхідно відзначити ще ряд факторів, що дозволяють інтенсифікувати самий початок навчання:

- вступний курс, студенти вже володіють латинським шрифтом, тому період алфабетизації може бути гранично скорочений і зведений до роз'яснення і засвоєнню відмінностей звукобуквенний співвідношень, графічного образу слова;

- у тих, хто навчається вже є досить великий словниковий запас (слова англійського мови, що мають схожість з німецьким, інтернаціоналізми), що полегшує навчання перш всього читання, а тим більш швидкому оволодінню німецької лексики;

- фаза орієнтування при оволодінні німецькою мовою може бути скорочена і в значній мірі може здійснюватися учнем самостійно, що не вимагає розробки настільки градуваною системи вправ, як при вивченні першої іноземної мови.

Поряд з позитивним впливом англійської та рідної мов на навчання третинному слід зазначити і можливі негативні наслідки, що виражаються в інтерференції вимовних навичок, неадекватного споживання схожих за звучанням або написання лексичних одиниць, можливих граматичних помилок. Прогнозування таких помилок, їх профілактика за допомогою спеціально створених для цього вправ дозволяють зменшити негативний вплив такої інтерференції, можуть стати об'єктом мого подальшого дослідження.

Література

1. Маслыко Е. А., Бабинская П. Н. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Москва : Высшая школа, 1999. 394 с.

2. Бим И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. Москва : Новая школа, 1995. 128 с.

*Ю. М. Кажан, Г. О. Сизоненко
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Останнім часом проблема вивчення іноземних мов стає особливо важливою та актуальною, в сучасних соціально-політичних умовах та реформування системи освіти. У контексті розвитку необхідності виховання всебічно-розвитої особистості необхідним є вивчення двох іноземних мов. Введення другої іноземної мови в навчальний план загальноосвітніх шкіл в Україні стало важливим кроком до покращення умов формування багатомовної особистості та інтеграції до європейської спільноти, що є одним з провідних завдань сучасної школи.

Аналіз педагогічних досліджень та публікацій дозволяє стверджувати, що тема є достатньо важливою. Цей предмет досліджували такі науковці, як С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Р. Гуревич, І. Лернер, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Бім, Н. Гальскова, Г. Вороніна, А. Леонтьєв, Е. Маслико, В. М. Філатов, Н. Н. Чічерина, С. Ф. Шатілов та ін.

Урок німецької мови – це закінчена частина роботи з навчання мови, метою якої є досягнення окремих цілей загальноосвітнього, виховного і практичного характеру. Для досягнення цього необхідно виробити сплановані заздалегідь завдання та вправи, на основі пропонування засобів та принципів навчання. Основною метою вивчення німецької мови як другої іноземної є формування в учнів здібностей та бажання брати участь в міжкультурній комунікації [1, с. 193].

Зміст навчання німецької мови як другої іноземної охоплює певну кількість взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів. Предметна сторона змісту навчання німецької мови як другої іноземної відображає типові для учнів сфери спілкування, такі як побутові, соціально-культурні, навчальні та професійні. В рамках кожної сфери спілкування визначається ряд тем та підтем, пов'язаних з реальними повсякденними темами та умовами

спілкування, а також тим, що мають актуальне соціально-політичне звучання і значення, пов'язаних з історією та культурою країни досліджуваної мови. [3, с. 93].

Більшість дослідників визнають, що навчання другої іноземної мови відбувається в особливих умовах взаємовпливу трьох мов (перша іноземна мова, друга іноземна мова і рідна мова здобувачів освіти), але перша іноземна мова розглядається в основному як матеріал для міжлінгвістичних порівнянь. Цим обумовлена розробка численних методик навчання другої іноземної мови з опорою на першу іноземну мову на основі зіставного аналізу цих мов. Такий підхід має свої переваги, але не враховує складність процесу взаємодії рідної і двох іноземних мов, особливо тоді, коли мови, що вивчаються, лінгвістично несхожі. Часто трапляються випадки, коли методичні рішення, розроблені стосовно першої іноземної мови, не виправдано переносяться в галузь методики навчання другої іноземної мови без урахування культурно-обумовлених факторів мови і необхідних інтеграційних процесів [3, с. 94–95].

Під час навчання німецької мови як другої іноземної в зіставленні з англійською необхідно спиратися на загальні принципи, що діють у змісті навчання будь-якої іноземної мови. Найбільш суттєвими принципами є такі:

1. Як і в процесі навчання будь-якій іноземній мові, комунікативні цілі зумовлюють загальний методичний підхід до навчання. Водночас оскільки студенти вже мають досвід вивчення першої іноземної мови, оволодіння другою здійснюється ними більш свідомо; відповідно, студенти можуть порівнювати як певні мовні явища першої і другої іноземних мов, так і організацію процесу навчання. У студентів, які вивчають дві іноземні мови, більш розвинена рефлексія, яка виявляється в умовах, де треба знайти будь-які аналогії, що полегшують засвоєння, або, навпаки, виявити відмінності, щоб уникнути інтерференції.

2. Навчальний процес повинен бути орієнтований на особистість студента, його розвиток, самостійність, урахування його можливостей, потреб, інтересів.

3. Навчальний процес повинен мати соціокультурну спрямованість, але має місце специфіка: раннє використання автентичних матеріалів (уже з першого уроку пропонуються автентичні тексти й опора на взаємовплив трьох національних культур).

4. Робота з оволодіння конкретними мовними засобами повинна переходити в мовні дії, спрямовані на розв'язання певних комунікативних завдань, спрямованих на розвиток мовної особистості, яка виявляє себе як така, що на достатньому рівні володіє засобами мовного коду рідної мови (код – система умовних знаків, правил трансляції інформації каналами зв'язку (комунікації) відповідно до соціально-культурних особливостей) у різних комунікативних ситуаціях [2, с. 250].

5. Чотири основні види мовної діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо – повинні розвиватися у взаємозв'язку один із одним. Специфікою викладання другої іноземної мови є те, що навчання читання з самого початку здійснюється на оригінальних текстах і має велику питому вагу, тому що студенти володіють латинським шрифтом, швидше опановують правилами читання, хоча має місце небезпека виникнення інтерференції з німецькою мовою. Вони володіють прийомами роботи з іншомовним текстом, ширше спираються на мовну здогадку.

6. Порівняльний (компаративний) підхід під час навчання другої іноземної мови також є важливим. У студентів є можливість виявляти різницю між мовами й шукати подібність у них. При вивченні другої іноземної мови суттєву допомогу надає опора на рідну мову і на першу, особливо – англійську мову, оскільки німецька й англійська мови належать до однієї групи мов (германських).

7. Важливими є принципи економії й інтенсифікації навчання іноземної мови. Процес оволодіння другою іноземною мовою може бути значно інтенсифікованим, якщо студенти мають високий рівень володіння англійською мовою [2, с. 250–251].

Компаративне підґрунтя у вивченні німецької й англійської мов полягає в таких параметрах:

- 1) фонетична спорідненість;
- 2) лексична близькість;

3) подібність/наближеність граматичних конструкцій [2, с. 253].

Отож, для кращого засвоєння матеріалу варто опиратися на деякі принципи. Перш за все, при вивченні другої іноземної мови варто орієнтуватися на розвиток учня, враховуючи інтереси та здібності, адже для одних учнів треба давати можливість для подальшого, більш швидкого просування в навчанні, іншим – тренування та вправи для повторення. При вивченні іноземної мови необхідно звертати увагу на соціокультурний аспект. Важливим під час навчання німецької мови як другої іноземної є контрастний підхід.

Література

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в школе. Москва : 1988. 255 с
2. Дзевицька Л. Особливості навчання німецької мови як другої іноземної на базі англійської студентів-економістів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. С. 249–259.
3. Леонтьев А. А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка. *Иностр. яз. в школе*. 2005. № 5. 306 с.
4. Цвяк Л. В. Особливості навчання другої іноземної мови у вищому правоохоронному навчальному закладі. URL : <http://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/6223/1>

О. О. Карплюк
м. Маріуполь

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Актуальність даної роботи обумовлена тим, що питання вищої якісної освіти в Україні є актуальним протягом багатьох років. Тому дуже важливим є реформування та постійне вдосконалення освітніх процесів задля досягнення більш якісних результатів. Завдяки глобалізації та започаткування євроінтеграції в Україні важлива роль відводиться вивченню європейських мов. Через те, що туризм та переїзд до Німеччини є більш реальним, ніж до Великої Британії, багато людей починають вивчати німецьку, як другу іноземну мову. І тому неодноразово розглядають проблему власне викладання німецької мови в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

На сьогоднішній день існує багато інноваційних методів та програм ефективного викладання німецької мови за допомогою сучасних приладів. Проте всі ці програми налаштовані загалом на те, щоб учні знали лексику, граматику та інші особливості німецької мови і могли говорити, читати та писати цією мовою. І через великий акцент власне на запам'ятовуванні типових фраз та правил забувається головна мета освітнього процесу – навчити учнів правильно спілкуватися в найрізноманітніших ситуаціях, приймати нестандартні рішення тощо. Оскільки здатність критичного мислення є невід'ємною частиною сучасного життя. І розвиток цих здібностей дадуть поштовх для реалізації більш продуктивного мислення учнів, що допоможе їм не тільки в навчанні, а й у подальшому житті.

Перш ніж перейти до розгляду застосування технології критичного мислення в освітніх процесах, слід розібратися в особливостях німецької мови і з'ясувати важливість застосування цієї технології під час викладання та вивчення німецької мови. Як зазначають Тягло А. В. та Воропай Т. С., німецька мова постійно змінюється, зазнає впливу інших мов, має різні ряд різних рівнів використання і як і всі мови світу має свої діалекти. Тому важливим є не тільки вивчення академічної мови, а й повсякденної, враховуючи її різноманітність й різні рівні використання. Також важливим є те, що одне слово й те ж слово в різному контексті може мати й різне значення і саме тут важливо, щоб учні могли проявляти здібності критичного мислення й швидко реагувати на всі ці зміни [1, с. 17].

Також детально розглядає важливість вивчення технології критичного мислення український дослідник С. Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті обміркованих рішень щодо довіри будь-яких

тверджень [2, с. 23].

Таким чином, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності учнів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів до стандартних або нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, давати обґрунтування та приймати самостійні логічні рішення [3, с. 86].

З вищеподаного виходить, що застосування технології критичного мислення є важливим невід’ємним процесом викладання та вивчення німецької мови, оскільки завдяки застосуванню саме цього методу учні не тільки слухають та відповідають на запитання типовими фразами, а й вчаться правильно мислити й знаходити навіть нестандартні рішення в типових ситуаціях, або робити правильні висновки у нестандартних ситуаціях.

Далі слід з’ясувати техніку застосування зазначеної технології. Дженні Л.Стіл, Куртіс С. Мередит, Чарльз Темпл вказують, що для того, щоб відбулось повнозначне, критичне розуміння, розраховане на довгий строк, учні мають бути активно залучені до навчального процесу. Активне залучення означає, що учні мають усвідомити своє власне мислення у своїй мові. До того ж вони мають висловлювати свої знання та розуміння через активне мислення у ході письма, або через спілкування [4, с. 40].

Зазначені дослідники виокремили такі етапи застосування технології розвитку критичного мислення:

1. Актуалізація;
2. Усвідомлення змісту;
3. Рефлексія.

Таким чином, у учнів формується особистий план мислення щодо певної теми [4, с. 72].

Суттю зазначеної технології є ненав’язливість, відсутність категоричності з боку вчителя, надання учневі можливості пізнати себе та свої думки у процесі навчання. Тобто, в даній технології змінюється роль викладача та учня. Учні постають не пасивними слухачами лекції, а активними її учасниками. Вони мислять, діляться своїми міркуваннями та прислухаються до інших, тим самим загаюючи свої знання.

Отже, можна розширити зазначені етапи, що виокремили дослідники Дженні Л. Стіл, Куртіс С. Мередит, Чарльз Темпл, такими етапами:

- сприйняття інформації з різних джерел;
- аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору;
- зіставлення з іншими точками зору;
- добір аргументів на підтримку обраної позиції;
- прийняття рішення на основі доказів.

Таким чином, технологія критичного мислення постає складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією і завершується прийняттям обґрунтованого логічного рішення.

Також технологія критичного мислення містить в собі різноманітні техніки та прийоми власне розвитку критичного мислення у учні. Особливо ефективно ці прийоми можна використовувати під час викладання німецької мови, оскільки дисципліна передбачає роботу з різноманітною інформацією, її аналіз, обговорення; на основі почутого чи прочитаного створюються власні думки, які можна представити у розмовному або письмовому вигляді. І слід не забувати, що курс німецької мови передбачає вивчення мови на основі наявності чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо. Така різноманітність процесів роботи викладача з учнями дозволяє використовувати та розвивати власне технологію критичного мислення й допомагає учням не тільки показати свої знання, а й навчитися слухати інших і робити на основі всього почутого власні логічні висновки.

Отже, в технології розвитку критичного мислення можна виокремити наступні прийоми:

1. «Мозковий штурм»

Мета: розвиток творчого типу мислення.

Перший етап – створення банку ідей, можливих рішень проблеми. Приймаються й фіксуються будь-які пропозиції. Критика і коментарі не допускається.

Другий етап – колективне обговорення ідей та пропозицій. На цьому етапі – головне знайти раціональне в кожній ідеї, спробувати поєднати їх в одне ціле.

Третій етап – вибір найбільш перспективних рішень з точки зору наявних на даний момент ресурсів. Цей етап може бути навіть відстрочений у часі і проведений під час наступної зустрічі.

2. Розбиття на «кластери»

Кластер – виділення смислових одиниць тексту та графічне їх оформлення у визначеному порядку. Тобто це графічний прийом систематизації матеріалу.

В центрі зазначається тема, а навколо неї великі смислові одиниці. Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, ніж отримуємо при звичайній роботі. Завданням цієї роботи є не тільки систематизація матеріалу, але і встановлення причинно-наслідкових зв'язків між «кластерами».

3. Стратегія «Джигсо» (Мозаїка)

Метою даного прийому є вивчення та систематизація великого за обсягом матеріалу.

Кожен учень отримує певну частину великого тексту. Протягом часу кожен вивчає свою частину і потім по черзі кожен повинен розповісти прочитану їм інформацію іншим. Таким чином, учень повинен сприйняти зміст усього тексту за допомогою своїх одногрупників.

Розглянувши деякі прийоми, які застосовуються в рамках технології критичного мислення, можна сказати, що навчати учнів самостійно формувати, обґрунтовувати власну думку можна багатьма простими способами, але при цьому ця робота буде більш ефективна, ніж звичайне читання лекції. І звичайно, за допомогою таких прийомів можна зацікавити учнів до предмету і зробити навчання не тільки корисним, а й цікавим.

Отже, з усього вищенаведеного можна зробити висновок, що технологія критичного мислення – це здатність людини чітко виокремити проблему, самостійно проаналізувати інформацію, логічно побудувати свої думки та обґрунтувати їх. А головною перевагою зазначеної технології є те, що завдяки їй учень вчиться швидко мислити і швидко знаходити рішення навіть у незвичних ситуаціях. Метою застосування технології критичного мислення є навчити учня формувати власну думку, правильно вести дискусії та самовдосконалюватися у подальшому житті. І за допомогою використання цієї технології як вивчення німецької мови, так і інших дисциплін буде легким, невимусненим та цікавим й легко запам'ятовуватиметься новий матеріал.

Література

1. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Харьков : Постметодика. Ун-т внутр. дел, 1999. 285 с.
2. Курнос Л. Б. Развитие критического мышления учнів на уроках іноземної мови. Таврійський вісник освіти. 2015. 50 с.
3. Потьомкіна В. Є. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови. URL : <http://intkonf.org/potomkma-ve-formuvannya-navichok-kritichnogo-mislennya-na-urokah-angliyskoyi-movi/>
4. Павлюк Л. М. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : методичні рекомендації/ Ківерці : відділ освіти Ківерцівської райдержадміністрації, 2014. 48 с.

СМАРТ-ТЕХНОЛОГИИ, КАК СПОСОБ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Время не стоит на месте, как и технологии, сейчас мы с вами можем наблюдать как интересно, творчески ученики и учителя могут посредством смарт-технологий объяснять материалы. Также стоит углубиться и рассмотреть такое слово как «smart», какие смарт-технологии имеются в Украине, каким образом они развиваются и реализуются, и как карантин повлиял на изменения обучения в школах.

Смарт-технологии – новая ступень в образовательном процессе, которые позволяет из скучных рукописных материалов сделать яркий и красочный урок.

Смарт-технологии в обучении – это интерактивный обучающий комплекс, который дает возможность создавать, редактировать и расширять мультимедийные материалы, как в аудиторное, так и внеаудиторное время. Само слово «смарт» в английском языке имеет много значений перевода, например, «умный», «сообразительный», «энергичный», но если углубиться оно является акронимом таких слов:

- self-directed («самоуправляемое», «самонаправляемое», «самоконтролируемое»);
- motivated («мотивированное»);
- adeptive («адаптивное», «гибкое»);
- recourse-enriched («обогащенное различными, вариативными ресурсами»);
- technological («технологичное»).

Идея SMART-образования предполагает наличие множества источников, большое разнообразие мультимедиа, способность быстро реагировать под потребности слушателя. Без SMART-технологий прогресс невозможен, если система образования отстает от этих инновационных направлений развития, она переходит в режим стагнации. Сама концепция таких новых технологий возникла в момент внедрения в массы различных умных устройств с искусственным интеллектом для упрощения жизни в профессиональной деятельности (смартфон, планшет, SMART-BOARD – интерактивная интеллектуальная электронная доска).

Скорость появления новых технологий за последнее двадцатилетие значительно выросла. Каждый год потребителям предлагают новые устройства для их профессиональной жизнедеятельности и это не могло обойти образовательный процесс. На данный момент стало обыденным проведение учебных занятий с использованием мультимедийных презентаций в таких программах обеспечения, как «Microsoft Power Point» или «Macromedia Flash», сейчас в сферу образования проникают новые интерактивные технологии, которые позволяют уйти от презентаций в виде слайд-шоу. Новая форма восприятия материала это – SMART-BOARD.

SMART-BOARD – это презентация, которая создается во время объяснения материала. На досках SMART-BOARD можно писать маркером предназначенным для этой доски, предоставлять учебный материал, писать комментарии поверх материала на экране. Все то, что показывается на интерактивной доске, сохраняется и отправляется по электронной почте учащимся, которые не присутствовали на занятиях

Сейчас мы рассмотрим как интересно можно преподнести информацию с использованием интерактивной доски на уроке литературы на тему: «Антон Павлович Чехов, биография и его творчество». Учитель может создать «филворд» на основе произведений писателя, а ученик должен надлежащим способом зачеркнуть эти произведения. Это поможет учащимся закрепить пройденный материал и даже, если ученик забыл какое-то произведение, то на основе найденных он сможет логическим путем зачеркнуть оставшиеся, что позволит ему освежить память и завершить тему. Также преподаватель может разместить на SMART-BOARD факты из личной жизни писателя (дата рождения, детство, творчество) и перемешать их с личной жизнью других писателей и предложить ученикам с помощью специальной указки расположить под портретом писателя именно те фрагменты жизни, которые относятся к

данному автору это даст возможность ученику совершать анализ и более критически обрабатывать информацию.

SMART-технологии в Украине пока что недостаточно развиты, возможно, это связано с недостаточным пониманием перспектив и всех возможностей данной продукции. Выходом из этого положения есть создание на нашем правительством стратегии по развитию SMART-технологий, направленной на совместную работу с ведущими компаниями в этой отрасли и создание отечественных аналогов по мировым стандартам.

Также хотелось бы отметить, как карантин изменил обучение. Если бы сейчас не было современных гаджетов и других устройств, (которые повлияли на процесс обучения) то неизвестно каким образом во время пандемии дети могли получать информацию, какова была бы форма контроля и как дети могли бы закреплять полученные знания. Карантин позволил расширить границы знакомства с программными обеспечениями как «Microsoft Word», «Microsoft Power Point» и др., что непосредственно скажется в положительную сторону в дальнейшем.

Література

1. Василенко А. SMART-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. «SMART-освіта. Ресурси та перспективи», (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.).

2. Войтеховская М. М, Махотин Д. А «SMART» в образовании: новый подход или влияние технологий. *Интерактивное образование*. 2018. № 5. С. 13–15.

3. Смарт-технологии в образовании. URL: <https://zkoipk.kz/b2/369-conf.html>

A. O. Kysil
Kyiv

OVERCOMING PSYCHOLOGICAL PRESSURE AMONG THE FIRST YEAR STUDENTS DURING EXAMINATIONS

Exams are a crucial part of education and the source of stresses for a great number of students especially for the first year ones.

In order to avoid crippling anxiety from these evaluation procedures, it is important for students to understand how to deal with stressful situations in a wider prospect.

In many cases, mental discipline is a large part of what is needed to succeed.

According to the questionnaire conducted among 60 students of Kyiv Borys Grinchenko University, the most often spread psychological disorders such as

- 1) sleepless nights,
- 2) anxious thoughts,
- 3) loss of appetite,
- 4) rapid heartbeat,
- 5) tremors in the extremities are revealed.

On the one hand, mentioned above symptoms illustrate the brain activity stimulation and cognitive interest and activity increasing.

On the other hand others, we can argue that stress during exams is necessary. Those students who were anxious before the exams improved their performance compared to those who did not feel stressed in the assessment situation.

Thus, the second questionnaire was performed in order to identify the main reasons that lead to exam anxiety among the first-year students.

Thus, 80 students answered the questions.

1. What scares you most during the exams?

On the first place it is the fear of failing the exam and it is chosen by 43,75 %. 30 % of the first-year students are afraid of public speaking. The fear of a teacher and the fear of criticism from other sides have the same percent – 8,75 %. Only 6,25 % chose “skip classes” as the main reason of the

exam fear. Bad reminiscences (2,5 %) takes the last position. Taking into account the collected data, pieces of advice from socio-psychological service were selected and suggested the students following:

1. Believe in yourself.

Given that you have prepared well, there should be no reason for you to worry. Therefore, when experiencing a negative thought, try to replace it with a positive one.

2. Don't go it alone.

The emotional benefits of social support tend to include a better sense of confidence and autonomy.

3. Eat, sleep and exercise well.

For your body's best performance, make sure you're getting 8/9 hours of sleep, enough slow-release carbs, less caffeine and more water, and at least half an hour of exercise per day.

4. Don't compare yourself to your friends.

Competing with your friends can help to keep you motivated. Nevertheless, it can also make you feel like you're not good enough, especially on social media.

5. Let your stress out.

Try using our Art box or the Mood Journal in your locker to describe how the pressure makes you feel. Write a letter to someone you trust saying what's happening.

To recap mentioned above, one can arrive at the conclusion that due to the transition to a mixed type of education, which affects the level of education, and increases the level of anxiety during the exams for first-year students, they need a special psychological program to give them a hand to overcome the psychological problems concern exam anxiety.

*I. M. Лобачук, О. О. Малінка
м. Вінниця*

MODERN CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The methodology of teaching languages is a science that is constantly in search of the most effective way to teach a language to people. Every year, new textbooks are created, new teaching methods are developed, and numerous studies are conducted to invent the best way to solve this difficult task.

According to D. Noya: "There are as many good teaching methods as there are good teachers." The modern teacher should not focus on one technology or one method. Combining, coordinating and using a number of innovative theories and technologies, the teacher must look for the most successful combination to reach the didactic goal.

The use of elements of innovative technologies in combination with the best experience of traditional teaching and creative search of the teacher can create conditions for the formation of key competencies of students: speech, language, socio-cultural, activity and communication ones.

To achieve this goal, the modern system of education provides an opportunity for teachers to apply the communication- and personality-oriented approaches. Modern pedagogical technologies help implement these approaches in teaching and ensure its individualization and differentiation, taking into account the abilities and creative potential of students [1].

Sh. O. Amonashvili stated: "School is a space of a child's life: it does not prepare for life, there is life here", so the process of language learning should be organized in such a way that it could promote the formation of a personality as a creator and designer of their own life.

The modern concept of teaching a foreign language in high school is based on the communication-oriented approach. It aims not only to give students practical knowledge of grammar and vocabulary of the language being studied, but also to develop their understanding of how this language is used for communication.

Grammar, vocabulary and phonetics are presented in communicative contexts in order for students to form a direct understanding of how these forms are used in speech. In addition, students' speaking, listening, reading and writing skills are systematically developed through a wide range of realistic types of learning tasks that provide maximum practical opportunities for the use of the language being learned. This approach requires an open atmosphere of cooperation and active participation of students in the learning process in the classroom.

Applying the communication-oriented approach in teaching a foreign language helps stimulate cognitive processes of students. This means that I, as a teacher, encourage students to use their mental abilities to solve the problem tasks contained in the textbook. And they will use a foreign language for this [3].

We encourage students to express their thoughts and feelings, and to use their experience. And in order for students to be able to speak a foreign language in class, they need to be interested in this and create opportunities for effective communication with each other or with the teacher. They are always interested in participating in such educational activities that simulate or create real situations.

All communication-oriented textbooks constantly stimulate students to work in pairs or groups in order to provide the maximum number of opportunities for mutual oral and written communication in a foreign language.

Most children learn a foreign language because they believe it will help them achieve certain results in the future. They see a foreign language as a way to get a job with a higher salary, they want to travel abroad, learn more about the culture of other peoples or just meet new friends. And although the motivation of students can be quite strong, later on, under the pressure of having to learn complex pronunciation, syntax and vocabulary, it may disappear. Without strong motivation, students will never move from the manipulative to the communicative stage of language learning and will never speak a foreign language fluently.

Therefore, an important task of teachers is to intensify educational and cognitive activities of their students, and this process should be aimed at mobilizing all intellectual, moral and physical strength of students, at developing their ability to overcome difficulties and at their active independent work through special activities.

We always think about creating conditions for the practical mastery of a language by each student, which teaching methods to choose to give students the opportunity to show their activity, abilities, creativity and increase their own level of speech competence [2].

The tasks are successfully implemented by creating a positive emotional climate in the classroom, namely: by providing the elements of surprise in the learning process, by creating situations of guaranteed success and conditions for self-development and self-realization, etc.

In addition, the involvement of students in various forms and methods of educational activities in class and extracurricular activities, the use of elements of innovative technologies and the use of aids teaching at the lessons expand cognitive and creative communication opportunities and set equal partnership between students, create the atmosphere of cooperation and interest.

Література

1. Коваленко О. Я. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. № 4.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 5-9 класи, Київ, 2010.

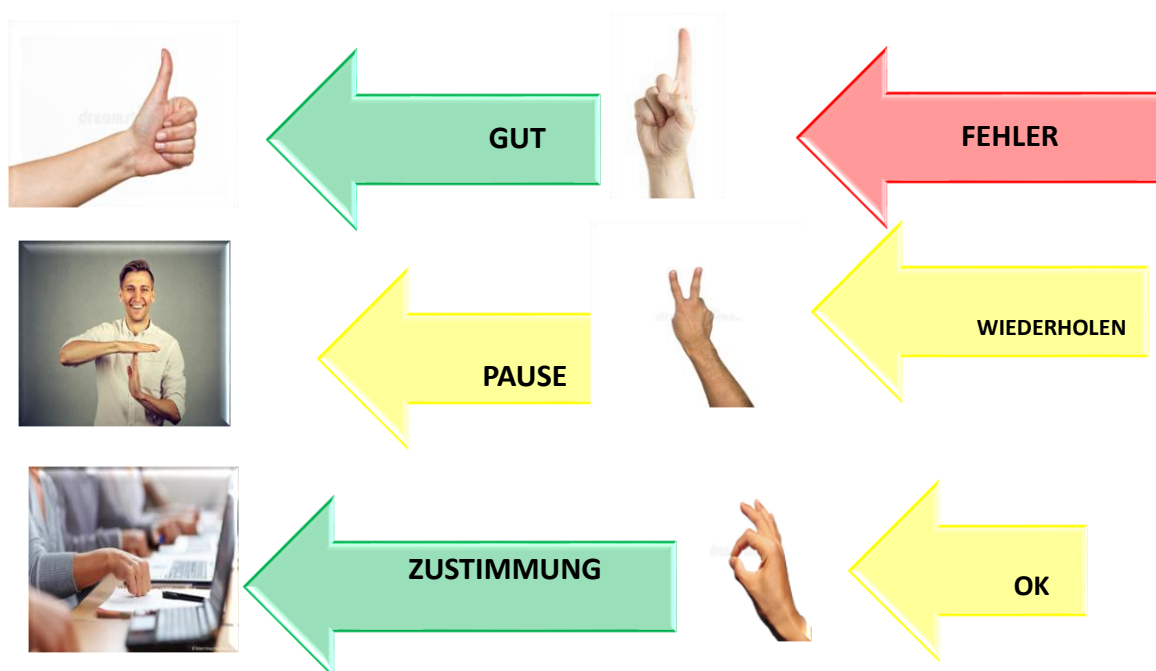
WIRKUNG DER NONVERBALEN SPRACHE AUF DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts steht immer Kommunikation. Die höchsten Aufgaben der Deutschlehrenden sind die authentische Atmosphäre im Deutschunterricht zu pflegen, Verwendung der Muttersprache zu mildern und zur aktiven fremdsprachigen Kommunikation zu motivieren, was sehr ausführlich in DLL1 “Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung” im Kapitel 2.4.2 “Die Qualität der Unterrichtskommunikation” [1, S. 113–137] beschrieben ist.

Die Lernenden können sich im Unterricht langweilen, zerstreut werden und sich nicht lange konzentrieren, besonders auffällig ist es bei den Anfängern und im Online-Unterricht. Deswegen war ausprobiert, ob der Einsatz der Gestik die Lernenden zum aktiven fremdsprachigen Handeln im Unterricht anspornen und daran Interesse erwecken kann.

Der Schwerpunkt dieser Erkundung ist der Einsatz der nonverbalen Sprache im Deutschunterricht. Diese Erkundung wurde im 1. Studienjahr unter den Studierenden mit dem Sprachniveau A1 durchgeführt, die Deutsch als Hauptfach studieren. In diesem Unterricht sollten die Studierenden Wohnung und ihre Einrichtung beschreiben können. Auch sollten sie die lokalen Präpositionen mit den Doppelrektionen richtig verwenden können. Es sei zu unterstreichen, dass der Inhalt dieses Unterrichts sehr günstig und anpassend dafür ist. Auch waren 6 bestimmte Handzeichen ausgesucht, die erfolgsorientiert in den Fremdsprachenunterricht eingelebt werden und oft gebraucht werden könnten (Bild 1).

Bild 1



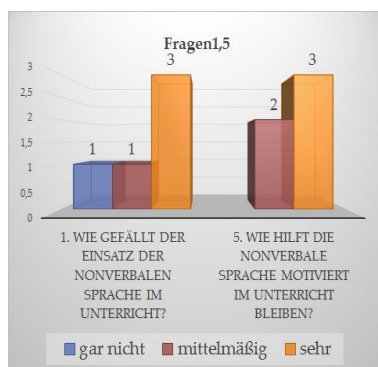
Es ist zu unterstreichen, dass die Anzahl der Zeichen auch beschränkt werden sollte, denn es fällt schwer viele nonverbale Zeichen auf einmal zu merken und einzusetzen, was negativ den Erkundungsverlauf beeinflussen könnte. Am Anfang des Unterrichtens waren die im Unterricht anzuwendenden Handzeichen verständigt. Außerdem waren sie mit den Bildern an der Tafel veranschaulicht, damit sich die Studierenden besser orientieren konnten.

Im Laufe des Unterrichtens haben die Studierenden diese Zeichen eingesetzt. Mit diesen Zeichen haben die Studierenden Richtigkeit der sprachlichen Handlung kontrolliert, an die Fehler angedeutet, um die Wiederholung gebeten und Antworten bewertet.

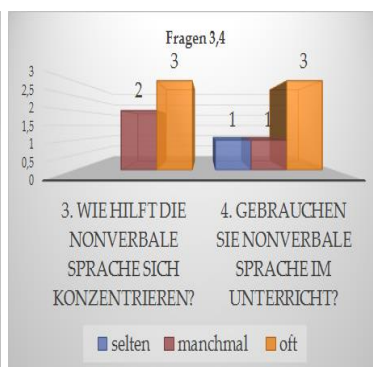
Während des Unterrichtes war der Anstieg der Konzentration unter den Studenten zu beobachten. Sie waren motiviert sich nonverbal zu verständigen und hatten großes Interesse daran.

Auch ist die Aktivität der sprachlichen Handlung zu unterstreichen. Am Ende haben die Studenten Fragebogen ausgefüllt, deren Ergebnisse auf unten angeführten Säulendiagrammen (1-3) zu sehen sind.

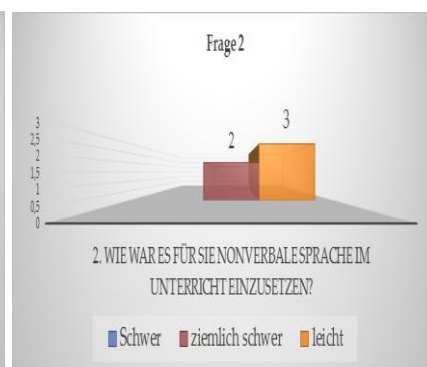
Säulendiagramm 1



Säulendiagramm 2



Säulendiagramm 3



Laut der auf den Säulendiagrammen dargestellten Ergebnisse ist zu schlussfolgern:

- Im Unterricht ist der Einsatz der nonverbalen Sprache beim Sprechen erfolgsorientiert.
- Die Studierenden verwenden die nonverbale Sprache im Fremdsprachenunterricht oft.
- Diese Sprache hilft überwiegend bei der fremdsprachigen Verständigung.
- Die nonverbale Sprache trägt zu Bewältigung der Sprachhemmungen, motivierter und aktiver sprachlicher Handlung.
- Dabei ist auch Anstieg der Konzentration im Unterricht zu beobachten.

Zusammenfassend sei zu betonen, dass der Einsatz der nonverbalen Sprache auch positiv die Lernatmosphäre im Unterricht beeinflussen kann und die nonverbale Sprache effektiv einzusetzen ist. Um die Effektivität der einzusetzenden nonverbalen Zeichen zu steigern, sollten sie zur Routine werden, beständig sein und immer gebraucht werden.

Literatur

1. Scharf M., Legutke M. DLL 1: Lernkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.

*M. Ф. Масалькина
г. Мариуполь*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Культура – это понятие, имеющее немалое количество значений, поскольку относится ко многим областям деятельности человека. По своей сути культура является человеческой деятельностью и проявляется в его способности накапливать знания, применять их в жизни, воспринимать ту или иную информацию, используя ее для налаживания контактов с обществом. Понятие сформировалось в XVIII – начале XIX веков в Западной Европе и включало в себя определение различий между поведением как граждан одной страны, так и представителей разных народов и национальностей. Несмотря на то, что люди, проживающие в разных регионах, имеют свою культуру, они могут производить взаимообмен определенными культурными качествами и ценностями, синтезируя новые, усовершенствованные виды культуры, адаптированные под внешние условия. Обмен культурными ценностями может производиться как добровольно и вследствие влияния тех или иных факторов, так и проводиться насильно, внедряя новые правила в жизнь народа без его полного на то согласия. Ярким примером насильного внедрения культуры являются навязывание определенного вероисповедания и работорговля.

Для более точного понимания культуры стоит поделить ее на такие категории как:

- 1) материальные;
- 2) нематериальные.

К материальным объектам культуры относятся предметы общественного достояния и артефакты. К нематериальным относятся определенные правила поведения и жизненные ценности, которые формируются в человеке, начиная с раннего возраста и продолжают развиваться до конца жизни под влиянием наружных факторов и внутренних конфликтов человека [1].

Компетенция – осведомленность в определенном круге вопросов. Существует такое понятие как профессиональная компетенция. Профессиональная компетенция – способность правильно применять определенные навыки и успешно действовать на основе полученного ранее опыта и знаний. Также термин компетенции применяется и во многих других сферах (лингвистика, право и юриспруденция и т.д.).

Так как каждый человек имеет отношение к той или иной национальности, вере и культуре в целом, для обеспечения коммуникации между представителями разных классов было создано понятие межкультурной компетенции.

Межкультурная компетенция – это межперсональная коммуникация, способность общаться с представителями других культур и национальностей, когда их различия приводят к тем или иным трудностям.

Межкультурную компетенцию принято разделять на такие категории:

- 1) процессуальные;
- 2) аффективные;
- 3) когнитивные.

Процессуальная компетенция включает в себя способы и стратегии коммуникации между представителями различных категорий людей. Аффективная компетенция состоит из элементов, мотивирующих толерантность и психологическую готовность к коммуникации с представителями другой культуры. Когнитивная компетенция занимается толкованием коммуникативного поведения для того, чтобы избежать недопонимания в процессе коммуникации.

Для того, чтобы овладеть навыком межкультурной коммуникации необходимо обладать такими навыками как:

1. Знание видов культур и их характеристик, а также их взаимосвязей и взаимодействий между собой.
2. Владение навыком межкультурного общения, диалога, уметь распознавать межкультурные конфликты и искать пути их решения.
3. Толерантное и культурное отношение к другим культурам и умение их принимать, а также владение качеством эмпатии [2].

Вопрос межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции является объектом исследования многих ученых, как зарубежных, так и украинских. Компетенция в том или ином вопросе образуется в результате тренировок на основе теоретических знаний, практического общения и психологии общения. Именно поэтому приступать к ее развитию необходимо с ранних лет. Для этого в учебных заведениях и происходит процесс формирования межкультурной компетенции учеников. Начиная со средних классов у учеников начинают формироваться определенные моральные качества, самооценка, понятие личности и восприятие окружающего мира [1].

Понятие компетенции учеников было введено в педагогику в начале 90-х годов для определения такого качества, как сформированность личности ученика и готовности его межкультурной коммуникации.

В современные же образовательные учреждения понятие межкультурной компетенции на данный момент активно внедряется для модернизации учебного процесса [3].

Неотъемлемой частью межкультурной компетенции является иноязычная коммуникативная компетенция, которая подразумевает собой не только изучение иностранного языка, но и овладение социокультурными знаниями и умениями, т.к. именно с

изучения иностранного языка начинается процесс познания иностранной культуры. Одним из аспектов преподавания иностранного языка в парадигме межкультурной компетенции является предмет лингвострановедение, поскольку тот, в свою очередь дает не только знания того или иного языка, но и понимание и общие представления о культуре народов, язык которых изучается, что делает его одним из приоритетных аспектов в современной системе образования [3].

Таким образом, следует вывод, что современное обучение иностранному языку в совокупности с межкультурной компетенцией являются базой для формирования у ученика определенных навыков и качеств для способности понимать, воспринимать представителей иных культур и правильно взаимодействовать с ними, не лишаясь при этом восприятия собственных культурных качеств и ценностей.

Литература

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. А. Основы межкультурной коммуникации : Учебник для вузов. ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
2. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. URL : <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>
3. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры): автореф. дисс.... канд. пед. наук, Якутск, 2008. 25 с.

*A. Yu. Milgevskaya
Kyiv*

ONLINE LEARNING: PSYCHOLOGICAL ASPECTS

As the coronavirus pandemic started spreading across our country, higher educational establishments have moved online in order to slow down the infection spread.

One of the major consequences of the transition to online learning is its impact on students' mental health. Our research tries to reveal these impacts and students' attitude towards a new learning environment they have to face.

According to the recent study of Mental Health America, the majority of young people mentioned loneliness and isolation as the main things contributing to their struggles. In fact, 83 % of teenagers at the age of 11 to 17 who took part in studying online, screened positive results at risk for anxiety and 91 % of them screened being positive at risk for depression in near future [1].

Taking into account the mentioned above research, we questioned 12 students who started their higher school educational career this academic year. The questions aimed to reveal the level of anxiety caused by having online classes for 4 months.

The research conducted at Borys Grinchenko Kyiv University let us reveal the main issues.

70 % of the students showed relatively high level of inner alertness explained by mental exhaustion caused by online learning.

20 % showed the average level of anxiety as could be explained by general tiredness and lack of in-person communication.

10 % stated the low level of psychological concern explained by the absence of mental problems caused by online studying.

20 % of students expressed their will to study online in the nearest future, while 80 % voted for offline studying structure.

Such results of the research can be mainly explained by the fact that online class structure can affect students' ability to receive and process the information they perceive.

Such non-verbal cues as facial expressions, eye contact and body language are deeply involved into class interaction are not processed by brains. As a result, the students' brains work harder to interpret the information, which causes extra mental fatigue.

To recap mentioned above, we can conclude that most first year students have a relatively high level of stress and anxiety which have a connection with being involved into online learning for a

long period of time and special teaching techniques have to be developed in order to release the psychological burden.

References

1. Jaron S. Effect on online learning on students' mental health. URL : <https://www.texomashomepage.com/news/local-news/effect-of-online-learning-on-students-mental-health> (viewed 12 March 2021).

*In. M. Myslyk
Kyiv*

APPLICATIONS IN LEARNING ENGLISH

Caused by Corona-19 more and more people are turning into online socializing and educational domain is not an exception.

Students are recommended to use free applications for learning a foreign language that encourages students to develop their language level and study foreign language faster.

60 students of Borys Grinchenko Kyiv University were questioned and the list of top applications was created.

1. ED Words. It helps improve your vocabulary with cards. Improve your English with 4 types of word memorization training and enrich your language with at least 10 words a day, 300 words a month and 3,000 words a year. If you do not know where to start learning, then in ED Words you can find more than 350 ready-made thematic sets or create your own collections. There is also an opportunity to track the progress of words learned.

Advantages of the program: use of flash cards; four types of training for memorizing new words; more than 28,000 English words to study in 350 thematic sets; training is based on the scientific method of interval repetitions; progress control.

2. Easy Ten. The name of the program is eloquent: thanks to Easy Ten you will really replenish your vocabulary by at least 10 words a day. This is approximately 70 new words a week, and 140 - in two weeks. Having chosen the most frequently used words correctly, having 150 lexical units in stock, you will already be able to communicate in English. And having learned the necessary fluency of English words, you can not only communicate fluently, but also write letters in English. You do not need to spend a lot of time on the program – up to 20 minutes a day.

Advantages of the program: interesting materials, the dictionary contains 22,000 English words; all words are voiced; you can track your progress with a special calendar; narrow thematic lists of words; pronunciation simulators; reward system to increase motivation.

3. Simpler. It's a bright app that will help students quickly learn new words, listen to, understand grammar. Phrases and tasks are accompanied by author's illustrations that facilitate the perception of the material. Learning takes place step by step: first children will learn words, then they will be offered well-structured rules, and then practice in the form of dialogue. The latter is especially useful, because students need to learn to hear English by ear.

In each lesson you will find vocabulary from previous tasks, which will help you not to forget the words learned earlier. You can also practice composing phrases in the program, translating from one language to another.

Advantages and features of the program: visualization of grammatical rules; "Detective stories" with adapted English to consolidate knowledge; memorizing new words with associations; the practice of speech perception by ear; regular knowledge tests and gaps; daily boxes with useful vocabulary; game component. Students will earn stars by unlocking new lessons and completing them on time.

4. Lingbe. If students already know the basics of rules, words and phrases, then the best way to improve the language is daily practice with its speakers and other users.

Advantages and features of the program: instant response. No need to search for profiles on social networks; you can practice anywhere and anytime; meet interesting people from other countries

who share similar hobbies; you can help users (who are learning your native language) earn points and improve their rankings. Helping others unlocks personal rewards.

5. Quizlet

Quizlet is a card storage service that allows you to learn foreign languages and any other information that can be presented in the form of these very cards.

Advantages and features of the program: use of flash cards; all words are voiced; you can create your own set; progress control.

Recapping the information above, we can conclude that applications give students not only increasing interest in learning English but also contribute to the faster formation of language skills.

*Д. Г. Михайлюк
м. Київ*

TRADYCYJNE I NIEKONWENCJONALNE METODY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Przyswajanie języka obcego od wieków jest ściśle związane z nabywaniem języka w ogóle, jak również z historią i zmianami życia, które zmuszały ludzi do nawiązywania dialogu. W zależności od celów i motywów, jakie kierowały ludźmi przy poznawaniu nowego języka, zmieniały się też metody jego uczenia się. Dlatego różnorodność metod jest dziś zaskakująco duża, a wybór odpowiedniej staje się nie lada wyzwaniem dla lektora.

Przystępując do nauczania języka obcego powinniśmy przede wszystkim zastanowić się, która metoda byłaby najbardziej dopasowana do zainteresowań ucznia, jego stylu uczenia się, tematyki kursu, sposobu przekazywania wiedzy czy też czasu, którym dysponujemy. Wiele czynników trzeba wziąć pod uwagę przy wyborze metody nauczania języka i nieważne czy chodzi o metody nauczania języka angielskiego, niemieckiego czy japońskiego.

W procesie dydaktycznym warto uwzględnić nie tylko cechy osobowe uczącego się i nauczyciela czy styl prowadzenia kursu, lecz także to, jakie sprawności chcielibyśmy rozwijać w trakcie kursu i jakie są cele nauczania owego języka. W zależności od tego, czy uczeń potrzebuje podnieść poziom Business English niezbędny mu do pracy, czy też wzmocnić proste umiejętności komunikacyjne w życiu codziennym, od tego uzależniony będzie wybór materiałów i technik pracy. Nie ma znaczenia czy jesteśmy lektorem angielskiego, niemieckiego czy chińskiego, metodyka nauczania to nauka o celowo i systematycznie stosowanych sposobach kierowania pracą uczniów w procesie nauczania każdego języka obcego. Spośród metod nauczania języków możemy wyłonić dwie podstawowe grupy: metody tradycyjne i niekonwencjonalne [2, s. 5].

Tradycyjne metody nauczania języków obcych. Tradycyjne metody nauczania języków obcych są starsze i bardziej sprawdzone, ale nie znaczy to, że powinny być współcześnie zapomniane i nie stosowane w nauczaniu. Co więcej: najlepszym rozwiązaniem będzie łączenie metod, biorąc pod uwagę wspólne aspekty nauczania i dostosowując przy tym różniące je elementy do naszego kursu językowego.

Metody tradycyjne, takie jak: metoda bezpośrednia, gramatyczno-tłumaczeniowa, audiolingwalna czy kognitywna, stosowane są w nauczaniu języków od dawna.

W *metodzie bezpośredniej* nacisk kładziemy na bezpośredni kontakt z językiem, naturalne przyswajanie nowego słownictwa i gramatyki oraz stały kontakt nauczyciela z uczniem, co nie zawsze jest możliwe współcześnie do zrealizowania. Ale warto wziąć pod uwagę główne założenia tej metody, bowiem jest to najstarsza stosowana metoda.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nastawiona na naukę przede wszystkim gramatyki i leksyki oraz wykorzystywana głównie do czytania i rozumienia tekstów, może również nie sprawdzić się dzisiaj jako jedyna i główna metoda nauki, ale na pewno po części może posłużyć do nauczania poszczególnych sprawności.

W metodzie *audiolingwalnej* nauka odbywa się poprzez częste i bezrefleksyjne powtarzanie. Taki dryl językowy może nadawać się do przećwiczenia materiału językowego lub można wykorzystać założenia tej metody przy zadawaniu prac domowych.

Metoda kognitywna stawia nacisk na naukę reguł, które później umożliwią uczącemu się samodzielne tworzenie wypowiedzi. Podobnie jak w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej znajomość systemu może posłużyć do późniejszej twórczej komunikacji. Nie może to jednak być jedyna metoda wykorzystywana w trakcie lekcji, gdyż współcześnie sprawności komunikacyjne, a nie znajomość gramatyki i reguł, odgrywają główną rolę w nauce języków obcych [1, s. 13].

Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych. Przyjrzyjmy się także metodom niekonwencjonalnym, zasadniczo młodszym i bardziej popularnym w dzisiejszej dydaktyce, takim jak: metoda reagowania całym ciałem (Total physical response – TPR), metoda Community Language Learning (CLL) czy sugestopedia.

TPR, czyli *metoda reagowania całym ciałem*, opiera się na realizowaniu poleceń lektora i wykorzystywaniu całego ciała do wykonywania tych poleceń, co pozwala pobudzić do działania obie półkule naszego mózgu.

W CLL, czyli *metodzie Community Language Learning*, ważne jest samopoczucie ucznia i rozwój jego osobowości. Nauczyciel pełni więc rolę bardziej terapeutyczną, dając uczącemu się swobodę działania. Podobnie w sugestopedii poczucie bezpieczeństwa i eliminacja stresu odgrywają ważną rolę. Techniki relaksacyjne, wykorzystywane w tej metodzie, miały sprawić, że mózg ucznia stawał się bardziej chłonny i szybciej przyswajał nowe informacje.

Jak można zauważyć niekonwencjonalne metody czerpią z postępu technologicznego oraz uwzględniają różne możliwości i sposoby uczenia się i przyswajania nowych informacji.

Zdecydowanie jedną z najbardziej popularnych technik w nauczaniu języków obcych jest **metoda komunikacyjna**, którą trudno zaklasyfikować jako jedną z metod konwencjonalnych lub tradycyjnych. W podejściu komunikacyjnym najważniejsze jest umiejętne porozumiewanie się, odpowiednie do sytuacji, w której rozmówca się znajduje. W dzisiejszych czasach komunikacja odgrywa bardzo ważną rolę, więc metoda ta staje się podstawą w nauczaniu języków.

Wybór metody pracy jest niełatwym zadaniem każdego nauczyciela. Uwzględniając czynniki osobowe ucznia, zaplecze dydaktyczne, warunki i czas pracy, będziemy w stanie dobrać właściwą strategię prowadzenia kursu. Różnorodność metod otwiera przed nami wiele możliwości nauczania. Wybór odpowiedniej metody lub dopasowanie różnych elementów kilku metod pozwoli uzyskać zamierzony efekt nauki.

Należy pamiętać, że wybór odpowiedniej metody nauczania języka obcego jest często ściśle powiązany z typem kursu, na który zdecydował się uczeń. Wszystkie powyżej przedstawione metody bardzo łatwo zaimplementować podczas tradycyjnych lekcji indywidualnych czy korepetycji. Pewne ograniczenia mogą pojawić się, gdy lektor prowadzi lekcje online (e-korepetycje), np. trudno będzie tu zastosować metodę TPR albo pozostać wyłącznie przy metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej.

Dla wyboru metody bez związku pozostaje natomiast jakiego języka nauczamy. Czy będzie to nauka języka angielskiego, lekcje niemieckiego, korepetycje z angielskiego od podstaw czy dla uczniów zaawansowanych, wymienione wyżej metody lektor może dowolnie dostosowywać do preferencji ucznia, aby stworzyć dla niego najbardziej efektywne i komfortowe środowisko do nauki języka [1, s. 28].

Література

1. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2005. 275 s.
2. Kozłowski A. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa : WSiP, 1991. 197 s.

TEACHING MULTILINGUAL CHILDREN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD

Multilingualism is the phenomenon that applies to speaking and understanding more than two languages.

The term can refer to individuals (individual multilingualism) as well as to an entire society (social bilingualism\multilingualism) and it was under a precise look of the number of scholars such as V. Belyanin [1], S. Tabatadze [3], W. Lambert [3] and others.

They suggest several classifications according to the age and the way of language acquisition, such natural and acquired, coordinated and subordinated, individual or social, early or late and so on [1].

The term also refers to the corresponding scientific research, which aim to study the phenomenon itself.

Nowadays, there are more and more families are bringing up a bilingual child. Understanding advantages and disadvantages of developing a multilingual child since primary age can help educators develop appropriate teaching methodology when a child starts going to school and entering university.

Thus, revealing upbringing difficulties involved are under our consideration.

According to W. Lambert [2], between the ages of 0 and 3, children's brains are uniquely adapted for learning a second language, since the brain is at its most flexible stage of perceiving information.

The scientist state that if we compare the perception of adults or schoolchildren who begin to learn a second language for one reason or another, being a bilingual, he or she easily remembers the sounds, structures, intonations and rules of their third language.

On the other hand, adults inevitably speak it through the prism of their native language: translate in the head, compare and draw analogies. It means the methodological approaches should be different to apply to the students of different age group [2].

It is important to mention that all languages used by parents and educators should be used regularly by a child, otherwise one language will infringe on the other, and subordinate languages gradually come down.

Moreover, some research shows that multilingualism has a positive effect on the child's development memory, ability to understand, analyze and discuss the phenomena of language, intelligence, speed of reactions, math skills and logic [4].

One of the advantages of fully developing multilinguals is that they tend to study well and master abstract sciences, literature and other foreign languages better than others. There is, as it were, a single linguistic ability of a person, and within it the ability to learn other languages develops.

Otherwise, observing multilingual children, educators conclude that many of them begin to speak later. The reason is obvious (such children need to accumulate vocabulary in two and more languages at the same time).

As a rule, it happens at a certain period of development and if parents are more disciplined how to communicate and pay attention to the moments and reasons for mixing languages, it overcomes with age.

All mentioned above, we can lead to the conclusion that the biggest challenge for multilingual students at early age is languages mixing that is caused by interference of the language that dominates in everyday usage.

References

1. Белянин В. П. *Психоллингвистика: Учебник*. М. : Московский психолого-социальный институт. 2003
2. Lambert W. E. *The social psychology of language: A perspective for the 1980's*. Oxford : Pergamon. 1980

*Т. В. Острякова
м. Маріуполь*

ДО ПИТАННЯ МІЖМОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Нині поняття інтерференції трактується в перекладознавстві та контрастивній лінгвістиці дуже широко, проте досить нечітко. Узагальнюючи численні підходи, можна так сформулювати суть цього ключового поняття: міжмовна інтерференція – це свідомий або несвідомий процес чи результат змішування різномовних структур різних рівнів мовних систем (від фонетичного до синтаксичного) або перенесення певних структур чи елементів однієї мови в іншу, який відбувається (відбувся) у мовленнєвій діяльності (у тому числі в перекладі), здійснюваний конкретним або «типовим» білінгвом [2, с. 763].

Сучасне суспільство вимагає від випускників загальноосвітніх установ знання іноземної мови на досить високому рівні. Цей рівень дозволяє випускникам продовжити вивчення однієї іноземної мови, частіше англійської та довести його до досконалості. Введення другої іноземної мови дозволяє учням загальноосвітніх установ поступово вивчати мову, ґрунтуючись на знаннях, отриманих при вивченні першої іноземної мови. В даний час методика навчання другої іноземної мови, а зокрема німецької мови дуже швидко розвивається.

Мета навчання іноземної мови – вміння використовувати отримані знання стосовно своєї професії. Передбачається, що студент зможе читати газетні статті та журнали на іноземних мовах, відповідати на питання, вести дискусії, брати участь в переговорах. Що стосується вивчення першої мови (англійської), то досягнення цієї мети можливо, оскільки студенти продовжують удосконалювати отримані в школі знання [2, с. 765].

Практика навчання німецької мови як другої іноземної мови показує, що студенти допускають велику кількість помилок у вживанні багатьох граматичних явищ, але помилки також пов'язані з неправильним вживанням лексичних одиниць у мовленні, це відбувається тому, що досвід, набутий при вивченні рідної та першої іноземної мови, значно впливає на вивчення другої іноземної мови. Перш за все, це пов'язано з тим, що процес засвоєння другої мови супроводжується взаємодією з мовною системою рідної мови і першої іноземної. Ця взаємодія, як відомо, може як полегшувати, так і ускладнювати процес вивчення другої іноземної мови [3, с. 155].

Більшість дослідників стверджує, що вплив першої іноземної мови на вивчення другої іноземної мови сильніший, ніж вплив рідної мови. Можливу взаємодію окремих мовних засобів можна в узагальненому вигляді описати за допомогою наступних моделей:

1) конкретне мовне явище має схожість і з рідною мовою і з першою іноземною мовою, звідси виникають великі можливості для трансференції;

2) мовне явище другої іноземної мови не має подібності ні з рідною мовою, ні з першою іноземною мовою, отже, опора відсутня, наприклад, порядок слів у німецькому підрядному реченні;

3) мовні явища другої іноземної мови мають схожість в рідній мові, але не мають подібності з першою. У цьому випадку в якості опори може виступати рідна мова, а перша іноземна мова в більшій мірі є джерелом для інтерференції, наприклад, відмінювання прикметників (прикметники відмінюються в німецькій та українській мовах і не відмінюються в англійській мові);

4) мовне явище має схожість з аналогічним явищем першої іноземної мови, але не має подібності з рідною мовою. У цьому випадку в якості опори може виступати перша іноземна мова [1, с. 373].

Таким чином, у всіх випадках при ознайомленні учнів з мовними засобами другої іноземної мови необхідний порівняльний підхід, що допомагає виявити як риси подібності між мовами (рідною, першою, другою іноземною мовою), так і їх відмінності. Для методики навчання другої іноземної мови це означає, що необхідно спонукати учнів до порівняння / зіставлення мовних засобів контактуючих мов у всіх тих випадках, коли це допоможе запобігти інтерференції і здійснити позитивний перенос. При навчанні лексики необхідно враховувати лексико-семантичну інтерференцію. Численні приклади лексико-семантичної інтерференції пов'язані з розбіжностями в співвідношенні значень і відтінків значень лексичних одиниць.

Література

1. Шаблій О. А. Міжмовна інтерференція як психолінгвістична універсалія. *Мовні та концептуальні картини світу* : зб. наук. пр. Вип. 11. Кн. 1. К. : Вид. дім Дмитра Бураго, 2004. С. 371–375.
2. Грецкая Т. В. Способы повышения эффективности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе (на примере немецкого языка) *Молодой ученый*. 2016. № 4 (108). С. 763–765.
3. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. СПб., 2001. С. 150–160.

Д. В. Петрік
м. Київ

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАЛУЧЕННЯ НОСІЇВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Англійська мова є невід'ємним аспектом нашого життя, та мовою міжнаціонального спілкування. Методів вивчення англійської мови існує багато, але спілкування з іноземними носіями англійської мови є найбільш ефективним.

Це дивно, що такий чудовий метод не застосовується у наших навчальних закладах. Я познайомився з цим методом, коли навчався в школі. Було прийнято рішення директором, як експериментальний проект з долученням іноземних носіїв інформації, або як ми називали ще «native speaker». Моїх носіїв звали Ізі з Нової Зеландії і Джон із Великої Британії. Проводилися два заняття на тиждень по сорок п'ять хвилин. На наших заняттях застосовувався розмовний метод. Ми обговорювали різні теми, такі як: «Міжнародна політика», «Подорож», «Кулінарія», «Сучасне мистецтво». Кожен міг висловити свою думку і вступити в дискусію. Також ми вивчали граматику. Тим самим, ми розвивали свої навички спілкування з іноземцем і закріплювали граматичні знання, які отримали протягом певного курсу. Нажаль на сьогоднішній день, не всі можуть собі це дозволити.

Різниця між звичайним заняттям з вчителем англійської і з іноземним спікером полягає в тому, що учень може вільно висловлювати свою думку. Головним плюсом занять з іноземним спікером є свобода тем і корегування навчального процесу. Якщо тобі щось не подобається, наприклад тема, то ти маєш право змінити тему спілкування. А на звичайних заняттях з вчителем, процес відбувається шаблонно, за програмою.

Якщо навчальний заклад через деякі проблеми не може собі дозволити запросити іноземного спікера, то один із варіантів застосування цього методу є залучення студентів до онлайн платформ із спілкуванням іноземними спікерами чи вчителями. Це також гарна можливість вести бесіду з носіями і розвивати свої навички спілкування.

Я вважаю, це найкращий метод вивчення англійської і найголовніше – це реалізація своїх знань і подолання мовного бар'єру. Але ідеального методу не існує, нажаль йому притаманні як переваги, так і недоліки:

**Переваги і недоліки залучення носіїв англійської мови
до навчального процесу**

Переваги	Досвід спілкування з іноземцем, подолання мовного бар'єру, розвиток спілкування, реалізація знань, один із різновидів вивчення англійської мови, ознайомлення із своєрідним культурним середовищем [1], поліпшується вимова, вивчення сучасної мови.
Недоліки	Заняття з носієм підійдуть не всім, не кожен носій мови – хороший викладач, акцент і труднощі розуміння розмовної мови, заняття з носієм мови коштують дорожче

Курс іноземної мови виключно з носієм не підходить для початківців, бо перше їм потрібно збагатити свій повсякденний словниковий запас, навчитися використовувати основні граматичні конструкції та розмовляти на повсякденні теми і трохи розуміти мову на слух [2].

Я вважаю, що поліпшення навчального процесу це запровадження спілкування з носіями мови паралельно з шкільним навчальним процесом який вивчає основи граматики. Цей процес повинен бути закріплений спеціальною державною програмою: обмін студентами з різних країн, літні табори, дискусійні клуби.

Література

1. Навчання з носіями мови: плюси і мінуси. URL : <https://englishstudent.net/blog/2017/07/27/navchannya-z-nosiyami-movi-plyusi-i-minusi/> (дата звернення : 14.03.2021)
2. Переваги та недоліки вивчення англійської з носієм мови. URL : <https://www.elc.in.ua/perevagi-ta-nedoliki-vivchennja-anglijskoi-z-nosiiem-movi> (дата звернення : 14.03.2021)

*О. Р. Попович
м. Маріуполь*

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Іноземна мова сьогодні це не просто шкільний предмет, але й можливість для випускників шкіл та ВНЗ комфортно почуватися в сучасному світовому мультинаціональному просторі. У більшості ВНЗ країни студенти опановують принаймні дві іноземні мови. Тому актуальним постає питання про впровадження новітніх методів викладання іноземної мови [1, с. 26].

Методика викладання іноземних мов постійно розвивається та перебуває у пошуку найефективніших способів навчання. Випускники ВНЗ повинні володіти іноземною мовою на достатньому для особистісного та професійного спілкування рівні, а для цього треба забезпечити ефективність навчання та покращити якість отриманих знань, навичок та вмінь.

Коли ми думаємо про навички які існують в англійській мові, перш за все приходить на думку аудіювання, говоріння, читання та письмо. Звичайно, інші навички, такі як говоріння, граматики, розширення словникового запасу та орфографія, відіграють не менш важливу роль у ефективному спілкуванні англійською мовою. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки. Як правило, в школі основна увага приділяється аудіюванню, читанню, граматиці та словниковому запасу. З чого випливає, що опанування навичок відбувається нерівномірно. На жаль, на практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися варіантом граматики-перекладного методу. Однак слід зазначити, що позиція мовлення в ієрархії мовних навичок змінювалася протягом століть. Нарешті, комунікативне викладання мови додало більш реалістичного

виміру навчанню навичкам говоріння, запровадивши численні форми взаємодії в класі та практикуючи мову в природних або ймовірних ситуаціях [2, с. 31].

Однак загальновизнаним є також факт, що досягнення рівня знань іноземної мови в умовах класу – непросте завдання. Навіть просунуті учні часто закінчують мовний курс з переконанням, що вони недостатньо підготовлені до виступу поза класом.

Крім того, вдосконалений мовний курс повинен створити оптимальні умови для розвитку лінгвістичних знань учнів, та включати в себе знання про дискурс і мовленнєві дії, знання граматики, словникового запасу та фонології мови. Потім, ці галузі знань повинні бути належним чином активовані, щоб бути доступними для використання в звичайній мовленнєвій практиці в класі та за його межами. Навіть опанування граматики та наявність великого словникового запасу, який часто демонструють просунуті студенти факультетів іноземних мов, не гарантують успіху в усному спілкуванні, коли ці знання не інтегровані належним чином.

Багато учнів закінчують середню школу з рівнем A1 або A2 (CEFR), та багато студентів залишають університет із рівнем англійської мови A2 або B1, коли необхідною умовою є рівень B2 або C1. Система CEFR широко використовується у викладанні мови в Європі, як в державних навчальних закладах, так і в приватних мовних школах. У багатьох країнах вона замінила попередні системи оцінки знань, що використовуються у викладанні іноземної мови. Більшість міністерств освіти в Європі включають в освітні цілі для всіх випускників середньої школи, відповідність їх знань системі CEFR, наприклад рівню B2 для першої іноземної мови і B1 для другого. Для оцінки рівня знань англійської мови дорослих, які влаштовуються на роботу, багато європейських організацій використовують такі стандартизовані тести як CAE, CPE, IELTS та інші.

Отже, викладання іноземних мов у школах та у вищих навчальних закладах України перш за все націлене на підготовку учнів до іспитів ДПА та ЗНО, що відповідають рівню B1 за шкалою CEFR. Учні намагаються отримати задовільну оцінку не маючи внутрішньої мотивації у вивченні мови.

Ще однією головною перешкодою для вивчення англійської є те, що немає середовища, яке б знайомило учнів з мовою, яку вони вивчають. Іншими словами, за межами класу англійська мова не відіграє активної ролі. Таким чином, учні не відчують безпосередньої потреби вивчати мову.

Інші проблеми зазвичай пов'язані з особистістю та ставленням до навчання окремих учнів:

- загальмованість (страх помилитися, сором'язливість);
- нічого сказати (учні мають проблеми з формулюванням думок);
- низька або нерівномірна участь (часто спричинена тенденцією деяких учнів, які домінують у групі);
- використання рідної мови (особливо поширене у менш дисциплінованих закладах, так як учням легше або природніше висловити свою думку рідною мовою).

Більше того, кожен учень потрапляє в будь-яке навчальне та комунікативне середовище з усією своєю особистістю, додатково сформованою завдяки попередньому навчанню та комунікативному досвіду, як позитивному, так і негативному. Цей індивідуальний вимір особливо помітний серед старших та більш просунутих учнів, які часто добре розуміють характер своїх індивідуальних труднощів, мають точну оцінку навичок, які вони вже набули, і, отже, чітко визначені потреби [3, с. 437].

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, намагатися впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції та урізноманітнити й вдосконалити процес викладання іноземних мов, зробивши його максимально наближеним до реальних умов.

Література

1. Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
2. Thornbury S. "How to Teach Speaking". Pearson Education, 2005. 160 p
3. Webb N. M., Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*. 52 (3), 1982. p. 421–445.

*M. M. Prokopchuk
Kyiv*

USING TECHNOLOGIES IN TEACHING GENERATION ALPHA ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The children born since 2010 have obtained a special name "Generation Alpha" (Gen A) that reveals their being different from the students we have taught before from the outset.

Such specifics such as a high speed of finding, processing information from the Internet; sensitive approach to developing IT skills; tendency to surpass their educators and parents in technology skills provoke a certain concern among educators how to turn English classes into the appropriate teaching theatre.

Gen A young learners don't want to play by the rules and quite often break them in class showing their reluctance to participate in class activities. It makes educators rethink the core approaches and change them into more flexible schemes to be used in class.

On the one hand, the general rule of thumb can be still efficient, for example, eye contact establishing; asking slow students to sit closer to the teacher; prompting slow students when they are involved into pair work; approaching students during monitoring and so on.

On the other hand, constant access of information makes educators develop and use such methods and techniques that correspond to Gen A individual learning styles and pace of skills developing.

In order to face upcoming challenges, a great variety of sites with interactive games, videos and art exercises online (Mystery science, Sesame street) as well as applications with virtual or augmented reality (Expeditions, Wonderscope) are able to suggest a new set of tools, such as

- ✓ to attract Gen A young learners attention to a foreign language;
- ✓ to give them a quick access to their peers by means of social networks;
- ✓ to involve into person-to-person interaction in class;
- ✓ to teach them to cooperate and achieve a common goal by sharing;
- ✓ to perform cognitive stimulations in a certain period of time;
- ✓ to have more structured routine to keep them from fidgeting in class and extra curriculum time.

Taking into account mentioned above facts, we can arrive at the conclusion that it's high time we re-thought the methodological premise of teaching elementary and junior secondary school students in order to adapt pedagogical tools to the needs of Gen A young learners.

*A. O. Рибалка
м. Харків*

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЛЬ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

За останні десятиріччя комп'ютер, підключений до інтернету, став найголовнішим інструментом перекладача. Адже саме він забезпечує доступ до величезних обсягів інформації, а також до перекладацьких інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема машинного перекладу.

Термін «машинний переклад» (machine translation – MT) використовують на позначення процесу та результату перекладу тексту з однієї мови іншою з використанням спеціального програмного забезпечення – систем машинного перекладу. При цьому програма може бути десктопною – тобто встановленою безпосередньо на комп'ютері (чи мобільному пристрої), або хмарною, тобто доступною тільки в браузері за умови підключення до Інтернету.

За допомогою машинного перекладу з'являється можливість дуже швидко перекласти зміст великого за обсягом тексту, що є неможливим при традиційному підході. Це може бути корисним при необхідності класифікувати значну кількість інформації іноземною мовою.

Сьогодні машинний переклад поділяється на чотири головних напрямки: статистичний машинний переклад (statistical machine translation – SMT), машинний переклад, заснований на правилах (rule-based machine translation – RBMT), нейронний машинний переклад (neural machine translation – NMT) та гібридний машинний переклад (hybrid machine translation – HMT). У статистичному машинному перекладі переклад стає можливим у результаті постійного аналізу великої кількості текстів однакового змісту, але різними мовами. Система сама знаходить і використовує існуючі закономірності. Якість перекладу при використанні SMT вважається достатньо високою. Але тільки в тому випадку, якщо система встигла попередньо проаналізувати значні масиви інформації. Для цього потрібно не лише мати доступ до таких масивів інформації, але й до значних обчислювальних потужностей. Це означає, що працювати в даному напрямку можуть лише крупні компанії.

У випадку з RBMT-системами усі правила створюються людьми, котрі потім займаються їх невинним покращенням. Відповідно якість результату залежить від того, наскільки повно та точно лінгвісти зможуть описати природню мову, з якою вони працюють. Саме необхідність постійної підтримки створеної лінгвістичної бази даних в актуальному стані і є головним недоліком RBMT-систем. Проте, до їх плюсів можна віднести синтаксичну точність та передбачуваність результату, такі системи можна налаштувати на предметну галузь. Для створення RBMT-системи, що здатна забезпечити задовільний результат, не потрібні значні обчислювальні потужності, що дозволяє невеликим компаніям працювати у даному напрямку, наприклад Multillect, Linguatex та PROMT.

Нейронний машинний переклад спирається на моделі нейронних мереж, що створені за прикладом мозку людини, для розробки статистичних моделей з метою перекладу. Головною перевагою NMT є наявність єдиної системи, яку можна навчити розшифровувати вихідний та цільовий текст. Прикладом нейронних систем машинного перекладу є Translation on Facebook.

Окремо виділяють також гібридні системи машинного перекладу, тобто такі, що поєднують у собі декілька різних технологій. Таких підхід допомагає збалансувати недоліки кожної системи і посилити їх сильні сторони. До гібридних систем відносяться Google Translate та Microsoft Translator [2].

Сучасний перекладач спеціалізованої літератури є учасником технічного процесу обробки тексту, тому використання спеціалізованої предметно-орієнтованої системи машинного перекладу на сьогодні є обов'язковим. Автоматизоване робоче місце перекладача, як правило, включає системи автоматизації перекладу, системи машинного перекладу, електронні словники, корпуси двомовних текстів, інструменти із забезпечення якості перекладу тощо. Більшість систем машинного перекладу призначені для прямого використання професійними перекладачами, які знають як мову оригіналу, так і мову перекладу. Такі системи забезпечують отримання робочого варіанту перекладу, безпосередньо орієнтованого на конкретну предметну галузь, завдання користувача і тип документації. Проте, будь-яка система машинного перекладу, що обрана і налаштована на необхідну предметну галузь, видає варіант перекладу, що потребує аналізу та постредагування [1, с. 55].

У процесі будь-якого перекладу виділяють 3 основні етапи: ознайомлення з текстом, продукування перекладу та його редагування або постредагування у випадку роботи з системами машинного перекладу. При проведенні етапу постредагування необхідно володіти знаннями про особливості роботи систем машинного перекладу різних типів та рівні постредагування. Навчання постредагуванню спеціалізованих текстів, перекладених

системами машинного перекладу, обов'язково повинне бути включено до програми підготовки майбутніх перекладачів, нарівні з навчанням усному та письмовому перекладу, перекладацькому скорпису. Тільки таким чином можна забезпечити підготовку дійсно кваліфікованих спеціалістів, що будуть конкурентоспроможними на ринку праці [4, с. 167].

Сучасні системи машинного перекладу вже навчилися біль-менш прийнятно перекладати спеціалізовані тексти, проте результат ще й досі значною мірою залежить від спорідненості мов, які використовувалися при перекладі. Тому машинний переклад не може обходитися без участі людини, котра або спочатку адаптує текст, прибираючи усі можливі двозначності (передредагування), або редагує уже готовий переклад, прибираючи з нього усі помилки (постредагування), або використовує обидва методи.

Яким би повним не був результат машинного перекладу, він потребує постредагування, як на рівні синтаксичної структури речень, так і на рівні уточнення або зміни перекладів окремих слів та словосполучень, а також зміни морфологічних характеристик роду, числа, відмінку, уточнення форм часу та стану, зміни пунктуації. Постредагування потребує звернення до словникових та енциклопедичних баз даних, а також до завчасно відібраних масивів текстів. В результаті роботи на етапі власне перекладу формується словник користувача, що уточнює термінологічні особливості конкретного тексту. Цей словник включається також до лінгвістичних ресурсів обраної системи машинного перекладу [3, с. 143].

Таким чином, після завершення перекладу конкретного тексту повинно відбутися переналаштування лінгвістичних ресурсів: поповнюватися масив паралельних текстів за рахунок вихідного тексту та його перекладу, формуватися та поповнюватися словник користувача, що включає термінологію, виявлену та перевірену перекладачем. Саме постійне самостійне ведення системи машинного перекладу дозволяє використовувати її максимально ефективно, налаштовуючи словники на необхідну термінологію і обираючи зручні засоби і методи постредагування.

Сучасні системи машинного перекладу стали незамінними помічниками при перекладі великих обсягів інформації, бо дозволяють економити час та зусилля. Проте, незважаючи на явний прогрес, зараз машинний переклад може тільки полегшити та прискорити роботу перекладача, але не замінити його. Адекватність перекладу, виконаного засобами систем машинного перекладу у багатьох випадках залежить саме від перекладача-постредактора. Саме тому навчання майбутніх перекладачів використанню систем машинного перекладу та постредагуванню є одним із ключових факторів підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері перекладу.

Література

1. Добжанська-Найт Н., Луць С., Спеціалізований текст як об'єкт машинного перекладу (порівняльний аналіз). *Актуальні питання іноземної філології*. Луцьк. 2017. № 7. С. 50–58.
2. Nemeth G. Machine translation: a short overview. *Towards Data Science*. 2019. 18 жовтня. URL : <https://towardsdatascience.com/machine-translation-a-short-overview-91343ff39c9f>
3. Sun S. Measuring difficulty in translation and post-editing: a review. *Researching Cognitive Processes of Translation*. Singapore, 2019. С. 139–168. DOI: 10.1007/978-981-13-1984-6_7
4. Way A. Quality Expectations of Machine Translation. *Translation Quality Assessment*. Cham, Switzerland. 2018. С. 159–178.

О. О. Сподинок
м. Київ

ВІДЕОФІЛЬМ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Давно відомо, що навчання мови відбувається легко, доступно та цікаво, у невимушеній формі з використанням ігор, пісень, моделюванням життєвих ситуацій, навчальних відео та аудіо матеріалів. У Київському національному університеті харчових технологій на кафедрі

іноземних мов професійного спрямування, викладачами використовується комплексний підхід до вивчення мови, ефективні сучасні методики, різноманітні види діяльності на заняттях. Задля того, щоб навчити розмовляти іноземною мовою, багато часу приділяється саме спілкуванню та створенню ситуацій, що спонукають студентів висловлюватися мовою, яку вони вивчають. Одним з необхідних елементів, який допомагає студентам орієнтуватися у світі та слухати мову людей з інших країн є використання відеофільмів. При даній формі навчання, студенти ВНЗ можуть побачити, що вони розуміють мову яку вивчають, і коли фільм цікавий сам по собі, задоволення від його перегляду зростає, створюються ситуації, які привертають увагу, зацікавлюють учнів в предметі. Це додає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення, особливо коли у фільмах є нестандартні аналогії, повчальні приклади з життя, незвичайні факти.

На кафедрі викладачами організований «Movie Club», який на нашу думку, спонукає студентів розвивати засоби вираження почуттів і емоцій, прагнути обговорювати сучасні тенденції в кіно на іноземній мові і засобами іноземної мови. Викладачі разом зі студентами обирають фільми для перегляду, цей процес підвищує мотивацію та активність учнів, враховуються думки, погляди та інтереси обох сторін. Перегляд таких фільмів сприяє створенню атмосфери спільної пізнавальної діяльності. Не бути присутнім в країні мови, яка вивчається та опановувати комунікативну компетенцію іноземною мовою – дуже складно і для викладача є можливим створення різних ситуацій спілкування. М. Аллан у своїй роботі «Teaching English with Video» підкреслює, що перегляд відео поєднує зорові та звукові образи в певних обставинах, пропонує студентам мовленнєву ситуацію в якій вони мають можливість стати активними учасниками комунікації з допомогою викладача [1]. Тому можна вважати відеофільм прекрасною основою для навчання говорінню. Отримана з перегляду інформація спонукає до мовлення репродуктивного і творчого характеру. Студенти аналізують діалоги героїв, проникають в культурні особливості спілкування іноземною мовою. У цих умовах уважним стає навіть неуважний студент. Щоб зрозуміти зміст фільму, потрібно докласти певних зусиль, тому що мають місце труднощі мовного, мовленнєвого та соціокультурного характеру, і їх необхідно знімати за допомогою різних прийомів, включаючи пояснення, переклад, співвідношення з раніше вивченим матеріалом. Попереднє обговорення з викладачем проблем тематики відео також сприяє підвищенню мотивації в ході перегляду фільму. Прикладами завдань може стати: складіть продовження історії на основі побаченого, дайте поради головним героям, використовуючи лексику до цієї теми, складіть діалог між головними героями, перекажіть сюжет від імені одного з персонажів і т. і. Усні завдання використовуються для формування письмового мовлення: опис, повідомлення, твір. Можливо виконання письмових вправ, завдяки яким перевіряється розуміння побаченого: дайте відповіді на запитання, відновіть пропущені репліки одного з персонажів, зробіть співвіднесення репліки з певним персонажем і т. і. Якщо є труднощі розуміння, їх можливо уникнути вибіркоким аудіюванням окремих фрагментів відеофільму, читанням діалогів, сценарію.

Отже, відеофільм – складний для сприйняття матеріал іноземною мовою для вивчаючих цю мову. Проте він має величезне значення в процесі навчання. Практика показує, що студент, який навчається, запам'ятовує те, що він чує і бачить у п'ять разів краще того, що він тільки чує. Для того, щоб процес навчання іноземною мовою, зокрема у ВНЗ, за допомогою відеофільмів був ефективним, необхідно систематично і раціонально використовувати відео на уроках, визначити частоту пред'явлення і місце в системі навчання. Зарубіжна методична література рекомендує використовувати відеоматеріали, щонайменше, один раз на два тижні. Відеопідтримка робить більш ефективним процес навчання, підвищує якість знань студентів ВНЗ і стимулює їх застосовувати свої знання на практиці.

Література

1. Allan M. Teaching English with Video. Longman, 1986.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

На сучасному етапі досконале оволодіння іншомовним матеріалом передбачає не лише оволодіння лексичними знаннями, граматичними та фонетичними навичками, але й оволодіння мовою. З огляду на це, актуальність даної проблеми полягає в тому, що формування навичок монологічного мовлення є актуальним на всіх етапах навчання іноземної мови, а необхідність у раціональній побудові, організації та застосуванні комунікативних ситуацій в процесі навчання вимагає більш детального вивчення у методиці навчання іноземної мови у закладах вищої освіти.

Монологічне мовлення визначають як зв'язне безперервне висловлювання однієї особи, адресоване одному або кільком співрозмовникам. Метою такого висловлювання є потреба, певним чином, вплинути на інших людей, переконати їх у чомусь, домогтись чогось тощо. Відповідно до цього розрізняють такі види монологу:

- монолог-повідомлення;
- монолог-опис;
- монолог-міркування;
- монолог-переконання [1, с. 144].

Монологічне мовлення на занятті іноземної мови – це елемент діалогу чи вільної бесіди, якому властиві лінгвістичні та психологічні особливості монологічного мовлення, а також і певні особливості діалогічного мовлення.

Доцільно зазначити, що на відміну від діалогічного мовлення, у монолозі рідше застосовуються позамовні комунікативні засоби, тобто монологічне мовлення характеризується контекстуальністю і повинно бути зрозумілим. Недостатність позамовних засобів спілкування і обмеженість комунікативної функції ситуації компенсується розгорнутістю структури речень, а також логічними зв'язками між ними. Окрім цього, у тексті монологу повинно бути сказано все, що в діалогічному мовленні може бути очевидним із ситуації [2, с. 52].

Формування навичок іншомовного мовлення відбувається відповідно до закономірностей будь-якої діяльності. Залежно від мовного досвіду навички говоріння можуть стосуватися лише окремих мовних елементів або поширюватися на словосполучення і речення. Психологи виокремлюють декілька основних передумов успішного формування навичок:

- цілеспрямованість тренування;
- раціональне розгортання процесу тренування в часі;
- мотивованість актів висловлювання;
- протидія інтерференції [3, с. 148–152].

Зазначимо, що формування комунікативних навичок передбачає усвідомлення мети і відповідного способу дії, необхідної для її досягнення. У навчанні іноземної мови це імплементується у навчально-мовленнєвій ситуації, яка є невід'ємною складовою спілкування, а у багатьох випадках є засобом комунікації [7, с. 26].

Навчально-мовленнєві ситуації трактують як сукупність спеціально створених умов, які мають бути репрезентовані у вигляді конкретних складових, за допомогою яких програмується мовлення [1, с. 117–118].

Побудова навчально-мовленнєвої ситуації розпочинається з вибору предмета розмови, який повинен бути конкретним та зумовлює вживання відповідних форм чи лексичних одиниць. Мовленнєва ситуація є формою спілкування, спеціально організованою таким чином, щоб забезпечувати керований вибір стратегії мовлення, актуалізувати реальні взаємини учасників спілкування і викликати природну вмотивованість висловлювань, виховує

в мовця мовну активність і самостійність, забезпечує вербальну у структурну розмаїтість використовуюваного мовного матеріалу.

У навчально-методичній літературі розрізняють три етапи формування навичок монологічного мовлення: доситуативний (на цьому етапі викладач планує навчально-мовленнєву ситуацію, складає доступний для студентів текст розмови і організовує роботу щодо його засвоєння); керовано-ситуативний (на цьому етапі викладач презентує всю задачу); комунікативний (на цьому етапі варто також виокремити декілька аспектів: «розхитування» тексту шляхом заміни предмета, тобто перенесення теми розмови на суміжні ситуації; перенесення теми розмови на особисте життя студентів) [1, с. 156].

Більшість методистів акцентують увагу в методиці навчання іноземної мови на дослідженні важливості використання вправ у навчанні іноземної мови загалом, та монологічного мовлення зокрема.

Для розробки ефективного комплексу вправ слід дотримуватися певних етапів:

- визначити мету;
- визначити необхідні мовленнєві задачі, які сприятимуть розвитку даної якості та їхнє кількісне співвідношення;
- розподілити опори відповідно до етапів та умов навчання;
- визначити послідовність і співвідношення вправ відповідно етапам розвитку вміння.

Проблема розробки комплексу вправ з урахуванням комунікативного підходу є однією із важливих для формування іншомовної компетенції студентів ЗВО у монологічному мовленні та перспективним напрямком для нашого дослідження

Література

1. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ : Радян. школа, 1989.
2. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Київ : ВШ, 1976.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985.
4. Тучкова Т. У. Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1982.

*А. А. Телиця
м. Маріуполь*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Головною метою навчання німецької мови у середній загальноосвітній школі є розвиток комунікативної компетенції учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, якість якої визначається рівнем сформованості лексичних навичок та вмінь, оскільки лексика приймає основне комунікативне навантаження під час формулювання висловлювань і сприйняття їх смислу. Лексична компетенція характеризується глибиною лексичних знань, об'ємом лексику та знанням смислових зв'язків з іншими словами, а також здатністю використовувати ці знання у різних видах мовленнєвої діяльності.

Лексика в системі мовних засобів є одним з найважливіших компонентів мовної діяльності. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови.

Органічним компонентом спілкування і ключовим моментом у навчанні іншомовної діяльності є мовленнєва ситуація. Навчання німецької мови посідає одне з провідних місць у загальному навчанні учнів та й взагалі у всебічному розвитку. Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками. Отже лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу [1, с. 113].

Завдання практичного оволодіння іноземною мовою потребує пошуку шляхів удосконалення як методики вироблення мовленнєвих умінь, так і великої уваги до організації мовного матеріалу.

У кожному із можливих варіантів, вивчення нової мови починається з ознайомлення з лексикою, щоб створити лексичний мінімум, який необхідний для подальшого вивчення обраної мови, адже знання слів – це основа для читання, говоріння, письма та аудіювання. Активний лексичний мінімум – це лексичні одиниці, якими учні користуються для вираження своїх думок в усній і письмовій формі. Пасивний лексичний мінімум – це лексичні одиниці, які учні розуміють лише під час сприймання думок інших в усній (аудіювання) і письмовій формі (читання). Формування іншомовної лексичної компетенції

в учнів середніх навчальних закладів спрямоване на оволодіння ЛО у відповідності з відібраними темами і сферами спілкування.

Показниками володіння мовним матеріалом на рівні лексичних знань є:

- 1) правильність розуміння й відтворення ЛО;
- 2) швидкість виконання відповідних дій, що має свідчити про процес ще свідомого оперування інформацією про нові ЛО. Швидкість вимірюється часом виконання завдання, який в репродукції залежить від індивідуального темпу мовлення або письма конкретної дитини.

Найчастіше процес формування лексичної компетенції розподіляють на три основні етапи: ознайомлення з новими лексичними одиницями, що включає семантизацію лексики та розкриває особливості її застосування; автоматизація дій з лексичним матеріалом на якому формуються навички доцільного вживання вивченого; безпосереднє застосування нових лексичних одиниць у мовленнєвій практиці [3, с. 243].

У процесі вивчення німецької мови учні виконують низку різноманітних вправ та завдань з метою кращого запам'ятовування, опрацювання та закріплення нових знань та навичок. Формування ефективної системи вправ – важлива складова, адже коли вона послідовно охоплює опрацювання усіх видів навичок, зацікавлює учнів, надає їм стимул, але не перевантажує, відповідає всім методологічно необхідним характеристикам, то учні демонструють кращі результати й легше засвоюють нові знання.

Для того, щоб вправа було ефективною, в першу чергу, вона повинна мати чітку структуру, яка зазвичай складається з трьох основних компонентів та одного додаткового, наявність якого не є обов'язковою. Для формування лексичної компетенції учнів необхідно використовувати такі типи вправ: некомунікативні (відповідають за формування рецептивних та репродуктивних навичок), умовно-комунікативні (відповідають за процес автоматизації лексичних одиниць) та комунікативні вправи (безпосереднє використання вивчених лексичних одиниць на практиці). До некомунікативних вправ фонетичного спрямування можна віднести: повторення лексичних одиниць за вчителем або диктором, при цьому увагу учнів слід спрямовувати саме той звук, що відпрацьовується та на особливість наголосів і вимови. Морфологічний розбір слів ще один різновид некомунікативних вправ при вивченні лексичного матеріалу. Семантичне значення лексики можна розкрити на прикладі таких вправ: надання дефініцій до поданих слів українською або іноземною мовою; вибір лексичної одиниці, що не відповідає тематиці; групування слів за темою. Прикладом вправ, що демонструють цінність слова, тобто наявність синонімів, антонімів, омонімів можуть бути: підбір до поданого слова синонімів; підбір антонімів. Мета умовно-комунікативних вправ закріпити раніше вивчені нові лексичні одиниці та довести їх до автоматизму, до цієї групи вправ належать: відповіді на поставлені запитання без запропонованих варіантів та структур та з варіантами відповідей; опис запропонованих малюнків або ситуацій, ставлення до них запитань; побудова історій, діалогів або ситуацій спираючись на наявний перелік слів; усний переклад тексту або його фрагменту; перебудова діалогу в монолог і навпаки; усні відповіді на запитання після переглядів відеоматеріалів або прослухування аудіозаписів. Комунікативні вправи відповідають за провадження в практичне мовлення раніше автоматизованих лексичних одиниць, тобто передбачають їх активне використання під час спілкування. До

такого типу вправ належать: вираження власної думки під час дискусій та бесід, розповідь на різну тематику, розгорнуті відповіді на поставлені, доповіді та презентації проектів.

Розглянувши структуру та типи вправ можемо зробити висновок, що їх використання є обов'язковою складовою для формування лексично компетенції учнів.

Використання вправ є обов'язковою складовою для формування лексично компетенції учнів. Саме при виконанні вправ учні мають змогу спочатку виділити нові слова, потім опрацювати, довести до автоматизму й застосовувати в спілкуванні. [2, с. 22].

Отже, основною метою формування іншомовної лексичної компетенції учнів є формування продуктивних та рецептивних лексичних навиків. Успішність засвоєння цих навиків залежить від наявності в учня умінь спостерігати, порівнювати та аналізувати мовні явища; працювати з різними словниками; здогадуватися з контексту про значення слова тощо. Під час формування лексичної компетенції можливо застосування як умовно-комунікативних, комунікативних так і некомунікативних вправ в залежності від етапу опрацювання лексики, використання всіх трьох типів надає найкращий результат.

Література

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Кузьменко Ю. В. Вправи для формування лексичних навичок. *Бібліотека журналу «Іноземні мови»*. 2003. № 4. С. 21–25.

3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ : Академія, 2010. 350 с.

4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4. – (13.03.2021).

N. O. Fedyuk
Kyiv

LACK OF EXERCISE IN THE QUARANTINE TIME: WAY OUT

There is a great concern about health issues among the youth caused by Covid-19. This virus has had a great impact on people's life style and everyday routine.

The overwhelming majority of population spend a lot time staying at home and people are not able to run their routine on regular basis as they have done before the Corona's quarantine. It has resulted in one of the most widespread disadvantage of the procedure such as extra weight and hypodynamia.

The middle aged people as well as youngsters have begun to put weight due to the lack of movement and excessive food intake.

The first year students were questionnaire. In general, about 35 people were asked how many kilograms they have aimed during the quarantine time. The average number was 2.5 kilograms. That has become the reason of developing the video about fitness practice for keeping fit staying at home and spending a lot of time in front of the TV set.

The two-week marathon was lead and 35 groupmates including the professor's staff have participated in the fitness program.

In a fortnight, the results were achieved and showed a positive impact on the general level of participants' health conditions.

The suggested set of exercises have improved their bodies, health and helped to begin the day being in a good mood.

The aim of the first set is to warm up all the muscles to avoid injuries and aim to deal with the head and shoulder muscles. It includes:

- Circular head rotations to the right and left five times.
- Do circular rotations of the wrists, arms and shoulders five times.

- Do circular rotations of the pelvis to the right and left five times.
- Put feet shoulder-width apart and tilt right and left five times.
- Put the feet as wide as possible and bend over to the toes five times. Bend the knees and pull the heels towards the buttocks.

When an individual finishes the warming-up exercises, he or she starts doing practice. The first exercise is push-ups. A person should do it 3 sets of 30 reps (the person's back should be straight and the head should be directed to the forward).

The second one is jumping jacks. The good amount of executions is 3 sets of 20 reps. In order to do this exercise a person should do jumps using his/her arms, besides legs, standing upright with his/her legs together, arms at sides. Then bend the knees slightly and jump into the air. Jumping spread the legs to be about shoulder-width apart. Stretch arms out and over your head. Jump back to starting position.

The third exercise set is cycling cross crunches. A person should put 3 sets of 20 reps in execution. To start doing, he/she has to lie down with a head and shoulders raised slightly above the floor, placing hands on the backside of head. Then, one lifts a leg just off the ground and extends it out. A person has to lift the other leg and bend his/her knee towards the chest (while performing this set one should twist through his core so the opposite arm comes towards the raised knee with lowering a leg and arm, bringing up the opposite two limbs to mirror the movement). It is important to keep on alternating sides.

The last one is lunges. This exercise should be repeated 3 sets from 10 to 12 reps. To do it, a person has to step forward with one foot until his/her leg is in position of a 90-degree angle. Then he/she returns to the starting position.

Every participant of the marathon was responsible for doing the sets thoroughly and doing every exercise in the appropriate way, using the video as a visual aid.

The last stage of the questionnaire has revealed losing at average two kilograms and improving the emotional and physical health condition of the participants.

To sum it up, one can arrive at the conclusion that the developed sets of exercises supported by the visual aid is efficient for the students of higher educational institutions and can be recommended to use during the quarantine period.

*Д. В. Чех
м. Тернопіль*

ТИПИ ТА СТРУКТУРА УРОКІВ У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кожного дня у свої професійній діяльності вчитель зустрічається з проблемою вибору типу, структури та методики майбутнього уроку. Як уже відомо, що будь-який урок відрізняється від іншого за кількома параметрами. Це можуть бути: цілі, завдання, зміст, методи, структура тощо. У педагогічній науці ця проблема розглядалася як на дидактичному рівні (С. В. Іванов, І. Н. Казанцев, В. О. Онищук, А. А. Бударний, М. І. Махмутов та ін.), так і на лінгводидактичному (О. М. Біляєв, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, М. І. Пентиліук, В. М. Чистяков, Г. Т. Шелєхова, Л. З. Якушина та інші).

Деякі провідні вчені у своїх монографіях взагалі обходять це питання або вказують на необхідність рішучішого відходу від традиційної класифікації уроків мови. В окремих фундаментальних виданнях методик з іноземних мов робляться спроби позитивного розв'язання цього питання відповідно до особливостей іншомовного навчання. Наприклад, в «Основах загальної методики навчання іноземних мов» виділяються два типи уроків мови – тренувальні та мовленнєві. «На тренувальних уроках діяльність учнів спрямована на формування навичок оперування мовними засобами у вузькому контексті (окреме речення, мікромонолог, мікродіалог). На мовленнєвих уроках діяльність учнів спрямована на вираження змісту мовлення стосовно до ситуації спілкування в розгорнутому контексті

(монолог, діалог, бесіда)». Але такий погляд на типологію уроків іноземної мови існував у 70 – 80-х роках минулого сторіччя [3, с. 282].

Чіткіше і послідовніше класифікує уроки іноземної мови Ю. І. Пассов у своїй роботі «Урок іноземної мови у середній школі», де він визначає 3 основних етапи роботи з мовленнєвим матеріалом: 1) етап формування навичок; 2) етап удосконалення навичок; 3) етап розвитку вміння. Критерієм визначення типів уроків Ю. І. Пассов вважає мету певного етапу становлення мовленнєвого вміння. У зв'язку з цим він виділяє такі типи та підтипи уроків: [1, с. 21].

I тип. Уроки формування мовних навичок. У ньому розрізняють 2 підтипи: уроки формування лексичних навичок; уроки формування граматичних навичок.

II тип. Уроки удосконалення мовленнєвих навичок (підготовлене мовлення на основі тексту).

III тип. Уроки розвитку мовленнєвого вміння (непідготовлене мовлення). У ньому також автор пропонує розрізняти 2 підтипи: урок розвитку монологічного мовлення (урок розвитку діалогічного мовлення); урок на міжтематичній основі [1, с. 21].

У сучасній методиці навчання іноземних мов уроки поділяють на два основних типи:

Перший тип – уроки, що спрямовані на ознайомлення з новим мовним матеріалом, формування та тренування мовленнєвих навичок його використання.

Другий тип – це уроки, що спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь, де переважає практика в мовленнєвій діяльності [4, с. 243].

В межах першого типу уроків можна, наприклад, виділити такі види уроків: уроки ознайомлення з новими лексичними одиницями та формування лексичних навичок усного мовлення і читання; уроки ознайомлення з новими граматичними структурами та формування рецептивних граматичних навичок тощо.

Що стосується уроків другого типу, це можуть бути уроки розвитку умінь аудіювання та говоріння, усного мовлення та читання, говоріння та письма тощо.

У методиках визначають такий тип уроку іноземної мови, як комбінований. Варто зазначити, що всі уроки іноземної мови у сучасній старшій школі є комбінованими. Це передбачено основною метою навчання іноземних мов – формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що має відбуватися через гармонійний взаємозалежний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письма, говоріння) [1, с. 22].

Продуктивною є запропонована Ю. І. Пассовим ідея циклічності уроків, коли «кожна доза мовленнєвого матеріалу і певна граматична модель засвоюється не на одному уроці, а на декількох, що утворюють цикл» [1, с. 23].

Щодо структури уроків, то тут також виникають суперечності між відомими вченими. Окремі дидакти (С. Іванов, І. Казанцев, М. Скаткін) вважають, що структура уроку є постійною, незмінною. На думку інших учених (Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Махмутов, В. Онищук, О. Савченко), вона гнучка. Кожний тип уроку відповідно до основної дидактичної мети має свою, тільки йому властиву макроструктуру, яка залежно від змісту навчального матеріалу, підготовленості учнів, особливостей обладнання може частково змінюватись.

Ефективність будь-якого уроку визначається не стільки його макроструктурою, скільки мікроструктурою, до складу якої входять різні методи і прийоми, форми колективної та індивідуальної роботи. Так, наприклад, усвідомлення нового навчального матеріалу можна забезпечити шляхом застосування проблемного викладу, евристичної бесіди, самостійної роботи з підручником та ін. Доцільність певних типів і структур уроку необхідно оцінювати за кінцевими результатами навчання, а не за його структурною досконалістю і завершеністю [5, с. 119].

Кожен вчитель у своїй професійній діяльності, незважаючи на те, чи він користується змінною чи постійною структурою, на його уроках є такі основні елементи як: перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань; повідомлення теми, мети й завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; сприйняття і засвоєння навчального матеріалу; узагальнення і систематизація знань; застосування знань на практиці, підбиття

підсумків та повідомлення домашнього завдання. Залежно від типу уроку ці елементи посідають різне місце в структурі заняття і мають різну тривалість.

Отже, форма організації навчання є важливою дидактичною проблемою, яка впливає на результат навчального процесу. Коли вчитель, визначатиме тип уроку на практиці, то перше на що йому потрібно звернути увагу, так це на мету, що обумовлюється етапом розвитку умінь і навичок іншомовного спілкування. Незважаючи на обраний тип та структуру, важливим залишатиметься уміння вчителя дидактично та методично правильно створити саму модель уроку, де усі елементи знайдуть своє логічне розташування і цим забезпечать успішне досягнення цілей і завдань.

Література

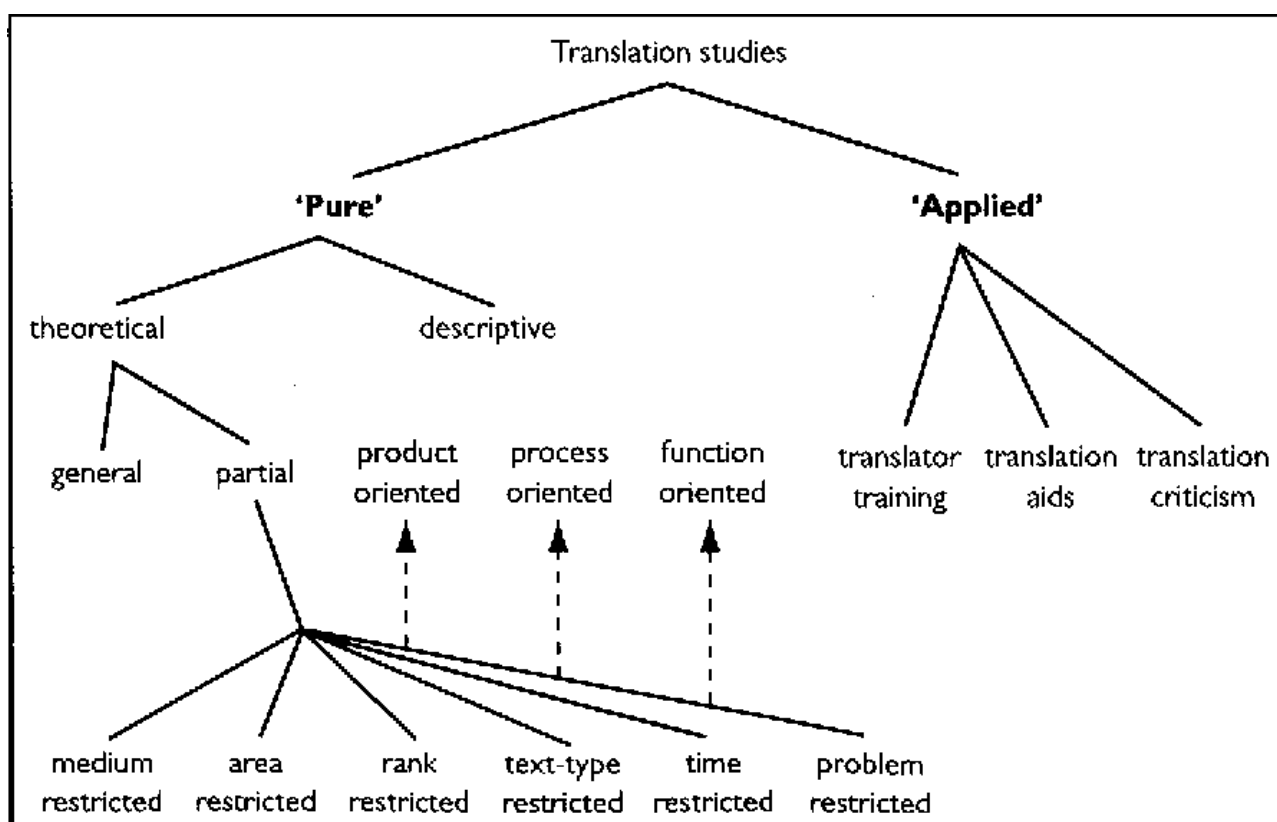
1. Алексєєнко І. В. Типологія уроків іноземної мови у старшій школі та її реалізація у змісті підручників. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника»*. 2013. № 13. С. 19–29.
2. Бунтурі Ю. В., Полянська Т. В., Ніконоров С. І. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Сер. Філологія. Соціальні комунікації. Т. 29(68). № 1. 2018. С. 1–4.
3. Демьяненко М. Я., Лазаренков К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Главное изд-во. Киев : Вища школа, 1976. 282 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / кол. авторів / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 328 с.
5. Рокіцька Н. В. Лінгводидактичні аспекти навчальної співпраці на уроках іноземної мови в школі. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка / редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. Тернопіль, 2010. № 2. С. 115–120.

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

O. D. Babych
Kyiv

ON THE QUESTION OF “MODERN STRATEGIES OF TRANSLATION STUDIES”

My thesis work give an elucidation of the term “modern strategy of translation studies”. Features of formation of translation strategies are given. Different groups of translation strategies have been identified, namely: conative, personal and cognitive-linguistic. Emphasis is placed on the role of the translator in the translation process and the secondary nature of his work. It is noted that the activity of a translator only makes sense when it justifies the expectations of the participants of interlingual communication. The translator's most important strategic principle is analyzed, namely the critical attitude to his actions if the original turns out to be contradictory, incomprehensible or meaningless.



The concept of translation strategy arose long before the formation of the basic principles of translation translation science scientific strategy laid down in the works of I. Goethe, F. Guettinger, J. Dryden, A. Titler and others [1; 6 p. 141]. However, for a long time the concept of translation strategy was not common among translation theorists. Instead, the concept of translation method was widely used, in particular in the famous report by F. Schleicherman “On different translation methods” [8].

Translation strategy – a program of translation actions [9]; the method of performing the translation task, which consists in the adequate transmission of a foreign language in the language of translation of the sender's communicative intention, taking into account the cultural and personal characteristics of the speaker, basic level, language supercategory subcategory [5]. Translation strategy. translation activity, which is formed on the basis of the general approach of the translator to the translation in a certain communicative situation of bilingual communication, which is determined

by the specific features of this situation and the purpose of translation, and determines the nature of professional behavior of a translator in a particular communicative situation. [5, p. 172].

The choice of translation strategy of the translator's subjective preferences and the type of the original text, from many objective factors, which, according to L. V. Kolomiets, include: 1) the target audience of the translation and the state of the target polysystem; 2) the number of available translations of a particular work in the target literature. The need for forensic translation arises especially acutely when a critically large number of domestic translations are created, which make the distance between the reader and the original greater [4]!

When trying to find out what the science of translation means by translation strategy and how much the use of this phrase deepens our knowledge of reality (in this case, the translation process), it turns out that the distance between the reader and the original picture is ambiguous.

First, this term (if we consider it so) exists in several variants. Along with "modern translation strategy" you can find the phrase "translation tactics", "translator strategy". "Translation strategy", even "strategy of the translator's behavior in the translation process". All these phrases are used as semantic variants not only by different, but also sometimes by the same authors.

Secondly, the definition of "modern translation strategy" is absent in L. L. Nelyubin's Explanatory Translation Dictionary, the most complete special translation reference book at the moment. Meanwhile, the phrase "modern translation strategy" is widely used.

Thirdly, and this is the most important thing, not only different, but sometimes even the same researchers put different meanings into this phrase [10, p. 256].

Nowadays, in linguistics there is another classification of strategies of linguistic and cultural adaptation of the translated text, which is used during the translation of both realities and texts in general, depending on the translator's choice. They are also called sub-strategies, which are the means of implementing the basic strategies of forenization, domestication, neutralization:

1) transitive strategy – focused on the most accurate reproduction of the formal characteristics of the idiosyncrasy of the original, which is considered a necessary condition for adequate translation of this text, as a consequence, the direct non-transformative transfer of all means of expression in translation;

2) adaptive strategies are focused on the adaptation of the text to foreign cultural and foreign language conditions, provide a set of transformative actions used by the translator. The parameters of translation adequacy within the strategy are determined by translators quite arbitrarily, the vector of adaptation is established subjectively as a result of a personal act of perception and understanding of the source text, initiating the appropriate transformations in translation. The purpose of adaptive strategies for creating a translation, dynamically equivalent to the original. The specifics of adaptive strategies are different:

a) linguistic and cultural adaptation is the most common type of adaptation during translation [7]. The purpose of linguistic and cultural adaptation is clear to native speakers of another language and another culture. Transformative actions aimed at filling possible gaps: semantic translation of significant proper names, search for functional equivalents of various elements of the text (phonemes, morphemes, words, phraseologies, syntactic constructions, etc.). National-specific implicates (explanations, interpretations) and implicates are either replaced by their approximate counterparts in the culture of translation, or commented on additionally;

b) genre adaptation in the absence of appropriate forms and genres in the domestic literary tradition, the texts are adapted, giving them a familiar genre character [3]. Genre adaptation determines the essence of the translator's transformative actions – 1 plot of works is changed, most of the potential gaps are excluded from the translated text; text creation;

c) age adaptation should be perceived by translators and intended exclusively for children. The purpose of adaptation is that the text-creation of works of children's literature, and the text almost completely loses its national specificity, it excludes all the gaps and implications, given the assessment of many actions and characters. used only common and colloquial vocabulary, greatly simplified syntax [2].

Literature

1. Vinogradov V. S Introduction of translation studies : general and lexical issues. Moscow : RAO, 2001, 223 p.
2. Egorova O. V., Marina O. V. Strategies for the transformation into contemporary linguistics. <http://www.rusnauka.com/20AND2014/Philologia/6173529.doc.htm>
3. Zaichenko A. I. Simultaneous interpretation : a chosen strategy or a reflection of human cognitive abilities ? *University Translation Studies : Proceedings of the International Scientific Conference on Perspective Studies "Fedorov Readings"* (St. Petersburg, October 23-25, 2003). St. Petersburg : Philological Faculty SP61 U, 2004. S. 107–117.
4. Olkhovska N. S Specifics of the text and the strategy of the transfer. URL : <http://nimfilmmdp.mozello.com/Vscukranska-nternet-konferencja/perckladoznastvo/params/posu/1338438/>
5. Sdobnikov V. V Persona strategy : general definition. *Vestnik of Irkutsk State Linguistic University*. 2011. Issue 1. S. 166–172.
6. Tomakhin G. D Translation as intercultural communication / ed. HELL. Schweitzer. Moscow : IYaz RAN, 1996. 198 p.
7. Toper P. Translation and literature: the creative personality of a translator. URL : <http://magazins.russ.ru/vopliv1998/610per/htm>
8. Fursina P. A. Formation of communal competence of students of higher educational institutions in the process of modern training. Relevant nutrition of the university science : collection of scientific articles. Samara, 2005. 53 p. 16.
9. Schweitzer A. D. The theory of translation : Status, problems, aspects. Moscow : Science, 1988. 215 s, Milton (ed.).
10. Vinogradov V. V. Stylistics. The theory of poetic speech. Poetics. Moscow : Nauka, 1963. 256 s.

*К. В. Боровикова
м. Маріуполь*

СТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В ІТАЛОМОВНОМУ АНЕКДОТІ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

Комічне як категорія естетики з'явилося ще в давнину, та, незважаючи на це, й донині комічний ефект викликає неабияку зацікавленість у своєму вивченні та деталізації не тільки у філософів, але і представників інших наук, таких як психологія, соціологія, лінгвістика.

За словами Т. Г. Кучиної, літературознавця, доктора філологічних наук, «комічне обов'язково ґрунтується на відступах від норми, на протиріччі здоровому глузду та загальноприйнятим уявленням» [1, с. 2]. На думку лінгвіста, естетичний вплив комічного заснований на принципі «контрасту очікуваного, того, що надиктоване досвідом, – та несподіваного, того, що йому суперечить» [1, с. 2]. Такий контраст і викликає сміх, як психологічну реакцію реципієнта на комічне та гумор.

Одним із жанрів гумористичних текстів виступає анекдот: «Коротке жартівливе (здебільшого вигадане) оповідання про яку-небудь смішну подію; кумедний випадок, подія або пригода» [2].

У лінгвістиці розрізняють гумор ситуативний та лінгвістичний. У зв'язку з цим анекдоти діляться на ситуативні (предметні) та лінгвістичні (мовні). Комічність смішної, безглуздої ситуації в ситуативному анекдоті не пов'язана із лінгвістичним оформленням. Такий анекдот може бути перекладений на інші мови, і в перекладі буде досягнутий аналогічний комічний ефект, що стане еквівалентним оригіналу.

Обігрування тих чи інакших мовних засобів лежить в основі лінгвістичного анекдоту. Комічний ефект жарту в подібному анекдоті буде залежати від вибору словесних конструкцій,

що використовуються. Таким чином, і ситуація, і її мовне оформлення дуже тісно пов'язані одне з одним.

«Ніякий жарт у тексті не може вважатися виключно лінгвістичним, адже саме при його сприйнятті ми не можемо повністю абстрагуватися від загального контексту, тобто ситуації, в яку наведений жарт включений у тексті, загального культурного фону, знання про світоустрій, закони логіки» [3].

Лінгвістичними анекдотами називаються анекдоти, в основі яких лежить гра слів (полісемія, омонімія, евфемізми, курйозні етимологічні значення, скоромовки тощо). Їх особливість та зміст полягають в окремих словоформах, переклад яких являє собою найбільшу складність. При сприйнятті тексту анекдоту з грою слів увага слухача умисно привернута до першого семантичного значення, яке і є загальноприйнятим та часто вживаним. Друге значення з'являється тільки в останній ключовий момент анекдоту. Відбувається неочікуване розкриття та зміщення змісту другого рівня значення. Якщо адресату це значення знайоме, то комічний механізм приводиться в дію.

Гра слів може відбуватися на різних лінгвістичних рівнях: фонетичному, лексичному, морфемному, синтаксичному. Частіше за все гру слів на фонетичному рівні перекласти такою ж грою слів на іншу мову немає ніякої можливості.

Прийом полісемії при перекладі анекдотів являє собою особливу складність, адже навіть при співпадінні основних значень слів в обох мовах їх додаткові значення у більшості випадків різні. У зв'язку з цим, аби зберегти у перекладі комічний ефект, що заснований на грі слів, вдаються до зміни змісту анекдоту, його сенсу. Однак деякі анекдоти можуть бути зрозумілі тільки в контексті тієї мови, на якій були створені, та втратити свій зміст при спробах перекладу на інші мови.

Отже, найбільшу складність у перекладі складають саме лінгвістичні анекдоти, у яких гра слів оснований на: полісемії, омонімії, фонетичних співзвуччях різних слів та виразів, неоднозначно зрозумілих синтаксичних конструкціях, фразеологічних зворотах, використанні оказіоналізмів.

Серед перекладів анекдотів, які можна віднести до ситуативних, виділяють наступні варіанти перекладу:

- Буквальний переклад;
- Переклад із додаткових коментарем перекладача;
- Переклад-виклад.

Серед перекладів лінгвістичних анекдотів виділяють такі, в яких мовна гра здійснюється на рівнях:

- фонетичному;
- морфемному;
- лексичному;
- синтаксичному.

Література

1. Кучина Т. Г. Основные виды комического. Приемы создания комического эффекта в литературе и искусстве. URL : <https://slovesnik.org/images/docs/sirius/kuchina-t-gkomicheskoe-v-literature-lekciya.pdf>

2. Словник української мови : [в 11 т.] / [АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні] ; редкол. : І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980. URL : <http://sum.in.ua/s/anedkot>

3. Лилиенталь Г. Г. К вопросу о возможности разграничения лингвистического и ситуативного юмора. URL : <http://vestnikphil.spbu.ru/sites/default/files/LilientalGG.pdf>

СВІТ ДЖАКОМО ЛЕОПАРДІ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Джакомо Леопарді поетичний геній не тільки італійського, але і загальноєвропейського рівня. Його вірші і прозові твори неодноразово перекладалися багатьма мовами і знаходили широку популярність. Його поетична збірка «Санти» по різноманітності тематики і глибині філософської ідеї може змагатися з творами таких ліричних геніїв, як Дж. Байрон, Г. Гейне, М. Лермонтов.

Як відомо, Джакомо Леопарді виділявся серед сучасників не тільки своїм поетичним хистом, а й своєрідним філософським складом розуму. Цей факт залишив яскравий відбиток на всій творчості поета. На яку б тему він не складав вірші, будь то природа, любов або патріотизм, всюди можна помітити слід його своєрідної філософії, яка формувалася завдяки досить сумним подіям, які відбулися в житті поета, серед яких численні хвороби, непросте життя в досить бідній дворянській сім'ї і, безсумнівно, через загострення боротьби італійців за незалежність.

Об'єктом дослідження є поезія Джакомо Леопарді.

Предмет дослідження: відображення авторського бачення Джакомо Леопарді в його поезії.

Тема громадянськості, патріотизму, національної свободи яскраво відбилася в творчості Джакомо Леопарді, який прожив коротке, важке, але разом з тим яскраве творче життя.

Неабиякий розум і творчі здібності – єдине, що допомагало полегшити його повну хвороб, недуг життя. Вона, разом з переживаннями з приводу майбутнього рідної країни, сформувала досить песимістичний погляд на життя у поета.

Канто «A se stesso» один з найбільш революційних текстів Леопарді, принаймні з точки зору стилю: дійсно, на перший погляд важко повірити, що ці рядки були написані в 30-і роки XIX століття. Адже «оголена» лексика, без будь-якої риторики і формальних прикрас, і «зламаний» ритм без римування, в якому суворі метричні правила поступаються місцем несподіваним переносам і знакам пунктуації всередині рядків, швидше нагадують вільний вірш і «голу» екзистенційну тривогу італійської поезії XX століття [1, с. 12].

*Or poserai per sempre,
Stanco mio cor. Però l'inganno estremo,
Ch'eterno io mi credei. Però. Ben sento,
In noi di cari inganni,
Non che la speme, il desiderio è spento.
Posa per sempre. Assai Palpitasti. [4, с. 125]*

Поет вживає частково парну і перехресну риму, але дає нарочито нерівноскладовий вірш. Постійні перебої ритму, чергування римованого вірша з білим, підкреслена дисгармонія в метриці відповідають похмурому за змістом канто.

Порівняємо тепер два переклади цього канто на українську мову. Переклад М. Ореста:

*О серце стомлене, спочинеш ти
Навік. Омана вигасла остання,
Що в неї вірив я. По ній. І добре:
З оман усіх привабливих не тільки
Надія вмерла - вмерло і бажання.
Спокою! Досить билось ти. [3, с. 17]*

Переклад Ореста так само, як і оригінал, нерівноскладний, але в цілому в перекладі – відносна гармонія, так як побудований він здебільшого ямбом, зустрічаються також анапест і амфібрахій.

Переклад Григорія Кочура:

*Тепер назавше стихнеш,
Знебуле серце. Щезла й ця омана,*

*Що вічною здавалась. Більш не буде
Оман принадних, прагнень
І сподівань — фальшивої полуди.
Назавше стихни. Досить! Ти тріпотіло. [2]*

Переклад Г. Кочура побудований також нерівноскладний, на основі ямба і анапеста.

Проаналізуємо переклади канто на лексичному рівні. Для цього складемо таблицю, в якій вкажемо різницю в перекладі одного і того ж слова.

Джакомо Леопарді	Словник	Михайло Орест	Григорій Кочур
stanco	1. стомлений 2. зморений	стомлений	знебулий
perire	1. гинути 2. щезнути	вигасати	щезнути
caro	1. любий 2. милий 3. уподобаний	привабливий	принадний
palpitare	1. сильно битися 2. тріпотіти 3. тремтіти	битися	тріпотіти

Проаналізувавши практичний матеріал, можна зробити наступні висновки:

Розглянувши особливості его поезії, ми бачимо, що вірш Леопарді – різкий і дисгармонійний. У ньому немає єдиного певного ритму, немає рівної кількості складів.

Був проведений аналіз двох перекладів канто Джакомо Леопарді з метою виявлення в них спільного і відмінного на лексичному, синтаксичному та стилістичному рівнях. Аналіз показав, що повної тотожності між оригіналом і перекладом досягти не можна. Оригінал залишається єдиним і неповторним. Ми прийшли до висновку, що за змістом найбільш близьким є переклад Михайла Ореста, хоча він і не повністю збігається з оригіналом за формою. Переклад Кочура формально збігається з оригіналом Леопарді, але перекладач відходить від змісту і використовує більш брутальну лексику, а також надає канто більш похмурий настрій, ніж насправді.

Варто також зазначити, що проблема перекладу віршованих творів досить залишається недостатньо вивченою. Поезію слід розглядати різнопланово. Тому що неможливо перекласти вірш не втрачаючи якості якогось аспекту на користь іншого. Як не можна дослівно передати сенс, не зруйнувавши вид, так і неможливо зберегти суть, покладаючись лише на риму.

Література

1. Виноградов В. С. Введения в переводоведство : монографія. Москва : ВІЗСО РАО, 2001. 224 с.
2. Завалько Г. А. Эстетика Джакомо Леопарди и современность. Философия и общество. 2012. № 4. С. 143–167. URL : <https://www.socionauki.ru/journal/articles/150080/>
3. Леопарди Дж. Моральності нариси. Щоденник роздумів. Думки : збірник перекладів творів / за ред. Е. Ю. Саприкіної. Москва : видавництво Республіка, 2000. 448 с.
4. Leopardi Giacomo. Canti. Edizione di riferimento. Milano : Rizzoli, 1974. 133 p.

*М. Ю. Колесник, Є. В. Пушкарьова
м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ

Юридичний переклад є одним із видів спеціального перекладу, об'єктом якого є передача засобами іншої мови правових письмових чи усних текстів.

Юридичний переклад має ряд особливостей, з якими повинен бути обізнаним перекладач юридичного тексту, оскільки помилки у перекладі можуть призвести до конфлікту між сторонами юридичного дискурсу, судових позовів чи припинення співпраці. Юридичний переклад вимагає точного використання термінів, уважного ставлення до деталей та до оформлення, відрізняється чіткістю викладення, тому від перекладача вимагається не тільки відмінне знання мови, а й спеціальні знання у сфері правознавства. До особливостей юридичних текстів можна віднести вживання спеціальної юридичної лексики, основну частину якої складають юридичні терміни, загальноновживані терміни, що використовуються в юридичних текстах.

Термін – емоційне нейтральне слово чи словосполучення, яке вживається для точного вираження понять та назв предметів, має чітко визначену дефініцію. Але переклад терміна далеко не завжди є простою заміною слова мови оригіналу словом в мові перекладу. Це пов'язано з тим, що в значення деяких термінів можуть вносити певні зміни, залежно від сфери застосування. Все ж таки лексичну основу протоколів засідань Бундестагу складає нейтральна лексика, яка не викликає додаткових асоціацій і зазвичай не становить труднощів під час перекладу [1, с. 159].

Останнім часом у німецькому мовознавстві з'явилося чимало наукових праць, у яких досліджують як загальні теоретичні питання термінології, так і юридична терміносистема, її семантичні й концептуальні особливості. Це праці О. А. Шаблій, Л. П. Шишканової, Б. Конрада та інших.

Особливе місце у німецькомовній термінології права займають аббревіатури. У Німеччині скорочено передають:

1) назви органів виконавчої та судової влади, назви установ та об'єднань, як: OLG від Oberlandesgericht «Верховний суд федеральної землі»; AA від Auswärtiges Amt «Міністерство закордонних справ ФРН»; RAK від Rechtsanwaltskammer «палата/спілка адвокатів (орган самоврядування адвокатури у ФРН)»;

2) назви галузей права, як: SozR від Sozialrecht «соціальне право ФРН (законодавство, що 55 регулює соціальне забезпечення)»; StrR від Strafrecht «кримінальне право ФРН» тощо;

3) назви федеральних земель ФРН, як Bay. від Bayern, bayerisch «той, що стосується федеральної землі Баварія»; BayPAG від Bayerisches Polizeiaufgabengesetz «Закон федеральної землі Баварія «Про функції поліції»;

4) види нормативних документів, як: Übk. від Übereinkommen «(міжнародна) угода, конвенція»; Urt. від Urteil «вирок (у кримінальній справі) або судові рішення (у цивільній справі)»;

5) назви державних посад та рангів, юридичних професій, як: RegR або RR від Regierungsrat «урядовий радник»; RA від Rechtsanwalt «адвокат».

Хочеться наголосити на тому, що протоколи засідань Бундестагу – це фіксація промов депутатів, то у протоколах міститься велика кількість власних імен та прізвищ, які у перекладі як правило транскодуються. Як відомо, транскодування визначається як спосіб перекладу, при якому звукова та/або графічна форма слова вихідної мови повністю або частково передається засобами абетки мови перекладу, наприклад: Sahra Wagenknecht – Сара Вагенкнехт, Manuel Sarrazin – Мануель Саррацін, Stefan Liebich – Штефан Лібіх, Jürgen Hardt – Юрген Хардт. Поряд з іменами німецьких діячів та політиків завжди вказується вчене звання або науковий ступінь (за їх наявності). Найчастіше вони виражаються скороченням Dr., яке розшифровується як der Doktor або die Doktorin, наприклад: Dr. Guido Westerwelle, Dr. Claudia Winterstein тощо і українською мовою перекладається як доктор. В українській мові немає скороченої форми цього поняття, тому у перекладі слід вказувати повну форму: доктор Гідо Вестервелле, доктор Клаудія Вінтерштайн [1, с.161].

Мова протоколів засідань Бундестагу досить багата на фразеологізми. Найкращим способом перекладу образної фразеології вважається використання фразеологічного відповідника в рідній мові, що забезпечує не лише передачу змісту, але й відтворення образності та експресивності німецького виразу: Private Investitionen fallen nicht vom Himmel,

zumal nicht in dieser Situation. – Приватні інвестиції не падають з неба, принаймні не у цьому випадку; Das muss aber der guten Laune nicht im Wege stehen. – Це не повинно стояти на шляху у гарного настрою [1, с. 161].

А також хочеться згадати, про префікси юридичних термінів в німецькій мові. Префікс (префіксальна морфема) – докоренева афіксальна морфема у складі словоформи, яка має переважно словотворчий характер. Золотаренко О. А. наголошував, серед німецьких префіксів іменників найвищу продуктивність зафіксовано у суфікса un-, який має заперечне значення. Проте у німецькій мові є й низка інших: un-: Unabänderlichkeit – незмінність, стабільність, Unabgestimmtheit – неузгодженість; in-: Inhaftnahme – арешт, Inhaber – власник; inter-: Interdependenztheorie – теорія взаємозалежності, Interlokution – тимчасове рішення; ur-: Urheber – ініціатор, винуватець, Urkunde – документ, акт, грамота; ex-: Exekutionsordnung – порядок примусового виконання судових рішень, Exmission – примусове виселення; sub-: Submission – підпорядкованість, підлеглість, Subordination – субординація; anti-: Antiarbeitsgesetzgebung – антиробітниче законодавство, Antisemitismus – антисемітизм; des-: Desintegration der Gesellschaft – дезінтеграція суспільства; trans-: Transaktion – договір, Transmission – передача прав та обов'язків; non-: Nonvalenz – неплатоспроможність; miss-: Misshandlung – нанесення тілесних ушкоджень, Missetat – злочин; supra-: supranationales Organ – наднаціональний орган; vize-: Vizekanzler – віце-канцлер, Vizekonsul – віце-консул, Vizepräsident – віце-президент [3, с. 172].

Отже, огляду на специфіку функціонування юридичної термінології, яка використовується фактично в усіх сферах життя, слова та словосполучення у перекладі з німецької на українську мову мають бути правильно відтворені особливо у законодавстві, оскільки вони регулюють правові відносини. Потреба у такому перекладі особливо актуальна, адже неправильно перекладений термін з однієї мови на іншу створює певні перешкоди у використанні іншомовного юридичного документа. Переклад юридичного тексту викликає багато труднощів, пов'язаних із своєрідністю юридичної мови.

Література:

1. Статник І. В. Відтворення лексичних особливостей протоколів засідань Бундестагу. URL : file:///D:/Chrome/Nzfn_2014_3_36.pdf (Дата звернення 05.11.2020).
2. Дерябіна А. Словітворно-структурні особливості юридичних термінів сучасної німецької мови. URL : file:///D:/Chrome/Nvchnugf_2014_708-709_14.pdf (Дата звернення 05.11.2020).
3. Золотаренко О. А. Продуктивність афіксації в юридичній термінології німецької мови. URL : http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konzeptualni/51/27.pdf (Дата звернення 05.11.2020).
4. Elsen H. Grundzüge der Morphologie des Deutschen / De Gruyter Studium. Berlin / New York : Walter de Gruyter, 2011.
5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Сов. энциклопедия, 1966. 608 с.
6. Німецько-українсько-російський коментований словник з адміністративного права / за ред. Б. Шлоера. Київ : Наука, 2003. 463 с.

*І. В. Конончук
м. Київ*

КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Загальний перелік компетентностей, яких майбутні перекладачі повинні набувати у німецьких університетах, охоплює, насамперед такі:

- мовна компетентність (знання лексики й граматики всіх робочих мов);

- фахова компетентність (розуміння своєї спеціальності, здатність навчатись, наявність індивідуальної концепції подальшого навчання);
- технологічна компетентність (робота з необхідними програмами, різними форматами файлів);
- дослідницька компетентність (вивчення термінології, використання пошукових систем і термінологічних баз);
- міжкультурна компетентність (соціолінгвістична і текстова);
- компетентність у сфері послуг (професійна поведінка, орієнтована на клієнта; вміння працювати в команді тощо);
- спеціальні навички, такі як локалізація;
- підприємницька компетентність (діяльність фрілансера, знання форм співпраці).

Способи і шляхи набуття вище зазначених компетентностей можуть бути, на думку С. Хентер, І. Бродерсен, різноманітними, як під час навчання в університеті, так і у процесі неформальної освіти, а також за рахунок самостійного підвищення власного професійного рівня. Зокрема, це навчання в класичному університеті або університеті прикладних наук, дистанційне навчання, участь у семінарах і вебінарах від професійних асоціацій, робота над власною спеціалізацією у певній галузі, робота перекладачем на конференціях і виставках-ярмарках, постійний професійний обмін з колегами, самонавчання та міжнародний досвід [1, с.4].

Перелік компетентностей, наведених вище, співвідноситься з профілем перекладача, розробленим Європейською Комісією. Він передбачає, що перекладачі мають володіти такими компетентностями: мовна (включаючи стилеві особливості рідної й іноземної мови), фахові знання (у певній галузі чи сфері), перекладацька (розуміння текстів мовою оригіналу та їх адекватне відтворення цільовою мовою) [2].

Практичну реалізацію визначених компетентностей можна спостерігати на прикладі освітніх програм німецьких університетів для підготовки майбутніх перекладачів. Зокрема, у Лейпцигському університеті програма навчання перекладачів передбачає формування усіх важливих складників [3, с. 3–4]. Розвиваючи необхідні мовні уміння і навички з обраної іноземної мови, на початку курсу створюють основу для подальшої перекладацької діяльності. Студенти набувають базових та поглиблених знань з перекладознавства, що стосуються різних питань, пов'язаних із процесом письмового й усного перекладу. Під час навчання формуються базові навички та прийоми перекладу на основі використання різних типів текстів. При цьому йдеться про переклад текстів з рідної мови іноземною та з іноземної мови на рідну. Студенти вчаться також користуватися технічними інструментами перекладачів, задіяних у процесі письмового і усного перекладу.

Література

1. Henter S., Brodersen I. Aus- und Weiterbildungsleitfaden für Übersetzer und Dolmetscher. DVÜD e. V., Berlin, 2018.
2. Studienführer. Translation. Universität Leipzig, Zentrale Studienberatung, 2016.
3. Profil für Übersetzer/-innen. URL : https://ec.europa.eu/info/jobs-european-commission/working-eu/translator-profile_de#grundvoraussetzungen

*К. К. Користова
м. Кривий Ріг*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ З ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЮ СПЕЦИФІКОЮ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ КАЗОК)

Процес розвитку німецької літератури пройшов довгий шлях взаємодії фольклору та літератури від збирання та переказів народних казок до написання власних автентичних художніх творів на основі усної народної творчості. Всім відомі народні казки та їх специфічна лексика, стали об'єктом досліджень та численних варіантів перекладу для багатьох науковців

і лінгвістів. Реалії є невід'ємною частиною автентичних текстів, що відображають самобутність народу, особливості культури, побуту та є нині одними з найбільш досліджуваних філологічних явищ, а переклад реалій відіграє вагомую роль у збереженні національної неповторності та передачі цих нових знань у власну культуру.

Мета дослідження полягає у визначенні поняття «реалія», основних груп реалій, їх класифікацій, методів та засобів їх перекладу.

Перш за все саме слово «реалія» походить з латинської мови та його відповідником є прикметник середнього роду множини “*realia*”, що має значення «дійсний», «матеріальний». Згідно ж визначення академічного тлумачного словника, реалія – це «річ, що існує матеріально; будь-який предмет матеріальної цінності» [4].

Вперше питання перекладу реалій дослідив А. Федоров, зазначаючи, що «немає такого слова, яке не може бути перекладено на іншу мову, хоча б описово, тобто з поширеним сполученням слів даної мови» [5, с. 182].

Найбільш влучне та повне визначення реаліям дають С. Влахов та С. Флорин – «слова і словосполучення народної мови, які відображають найменування предметів, понять, явищ характерних для географічного середовища культури, матеріального побуту або суспільно історичних особливостей народу, нації, країни, племені, і які, таким чином, постають носіями національного, місцевого або історичного колориту; точних відповідностей в інших мовах такі слова не мають, а отже, не можуть бути перекладені «на загальних основах», тому що вимагають особливого підходу» [2, с. 19].

Реалії властиві багатьом мовам світу та відрізняються за фонетичними, граматичними, семантичними, місцевими, часовими ознаками, що є критеріями для багатьох класифікацій. За класифікацією Т. Кияка, за предметними областями реалії поділяються на:

1. Побутові реалії (житло, інструменти, одяг, їжа, професії, грошові знаки та міри).
2. Етнографічні та міфологічні реалії (етнічні та соціальні групи, регіональні звертання, народні свята, традиції, божества, міфологічні персонажі).
3. Реалії світу природи (зооніми, фітоніми, назви ландшафтів).
4. Реалії державно-адміністративного устрою та суспільного життя (адміністративні одиниці, державні інститути, суспільні організації, партії, промислові, аграрні підприємства, торгові заклади, військові та поліцейські підрозділи, громадські посади).
5. Ономастичні реалії (антропоніми загальні та індивідуальні, топоніми звичайні та меморативні, імена літературних героїв, назви кампаній, аеропортів, палаців).
6. Асоціативні реалії (рослинні, анімалістичні, кольорові символи, загальнокультурні фольклорно-літературні та історичні алюзії) [3, с. 142–143].

Реалії належать до групи безеквівалентної лексики, тобто не мають прямих відповідників у мові на якій здійснюється переклад. Тому процес літературного перекладу реалій викликає певні труднощі та вимагає якісного підходу до справи, щоб значення реалій було передано максимально точно і зрозуміло для читачів. Існує багато методів та прийомів перекладу реалій, серед яких основні:

- транскрипція;
- гіпо-гіперонімічний переклад, який полягає у встановленні відношень між еквівалентом мови-сприймача та словом оригіналу;
- уподібнення;
- описовий, дескриптивний, експлікативний переклад;
- калькування [1, с. 465].

Більшість вищеназваних видів реалій зустрічаються у німецьких літературних казках В. Гауфа та Е. Т. Гофмана, Проаналізувавши різноманітні переклади реалій, ми дійшли висновку побутові реалії зазвичай перекладають за допомогою гіпо-гіперонімічного способу перекладу, наприклад: *kölnische Pfeifen* – довгі німецькі люльки, *Pluderhosen* – широченні штани, хоча дослівний переклад: кельнські сигари, шаровари; при перекладі грошових мір відбувається заміна реалій на схожі відповідники у культурі мови, на яку здійснюється переклад, наприклад: *Wenn andere große Taler oder Dukaten aus dem Ärmel schütteln, kannst du*

kaum ein paar Sechser aufwenden – Он інші віють пригорщами **карбованці та червінці**, а ти перебуваєшся **шелягами**, або ж слово просто відтворюють шляхом транслітерації. Стосовно ономастичних реалій, а саме антропонімів, перекладачі застосовують методи транскрипції та транслітерації: *Zaches* – Цахес, *Zinnober* – Цинобер, *Anna von Zabelthau* – Анна фон Цабельтау, а в деяких ранніх перекладах використовували українські відповідники імен, такі як: *Peter Munk* – Петро Мунк, *Holländer-Michel* – Михайло Голландець.

Таким чином реалії, як засіб вираження національних особливостей того чи іншого народу та його самобутності, знаходять місце у літературних та народних казках. Однак переклад реалій є нелегким та трудомістким процесом. Відмінності в системах мови оригіналу і мови перекладу, а також особливості створення текстів на кожній з цих мов обмежують можливість повного збереження змісту. Тому завдання перекладача полягає у максимально точному та повному перекладі автентичного тексту, що вимагає не тільки лексичних знань, а також певних фонових знань, які передбачають всебічне знайомство з історією, культурою, літературою, звичаями, сучасним життям та іншими реаліями народу, що говорить мовою оригіналу. Іншими словами, основною вимогою до повноцінного перекладу є знання перекладачем реалій або конкретних умов життя і побуту країни, з мови якої здійснюється переклад.

Література

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи. Москва : Высшая школа, 1971. 240 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. Москва : Международные отношения, 1980. 343 с.
3. Кияк Т. Р., Науменко А. М., Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.
4. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : <http://sum.in.ua/s/realija>
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. Москва : Высшая школа, 1968. 182 с.

А. О. Мерзлікіна
м. Херсон

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ТЕКСТОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРЕЗЕНТАЦІЙ РІЗНИХ ТИПІВ

Питання перекладу допоміжних текстових та текстово-графічних візуальних способів донесення інформації, таких, як презентації, наразі не знайшло широкого наукового висвітлення. Питанням перекладу презентацій займалися такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як Світлана Запольських [1], Наталія Конопленко, Шерін Фіцпатрік тощо.

Метою нашої розвідки є розглянути презентації як об'єкт письмового перекладу, проаналізувати особливості та труднощі перекладу презентацій відповідно до їхньої типології.

Презентація (від лат. *praesento* – представлення) – документ або комплект документів, призначений для демонстрації певного об'єкту (організації, проекту, продукту тощо) [3].

Презентація є одним з маркетингових та PR інструментів, але також актуальна в інших сферах діяльності. Зазвичай, презентація являє собою поєднання тексту, гіпертекстових посилань, комп'ютерної анімації, графіки, відео, музики та звукового ряду, організованих в єдине середовище. Відповідно, переклад презентації не обмежується суто текстуальним рівнем. Крім того, як стверджує Д. Лазарєв [2], кожен вид презентації містить свій сюжет, сценарій і структуру: 1) презентація, створена для самостійного вивчення, може містити всі властиві їй елементи, мати розгалужену структуру і розглядати об'єкт презентації з усіх боків (реалізується, як правило, з використанням елементів гіпертексту); 2) презентація, створена для підтримки певного заходу, відрізняється більшою мінімалістичністю і простотою через

наявність лише елементів мультимедіа (зазвичай, майже не містить тексту, позаяк текст проговорюється доповідником, а презентація служить для унаочнення його слів); 3) презентація, створена для відеодемонстрації, не містить інтерактивних елементів, містить у своєму складі відео про об'єкт презентації, може містити також текст і аудіодоріжку (різновидом такої презентації є рекламний ролик); 4) навчальна/наукова презентація, створена для подання матеріалу, закріплення знань, набутих у процесі вивчення дисциплін, представлення результатів навчальної та наукової діяльності, теж може відрізнятися логічною послідовністю викладу матеріалу, стислістю й точністю формулювань, структурованими поданням матеріалу, що, незаперечно, сприятиме чіткому сприйняттю викладеної інформації реципієнтом.

Але незалежно від виду, типу чи виконання, кожна самостійна презентація повинна чітко виконувати поставлену **мету**: донести до аудиторії повноцінну інформацію про певний об'єкт.

У разі виникнення необхідності перекласти презентацію з мови оригіналу на мову перекладу до процесу залучають перекладача, головним завданням якого, очевидно, є інтерперетація презентації зі збереженням її змісту, структури та особливостей. Але, незважаючи на названу логічність та лаконічність презентацій, при перекладі можуть виникати труднощі, адже презентація – це також об'єкт творчого процесу, при якому сам автор здатен відхилятися від основних вимог до створення презентації. А отже, перекладач головним чином має відтворити так званий авторський стиль презентації.

Відповідно до критерію співвіднесеності текстових та графічних елементів та особливостей їх відтворення, можна виокремити такі види презентацій та надати такі поради перекладачу:

1. Суто текстова презентація – слайди мають просту структуру, (частково) відтворюють текст доповіді, містять тези заголовкового характеру, невелику кількість ілюстрацій. Рівень складності – низький. Особливості перекладу залежать від текстового рівня і обмежуються ним. Зокрема, висувуються такі вимоги до перекладу: дотримання лаконічності, структури викладу матеріалу, авторського стилю, відтворення спеціальних термінів та авторських скорочень, якщо такі є, та ін. лексичних особливостей оригіналу.

2. Текстово-графічна презентація – побудована на поєднанні тексту з діаграмами, схемами та таблицями. Складність при перекладі такої презентації полягає в узгодженні інформації (назв, підписів) графічних елементів із основним текстом презентації, який зазвичай не міститься в ній у повному обсязі. Інформаційні лакуни можуть призвести до невідповідності перекладу підписів, назв та заголовків навіть при дослівному відтворенні. Для уникнення подібної ситуації перекладачеві рекомендується мати повний текст виступу, який супроводжує презентацію, для проведення доперекладацької підготовки та досягнення повного та адекватного перекладу.

3. Графічна презентація – вирізняється великим обсягом графічних елементів різних видів (діаграми, графіки, ілюстрації), де текст є складовою частиною графічних елементів, що, на відміну від попередніх видів презентацій, не підлягають локальному редагуванню, а потребують наявності допоміжного програмного забезпечення та навичок користування ним для повного збереження форматування слайду, що суттєво може ускладнити роботу перекладача.

Література

1. Запольських С. П. Особливості перекладу англomовних публічних промов (на матеріалах доповідей конференції Technology Entertainment Design talks (TED-talks)). Нова філологія, 2017. № 71. С. 43–47. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Novfil_2017_71_11.

2. Лазарев Д. Р. Презентация : Лучшее один раз увидеть! Москва : Альпина Паблишер, 2011. 144 с.

3. Кушнер М. Презентации для «чайников». Москва : Диалектика, 2007. 544 с.

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕКЛАДУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗМІВ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТАХ

З історико-етимологічної точки зору словниковий склад сучасної англійської мови досить непростий: до нього увійшли лексичні одиниці сусідніх мов, що пов'язано з приходом на Британські острови різних племен. Етимологічна неоднорідність викликана наявністю різних за походженням лексичних прошарків – кельтських, латинських, скандинавських, французьких, грецьких, що утворили особливу сукупність лексичного складу, а саме інтернаціональну лексику. Щодо перекладу інтернаціоналізмів, І. В. Корунець виділяє такі способи: буквенний переклад (транслітерація), транскрибування, практичне транскрибування, описовий переклад та переклад шляхом заміни інтернаціоналізмів синонімами. У процесі перекладу інтернаціоналізмів на рівні як мови, так і мовлення до уваги треба брати кілька факторів: будову, джерело походження, звукову та орфографічну форму інтернаціоналізмів в обох мовах. Крім того, іноді переклад може залежати від встановленого стереотипу, згідно з яким інтернаціоналізм було запозичено в мові перекладу [21, с 55].

Мовна форма усіх складових частин інтернаціоналізмів значно частіше передається в тих словах, що походять із мови, чия орфографічна система основана на фонетичних законах. Отже, адекватність буквеного перекладу з таких мов, як латинська, грецька, українська, італійська, частково російська та іспанська буде більшою, ніж з англійської або французької.

В англійській та українській мовах є багато інтернаціоналізмів, перекладених шляхом транслітерації: *atlas* – *атлас*, *atom* – *атом*, *element* – *елемент*.

Переклад шляхом транслітерації не слід вважати механічним заміщенням кожної літери слова мовою джерела відповідною літерою мови перекладу. У багатьох випадках літера може додаватись, або випускатись, якщо вона не повністю відповідає звуковій або орфографічній системі мови перекладу: *philosopher* – *філософ*, *energy* – *енергія*, *system* – *система*.

Багато інтернаціоналізмів можна адекватно передати мовою перекладу на основі їх звукової форми. Такий спосіб перекладу, який називають транскрибуванням, забезпечує передачу лексичного значення багатьох інтернаціоналізмів, які походять з англійської, французької та деяких інших мов, в основу орфографічної системи яких покладено історичний або етимологічний принцип: *peak* – *пік*, *computer* – *комп'ютер*.

Усі мови запозичують інтернаціоналізми згідно з власними історично встановленими традиціями. У результаті будь-який інтернаціоналізм, з якої б мови він не походив і незалежно від мови джерела, з якої його перекладають, матиме одну й ту саму мовну форму та будову в мові перекладу. Отже, будь то англ. *bankruptcy*, нім. *Bankrott* або фр. *banqueroute* воно завжди залишатиметься *банкрутством* в українській. Такий спосіб перекладу інтернаціоналізмів має назву – практичне транскрибування. При перекладі шляхом практичного транскрибування прикметники, прислівники та дієслова часто додають в українському варіанті дериваційні або флективні афікси: *condenser* – *конденсатор*, *automatic* – *автоматичний*.

Інтернаціоналізми мови джерела в процесі перекладу можна замінити синонімами мови перекладу. Такі заміни найчастіше трапляються в ширшому контексті, хоча іноді цей спосіб можна застосувати і на рівні мови: *diagram* – *схема*, *phase* – *період*.

Значення багатьох інтернаціоналізмів неможливо передати одним словом, тому в такому випадку застосовують описовий переклад. Це можна зробити двома дещо різними шляхами: мовна форма слова мовою джерела може бути збережено як основний складовий елемент словосполучення чи речення мовою перекладу: *energize* – *збуджувати енергію*; мовну форму інтернаціоналізма не збережено або неможливо зберегти в мові перекладу. Це буває, якщо інтернаціоналізм мовою перекладу не запозичено. Таким чином, іменник *robot* є інтернаціоналізмом у багатьох європейських мовах, проте утворений від нього прикметник *robotic* незрозумілий для українців. Його перекладають описово: *robotic* – *схожий на робота*.

Вибір перекладацьких трансформацій залежить, в першу чергу, від контексту та від особистого мовленевого чуття перекладача. Хоча можна зробити висновок, що при перекладі інтернаціоналізмів лексичні трансформації, тобто транслітерація та транскрибування, використовуються найчастіше.

Література

1. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. Підручник. Вінниця : Нова книга, 2008. 512 с.

*М. М. Реуцька
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЗВ АНГЛОМОВНИХ ФІЛЬМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Кіномистецтво сьогодні є чи не найпоширенішим видом мистецтва, а завдяки сучасним технічним досягненням в нас з'явилась можливість дивитися фільми режисерів різних країн. Тому проблема перекладу кінофільмів є досить актуальною на сьогодні, бо кінопродукція, яка надходить до нашої країни, повинна отримати свого глядача.

На сьогодні є багато фахівців, які вивчають та досліджують проблеми кіноперекладу, зокрема, Н. С. Антонюк, М. М. Берді, Д. М. Бузаджи, Л. В. Горшкова, Г. В. Денисова, М. А. Єфремова, Ю. М. Лотман, Р. О. Матасов, Г. Г. Слишкін, М. С. Снеткова та інші іноземні дослідники, як Агнешка Жарковська «The Power of Film Translation», М. Бейкер «Routledge Encyclopedia of Translation Studies», Ян Чанг «A Tentative Analysis of of English Film Translation Characteristics», М. Кронін «Translation goes to the Movies» [1].

Адекватне відтворення заголовка художнього твору засобами іноземної мови часто стає справжнім викликом для перекладача, оскільки назва є одним із вагомих компонентів організації літературного тексту й виконує важливу інформативну, естетичну, а нерідко й жанровизначальну функцію. Назви сучасних аудіовізуальних творів, до яких належать кінофільми та мультиплікація, часто являють собою передусім рекламні заголовки, основна мета яких – привернути увагу потенційної аудиторії, викликати зацікавлення й спонукати до перегляду. Для цього, адаптуючи оригінальну назву фільму, перекладачеві необхідно зберегти прагматичний ефект, що не завжди є легким завданням через наявність у заголовку етномовного компонента, стилістичну різноплановість лексики, граматичні особливості мовиджерела й мови-реципієнта тощо [1].

Кваліфікований перекладач має перекласти текст фільму якнайближче до оригіналу, а також зробити його максимально зрозумілим для цільової аудиторії. Спершу, починаючи процес перекладу, перекладачу треба приділити уваги жанру фільму, бо деякі жанри (фільми жахів, історичні драми, бойовики, детективи тощо) потребують специфічної лексики та формують певної «стратегії» роботи над конкретним фільмом. Так, наприклад, під час перекладу бойовиків слід пошукати вдалі еквіваленти військової лексики. Подібні особливості можуть бути виділені для кожного жанру, а облік цих особливостей забезпечить адекватний переклад [4].

Також дуже важливо під час перекладу фільмонімів (Є. В. Книш називає фільмонімом висловлювання, що репрезентує ситуацію, змодельовану фільмом, її вербально закодованим чином [2]) необхідно враховувати додаткові чинники, такі як час демонстрації фільму на телебаченні, віковий ценз тощо. Не останню роль відіграє виділення найпопулярніших жанрів кінофільмів задля залучення до перекладу необхідної кількості спеціалістів та зосередженні на важливих особливостях цих фільмів. Наприклад, глядацький попит мають в основному пригодницькі та фантастичні фільми: «Капітан Марвел» («Captain Marvel»), «Аквамен» («Aquaman»), «Аліта: Бойовий ангел» («Alita: Battle Angel») та інші [4].

Кінопереклад більш вільний, ніж переклад художнього твору і іноді навіть наближається до «вільного» перекладу, а вільний переклад, на противагу точному, виконується на нижчому

рівні еквівалентності, ніж той, якого можливо досягти за даних умов перекладацького акту. Адекватним вільний переклад може бути, якщо він відповідає іншим нормативним вимогам перекладу і не пов'язаний з істотними втратами у переданні змісту оригіналу [3]. Вільний переклад містить такі прийоми як онаціональнення, перенесення (локалізація), осучаснення, ідейну трансформацію.

Під час перекладу кінофільмів ці прийоми часто виступають єдиними можливими засобами адекватної передачі змісту кінотвору.

Література

1. Зосимова О. В. Способи перекладу назв американських і британських мультфільмів українською мовою. URL : <http://oaji.net/articles/2017/918-1500031721.pdf> (дата звернення 03.03.2021).

2. Кныш Е. В. Наименование кинофильмов как объект ономастики. *Актуальные вопросы русской ономастики* / за ред. Е. В. Кныш. Киев, 1988. С. 106–111.

3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : курс лекций. Москва : ЭТС, 1999. 190 с.

4. Лужна О. М. Заголовок художнього твору як проблема перекладу. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2013. Вип. 17. С. 174–178.

В. В. Романюк
м. Рівне

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПОРІВНЯНЬ З НІМЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ГЕРТИ МЮЛЛЕР «ГОЙДАЛКА ДИХАННЯ»

Творча спадщина поетів містить у собі художні образні засоби, які допомагають через твори передати ментальність певного народу, культури, естетичну та історичну цінність. Одним з таких художніх образних засобів є порівняння, якому було присвячено багато досліджень (І. Арнольд, Н. Комісарова, В. Кухаренко, О. Молчко, А. Потебня, О. Селіванова, Д. Френк). Однак перекладацькі трансформації при перекладі порівнянь з німецької на українську недостатньо вивчені, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою пропонованої розвідки є виявити перекладацькі трансформації у творі Герти Мюллер «Гойдалка дихання» та україномовному перекладі Наталки Сняданко і встановити частотність їх використання. Фактичний матеріал дослідження становить 40 порівнянь, що були обрані з художнього тексту методом суцільної вибірки.

Лінгвісти (О. Донік, О. Молчко, З. Тодд) подають різні визначення поняття «порівняння», тому однозначної дефініції не існує. Лінгвіст З. Тодд зазначає, що порівняння – «це первинна, вихідна й тому найважливіша форма мовного образу, яка в художніх творах допомагає краще розкрити образи персонажів, виявляє найнесподіваніші зв'язки між двома поняттями та змушує твір заграли яскравими барвами» [5, с. 252].

Найбільш повнозначним вважаємо визначення, яке міститься у Великому тлумачному словнику сучасної української мови: «Порівняння – це один з художніх засобів, у якому один предмет, подія зіставляються з іншими, у яких ці особливості виявлені різко, яскраво» [2]. Зазвичай автори використовують порівняння для повноцінного зображення образу. У своїй структурі порівняння містить суб'єкт, об'єкт та основу порівняння. Т. Павлюк поділяє порівняння на образне та логічне [4]. Образне порівняння, на відміну від логічного, робить основною найяскравішу ознаку. При відтворенні порівнянь перекладач повинен зберегти той зміст, який прагнув передати автор, щоб реципієнт перекладу при читанні зміг переживати ті ж самі емоції, які виникли у читача оригіналу.

Для того, щоб порівняння справляло прагматичний вплив на читача, при перекладі використовуються трансформації. Порівняння у творі, завдяки трансформації, виражає ефективні емоційно-експресивні властивості змісту тексту.

Існує безліч трактувань трансформації (Л. Бархударов, В. Гак, В. Комісаров, Л. Латишев, Я. Рецкер, А. Швейцер). В. Н. Комісаров зазначає, що перекладацькі трансформації – це такі перетворення, за допомогою яких можна здійснити перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу певного тексту і які мають формально-семантичний характер, перетворюючи як форму, так і значення вихідних одиниць [3, с. 45].

Л. Бархударов виокремлює наступні перекладацькі трансформації:

- 1) граматичні (перестановка, заміна, опущення та додавання);
- 2) лексичні (конкретизація та генералізація);
- 3) комплексні лексико-граматичні заміни (антонімічний переклад) [1].

При перестановці відбувається зміна розташування мовних елементів у перекладеному тексті у порівнянні з текстом оригіналу. При цій граматичній перекладацькій трансформації може змінюватися розташування слів, словосполучень, головних та підрядних речень.

При заміні, порівняльну конструкцію мови оригіналу змінюють на конструкцію мови перекладу. Під час опущення вжитого слова замість словосполучення вживають конкретне слово, а при додаванні замість слова використовують ціле словосполучення.

Ще однією перекладацькою трансформацією є конкретизація, за допомогою якої відбувається заміна слова або словосполучення оригінального тексту з більш широким значенням на слово або словосполучення перекладеного тексту з більш вузьким значенням.

Генералізація – це заміна родових зв'язків видовими, за допомогою якої перекладач розширяє поняття, опускаючи специфічне та конкретне.

При антонімічному перекладі те чи інше поняття замінюється протилежним йому, тобто антонімом даного слова, за принципом протиставлення.

Проаналізувавши україномовний переклад роману Герти Мюллер «Гойдалка дихання» ми виявили, що 69 % порівнянь було перекладено Наталкою Сняданко за допомогою перекладацьких трансформацій.

При перекладі *“Der Regenschirm stand wie ein Spazierstock zwischen mir und ihm. – Парасоля стояла між нами ніби ципок”* використано трансформацію перестановки – відбувалася зміна розташування порівнянь.

У відтворенні речення *“Wenn man den Mund öffnet, zerreißen die Lippen wie Zementsackpapier. – Коли ти відкриваєш рот, губи розриваються, ніби папір мішків із цементом; gestern hielt ein speziell angereister Offizier mit grüner Kappe, groß wie ein Kuchenteller, eine Ansprache auf dem Appellplatz. – Вчора на майданчику, де проводяться переклички, виголошував промову офіцер у зеленому капюшоні, великому, немов кухонна тарілка”* спостерігаємо заміну порівняльної конструкції: *“wie”* перекладено українським відповідником *«ніби»*, *«немов»*.

Опущення порівняння використано у перекладі речення *“Das Zimmer war niedrig, in der Wand das Fenster so tief wie mein Knie. – Кімната була низенька, вікно у стіні було пробито на рівні моїх колін”*.

Граматичну трансформацію додавання спостерігаємо у перекладі речення *“Das Brot war immer mit einem weißen Leintuch zugedeckt, wie ein Leichenhaufen. – Хліб завжди був накритий білим полотном, ніби гора трунів”*, де замість слова *“Leichenhaufen”* використали словосполучення *«гора трунів»* та у реченні *“Er lachte leer wie Blech. – Він засміявся порожнім, ніби бляха, сміхом”*, при перекладі якого було додано іменник *«сміхом»*.

Лексичну конкретизацію бачимо у перекладі *“Oft gab es keine Wolke, nur einerlei Blau wie offenes Wasser. – Часто хмара так і не знаходилася, кругом була лише однорідна синява, ніби відкрите море”*. Іменник *“Wasser”* замінили на слово з більш вузьким значенням *«море»*.

При відтворенні речення *“Man trägt sein Stück Kohle im Fetzen wie ein schlafendes Kind auf dem Arm. – Ти несеш своє вугілля загорнутим у шмаття, ніби немовля”* перекладач використав перекладацьку трансформацію генералізації. Під час перекладу словосполучення *“schlafendes*

Kind” було обрано інші ознаки образу дитини для формування назви об’єкту номінації, оскільки «немовля» в українській мові означає дитину, яка не вміє розмовляти.

Отже, ми проаналізували порівняння у перекладеному Наталкою Сняданко романі Герти Мюллер «Гойдалка дихання» та визначили такі перекладацькі трансформації як граматична перестановка, заміна, опущення та додавання, лексична конкретизація та генералізація. У ході нашої розвідки встановлено, що найчастотнішою за використанням є граматична трансформація заміни (близько 50 %). Менша кількість використання представляє трансформація додавання (майже 20 %). Трансформація опущення виявлена у понад 10 % вживання. Приблизно 10 % порівнянь було перекладано за допомогою трансформації перестановки. Трансформація конкретизації була виявлена у близько 5 % порівнянь. Та майже 5 % вживання було виявлено у трансформації генералізації. Завдяки цим перекладацьким трансформаціям перекладачці вдалося найбільш адекватно передати читачам ті емоції, які прагнула передати авторка.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Москва : Межд. отн., 1975. 238 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Комиссаров В. Н. Перевод и лингвистика текста. Москва : Союз, 2004. 65 с.
4. Павлюк Т. П. Логічні та образні порівняння у сучасному поетичному тексті. URL : <http://intkonf.org/pavlyuk-tp-logichni-ta-obrazni-porivnyannya-usuchasnomu-poetichnomu-teksti>
5. Todd Z., Clark D. H. When Is a Dead Rainbow Not Like a Dead Rainbow ? Investigating Differences Between Metaphor and Simile [Electronic resource]. Researching and Applying Metaphor / ed. by L. Cameron and G. Low. URL : <http://stuttercut.org/Simile.pdf>.

Д. О. Середа
м. Київ

ТИПОВІ ПОМИЛКИ У ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Мовних помилок час від часу припускаються навіть носії – це беззаперечний факт. У буденних розмовах з рідними та близькими ми рідко задумуємось над тим, як говоримо – наша мова проста і зрозуміла, оскільки нам важливіше донести зміст, а не форму. Однак є такі типи помилок, яких припускається дуже багато людей, навіть про це не підозрюючи. Зазвичай це стосується конкретних фраз, які неправильно вживаються і в засобах масової інформації. Особливого значення такі неточності набувають під час перекладу з однієї мови іншою, адже вони можуть або неправильно передати зміст висловлювання, або ж зіпсувати враження як носіїв мови, так і інших учасників комунікації.

У польській мові, звісно, також є вирази, які для багатьох стають своєрідними “камнями спотикання”. Розглянемо нижче кілька прикладів.

1) *Dwutysięczny dwudziesty rok* (2021 рік)

Граматичні правила польської мови передбачають, що числівники *tysięczny*, *dwutysięczny*, *trzytysięczny* і т. д. використовуються лише тоді, коли потрібно вказати рік, який розпочинає нове тисячоліття. Тобто словосполучення «двохтисячний рік» польською мовою перекладається як *dwutysięczny rok*. У всіх наступних роках числівник 2000 вже не відмінюється. Так, 2001 рік польською мовою повинен звучати як “*dwa tysiące pierwszy*”, а 2020 рік – “*dwa tysiące dwudziesty*”.

Приклад правильного вживання:

Mój syn urodził się w dwa tysiące dwudziestym roku. – Мій син народився у дві тисячі двадцятому році.

2) *Z dużej/malej litery*

Перше, на що варто звернути тут увагу, – це те, що у польській мові правильно говорити не з “dużej”, а з “wielkiej” litery (з великої літери). Крім того, “z dużej/małej litery” є калькою з російської мови. А польською слід сказати або “od wielkiej/małej litery” або “wielką/małą literą”.

Приклад правильного вживання:

Nazwy państw piszemy od wielkiej litery. – Назви країн пишемо з великої літери.

3) *W każdym bądź razie*

Таке словосполучення утворилось завдяки поєднанню двох окремих висловів: *w każdym razie* («у будь-якому випадку») і *bądź co bądź* («будь що буде»). Однак це поєднання не має жодного підґрунтя. Ці фрази слід вживати лише окремо, оскільки вони мають різне значення.

Приклад правильного вживання:

Mężczyzna pomyślał, że oto jego ziemia, pusta do niedawna, przyjęła kolejnego przybysza. Nie wiadomo jeszcze, czy na stałe, w każdym razie na jakiś czas.

Варто наголосити на тому, що помилки цільової мови стосуються мови, часто не рідної для перекладача. Беручи до уваги близькоспорідненість польської та української мов, у більшості спрацьовує стереотип «однаковості» у передачі значень. Саме такий погляд на граматичні явища двох мов – очікування, що все буде «так само» – часто призводить до методичних помилок під час навчання та стає причиною незнання в майбутній професійній діяльності перекладача. Розглянемо кілька прикладів типових перекладацьких помилок (ліворуч – польський оригінальний вислів, посередині – одна або кілька версій неправильного перекладу, далі праворуч подано правильний переклад:

Польський оригінальний вислів	Неправильний переклад	Правильний переклад
w imieniu	в ім'я	від імені
od dnia podpisania	від дня/дати підписання	з дати підписання / з моменту підписання
w ciągu	на протязі	протягом
termin (ustalony) na dzień	строк на день	строк протягом ... днів/дів
pod rozstrzygnięcie sądu właściwego	на розгляд правильного/відповідного суду	вирішуються в судовому порядку
w charakterze	у якості	як, у ролі
w celu	з метою	зادля
tytułem	з метою	на підставі
wynagrodzenie	винагорода, фінансова винагорода, премія	оплата праці, заробітна плата

Отже, щоб мати правильний переклад та уникнути таких помилок, перекладач повинен:

1. Почати не з безпосереднього перекладу конкретного документа, а із зіставлення типових його зразків в обох мовах. Що це дає? Дуже часто такі документи, як договори, різняться комунікативною структурою, що сприяє потрібній налаштованості перекладача: не на однаковість, а на протилежність, конфронтацію. Зіставлення спрямовується на виокремлення найбільш важливих з погляду комунікації концептів і, відповідно, порівняння їхнього мовного оформлення. У результаті укладаються словнички типових для конкретного виду документа концептуальних еквівалентів, тобто – слів, словосполучень або речень у польській та українській мовах, що є однакові за змістом і важливі для цього виду документа, проте мають подібне чи відмінне мовне оформлення.

2. Далі потрібно перевірити засвоєння цього словничка шляхом виконання різних вправ: від творення 3-5 речень з одним словом або словосполученням до перекладу – спершу словосполучень, потім речень, також до виправлення помилок у перекладі, із чим пов'язане використання різних технік і прийомів перекладу, нарешті – до повного власного перекладу.

Варто за якийсь час теж повертатися до опрацьованої лексики і прийомів перекладу з метою перевірки так званих залишкових знань, у тому числі перевірки усної.

Саме тоді наш переклад буде правильним, точно передаватиме зміст висловлювання мовою оригіналу у цільовій мові, а відповідно чітко виконуватиме своє призначення та основну функцію – забезпечувати якісну комунікацію між носіями різних мов.

Література

1. Коптілов В. Теорія і практика перекладу : навч. посібник. Київ : Юніверс, 2002. 272 с.
2. Корунець . Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця : Нова книга, 2000. 448 с.
3. Metodyka nauczania języka rosyjskiego / pod red. A. Dorosa. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971. 254 s.
4. Voellnagel A. Jak nie tłumaczyć tekstów technicznych. Warszawa : Wydawnictwo Tepis, 1980. 230 s.
5. Найпоширеніші помилки, яких припускаються навіть носії польської мови. URL : <http://vsetutpl.com/nayposhyrenishi-pomylyky-yakykh-prypuskayutsya-navit-nosiyi-polskoyi-movy>

*Г. Р. Урбанович
м. Рівне*

ПЕРЕКЛАД ЕКСПРЕСИВНО ЗАБАРВЛЕНИХ ПРИКМЕТНИКІВ У ПОЕМІ ІВАНА КОТЛЯРЕВСЬКОГО «ЕНЕЇДА»

Лексику поділяють на експресивно забарвлену та нейтральну. Перша характеризується наявністю додаткового конотативного значення, тобто певних емоційних відтінків, котрі містять характеристику, суб'єктивну оцінку чи висновки щодо явищ, людей, предметів тощо. Попри наявність досліджень у сфері емотивного наповнення художнього тексту як у працях зарубіжних, так і українських вчених, перекладач постійно стикається з проблемою передачі експресивно забарвлених одиниць. Зокрема особливу складність та водночас інтерес становлять прикметники. Вони значно ускладнюють процес перекладу, тому що вимагають передачі не лише денотативного значення, а й експресивного забарвлення, яке може містити насмішку, зневагу, піднесеність, фамільярність, національний колорит. І при перекладі необхідно відобразити всі ці особливості оригіналу, не порушивши при цьому загальноприйнятих норм мови. А з огляду на часте використання подібної лексики проблема передачі експресивності залишається неабияк актуальною.

Під час аналізу робіт присвячених проблемі визначення експресивності була виявлена неоднозначність поняття, адже воно вивчається в різних аспектах і може розглядатися як прагматичне, стилістичне, семантичне, функціональне чи синтаксичне явище. До того ж нерідко поруч з експресивністю з'являється поняття емоційності, думки щодо якого теж розділились, відтак одні науковці ототожнюють їх, інші навпаки розмежовують, аргументуючи це тим, що «емоційність не завжди є експресивною, вона може мати і нейтральне вираження, а експресивність породжується не тільки емоціями, а й мисленням, інтелектом, волею, етикою, естетикою, конкретним світосприйманням мовців. Тому експресивність є значно ширшим від емоційності поняттям і може охоплювати мовне вираження всіх, а не тільки емоційних сфер життя» [2, с. 189].

Та все ж більшість погоджується, що експресивна лексика характеризує ставлення мовця до дійсності, є соціально та психологічно вмотивованою і протиставляється нейтральній, а також активно функціонує у публіцистичному, художньому та розмовному стилях. Щодо функцій, то вони передусім полягають у підсиленні виразності, зображенні внутрішнього стану або ставлення мовця і в наданні образності та емоційності. Зокрема, цікавим є вживання експресивної лексики у художніх творах задля зображення атмосфери та досягнення реалістичності, адже експресивні одиниці можуть вказати на спосіб життя особи, її інтереси, походження, соціальний статус, освіту тощо.

У ході дослідження спершу за допомогою методу суцільної вибірки були виокремлені досліджувані одиниці з текстів оригіналу та перекладу, а задля детальнішого аналізу розділені на чотири тематичні групи: книжна піднесена лексика, поетизми, вульгаризми та розмовно-просторічна лексика. В процесі аналізу особлива увага приділялась насамперед стильовій відповідності, тобто чи вдалося перекладачеві відшукати аналоги в англійській мові до українських експресивно забарвлених прикметників, котрі часто були культурно маркованими та пов'язаними з українською міфологією та релігією. Проведене дослідження показало, що в більшості випадків перекладач намагався підібрати аналоги. Такий спосіб найкраще передає колорит без втрати змісту тексту. І це можна побачити під час аналізу першої та третьої тематичних груп, де більшість одиниць отримали ідентичні відповідники. Перекладач постарався підібрати прикметники, котрі б мали однакове стилістичне забарвлення. Наприклад: милостива – *charitable*, благий – *benevolent*, вельможний – *honorable*, прескурвий – *son of a trull*, мерзкий – *nasty*, гаспидський – *fiendish*, криворотта – *hooked-mouth*. А от у другій групі прослідковуються часті невідповідності, адже саме поетизми характеризуються культурною маркованістю, а тому вимагають особливого підходу. Тут автор перекладу вирішив наблизити текст твору до дійсності англомовного читача і нейтралізував лексичні одиниці. Це можна прослідкувати у наступних прикладах: чорноброва – *a beauty*, гожі – *pretty*, смутні – *sad*, сердешний – *poor*, сизий – *grey*. Остання ж група, котра становила 70 % від загальної вибірки, репрезентує декілька способів перекладу. Більшу частину одиниць було перекладено або описово, або шляхом контекстуальної заміни, тому втрапилась експресивність. Варто зазначити, що при перекладі димінутивів перекладач або нейтралізував їх, або випускав. Наприклад: гостренька – *shrewd*, раденька – *content*, тихенький – *quiet*, розумненький – *wise*, п'яненька – *intoxicated*. Це пов'язано з тим, що в українській мові категорія димінутивності значно продуктивніша ніж в англійській, тому довелося підбирати аналоги, котрі не зовсім відповідають стилістично. І трохи рідше в останній тематичній групі зустрічався переклад за допомогою безпосереднього відповідника. Наприклад: моторний – *spry*, плечистий – *broad-shouldered*, пройдисвіт – *tramp*. При перекладі цих прикметників Богдану Осиповичу вдалося передати необхідні відтінки значень.

Отже, в результаті проведеного аналізу можна зробити висновок, що більшість експресивно забарвлених прикметників перекладено шляхом підбору відповідника та контекстуальної заміни. На жаль, через ряд відмінностей в структурах української та англійської мов, а також через наявність культурних розбіжностей задля досягнення адекватності перекладу довелося нейтралізувати значну частину одиниць. А тому питання передачі експресивності та виразності мови досі лишається відкритим та потребує подальших наукових досліджень.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Москва : Межд. отн., 1975. 238 с.
2. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови : Підручник / За ред. Л. І. Мацько. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
3. Пономарів О. Стилїстика сучасної української літературної мови: підручник / гол. ред. М. С. Тимошик. Київ : Либідь, 1993. 248 с.
4. Чабаненко В. А Основи мовної експресії. Київ : Вища школа, 1984. 168 с.

*А. М. Челпанова
м. Маріуполь*

ЛЕКСИЧНІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ ТВОРУ «ЕРОТОКРИТ» В. СТЕПАНЕНКОМ

Відмінності в системах мов і правилах використання одиниць мови постійно створюють визначення проблеми в процесі перекладу, внаслідок чого перекладач вимушений

використовувати прийоми перекладу, що називаються перекладацькими трансформаціями. До таких трансформацій і відносяться лексичні трансформації [3, с. 38].

Я. І. Рецкер виділяє сім різновидів лексичних трансформацій, хоча не завжди можна чітко класифікувати кожен приклад перекладу з причини взаємозалежності категорій.

1. Диференціація значень.
2. Конкретизація значень.
3. Генералізація значень.
4. Смысловий розвиток.
5. Антонімічний переклад.
6. Цілісне перетворення.
7. Компенсація втрат в процесі перекладу [5, с. 12].

Ми можемо побачити як саме перекладач звертається до конкретизації. Наведений нижче приклад яскраво ілюструє цей прийом. Річ у тому, що підкреслене слово при дослівному перекладі має більш загальне значення. Тлумачний словник надає нам два варіанти трактування: математичний (результат складання, множення, тощо чисел) та загальний (думка, розум) [1, с. 268]. Зрозуміло, що в даному контексті нам підходить другий варіант, проте не конкретизується, які саме думки відчуває героїня. Перекладач, використовуючи попередній контекст, дає слову більш вузький семантичний еквівалент слова *думки*, а саме *сумніви*, який в свою чергу підкреслює переживання.

Οι λογισμοί ελαφρύνανσι, κ' ήπαψε η παιδωμή μου,
οπού μου φαίνονται ως εδά πως ζωντανή δεν ήμου' [2, с. 54].

Всі сумніви розвіялись, закінчилися муки,
Хоч досі уявляла я, що не стерплю розлуки [4, с. 23].

Проте надалі в тесті ми можемо побачити, що перекладач використовує і дослівний переклад цього ж слова:

Οι λογισμοί είναι σαϊτίες, καρδιά μου είν' το σημάδι, [2, с. 28]
Думки – як стріли, що летять у серце безперервно [4, с. 11].

Це дає нам можливість зробити висновок, що використання прийому диференціації значення, у тому чи іншому випадку, визначається контекстом вживання слова.

С тою ж частотою у перекладі зустрічається і зворотній прийом – генералізація. Наступні рядки дають нам змогу простежити його:

... πώς στην αρχήν τση ανήμπωρη γεννάται στην αθάλη
σπίθα μικρή κι απήφιστη, δε λάμπει, μηδέ βράζει... [2, с. 29]

...що в попелі з'являється, ще спершу у безсиллі,
маленька іскорка, яка не гріє і не світить... [4, с. 11]

Звернемося знову до значення слова, яке нам надає тлумачний словник:

- (пр.) кип'ятити;
- (пр.) робити щось придатним для їжі (чищення або стерилізація);
- (мет.) бути розлютованим; мати підвищену температуру тіла [1, с. 31].

Як ми бачимо, ні прямі, ні метафоричні варіанти у даному випадку нам не підходять. Проте доволі логічно зробити висновок, що на увазі мається саме процес нагрівання, що є більш загальним поняттям ніж конкретно кип'ятіння, водночас не заперечуючи його. Зроблено це з метою збереження стилю усієї поеми, тому що використання прямого значення слова без генералізації буде не тільки «різати око» при читанні тексту перекладу, але й для української мови вживання слова *кип'ятити* у такому семантичному полі не є актуальним.

Спираючись на те, що поема «Еротокрит» є доволі специфічною, враховуючи час, мову та місце її написання, неможливо обійтися без використання прийому компенсації. Саме тому що існують випадки, коли деякі культурні елементи однієї мовної системи будуть незрозумілі носіям мови перекладу:

Κι ουδ' είναι μωρετό κ' επά κλέφτης να μπήκε μέσα,
γιατί γυρέψειν ήθελεν ασήμι γ-ή τορνέσα... [2, с. 67]

Можливо, що до мене в дім заліз звичайний злодій,

Шукаючи передусім усюди срібло-злото... [4, с. 28]

Слово *срібло* не викликає проблем, проте в тексті оригіналу не йдеться мови про *злото*. Тож виникає питання чому був вибран саме такий варіант перекладу. Насамперед необхідно зазначити що *τορνέσα* це – турський грош (турноза), що активно використовувалась по всій Європі у XII–XIV столітті, а одним з місць карбування монети був острів Крит. Для рядового носія української мови це не є очевидним фактом, враховуючи культурну та часову прогалину між тестом перекладу та читачем. Щоб не обтяжувати віршований текст поеми поясненням чи виносками, такий специфічний елемент можливо компенсувати більш знайомим та звичним для культури перекладу. Перекладач вирішив використати стійкий український вираз з фольклору, тим самим зберігаючи конотаційне значення чогось цінного (*гроші=золото*).

Аналіз текстів оригіналу та перекладу, свідчить, що переклад це процес, спрямований на передачу повідомлення, зроблене на одній мові мовними одиницями іншої мови. Основною метою цього процесу є досягнення еквівалентності. Але відмінності в системах мов і правилах використання мовних одиниць ускладнюють досягнення цієї мети, внаслідок чого перекладач до певних перетворень, так званих перекладацьких трансформацій.

Література

1. Ανδριώτης Ν. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Τδρμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1992. 436 σ.
2. Κορνάρος Β. Ερωτόκριτος. Αθήνα : Εστία, 1995. 386 σ.
3. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. Москва : Р. Валент, 2009. 360 с.
4. Корнарос В. Еротокрит : поема Віцендзос Корнарос ; переклад з грец. В. І. Степаненка. Київ : Веселка, 2016. 163 с.
5. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Москва : Международные отношения, 1974. 216 с.

А. Д. Янжула
м. Маріуполь

БУДУЩЕЕ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Использование компьютерных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека в значительной степени увеличивается, а значит, что в сфере переводоведения начинают уделять больше внимание машинному переводу, анализу программ-переводчиков и методам их эффективного применения в профессиональной деятельности.

«Машинный перевод (МП) – процесс перевода текста с одного естественного языка на другой, выполняемый с помощью компьютерной программы».

В последние годы особую популярность приобрёл нейронный машинный перевод (GNMT). В нём используется большая искусственная нейронная сеть, которая сходна работой мозга человека. Основой для работы как статистического, так и нейронного машинного перевода являются уже переведенные тексты. Но результат работы статистического машинного перевода - пословный перевод отдельных слов и фраз с учетом грамматики, но без учёта контекста, а система нейронного МП переводит предложение целиком с учётом контекста, формируя метаязык из которого предложения переводятся на требуемый конечный язык и это позволяет обеспечить хороший результат для языков с совершенно разным грамматическим строем.

Преимуществами МП являются:

Скорость – перевод большого объема текста за короткий промежуток времени. По расчётам экспертов, google translate обработал 143 млрд слов в день, а все профессиональные переводчики могут в совокупности обработать максимум менее 1 млрд слов в день (менее 1 % от объема google translate).

Универсальность. В то время как человек-переводчик специализируется по переводу текстов определенной тематики, программа-переводчик имеет широкий спектр тематик.

Но программа МП задумана таким образом, чтобы преобразовывать усредненные конструкции, а в тексте со сложными грамматическими конструкциями и специальными терминами, идиомами, лакунами чаще всего возникают проблемы. Программа выполняет четкие алгоритмы, а именно переводит слова с одного языка на другой с использованием грамматических правил и словарей. Но проблема в том, что программа-переводчик не понимает смысл текста, она переводит слова, без контекста, а человек-переводчик переводит придерживаясь контекста и передает замысел автора.

Часто переводчик сталкивается с ситуацией, когда перевод того или иного слова зависит только от контекста в котором оно применяется. Машинные переводчики не могут осуществлять семантический анализ текста, а также находить и видеть связь между такими словами и всем текстом или его составляющими. Они не могут отличить правильный вариант применения конкретного слова в конкретном контексте от неправильного. А переводчик-человек (постредактор) находит и исправляет такие ошибки.

Программа-переводчик не может корректно передать эмоционально окрашенные тексты. Переводчик-человек ищет эквивалент на языке на который осуществляется перевод и при необходимости перестраивает предложения, использует слова, которых нет в исходном тексте для достижения максимальной приближенности по смыслу к оригиналу. Система МП не может этого сделать, так как количество вероятных контекстуальных решений бесконечно.

Также стоит отметить, что программа-переводчик на данном этапе развития не может передать красоту литературных произведений. Воссоздать тот же эффект что и в оригинале может только человек-переводчик используя различные изобразительно-выразительные средства языка, метафоры, фигуры речи и т.д. Такой перевод требует усидчивости, эрудированности переводчика, богатый словарный запас и усердной работы над текстом.

Стоит упомянуть и о конфиденциальности перевода, большинство крупных компаний работает с переводчиками-людьми, так как в этом случае им так или иначе гарантирована полная секретность переводимых текстов, а в случае перевода с помощью программ МП риск утечки информации намного выше, так как эта информация передается по интернету.

Современные системы МП работают на основе совокупности методов машинного обучения и статистического анализа, а этот подход абсолютно не способен на самостоятельную работу, потому что для начала необходимо понять взаимосвязь между сложными объектами (предложения) и их частями (слова или словосочетания). Подобную цепочку выводов может построить только человек-переводчик, который может собрать вместе знания о людях и предметах и в целом о том как устроен мир. Ни одна система машинного перевода в мире на данный момент не обладает такими знаниями, так как алгоритм работы МП не позволяет пользоваться общими знаниями и представлениями, а лишь вероятностями. Программа-переводчик не умеет извлечь смысл сложного высказывания из смысла его частей. В конечном итоге статистические данные не могут заменить общие знания о мире. Таким образом, человек-переводчик находится в центре процесса перевода, а программное обеспечение МП является инструментом для облегчения и оптимизации работы переводчика, обеспечивая перевод больших объемов текстов за меньшее количество времени и меньшими усилиями.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод : Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : Р. Валент, 2009. 360 с.
2. Тараскин А. А. Машинный перевод. URL : <http://study-english.info/article065.php> (дата посещения 05.02.2021)/

МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Аудіовізуальний переклад (АВП) – це відносно нове явище у перекладознавстві, хоча вже як два останніх десятиліття аудіовізуальний переклад вийшов на новий рівень та вивчається багатьма науковцями як засіб зміцнення зв'язків та діалогу в умовах мультикультурного і багатомовного середовища, що постійно розширюється.

Перші публікації, що досліджують АВП, відносяться до середини 1950-х та 1960-х рр., однак справжній інтерес до цієї галузі вперше спостерігаємо на початку 1990-х років минулого століття.

У сучасній науці проблематикою аудіовізуального перекладу займалися такі іноземні науковці: Х. Диас Синтас (J. Diaz Cintas), І. Іварсон (I. Ivarsson), Г. Матамала (A. Matamala) та ін.; визначенням видів аудіовізуального перекладу займалися такі вітчизняні вчені, як І. С. Алексеева, А. П. Чужакин та ін. [5, с. 19; 6, с. 76].

З огляду на це, *актуальність* роботи зумовлена активним зацікавленням лінгвістів питаннями систематизації вже існуючих механізмів дослідження аудіовізуального перекладу, що можуть в майбутньому слугувати основою наукових праць у цій галузі, та виявленням нових особливостей забезпечення аудіовізуального перекладу.

Мета роботи – виявити й описати конкретні методи та засоби, за допомогою яких відтворюється аудіовізуальний переклад у сучасному світі, висвітлити існуючі механізми забезпечення аудіовізуального перекладу та їх особливості і розвиток на сучасний момент.

Науковці приблизно виділяють десять видів аудіовізуального перекладу. Однак їх можна об'єднати дві великі підгрупи: озвучування та субтитрування.

Озвучування – це термін, який використовується для позначення аудіовізуальних методів перекладу з метою повного або часткового покриття тексту оригінального продукту новим текстом іншої мови. Таким чином, озвучування може бути підрозділене на такі типи: закадрове озвучування, дикторський текст (мовний супровід), тифлокоментування, вільний коментар та дублювання.

Закадрове озвучування – це точний переклад першоджерела, який виконується приблизно в одночасному режимі, що в основному використовується в контексті монологу, наприклад відповіді на запитання в інтерв'ю чи декількох репліках однієї людини. Закадрове озвучування передбачає собою накладення саундтреку вихідного тексту на приглушений саундтрек оригінального тексту. У цьому типі аудіовізуального перекладу регіональні діалекти, наголоси чи особливості мовця не враховуються.

Наступним типом озвучування є мовний супровід, який визначається як один із механізмів аудіовізуального перекладу, що не концентрується на рухах губ оригінального тексту і не спрямований на повне відтворення вихідного тексту, але теж намагається відтворити точність перекладу вихідного тексту приблизно в одночасному режимі. Дикторський текст являє собою розширене закадрове озвучування, яке характеризується формальними граматичними структурами або навіть використанням декількох голосів.

Вільний коментар – це вид закадрового озвучування, який не фокусується ні на рухах губ оригінального тексту, ні на вірності початкового тексту, а також не висвітлюється одночасно з текстом, але це безкоштовно і часто виконується в різних режимах перекладу, що зазвичай доповнюється різними медійними елементами та текст висвітлюється частково або повністю.

Тифлокоментування перетворює візуальну інформацію в слова, переносить візуальне зображення в розмовну мову, доповнюючи таким чином звуки та діалоги з фільму.

Тифлокоментування виконує дві функції. З одного боку це являє собою аудіовізуальний знак фільму, який люди з вадами зору не мають можливості зрозуміти. З іншого боку це доповнює «ціле» поясненнями звуків які зрозумілі лише через їх зв'язок із зображеннями, аналогічно субтитрам. Тифлокоментування включає інтерсеміотичні процеси передачі, які

виходять за межі мовних чи культурних визначень традиційних концепцій перекладу. Ефективність тифлокоментування залежить від того, як всі ці знаки пов'язані між собою.

Тифлокоментування – це описовий метод вставки, пояснення та опису декорацій та костюмів, персонажів та дії, що відбувається в різних аудіовізуальних засобах. Інформація про ці візуальні елементи не надається у звичайній аудіопрезентації, тому відтворюється за допомогою тифлокоментування.

Дубляж, або дублювання, є найпоширенішим видом озвучування.

Дубляж – це тип інтерлінгвістичного аудіовізуального перекладу, що передбачає повну зміну звукової доріжки оригінальної мови в звукову доріжку необхідної мови з метою розповсюдження в країнах, де мова оригіналу не є рідною мовою.

Ще одна важлива ціль дублювання – це рівнозначний вплив на цільову іншомовну аудиторію, як і вплив оригінального аудіовізуального продукту на його аудиторію-отримувача. Таким чином, дублювання орієнтоване на цільову аудиторію, яка змушує перекладача адаптувати текст оригіналу, який в кінці повинен відповідати стандартам, існуючим у країні-споживачі [4, с. 55].

Субтитри визначаються як подання перекладу діалогу у відео чи фільмі у вигляді заголовків та речень, як правило, внизу зображення.

Субтитри зазвичай з'являються і зникають у відповідності до оригінальної частини діалогу і майже завжди додаються до зображення на екрані пізніше, як результат частини остаточного монтажу.

Як висновок, можна зазначити, що існує багато механізмів відтворення та забезпечення аудіовізуального перекладу, які вивчаються науковцями різних країн та, в той же час, продовжують бути недостатньо вивченими на сучасний момент. Таким чином, у нашому світі, а тим паче на вітчизняному просторі, залишається проблема вивчення покращення аудіовізуального перекладу, який займає велике місце у перекладознавстві та грає велику роль у кіноіндустрії та сучасній відео трансляції.

Література

1. Chaume F. Film Studies and Translation Studies : Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta Journal*, volume 49, № 1, 2004. p. 12–24.
2. Diaz Cintas J., New Trends in Audiovisual Translation (ed.). Bristol : Multilingual Matters, 2009. 283 p.
3. Diaz-Cintas J. Audiovisual Translation in the Third Millennium. *Traduciion Subordinada (II)*. Vigo : Universidade de Vigo, 2003. p. 192–204.
4. Fois E. Audiovisual Translation : Theory and Practice. *Between*, vol. 1, № 1 (Maggio / May 2011). p. 15.
5. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика. Санкт-Петербург, 2000. 178 с.
6. Чужакин А. П., Палажченко П. Р. Мир перевода или вечный поиск взаимопонимания. Москва : 1997. 168 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Авагімян О. С.**, студентка Маріупольського державного університету.
2. **Агапієв В. Д.**, студент Херсонського національного технічного університету.
3. **Агаркова Т. А.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
4. **Акопян К. А.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
5. **Алексєєв О. О.**, студент Маріупольського державного університету.
6. **Алексєєва М. А.**, вчитель Маріупольської гімназії № 2.
7. **Бабич О. Д.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
8. **Баркова В. В.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
9. **Бекеша І. О.**, студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки.
10. **Білозір О. С.**, аспірантка Криворізького державного педагогічного університету.
11. **Близнюк Л. М.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
12. **Бондаренко О. О.**, студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченко.
13. **Борисенко П. О.**, студентка Маріупольського державного університету.
14. **Боровикова К. В.**, студентка Маріупольського державного університету.
15. **Будько К. І.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
16. **Булдиско Г. Д.**, студентка Маріупольського державного університету.
17. **Буряк В. Г.**, студентка Маріупольського державного університету.
18. **Васильковська Т. В.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
19. **Вахніна Ю. Ф.**, студентка Херсонського національного технічного університету.
20. **Верна О. О.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
21. **Виноградова В. В.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
22. **Восводіна Н. М.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
23. **Галкіна Т. О.**, студентка Маріупольського державного університету.
24. **Ганжело С. М.**, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
25. **Гобелєва К. Д.**, студентка Маріупольського державного університету.
26. **Голубєва І. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування.
27. **Гончаров М. С.**, студент Маріупольського державного університету.
28. **Гребень О. М.** студентка Криворізького державного педагогічного університету.
29. **Гулькова Ю. О.**, студентка Маріупольського державного університету.
30. **Гусак І. Б.**, магістрантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
31. **Гутнікова А. В.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
32. **Даниленко О. С.**, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
33. **Дементьєва Є. А.**, студентка Маріупольського державного університету.
34. **Єлісєєва Д. Є.**, студентка Маріупольського державного університету.
35. **Захарова О. Р.**, студентка Маріупольського державного університету.
36. **Зваріюк Ю. А.**, студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки.
37. **Іваниш В. В.**, студентка Київського національного торговельно-економічного університету.
38. **Івлева О. О.**, студентка Маріупольського державного університету.

39. **Ігнатченко Є. О.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
40. **Ільїна В. П.**, студентка Маріупольського державного університету.
41. **Іщук І. А.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
42. **Кажан Д. В.**, студентка Маріупольського державного університету, студентка Приазовського державного технічного університету.
43. **Кажан Ю. М.**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
44. **Карплюк О. О.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
45. **Кассай М. С.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
46. **Кисіль А. О.**, студентка Київського університету імені Бориса Грінченка.
47. **Коваленко В. В.**, магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
48. **Колесник М. Ю.**, старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України.
49. **Колмакова Ю. С.**, студентка Маріупольського державного університету.
50. **Кононова А. П.**, студентка Маріупольського державного університету.
51. **Конончук І. В.**, старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України.
52. **Користова К. С.**, магістрантка Криворізького державного педагогічного університету.
53. **Косолапова К. А.**, студентка Маріупольського державного університету.
54. **Котиков А. А.**, студент Маріупольського державного університету.
55. **Кравчук М. М.**, студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
56. **Кравчук О. І.**, студентка Маріупольського державного університету.
57. **Кривчук В. М.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
58. **Ксенофонтова Є. Р.**, студентка Маріупольського державного університету.
59. **Кузнецова А. О.**, студентка Маріупольського державного університету.
60. **Курілова Я. Р.**, студентка Маріупольського державного університету.
61. **Кухтицька Є. Ю.**, студентка Маріупольського державного університету.
62. **Латинін М. О.**, магістрант Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
63. **Левчук Ю. В.**, студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки.
64. **Лиханська В. Ю.**, студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
65. **Літнік В. В.**, студентка Маріупольського державного університету.
66. **Лобачук І. М.**, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
67. **Лозовська К. О.**, аспірант Запорізького національного університету, асистент кафедри перекладу та слов'янської філології Криворізького державного педагогічного університету.
68. **Лопанчук Ю. В.**, студентка Рівненського державного гуманітарного університету.
69. **Лоскутова Н. М.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
70. **Мазур О. В.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету.
71. **Малінка О. О.**, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
72. **Мамайкін О. Р.**, магістрант Маріупольського державного університету.
73. **Мамедов І. А.**, студент Запорізького національного університету.

74. **Манькова І. В.**, студентка Маріупольського державного університету.
75. **Марченко М. О.**, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.
76. **Масаликіна М. Ф.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
77. **Мерзлікіна А. О.**, студентка Херсонського національного технічного університету.
78. **Мислик І. М.**, студентка Київського університету імені Бориса Грінченка.
79. **Михайлюк Д. Г.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
80. **Мільгевська А. Ю.**, студентка Київського університету імені Бориса Грінченка.
81. **Мінська М. С.**, студентка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
82. **Міщук В. А.**, студентка Національного університету водного господарства та природокористування.
83. **Монастирна О. В.**, студентка Маріупольського державного університету.
84. **Надолінська А. В.**, студентка Київського університету імені Бориса Грінченка.
85. **Ничко О. Я.**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету.
86. **Новохатько А. О.**, студентка Криворізького державного педагогічного університету.
87. **Острякова Т. В.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
88. **Пасталака С. М.**, студентка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
89. **Петрік Д. В.**, студент Київського національного торгово-економічного університету.
90. **Петрук П. Ю.**, студентка Маріупольського державного університету.
91. **Подвойська О. В.**, кандидат філологічних наук, завідувачка кафедри іноземних мов, доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського державного університету.
92. **Пожидаєва А. І.**, студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
93. **Попович О. Р.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
94. **Прокопчук М. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка.
95. **Пушкарьова Є. В.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
96. **Радецька С. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету.
97. **Ретюнiна Д. І.**, студентка Маріупольського державного університету.
98. **Реуцька М. М.**, студентка Маріупольського державного університету.
99. **Рибалка А. О.**, магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
100. **Романюк В. В.**, магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету.
101. **Середа Д. О.**, студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України.
102. **Сизоненко Г. О.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
103. **Сікоза К. Ю.**, студентка Херсонського національного технічного університету.
104. **Смоляр А. І.**, студентка Волинського національного університету імені Лесі Українки.
105. **Соловйова А. О.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
106. **Сподинюк О. О.**, старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій.
107. **Стецько І. І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету.

108. **Телиця А. А.**, магістрантка Маріупольського державного університету.
109. **Ткаченко Д. Ю.**, студент Херсонського державного університету.
110. **Тобагулова Є. М.**, студентка Маріупольського державного університету.
111. **Урбанович Г. Р.**, студентка Рівненського державного гуманітарного університету.
112. **Фаліштинська А. Р.**, студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
113. **Федюк Н. О.**, студент Київського університету імені Бориса Грінченка.
114. **Філоненко Ю. Д.**, студентка Криворізького державного педагогічного університету.
115. **Фролова І. Є.**, доктор філологічних наук, професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
116. **Фунтік М. Г.**, студентка Маріупольського державного університету.
117. **Хлікей В. М.**, магістрантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
118. **Хоменко Т. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
119. **Христус К. Р.**, студентка Херсонського національного технічного університету.
120. **Челпанова А. М.**, студентка Маріупольського державного університету.
121. **Чех Д. В.**, магістрант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
122. **Шмигельська М. Л.**, магістрантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
123. **Шпильківська Л. С.**, старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.
124. **Шпільман Л.**, студентка Рівненського державного гуманітарного університету.
125. **Яг'яєв К. І.**, студент Маріупольського державного університету.
126. **Янжула А. Д.**, студентка Маріупольського державного університету.
127. **Янчева А. Р.**, студентка Маріупольського державного університету.