

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Гетенгенський університет імені Георга Августа (Німеччина),
Університет Миколая Коперника в Торуні (Польща),
Альпійсько-Адріатичний Університет Клагенфурт (Австрія)



**«МОВА ТА МОВЛЕННЯ:
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ,
КОМУНІКАТИВНИЙ ТА ДИДАКТИЧНИЙ
АСПЕКТИ»
МАТЕРІАЛИ
І МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

(20-21 листопада 2019 року)

Кам'янець-Подільський

2019

УДК 81 (082)
ББК 81я431 М74

Редакційна колегія:

Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний редактор)

Т. В. Боднарчук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар)

А. О. Хоптяр, декан факультету іноземної філології, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

М74

Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти : збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 20-21 листопада 2019 р. / редкол. Т. В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. 272 с.

У збірнику матеріалів I міжнародної конференції «Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти», яка відбулася 20-21 листопада 2019 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за зміст статей і матеріалів, допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

<i>Бешлей О. В.</i>	11
ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА-ДИСКУРСІ	
<i>Белова В. Р.</i>	13
ТЕОРІЯ НАУКОВОГО ТЕРМІНА	
<i>Бондаренко І. Г.</i>	17
СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ СПОСОБІВ УТВОРЕННЯ СЛІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	
<i>Бучко М. Ю.</i>	20
ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «GERÄUSCH/ЗВУК» В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	
<i>Гайсюк О. В.</i>	25
МОДЕЛЮВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	
<i>Галайбіда О. В.</i>	28
PROCESS WRITING IN DEVELOPING WRITING SKILLS	
<i>Гнатюшин В. М.</i>	29
ОСОБЛИВОСТІ СКОРОЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	
<i>Головатюк Л. О.</i>	32
ДО ПРОБЛЕМИ ВАРІАТИВНОСТІ СЛОВА В НІМЕЦЬКІЙ РОЗМОВНІЙ МОВІ	
<i>Гуменюк К. І.</i>	35
СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ПОРІВНЯННЯ	
<i>Дроздова О. С.</i>	36
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «ПОЗИТИВНІ ЕМОЦІЇ» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	
<i>Калинюк Л. А.</i>	39
ОСНОВНІ СПОСОБИ ТВОРЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ	
<i>Кійко Ю. Є.</i>	42
KONTRASTIVE MEDIENTEXTSORTENLINGUISTIK: STAND UND PERSPEKTIVEN	
<i>Клоченко М. О.</i>	45
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕВФЕМІЗМІВ І ДИСФЕМІЗМІВ	

<i>Коваленко Б. О.</i>	48
ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОПИСУ «МАЛОРУСЬКО-НІМЕЦЬКОГО СЛОВАРЯ» Є. ЖЕЛЕХІВСЬКОГО ТА С. НЕДІЛЬСЬКОГО	
<i>Коваленко Н. Д.</i>	51
НАЗВИ ГОСПОДАРСЬКИХ БУДІВЕЛЬ У СКЛАДІ НАРОДНИХ ФРАЗЕМ	
<i>Крецька Ю. А.</i>	54
KONZEPT HÖFLICHKEIT IN DEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGEN	
<i>Кришталюк Г. А.</i>	56
LINGUISTIC EVENTS VS. DISCURSIVE EVENTS	
<i>Кшевецька Д. В.</i>	58
ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
<i>Марчук Л. М.</i>	60
ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНОТИ РЕЧЕНЬ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ	
<i>Масловська А. М.</i>	64
СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ	
<i>Мельник Р. М.</i>	66
МЕТОНІМІЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ УТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ	
<i>Морозова Н. О.</i>	70
СПОСОБИ ГРАФІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНІЗМІВ У ТЕКСТАХ МАСОВО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ КВЕБЕКУ	
<i>Петрова Т. М.</i>	74
REDUPLICATION OF -ER SUFFIX IN MODERN ENGLISH WORD-FORMATION	
<i>Піхтовнікова Л. С.</i>	76
HISTORISCH-STILISTISCHE FABELENTWICKLUNG UND SYNERGETISCHE ATTRAKTOREN	
<i>Петюх В. Р.</i>	80
DIE HERKUNFT DER GÖTTERNAMEN IN DEN GERMANISCHEN SPRACHEN	
<i>Побережник О. В.</i>	82
ВАРІЮВАННЯ МОВНОГО ГРАФІЧНОГО РЕСУРСУ В АНГЛІЙСЬКОМУ І ФРАНЦУЗЬКОМУ ЕЛЕКТРОННИХ ДИСКУРСАХ	
<i>Редьква А. М.</i>	86
ФОНОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ	
<i>Саволайнен Я. В., Саволайнен М.</i>	89
LINGUO-CULTURAL CONCEPT “EQUALITY”	

<i>Стасюк Г. В.</i>	92
ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ АНЕКДОТІ	
<i>Сулимко І. Ю.</i>	95
ГРАФІЧНИЙ І СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ПРІЗВИЩ	
<i>Федькова І. А.</i>	99
АНГЛІЦИЗМИ У СКЛАДІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	
<i>Фоміна Г. В.</i>	102
LINGUISTISCHE ASPEKTE DER VORSTELLUNGEN ÜBER MANN IN DER GESELLSCHAFT	
<i>Целушкова А. Р.</i>	104
КРЕОЛІЗОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ВИД ВЕРБАЛЬНОГО ТА НЕВЕРБАЛЬНОГО ЗАСОБУ КОМУНІКАЦІЇ	
<i>Цинтар Н. В.</i>	107
РОЗМЕЖУВАННЯ КАТЕГОРІЙ «ЕМОТИВНІСТЬ», «ЕКСПРЕСИВНІСТЬ» ТА «ОЦІННІСТЬ»	
<i>Червенюк А. Ю.</i>	111
КОНЦЕПТ «ЗІРКА» В НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ	
<i>Шмирко О. С.</i>	115
NEUE SPRACHKULTUR ALS FOLGE DES INTERNETSEINFLUSS	
<i>Яремійчук У.</i>	118
ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ОРГАНІЗАЦІЇ СИНТАКСИЧНОГО СКЛАДУ ТЕКСТУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ПРОЗИ	

СЕКЦІЯ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ

<i>Барбанюк О. О.</i>	122
ГІПЕРРЕАЛІЇ СВІТУ ФЕНТЕЗІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ТРАНСЛЯЦІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	
<i>Дінова О. В.</i>	124
СЛОВ'ЯНО-ГЕРМАНСЬКА МОВНА ВЗАЄМОДІЯ	
<i>Добринчук О. О.</i>	128
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ МОДАЛЬНИХ ЧАСТОК УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	
<i>Задояна Л. М.</i>	132
ПІДХОДИ ДО УКЛАДАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ СЛОВНИКІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПРАКТИЦІ	
<i>Кришко А. Ю.</i>	134
СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В УКРАЇНІ	

<i>Лаухіна І. С.</i>	137
МОВНІ ОДИНИЦІ-РЕПРЕЗЕНТАНТИ КОНЦЕПТУ «ГНІВ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)	
<i>Перебендюк А. В.</i>	140
СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОЇ БЕЗ ЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ	
<i>Равлінко О.</i>	142
УКРАЇНСЬКА ФОЛЬКЛОРНА ТРАДИЦІЯ У ПЕРЕКЛАДАХ МИКОЛИ ЛУКАША	
<i>Рибчинська О. В.</i>	144
СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	
<i>Сінько Т. С.</i>	147
РОЛЬ АРАБІЗМІВ У ПРОЦЕСІ СЛОВОТВОРУ ІМЕННИКІВ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	
<i>Стахнюк Н. О.</i>	151
СТЕРЕОТИП ЖІНКИ В ПОЛЬСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПАРЕМІЯХ	
<i>Шимкова Б. С.</i>	155
ЕМОЦІЙНІ КОНЦЕПТИ У НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ	

СЕКЦІЯ 3. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

<i>Божок І. В.</i>	159
ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<i>Боднарчук Т. В.</i>	162
ASSOZIATIVES SCHREIBEN ALS EINE DER WICHTIGSTEN TECHNIKEN DES KREATIVEN SCHREIBENS	
<i>Бондаренко Т. В.</i>	165
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ІНСТРУМЕНТУ GOOGLE DRIVE «ГОЛОСОВИЙ ВВІД» ПІД ЧАС ТРАНСКРИБАЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	
<i>Дудчак В. В.</i>	167
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
<i>Загорулько Л. Л.</i>	170
ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	

<i>Зайилюк Я. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	173
<i>Зданюк Т. В.</i> SUMMATIVE UND FORMATIVE EVALUATION DER LERNENDEN	176
<i>Колчун З. Я.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	178
<i>Крук А. А.</i> CONTEMPORARY METHODS OF LEARNING AND TEACHING ESP	180
<i>Кульбанська Р. В.</i> ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ У ПРАКТИЦІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	182
<i>Марчук В.</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ТЕКСТ» І «ДИСКУРС» У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	184
<i>Микуляк М. І.</i> MOTIVIERENDE METHODEN IM DAF-UNTERRICHT	186
<i>Полонська Т. К.</i> STORYTELLING ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	188
<i>Прудивус Д. Б.</i> ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ГРУПОВОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	192
<i>Редько В. Г.</i> ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	195
<i>Сукманюк І. П.</i> ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	199
<i>Трофименко А. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ У СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО	202
<i>Уманець А. В.</i> AIMS AND PRICIPLES OF ESP TEACHING AND LEARNING	204
<i>Шамрій Л. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	205
<i>Шевченко Г. В.</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ	208

МОВИ

<i>Шимкова Б. С.</i> СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН З КОМПОНЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	211
--	-----

СЕКЦІЯ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

<i>Волковинська І. В.</i> ЕМФАТИЗАЦІЯ ТЕКСТУ ЯК ВТІЛЕННЯ ПРИНЦИПУ ОДИВНЕННЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ	215
<i>Гавловська Т. А.</i> ХУДОЖНЯ ФІЛОСОФІЯ СМЕРТІ В ТВОРЧОСТІ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ	218
<i>Голубішко І. Ю.</i> ПОГЛЯДИ Й. Г. ГЕРДЕРА І Г. В. Ф. ГЕГЕЛЯ ЩОДО РОЗУМІННЯ ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ	221
<i>Джурбій Т. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА	223
<i>Загоруйко Н. А.</i> АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ ПОДІЛЛЯ	225
<i>Лаврова А. О.</i> НЕПОЛІТКОРЕКТНИЙ ЛАВКРАФТ	228
<i>Поплавська Л. В.</i> МЕТАФОРА В ЗАГОЛОВКАХ ГАЗЕТ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ	231
<i>Рарицький О. А.</i> АЛЮЗІЇ ТА РЕМІНІСЦЕНЦІЇ ЯК РІЗНОВИД ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У ХУДОЖНЬО-ДОКУМЕНТАЛЬНІЙ ПРОЗІ ШІСТДЕСЯТНИКІВ	235
<i>Шаповал О. Г.</i> ДО ПИТАННЯ ЖАНРОВОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ТВОРЧОСТІ В. ГОЛДІНГА У ЗАХІДНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	238
<i>Шеремета Н.</i> ПЕРСПЕКТИВИ КОДИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ ВАСИЛЯ СТУСА	241
<i>Шулик П. Л.</i> КІБУЦАНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФЕНОМЕН ІЗРАЇЛЬСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	245
<i>Яремчук І. М.</i> НІМЕЦЬКОМОВНА ПРИТЧА В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ВИМІРІ (ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)	246

СЕКЦІЯ 5. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

<i>Городиська О. В.</i>	250
ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>Литвиненко В. Ю.</i>	253
STONEHENGE: SCIENTIFIC INTERPRETATION	
<i>Марковська Ю. І.</i>	256
ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНОГО ЧИННИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ СПІЛКУВАННЯ	
<i>Першукова О. О.</i>	258
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
<i>Попадинець О. О.</i>	262
THE ROLE OF VOCABULARY IN ESP TEACHING AND LEARNING	
<i>Пришляк О. Ю.</i>	265
МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>Смолінська Л. М.</i>	268
ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ	

СЕКЦІЯ 1

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Ольга Бешлей

кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської мови,
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА-ДИСКУРСІ

Гендерні дослідження є порівняно новим підходом до вивчення мовних явищ. Останнім часом лінгвістична наука активно звертається до вивчення гендерних особливостей мови. Аналіз мови з точки зору прояву в ньому гендерного фактору дозволяє поглянути на мову як на засіб вираження *гендерних стереотипів* і на спосіб їх оформлення.

Гендерні відносини пронизують більшість сфер людської діяльності і фіксуються в мові у вигляді мовних стереотипів. Розкриваючи значення поняття *лінгвістична гендерологія* (гендерна лінгвістика), автори «Словника гендерних термінів», підкреслюють: «...аналіз мови дозволяє отримати інформацію про те, яку роль відіграє гендер в тій чи іншій культурі, які поведінкові норми для чоловіків і жінок фіксуються в текстах різного типу, як змінюються уявлення про гендерні норми» [4, с. 138]. А. П. Мартинюк трактує гендерний стереотип як «історично зумовлене, мінімізоване, типізоване и структуроване уявлення, що склалось у колективній свідомості певного лінгвокультурного соціуму, про атрибути, які є властивими / невластивими індивіду, котрого соціум кваліфікує як чоловіка або жінку, а еталон – як уявлення про атрибути, що є бажане / небажане для цього індивіда» [3, с. 47]

Одним з аспектів вивчення гендеру є конструювання образу чоловіка / жінки в медіа-текстах. Якщо прийняти дискурс як «зв'язний текст, взятий в сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) чинниками; текст, взятий в подієвому аспекті» [1, с. 27], то медіа-дискурс – це текст, який бере участь в реальних умовах комунікації; враховує соціальні, психологічні, культурні фактори; адресований конкретній аудиторії. Він виконує функції «формування громадської думки, створення певного ідеологічного тла, пропаганди тієї чи іншої системи цінностей, руху мовної норми, стану національної культури» [2, с. 182]. Тому у рамках цього

дослідження розглянемо гендерно марковані висловлювання, що відображають сучасні уявлення про жінку в дискурсі мас-медіа (матеріалом постають тексти статей, рекламні тексти і заголовки жіночих журналів).

Важливо відзначити, що стереотип – це кліше, а за кліше зручніше працювати. Стереотипи особливо життєздатні саме в масовій свідомості, а медіа-ресурси є одним з найбільш показових прикладів масової культури. Стереотипізація жінки, наприклад, проявляється різними способами: у нав'язуванні застарілих уявлень про жіноче призначення; в трансляції спотвореного образу сучасних жінок; в замовчуванні проблеми гендерної дискримінації, навіть в прямих сексистських оцінках типу «політика – не жіноча справа». Гендерні стереотипи як соціально і культурно обумовлені думки і оцінки змінюються з часом. У багатьох країнах, де ідеї гендерної рівності отримують суспільну і державну підтримку, медіа розробляють нові норми мови і подачі інформації для жінок.

У такому світлі важливим елементом є теорія феміністської критики мови. Робота Р. Лакоффа «Мова і місце жінки» стала основоположною, яка виступає проти чоловічого домінування в культурно-соціальних сферах. На численних прикладах доводиться антропоцентрична природа англійської мови і пов'язана з цим жіноча вторинність в *мовній картині світу* [7, с. 43].

Перспектива використання гендерного підходу в лінгвістичному описі полягає в отриманні нових даних про мову і його функціонуванні, зокрема: які мовні засоби використовуються для конструювання гендерної ідентичності; вплив гендерного фактора на вибір тих чи інших мовних одиниць; в якій мірі гендер можна вважати соціолінгвістичною категорією; як співвідносяться метагендерний (загальнолюдський) і гендерний рівні в рамках однієї мови.

Відповідно відбуваються зміни гендерно маркованих одиниць в англійській мові: зі зростанням професійної і соціальної жіночої активності, освоєнням жінками традиційно чоловічих професій, спостерігається розвиток словотворчої активності компонента *woman* і його похідних в мові, наприклад:

- традиційні лексеми *businessman*, *spokesman*, *policeman* замінено дериватами з компонентом *woman*: *businesswoman*, *spokeswoman*, *policewoman*;
- з'являються численні неологізми, в яких основа *woman* стає активним словотворчим елементом за аналогією з лексемами з основою *man* (*to woman* (v), *womanagement*, *womanhour*, *woman-year*).

Відповідно до гендерних стереотипів, для жінок найважливіше зовнішня краса і все те, що полегшує їй життя. Однак поступово преса намагається

відходити від стереотипів, які на сучасному етапі вже стали швидше нав'язаними, ніж загально прийнятими. Автори жіночих видань наполягають не тільки на тому, що стереотипи необхідно переглядати, ставити під сумнів, але іноді і вибудовувати моделі поведінки, порушуючи стереотипні правила.

Розглянемо приклади дискурсивного відтворення сучасної жінки в медіа-дискурсі. Основні сюжети жіночої преси, зазвичай, стосуються догляду за собою (здоров'я, фітнес, косметика, мода), догляду за будинком (кулінарія, дизайн) та формування певного способу життя. Темі догляду за власним тілом приділено одне з чільних місць. Наприклад, англomовні жіночі журнали оспівують «ідеальне жіноче тіло» і співвідносять його з образом ніжної, стрункою фігури, чії форми витончені, шкіра гладка. Ця «середньостатистична жінка» живе у всіх журналах і представлена лексикою: *a thin-waist girl; the length of gorgeous legs; elegant hair ; a long neck; slinky gait.*

Потрібно відзначити, що прагнення до «ідеального тіла» вимагає не тільки косметичного догляду – воно породжує зовсім інший, незнайомий раніше культ здоров'я та гігієни жінки: *healthy complexion; slender, slim body; to be the cleanest woman like a cat; to work hard to get such body; instead of spending time in front of the TV, take a short stroll or bike ride; late dinner is sleep's worst enemy; Exercises are my outlet, the one thing I do.* (Glamour, Women's Health).

На сторінках преси нерідко зустрічаємо таку ознаку жінок, як «відсутність логічного мислення». При цьому, жінка вміє поводитися з чоловіками і використовує дамські хитрощі:

Woman's charm always makes man mind and feelings confused (Elle, July 2016)

Незважаючи на традиційність стереотипізації жіночого образу, в журналах виявлені і такі номінації, які виводять новий для жіночої преси образ ділової, розумної, незалежної жінки: *a brainy woman; a strongminded, independent woman; a clever woman; woman is no longer subordinate to man.*

'Behind every successful man is a woman' - but have you realised that behind every successful woman is herself? (Elle, May 2018)

Отже, найпоширеніші уявлення про характерні особливості жіночності включають природність, енергійність, індивідуальність, емоційність, молодість та інші. На основі зазначених характеристик сучасної жінки можна змоделювати стереотипні жіночі образи, що позиціонуються в сучасному медіа-просторі. Серед них: красива жінка, жінка-модель; ділова жінка, жінка-професіонал; щаслива жінка; секс-символ; дружина, мати і друг.

Список використаних джерел

1. Богуславская В. В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. М.: Эдиториал, 2008. 280 с.
2. Добросклонская Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 13 (184). Выпуск 22. С. 181–187.
3. Мартинюк А. П. Регулятивна функція гендерно маркованих одиниць (на матеріалі сучасного англomовного публіцистичного дискурсу): Автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. К., 2006. 42 с.
4. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация XXI век, 2002. 256 с.
5. ELLE. URL: www.elle.com (дата звернення: 25.09.2019).
6. Glamour. URL: www.glamour.com (дата звернення: 27.09.2019).
7. Lakoff R. Language and Woman's Place. N.Y.: Harper and Row, 1975. 328 p.
8. Women's Health. URL: <https://www.womenshealthmag.com> (дата звернення: 27.09.2019).

Владислава Белова

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Анна Кришко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕОРІЯ НАУКОВОГО ТЕРМІНА

Сучасні глобалізаційні процеси зумовлюють потребу у вдосконаленні системи передавання та оброблення інформації, співробітництва науковців різних країн у найрізноманітніших сферах науки й техніки. Чи не головною ознакою теперішнього суспільства є його технократизація, що вносить істотні зміни в лінгвістичну модель світу, зокрема пришвидшує міграційні процеси лексики між загальнолітературною мовою та галузевими терміносистемами.

Термінологія (від лат. *terminus* – рубіж, межа і грец. *Logos* – слово, вчення) – це сукупність термінів, що обслуговують певну сферу знань: лінгвістику, соціологію, мистецтво, техніку тощо. Основою української термінології є народна термінологія, а також міжнародна, що сформувалася в європейських мовах на базі грецької та латинської мов.

На думку вчених, слово «термін» уперше з'явилося у Німеччині 1876 року. Пізніше суть терміна була вдало сформульована видатним лінгвістом В. В. Виноградовим в 1947 р.: «Якщо слово стає засобом логічного визначення, тоді воно є науковим терміном» [1]. В подальшому термін стає об'єктом пильної уваги термінологів-фахівців Д. С. Лотте, К. Е. Дрезена, С. А. Чаплигіна, А. М. Терпигорєва, В. С. Кулебакіна, Я. А. Клімовицького, які, будучи професіоналами в спеціальних галузях знань, досліджували термін з метою його уніфікації та стандартизації. В 60-ті та 70-ті роки термін стає предметом вивчення лінгвістів – Г. О. Винокура, В. Р. Гаку, А. А. Реформатського, Р. А. Будагова, формується новий розділ мовознавства – термінознавство. Як будь-яка мовна одиниця термін розглядався на різних рівнях мови і в різних аспектах: діахронічному, лексико-семантичному, лексикографічному та ін.

Наявність безлічі розумінь та визначень терміна підтверджує неможливість створення універсального визначення, що характерно і для слова і, мабуть, для більшості базисних понять. У той же час різноманіття визначень терміна досить чітко відображається в родових поняттях, через які він визначається: словесний комплекс, спеціальне слово, спеціальний об'єкт, спеціальне поняття, мовний знак, словесний комплексний мотивований знак, лексикалізоване сполучення, скорочення, функція, член термінологічної системи, єдність знака і поняття лексична одиниця тощо.

Всі лінгвістичні дослідження терміна, так чи інакше, були націлені на виявлення особливостей терміна як мовного знака. Цілком природно, що відмінні ознаки терміна проявляються насамперед у особливості його функціонування як лексичної одиниці.

Функціональний підхід до вивчення терміна, заснований Р. О. Винокуром та В. О. Виноградовим, реалізувався у величезній кількості описових досліджень номінативних, семантичних і словотворчих особливостей термінів. Протиставлення «термін – слово» стало дуже продуктивним у створенні теорії терміна. Одним з основоположників термінознавства, які досліджували термін як лексичну одиницю, був Б. Н. Головін [Головін, 1981, 1988].

Дискусія 70-х про те, що таке термін, не виробила загальноприйнятого визначення, але допомогла узагальнити ознаки, характерні риси терміна, опис яких і склало згодом теорію терміна. Теорія терміна узагальнена в книзі В. А. Татарінова «Теорія термінознавства» [2].

Паралельно з функціональними дослідженнями в 70-х і 80-х роках розгорнулася робота з упорядкування та стандартизації науково-технічної термінології. Так званий «нормоцентричний» підхід дозволив сформулювати властивості «ідеального» терміна: точність; однозначність у межах однієї термінологічної системи; відсутність ідеографічних синонімів; мотивованість, яка визначається тим, що терміни – це вторинні найменування; номінативність; дефінітивність – значення терміна формулюється у вигляді логічного визначення; системність – властивість займати певне місце в системі термінів; систематичність – властивість відображення системності на морфологічному, словотворчому і категоріальному рівнях. Всі ці ознаки в сукупності і відображають концепт, визначають його лінгвістичну сутність. Всі вони характерні і для наукового терміна, який зазвичай відносять до різновидів термінологічного найменування.

Серед усіх перелічених рис терміна найбільш суттєвими, які визначають суть терміна і насамперед наукового терміна, є номінативність і системність. Номінативність притаманна науковому терміну, як і будь-якому іншому слову. Семіотична природа терміна відображається в його безпосередньому зв'язку з поняттям, і ця співвіднесеність терміна зі спеціальним, науковим поняттям виступає на перший план. Понятійність терміна відзначається не тільки лінгвістами-термінологами, але й розглядається науковцями з позиції філософії і теорії пізнання. Так, Р. А. Діанова простежує еволюцію відносин терміна і поняття як результат розвитку наукових уявлень [3]. Філософське осмислення семантики наукового терміна представлено також у книзі В. В. Петрова «Семантика наукових термінів» [4]. В основі дослідження механізму зміни значень термінів В. В. Петров поклав онтологічний статус теорії понять.

Понятійна природа наукового терміна проявляється в його пізнавальних функціях. У логіці виділяються наступні когнітивні функції наукового поняття як знання про суттєве: «По-перше, поняття, а тим більше система наукових понять, є концентрацією нашого знання, а тому лише оволодіння певною сукупністю понять дає можливість людині осмислити явища, що відбуваються навколо нього. По-друге, поняття про істотні властивості та відносини дійсності є найважливішим засобом орієнтування в тій масі одиничних предметів і явищ, з якими людина стикається на кожному кроці. А тому лише оволодіння певною сукупністю понять дає можливість людині здійснювати планомірну доцільну діяльність по перетворенню світу, виробляти відповідну поведінку, відповідне ставлення до явищ суспільного життя. По-третє, оскільки

в поняттях і системах понять фіксується досвід, накопичений людством, оволодіння певною сукупністю понять є необхідною умовою подальшого прогресу науки, подальшого прогресу пізнання. Поняття є в цьому випадку базою, на основі якої здійснюється науковий прогрес. По-четверте, поняття є найважливішим засобом впорядкованого мислення» [5].

Здатність наукового терміна відображати систему знань зумовлює обов'язкову системність у семантизації терміна, в тому числі і у визначенні терміна у словнику. Понятійність і системність як відмітні ознаки наукового терміна добре проглядаються в процесі побудови словникового визначення наукових понять. Як зазначає С. Ландау, визначення спеціального поняття часто вимагає віднесення до базового (*basic*) поняття і обов'язково вимагає включення спеціальних понять із загальними і пересічними ознаками (*Terms sharing a common element*) [6].

Інтерпретації терміна сьогодні дуже різноманітні, оскільки прагматично орієнтовані на конкретні види діяльності, такі, як переклад, кодування і декодування інформації, лексикографічний опис, стандартизація, навчання спеціальних мов і т. д. Найбільш продуктивним сьогодні стає текстовий підхід до вивчення терміна. Так, наприклад, розгляд термінологічної лексики наукового викладу дозволяє визначити термін як «згорнуте знання, результат пізнання, його «власне ім'я», вхід у дисциплінарне знання, спосіб його контролю, зберігання та передачі» [7, с. 10].

Системний опис терміна, тобто опис терміна шляхом опису його місця в системі спеціальних понять, є характерним для сучасних термінологічних досліджень будь-якої спрямованості. Відображення системних понятійних відносин в терміні і визначає значення терміна як лексичної одиниці, а вся терміносистема може розглядатися як контекст, в якому це значення реалізується. Саме системний опис терміна через його контекст лягло в основу одного з лексикографічних описів термінології маркетингу у вигляді текстологічного словника [8].

Отже, науковий термін – це мовний знак, що виражає спеціальне наукове поняття і відображає місце цього поняття в системі наукових знань. Відмінними ознаками наукового терміна є: понятійність, системність, систематичність, дефінітивність, відсутність ідеографічних синонімів, відсутність емоційного забарвлення тощо. Всі ці властивості наукового терміна в сукупності визначають особливості його семантизації.

Список використаних джерел

1. Виноградов В. В. Русский язык. М. Л. : Учпедгиз, 1947. 784 с.
2. Татаринев В. А. Теория терминоведения. Теория термина: История и современное состояние. М. : Московский лицей, 1996. Т.1. 311 с.
3. Дианова Г. А. Термин и понятие: проблемы эволюции: Докт. дисс. М. : МГУ, 1996. 286 с.
4. Петров В. В. Семантика научных терминов. Новосибирск : Наука, 1982. 126 с.
5. Горский Д. П. Вопросы абстракции и образования понятий. М.: АН СССР, 1961. 350с.
6. Landau S. I. Dictionaries. The art and Craft of Lexicography. Cambridge University Press, 1992. 370 p.
7. Рябцева Н. К. Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения: межъязыковой аспект: Науч докл. на соиск. уч. степ. д.ф.н. М. : Рос. А. Н., Ин-т Яз-ия, 1996. 112 с.
8. Семенов А. Л. Проблемы формирования и лексикографического описания терминологии новейших предметных областей: АКД. М., 1994. 16 с.

Ірина Бондаренко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СЛОВΟΣКЛАДАННЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ СПОСОБІВ УТВОРЕННЯ СЛІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Невпинний розвиток мови, що безпосередньо залежить від низки суспільних, соціальних, економічних та інших змін, пов'язаний з постійним поповненням словникового складу мови новими поняттями, які виникають у сучасному світі. Відомо, що основну частину лексичного складу мови, за даними деяких дослідників, становлять іменники; як стверджує Б. Абрамов, лише позначень хімічних елементів сьогодні існує понад 2 мільйони [1, с. 80]. Іменники, які позначають нові явища, предмети, поняття, утворюються постійно, цей процес може відбуватися різними способами. Основними шляхами поповнення словника, на думку переважної більшості дослідників, є запозичення та словотвір (деривація).

У німецькій мові виділяють п'ять основних способів словотворення: зміна кореня слова (безсуфіксальне утворення слів від дієслівних коренів); перехід слова від одного лексико-граматичного класу до іншого; словоскладання; префіксація; суфіксація. До словоскладання близькі інші способи – словотворення за допомогою напівафіксів, зрощення та складноскорочені слова, які є новим явищем [5, с. 85]. Одним з основних способів поповнення лексичного складу для німецької мови виступає словоскладання. Словоскладання надзвичайно продуктивне при творенні іменників, які становлять 60 % словникового складу мови [6, с. 84]. Вчені зазначають, що продуктивність утворення композитів (складних іменників) шляхом словоскладання надзвичайно велика і фактично не має меж.

Різні аспекти проблеми словотвору досліджували чимало українських та зарубіжних лінгвістів. Словотвір, зокрема, словоскладання, торкається й синтаксису, оскільки частини складного слова з'єднуються між собою у відповідності до синтаксичних зв'язків, а самі складні слова іноді виконують функції, рівнозначні функціям словосполучень. О. Огуй вбачає завдання словотвірної теорії в описі інвентаря словотворчих засобів та їх класифікації. За Л. Айхінгером, „місце словотвору між лексикою, синтаксисом і морфологією, [...] у тексті існування його результатів” [цит. за 4, с. 5]. Тому функціонування слів у текстах розглядають як предмет вчення про словотвір.

У німецькій мові словоскладання є провідним способом словотворення. Особливо продуктивним є словоскладання як спосіб утворення слів, які означають предмети і явища, тобто іменників.

Через велику кількість різноманітних типів складних слів в німецькій мові, їх різні структурні, семантичні та стилістичні особливості, різне походження словотворчих моделей їх класифікація є ускладненою. Німецькими германістами розроблені різні типи класифікацій, які базуються на різних критеріях. Так, А. Іскоз і А. Ленкова у своїй книзі «Лексикологія німецької мови» розглядають два типи складних слів, виходячи з двох різних принципів: 1) морфологічного принципу; 2) семантико-синтаксичного.

При класифікації складних слів, в основі яких лежить морфологічний критерій, А. Іскоз і А. Ленкова вказують, що складні слова можуть належати до будь-якого класу слів [7, с. 39]. Їх приналежність до того чи іншого класу залежить, як правило, від другого (останнього) компоненту, який відображає граматичні характеристики всього складного слова. Першим компонентом складного слова може виступати будь-яка частина мови, а другим компонентом

обов'язково є іменник. Так складний іменник може мати наступну морфологічну структуру:

1. іменник + іменник (*Männer-bekanntschaften*);
2. прикметник + іменник (*Spitz-name*);
3. основа дієслова + іменник (*Schau-fenster*);
4. числівник + іменник (*Erst-aufführung*);
5. займенник + іменник (*Ich-form*);
6. прислівник + іменник (*auseinander-Setzung*);
7. прийменник + іменник (*wohl-Tat*).

Відповідно до семантико-синтаксичної класифікації у німецькій мові розрізняють чотири типи складних слів: означальні складні слова; сурядні складні слова; словозсув; зрощення.

Означальні складні слова характеризуються атрибутивним зв'язком, що існує між компонентами складного іменника, перший компонент визначає другий. Другий компонент (основне слово) визначає приналежність всього слова до певного класу слів, а також сам характер його граматичних категорій і форм. Існує ускладнений вид означальних складних слів – багатоконпонентні складні слова, які складаються з двох частин: означального і основного слова, але одна з цих частин є в свою чергу складним словом.

Особливим підвидом означальних складних слів є бахувріхі, в яких перший компонент визначає другий. Вони за змістом відповідають позначенню належності або властивості людини, тварини або рослини, але в результаті метонімічного перенесення служать найменуванням самої людини, тварини або рослини, (наприклад *langbeinig*) [3, с. 131]. При перекладі атрибутивні зв'язки зберігаються, проте відносини між компонентами можуть змінюватися.

Сурядні складні слова складаються з двох граматично рівноправних компонентів (обидва компоненти повинні належати одному граматичному класу), які пов'язані між собою. Кожен компонент має своє власне значення, але значення всього складного слова виражає якесь нове поняття [2, с. 1].

Словозсув утворює особливий тип складних слів у німецькій мові. Вони представляють собою об'єднання в одній одиниці декількох слів або цілого (маленького) речення. Компоненти таких складних слів не втрачають свого самостійного значення та легко розуміються. Лексичні відношення передаються максимально [2, с. 2].

Зрощення – це результат взаємодії двох словотворчих процесів: словоскладання і суфіксації або словоскладання і субстантивації. Своєрідність

даного процесу полягає в тому, що він перетворює словосполучення, не змінюючи форми останнього, в єдину словотворчу основу і взаємодіє при цьому з іншим способом [3, с. 79].

Список використаних джерел

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка : учебник для вуза. Москва : ВЛАДОС, 2004. 287 с.
2. Башук Н. П. Складні іменники в німецькій мові та способи їх перекладу українською. *Матеріали IV Міжнародної конференції “Фаховий та художній переклад теорія, методологія, практика*. Київ : „Аграр Медіа Груп”, 2011. С. 1-3.
3. Синтаксис немецкого языка. *Syntax der deutschen Sprache: Theorie, Übungen und Textbeispiele* : учебное пособие / Отв. Ред. Н. С. Снегирева. Омск, 2004. 149 с.
4. Busch A. *Germanistische Linguistik* / A. Busch, O. Stenschke. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008. 255 S.
5. Fleischer W. *Grundsatzfragen der Wortbildung aus germanistischer Sicht* / A. Šimečková / M. Vachková (Hg.), 1997. S. 42-60.
6. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, 1976. 280 S.
7. Iskos A., Lenkowa A. *Deutsche Lexikologie*. Москва, 1970. 295 с.

Мар'яна Бучко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «GERÄUSCH/ЗВУК» В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У руслі сучасних лінгвістичних досліджень, які вивчаються у рамках антропоцентричної парадигми, актуальним є дослідження різноманітних концептів як складових концептуальної і мовної картин світу. Оскільки людина пізнає навколишнє середовище саме через органи чуття, до базових елементів концептуальної картини світу можна віднести сенсорні (перцептивні) концепти.

Метою нашого дослідження є визначити особливості вербалізації концепту «GERÄUSCH/ЗВУК» у сучасному німецькомовному тексті. Матеріалом дослідження слугують лексикографічні та літературні німецькомовні джерела.

Відомо, що сенсорна лексика неодноразово розглядалась в межах когнітивної лінгвістики, проте в центрі уваги традиційно були візуальний, емотивний модули, або модули смаку чи запаху – аудіальному модулю навпаки відносили другорядна роль.

У зв'язку зі специфічністю і складністю реалізації в мовленні цих когнітивних категорій, та складністю використання мовних засобів їх вираження, вони потребують докладнішого розгляду, що визначає актуальність нашого дослідження.

В сучасній германістиці однозначного визначення поняття концепту немає, але можна виділити такі його головні ознаки як образність, національно-культурна специфічність, структурованість, належність до концептуальної картини світу, об'єктивізація в мовній картині світу за допомогою мовних засобів різних рівнів. Вивчення концептів через їх реалізацію у мові дає можливість розкрити механізми категоризації навколишньої дійсності представниками різних мовних спільнот. Як когнітивні сутності концепти мають перцептивну природу й емоційно-оцінно переживаються індивідами [1, с. 99].

Усі сенсорні концепти є важливими і тісно пов'язані між собою, проте знаходять своє вираження у мовній картині світу нерівномірно.

Серед п'яти чуттів (зір, смак, тактильне, запах, звук), вербалізації звуку приділено не достатньо уваги. Це пов'язано також із специфікою слухового сприйняття. Коли людина чує різні звуки, вона малює в своїй свідомості уявний образ передбачуваного джерела, тим самим актуалізується зв'язок між звуками і їх джерелами.

В німецькій мові поняття звуку може бути репрезентоване такими лексичними номінантами:

1) у значенні **Klang**: Brummen – гул, Geraschel – шелест, Gebimmel – дзюрчання;

2) **Lärm**: Rauschen – шум, Ton – звук, Knirschen – хрускіт, Stimmengewirr – голоси, Geknatter – тріск, Klirren – дзвін;

3) **Unruhe**: Veränderung – зміна, Unordnung – розлад, Tumult – занепокоєння, Gedränge – суєта, Reizbarkeit – драматичність, Klatsch – фарс, Warnruf – попередження, Trubel – переполох, Getümmel – боротьба, Chaos – хаос, gespannte Erwartung – напружене очікування;

4) **Ton**: Hall – реверберація, Sound – звук, Melodie – мелодія, Musik – музика, Schall – звук, Rauschen – шелест, Lärm – шум, Summen – гул ,

Klangfarbe – тембр, *Tonfall* – тон голосу, *Tonfolge* – тон, *Timbre* – тембр, *Brummen* – гул, *Knistern* – тріск, *Rascheln* – шелест, *Dröhnen* – рев, *Laut* – гучність, *Gebrumm* – дзижчання, *Geknister* – потріскування, *Klangart* – тип звуку, *Tonfarbe* – тон кольору;

5) *Laut*: *Knall* – тріск, *Knistern* – тріск, *Knirschen* – хрускіт, *Gemurmel* – бурчання, *Plätschern* – плескання;

Концепт “Geräusch/ЗВУК,, вербалізується не тільки номінативними одиницями, а й адвербіальними: *still, herlich, merkwürdig, leise, einfach, leicht, neuartig, ungewöhnlich, unerklärlich, sanft, weich, dunkel, dumpf, hell, lustig, mucksmäuscestill, klickend, fein, krillend, tief.* [4]

Основною лексемою в німецькій мові на позначення звуку є - іменник «die Stimme». Потенційне звучання голосу може вербалізуватися в німецькій мові в синтаксичних конструкціях з дієсловами *haben* або *sein*. У ролі агенса в висловлюванні може виступати суб'єкт-власник голосу, суб'єкт сприйняття і сам голос:

«*Er hatte eine dunkle und melodiöse Stimme*» [3, с. 98]

«*Manchmal ist seine Stimme so leise, dass Pfarrer Schmitt alle Sinne anspannen muss, um sie zu verstehen*»[3, с. 340].

Від іменника “die Stimme,, можна виділити традиційно мовні одиниці зі значенням членороздільного звучання (семантично значущого, що представляє безпосередньо мовну діяльність), наприклад: *sprechen, sagen, plaudern, schwatzen, plappern, parlieren, quatschen, quasseln, sabbeln, schnattern, kakeln, faseln, palavern, schwadronieren, babbeln, schwafeln, ratschen, klatschen, klönen, labern, plauschen, tratschen.*

Наразі розроблено значну кіот кість класифікацій джерел походження звуку. У нашому ми ґрунтуємося на класифікацію, запропонову І. Г. Рузіним, який у дослідження мовного вираження звуків виділяє три типи джерел звуку:

- 1) звуки неживої природи і артефактів;
- 2) звуки, що продукуються людиною;
- 3) звуки живої природи, що формуються савцями, птахами, тваринами [2, с. 17].

Лексичними репрезентантами концепту звуку, котрі формується предметами неживої природи на мовному рівні є такі лексеми:

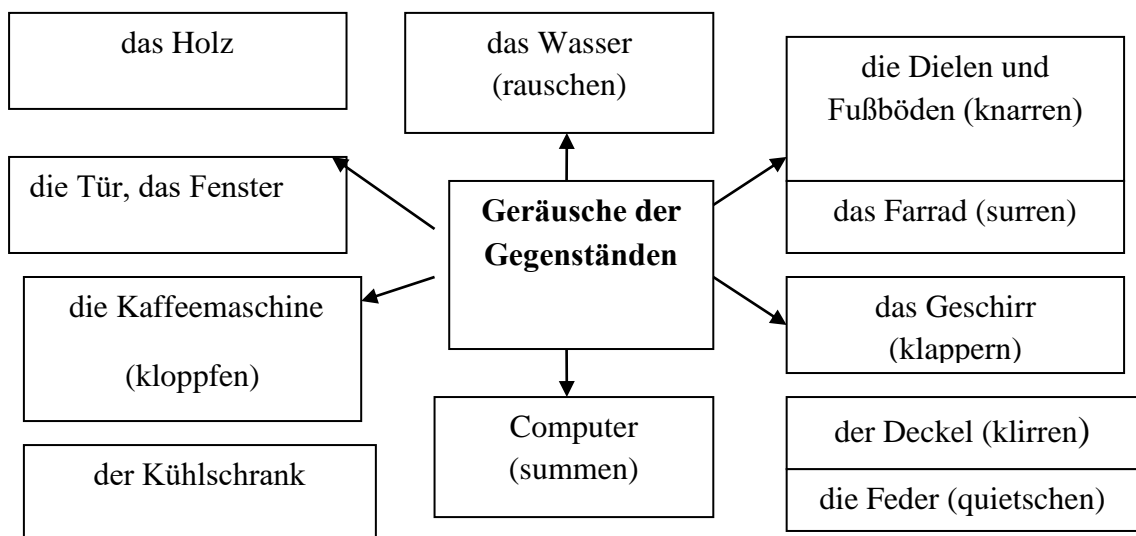


Рис. 1. Мовні засоби вербалізації концепту «Geräusch/ЗВУК» (нежива природа)

На позначення звуків що продукуються людиною існує велика кількість різноманітних лексем:

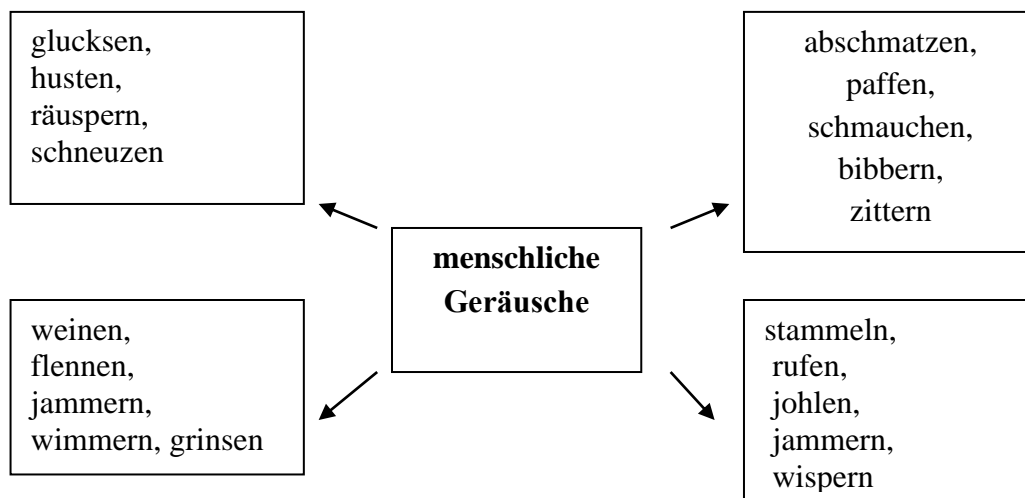


Рис. 2. Мовні засоби вербалізації концепту «Geräusch/ZVUK» (звуки, що продукуються людиною).

Позначення голосів тваринного світу утворюють численну групу слів в сучасній німецькій мові, наприклад:

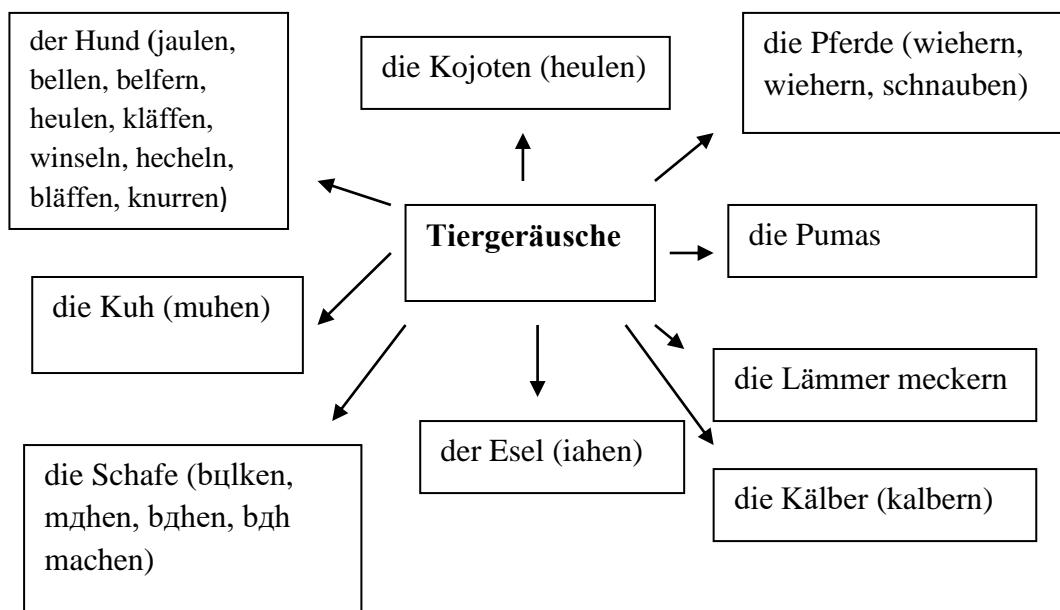


Рис 3. Мовні засоби вербалізації концепту «Geräusch/ЗВУК» (звуки живої природи).

Таким чином, в німецькій мові на позначення звуків виділяються лексеми генералізовані, спеціалізовані або суміщені щодо джерела.

Найбільш часто в німецькій мові джерелом звучання виступає людина, зокрема її голос. Лексеми, яка вербалізується в німецькій мові звучанням голосу людини, а також голосів тварин і птахів, належить обмежена кількість джерел звучання. Мовні одиниці можуть вербалізувати звучання необмеженої кількості джерел, що виникає в процесі руху або взаємодії предметів і явищ неживої природи, а також рухів людини, комах та інших представників живої природи.

Список використаних джерел

1. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику. М.: РГГУ, 1999. 382 с.
2. Рузин, И. Г. б. Природные звуки в семантике языка. Вопросы языкознания. 1993. № 6. С. 17–28.
3. D2 – Duden. Deutsches Universalwörterbuch. A-Z 1. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989. 1892 s.
4. Dudenredaktion (Hrsg.). (2019). Literaturverzeichnis. *Duden online*. Abgerufen v on <https://www.duden.de/node/90389/revision/90425> (дата звернення 25.10.2019).
5. Tanja N. Berlin, Meyerbeer 26. Deutsch als Fremdsprache. Hueber, Verlag GmbH & Co. KG, 2011. 132 s.

Олена Гайсюк,
викладач англійської мови,
Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

МОДЕЛЮВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Політичний дискурс – поняття складне й багатогранне. Ним визначають і мовну практику, і соціальну реальність. Усвідомлюючи символічну функцію мови, політичний дискурс досліджують психологи й лінгвісти, філософи та культурологи, історики й семіотики, проте власне політичній науці бракує наукових розвідок. Основним методом дослідження політичної науки став дискурс-аналіз. Досліджуючи політичний дискурс, потрібно розрізнити політику й політичне. Політика – це діяльність суб'єктів політики, спрямована на здійснення їхніх повноважень та задоволення владних інтересів [1, с. 157]. Натомість «політичне» – це властивість соціальної структури створювати та функціонувати в умовах владної ієрархії, що виникає внаслідок комунікації. Тобто, політика – це одна з практичних форм політичного, що втілюється в інституційному політичному дискурсі. Політичний дискурс – це сукупність політичних текстів, що циркулюють у соціумі, продукуючи та закріплюючи значення за політично значимими символами та концептами, які стають критеріями правильності чи неправильності дій у межах певного соціуму. Цю текстуальну реальність, з одного боку, створюють політичні суб'єкти, а з іншого боку, вона створює їх [4, с. 34].

Одним з фрагментів дійсності зафіксованим у мові, зокрема в текстах ділового мовлення є концепт рекомендація, який розглядається як відображення діяльності Організації Об'єднаних Націй, спрямованої на досягнення політичної, соціальної взаємодії та адекватної поведінки всіх суб'єктів міжнародного права. Щоб сформулювати чітке розуміння даного концепту в політичному дискурсі та спрогнозувати дії членів міжнародного права за різних обставин, слід правильно інтерпретувати тип соціальної ситуації та проаналізувати індикатори мовних актів в термінах прагматики (тобто визначити вимір формування мовного висловлювання, що визначається функціональними особливостями партнерів у мовленнєвому акті) [2, с. 195].

Моделювання концептуального простору рекомендації відбувається за допомогою мовних форм і мовець тільки тоді може успішно реалізувати запланований мовленнєвий акт, коли він впевнений, що прагматичний контекст

відповідає умовам відповідного мовленнєвого акту.

Концептуальні сценарії певним чином допомагають правильно інтерпретувати поведінку інших людей та зв'язати в єдине ціле ідеї, які можуть бути співвіднесені за своїми зовнішніми рисами (опираючись на структури в пам'яті, в якій вони уже пов'язані) [3, с. 236]. Гарно розроблений сценарій - це заздалегідь підготовлений причинний ланцюжок, який є звичайною послідовністю подій і включає:

- ідентифікацію ситуації чи теми,
- типові ролі,
- умови "вводу" типової ситуації,
- послідовність сцен.

Джерела будь-якого інституційного порядку містяться в типізації виконаних дій, як наших власних, так і інших людей. Це означає, що одного індивіда поєднують з іншим конкретні цілі, а також співпадають етапи їх досягнення; більше того, не лише визначені дії, але і форми дій типізуються. Тобто діяч повинен усвідомлювати не лише дію, наприклад типу X, але й тип дії X, яка здійснюється будь-яким діячем, якому відповідає дана релевантна структура [4, с. 198.].

Мета нашої роботи - розробити сценарій концепту "рекомендація" і визначити особливості функціонування даного поняття в міжнародній мовленнєвій діяльності.

Прагматична ситуація висловлювання з дієсловом *recommend*, що виконує функцію індикатора асертивного ілокутивного акту, може бути представлена як телекс у сценарії.

The Legal Counsel of United Nations to the Registrar (telex)

1 December 1981

I recommend that the Secretary General will not submit a written statement to the Court under Article 66, paragraph 2, of the Court's Statute other than formally transmitting the observations of Mortished

Тип соціальної ситуації: Інституційна

Інститут: Секретаріат ООН

Фрейм: Телекс офіційного юристконсульта ООН

Структура:

- a) місце Нью-Йорк
- b) функції: F(x) офіційний юристконсультант ООН
- c) властивості: G(y) чиновник-реєстратор

х - ідентифікує себе як офіційного юристконсультанта, оскільки обіймає відповідну посаду юристконсультанта з правових питань;

у - чиновник-реєстратор (в його обов'язки входить прийняття телексів, дипломатичних нот, міжнародних телеграм);

d) відносини: х знає у (та у знає х)

х знає, що він повинен відправити міжнародний телекс-повідомлення про те, що Генеральним секретар не подасть на розгляд письмову заяву Суду відповідно до Статті 66 § 2 Судового статуту, а тільки передасть на розгляд зауваження Мортишед;

е) позиції: х відправляє телекс-повідомлення у.

В описаному сценарії виконані певні умови, яким відповідає відповідний мовленнєвий акт, що є яскравим проявом поєднання мови та дії, де актуалізується функція мови як прояву цілеспрямованої поведінки [2, с. 211].

Роль мовця (юристконсультанта ООН) полягає в тому, щоб репрезентувати дійсний стан справ. Мовленнєва спрямованість дієслова *recommend* полягає в тому, щоб зафіксувати відповідальність юристконсультанта за повідомлення телекса про рішення Генерального секретаря ООН. Реєстратор-чиновник, який виступає в ролі адресата, отримує телекс і передає його відповідальній особі. Таким чином і мовець і адресат, складають семантичну структуру даного сценарію.

Дане висловлювання представляє собою повідомлення, яке зобов'язує мовця нести відповідальність висловлювання.

Таким чином, концепт "рекомендація" як асертивне дієслово Webster's Dictionary (1995) представляє один з ЛСВ *recommend* як "to give information or notice to; to inform"[5, с. 1067].

Отже, концептуальні висловлювання з дієсловом *recommend* в діяльності ООН характеризуються не тільки особливостями даної ситуації, але й такими факторами як наявність інституційної норми, параметрами адресатної спрямованості, системою мотиваційних характеристик членів міжнародного права.

Список використаних джерел

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учеб. пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003. 360 с.
2. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. К.: Видавничий центр "Київський університет", 1999. 301 с.
3. Malmkjaer K. The linguistics encyclopedia. N.Y.: Routledge, 1996. 304 p.
4. Van Dijk T.A. What is Political Discourse Analysis. Amsterdam, 1998. 346 p.

5. Webster's third new international dictionary of the English language, unabridged: a Merriam-Webster / editor in chief, Ph.B.Gove and the Merriam-Webster editorial staff. Massachusetts: Merriam-Webster, 1993. 2670 с.

Оксана Галайбіда,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

PROCESS WRITING IN DEVELOPING WRITING SKILLS

Process writing is an approach to teaching writing that allows the teacher and the students to go through the process of producing a text together. In process writing, students have the chance to think about what they are going to write, produce drafts, revise, edit, and give and receive feedback on their work before coming up with the final version of the text [1].

In process writing, the teacher shifts from only setting students a writing topic and receiving the finished product for correction (product writing) to active intervention in the writing process itself. Corrections of essays returned to the student after the process has finished seem to do little to improve student writing [3]. The teacher needs to move away from being a marker to becoming a reader, responding to the content of student writing more than the form. The teacher stimulates students' creativity, involves them into a brainstorming activity and discussion, helps them generate ideas for writing and doesn't pay so much attention to accuracy but to the content and coherence of writing. When the draft writing is shaped, the students, with the teacher's help, focus on revising (getting feedback from the teacher and fellow students and reorganizing ideas), and editing the text (checking grammar and spelling).

The different techniques and the basic principles of process writing are useful when considering alternative ways of dealing with literature. In process writing one of the aims is to develop the student's autonomous language. The respect for the student contribution is basic. The teacher is there to help the students to develop their writing competence and individual style in correct language. Literature serves as a model and inspiration for language awareness. For example: while reading some literary text, the teacher may ask the learners to select words and expressions that they like or that disturb them, what appeals to them, underlining "strong lines" [2, p.146]. In this way the teacher can help students to identify good qualities in a literary text, which again can benefit their own writing. A "strong line" can then be the

working title for an expressive piece of writing. The learners start from something they are engaged in and write from that interest. This first associative writing will then form the basis for further work on the text up till a final and public product.

A collection of short passages of quick-writing can also be the starting point in connection with work on literary texts. The associative flow of words when learners are emotionally involved may be the first drafts to a more formal written literary evaluation. The students write down what they think and feel as a first response to a text. Later on, they can decide what kinds of possibilities there are in the different texts and what they can develop into an essay, a short story, a poem.

The pleasure of writing, of being able to express oneself, is one of the basic foreign language competences. Students learn to write by writing, they learn to think by writing, and they learn about literature by writing in literary genres. Providing scaffolding and feedback are crucial for creating supportive environment. The value of a process writing approach is of great importance for improvement of the students' writing and developing their awareness of language.

Список використаних джерел

1. Andreia Zakime. What is Process Writing? URL: <https://www.whatiselt.com/single-post/2018/06/04/What-is-Process-Writing>
2. Elisabeth B. Ibsen. The double role of fiction in foreign language learning: towards a creative methodology. *Creative classroom activities*. Washington, 1995. p. 143-153.
3. Graham Stanley. Approaches to process writing. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing>
4. Stephen D. Krashen. *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Press, 1984. 49 p.

Віта Гнатишин

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ СКОРОЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У сучасній німецькій мові процес створення нових слів є безупинним. Це пов'язано не лише із швидким розвитком інформаційних технологій, але й з розвитком соціально-культурного життя суспільства в цілому. Одним із способів словотворення є скорочення та його види. Як справедливо зауважує

В.І. Кульчицький: «Кількість аббревіатур постійно зростає у зв'язку з різким збільшенням потоку інформації, розширенням впливу засобів масової комунікації, розвитком науки і техніки, торгівлі, реклами, активізацією адміністративної і політичної діяльності, необхідністю заміни описових номінацій, термінотворення» [1, с. 246].

Сьогодні, коли усі довкола «поспішають встигнути та наздогнати», прагнуть адаптуватися до швидкоплинних соціальних умов життя, важливість скорочень у мові стає очевидною. Скорочення, безумовно, є одним із видів економії мовних засобів та часу, при цьому вони мають таке саме значення, як і слова від яких вони походять. Мета скорочень – передати велику за лексичним обсягом інформацію лише декількома літерами.

Як зазначає дослідниця П. Мала: «Скорочення слів було названо справді інноваційною частиною словотворення в ХХ-ХХІ століттях. Коротко кажучи, слово скорочуються до фактично еквівалентних варіантів. Скорочені слова завжди є варіантами існуючих довгих форм» [3, с.10].

Сьогодні німецька мова налічує щонайменше 50000 – 60000 скорочень (за даними Dudenverlag [2]) і це число постійно зростає. «Дослідники В. Флейшер, Г. Лагнер, М. Шредер, С. Гребович, Д. Коблер-Триль підкреслили збільшення скорочених слів у сучасній німецькій лексиці і назвали це вражаючою тенденцією мовної економії для внутрішнього розвитку мови» [4, с.70].

Велика кількість скорочень, які виникли десятки років тому, та закріпилися у повсякденному мовленні, наразі вже не сприймаються носіями мови як скорочення, а як повноцінні слова. У цьому випадку не обов'язково згадувати від яких слів походить те чи інше скорочення, адже його значення усім добре відоме. Наприклад: *Aids, die USA, NATO, Laser, Radar*.

Зауважимо, що не існує чітких правил, як скоротити повну форму, іноді можна утворити кілька скорочень для тієї самої повної форми. Серед комунікативних проблем використання скорочень є їх термінологічність. Деякі скорочення можуть бути незрозумілі особам, які не знають повної форми, особливо у випадку скорочень із спеціальних галузей, наприклад: *die Flak – die Flugzeugabwehrkanone* (зенітна пушка).

Сучасні лінгвісти розрізняють велику кількість видів скорочених слів, зокрема скорочення, аббревіатури, акроніми, напівскорочення, скорочення-контамінації, аббревіатури-апокопи тощо. У даній роботі хотілося б зосередити увагу на двох основних типах скорочень *Kurzwörter* (скорочені слова або аббревіатури) та *Abkürzungen* (скорочення), які часто можна сплутати, та чітко

назвати відмінності між цими двома поняттями.

Скорочення є ширшим поняттям ніж аббревіатури. Ознаками та особливостями **скорочень (Abkürzungen)** є:

- вони використовуються переважно на письмі;
- в усному мовленні використовується їх повна форма, тобто вони не вимовляються скорочено;
- вони негнучкі, тобто з них неможливо побудувати нове слово;
- висока омонімічність і чим менше число знаків, тим вона вища;
- крапка в кінці скорочення. Наприклад: Bhf. (Bahnhof), Tel. (Telefon), Nr. (Nummer), EU (Europäische Union), Ltr. (Liter), Mtr. (Meter), Min. (Minute), Std. (Stunde), Jahrh. (Jahrgundert), Adr. (Adresse), Art. (Artikel), Abs. (Absender), Anm. (Anmerkung), Briefm. (Briefmarke), Dr. (Doktor), usw. (und so weiter), z.B. (zum Beispiel) [2].

Проте зауважимо, що в останні роки деякі скорочення поступово переходять у категорію аббревіатур та мають тенденцію вимовлятися у скороченій формі. Наприклад: km вимовляють також як «ka-em», MfG (Mit freundlichen Grüßen) часто вимовляють як «Em-Ef-Ge».

Ознаки та особливості **аббревіатур (Kurzwörter)**:

- аббревіатури та їх повна форма існують у мові паралельно;
- пишуться та вимовляються переважно у скороченому варіанті;
- особливо широко вони застосовуються в технічних текстах та технічній комунікації;
- не мають кореня та афіксів. Наприклад: AKW – Atomkraftwerk (атомна електростанція), LKL – Lochkartenlocher (перфоратор), EDV – Elektronische Datenverarbeitung (електронна обробка даних), PKW – Personenkraftwagen (легкова машина), BMW (Bayerische Motorwerk), BND (Bundesnachrichtendienst), BМІ (Bundesministerium des Inneren), АОК (Allgemeine Ortskrankenkasse) [2].

Отже, утворення скорочень зараз явище цілком природне. Скорочення та аббревіатури проникають у людське життя, замінюючи повну форму слова скороченою. Велика кількість скорочень зафіксовані в словниках, літературі та у списках скорочень для різних галузей. Це говорить про те, що їх використання, очевидно та незамінне. Скорочення допомагає скоротити не тільки слово, але й заощадити час та місце на сторінці, при цьому зберігаючи своє значення.

Список використаної літератури

1. Кульчицький В.І. Аббревіація і телескопія, їхнє місце у системі дериваційних способів номінації та специфічні властивості. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2013. Вип. 23. С. 245-250.
2. Duden. Das Wörterbuch der Abkürzungen / nach der Red. Ralf Osterwinter. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich : Dudenverlag, 2005. 480 S.
3. Mala P. Gebrauch der Kurzwörter in den Jugendzeitschriften : 2016. 45 S.
4. Sommerfeldt K.-E. Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache, 1981. 327 S.

Головатюк Ліана

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Зданюк Тетяна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДО ПРОБЛЕМИ ВАРІАТИВНОСТІ СЛОВА В НІМЕЦЬКІЙ РОЗМОВНІЙ МОВІ

Під словом розуміється основна структурно-семантична одиниця мови, що служить для називання предметів та їх властивостей, явищ, відносин дійсності, що володіє сукупністю семантичних, фонетичних і граматичних ознак, специфічних для кожної мови. Цілісність та вільна відтворюваність у мовленні є характерними ознаками слова [1, с. 145].

Опис варіантів слова безпосередньо пов'язано з визначенням меж варіювання слова, ключовим моментом при цьому виявляється проблема збереження тотожності слова. Проблема тотожності слова включає в себе два аспекти. Перший полягає в питанні про приналежність різних граматичних форм одного слова. Вирішення цього питання передбачає визначення критерію відмежування словозміни від словотворення. В якості такого критерію пропонується предметна (референтна) співвіднесеність слова. Другий аспект проблеми тотожності слова виникає в зв'язку з такою властивістю слова, як відтворюваність, і полягає в з'ясуванні питання про приналежність різних вживань одного звукового комплексу одному слову. У зв'язку з цим питанням необхідним є визначення критеріїв відмежування полісемії та омонімії. Досліджуючи проблему тотожності слова, академік В. В. Виноградов відзначає, що поняття тотожності слова ґрунтується на розумінні його семантичного єдності в різноманітті його видозмін і пропонує розрізняти

в структурі слова лексичні форми, до яких він відносить фонеморфологічні, етимологічні, лексико-стилістичні та ін. видозміни слова [3].

Введене поняття лексичних форм, які, очевидно, і слід розуміти як модифікації звукового і морфемного складу слова при збереженні його семантичної єдності, послужило імпульсом для подальшої розробки теорії варіативності слова. Розвиваючи ідеї В. В. Виноградова, А. І. Смирницький формулює центральне питання проблеми тотожності слова як питання про те, які відмінності між окремими конкретними випадками вживання (відтворення) одного і того ж слова сумісні і які, навпаки, несумісні з тотожністю слова. Він визначає варіанти слова як «глоси одного і того ж слова, що розрізняються не як різні граматичні форми» [2, с. 20] і називає критерії, які, на його думку, дозволяють ідентифікувати лексичні різновиди як варіанти слова в межах його тотожності. По-перше, ці різновиди повинні об'єднувати лексико-семантична спільність, матеріально виражена в загальній кореневій частині. По-друге, матеріальні, звукові відмінності не повинні висловлювати лексико-семантичні відмінності. Особливо підкреслюється, що при наявності зовнішньої відмінності навіть найменше розходження в значенні веде до розриву тотожності слова. Неодмінною умовою є приналежність одиниць однієї і тієї ж епохи і однієї (мікро- або макро-) системи мови [1; 2]. Таким чином, А.І. Смирницький розумів під варіантами слова такі видозміни слова, які при наявності лексико-семантичної спільності розрізняються в деяких ознаках – формальних або змістовних. Згідно з таким розумінням, в залежності від того, де відбуваються зміни – в звуковий оболонці слова або в його семантиці – виділив дві основні групи варіантів: фонеморфологічні варіанти і лексико-семантичні варіанти.

Ідеї В. В. Виноградова та А. І. Смирницького послужили основою для подальшого критичного осмислення явища варіативності в мові в цілому і наукової розробки теорії варіативності слова. Дослідники поставили питання про необхідність визначення більш чітких критеріїв ідентифікації варіантів слів та їх видів.

Оскільки ми розглядаємо специфіку варіативності слова в німецькій розмовній мові, то найбільше нам відповідає визначення варіантів слова К. С. Горбачевича. Варіанти слова, на думку К. С. Горбачевича, повинні відповідати таким умовам: збіг лексичного значення, збіг граматичного значення, втрата розпізнавальних функцій у фонемі і у словесного наголосу, формальні (акцентологічні і фонематичні) обмеження варіювання слова, принцип

тотожності морфологічної структури [4, с. 9-16]. Згідно висунутим умовам варіанти слова визначаються як «регулярно відтворювані видозміни одного і того ж слова, що зберігають тотожність морфо-словотвірної структури, лексичного і граматичного значення і розрізняються або за фонетичною ознакою (вимовою звуків, складом фонем, місцем наголосу чи комбінацією цих ознак), або формотворчими афіксами (суфіксами, флексіями) тощо»[4, с. 20].

Таким чином, на основі визначення варіантів слова К. С. Горбачевича виведемо визначення варіантів слова з урахуванням специфіки звукового та граматичного ладу німецької мови. Варіанти слова – це регулярно відтворювані видозміни одного і того ж слова, що зберігають тотожність морфо-словотвірної структури, лексичного і граматичного значення і розрізняються за одним або декількома наступними показниками:

1) за фонетичною ознакою (складом фонем, місцем наголосу і (або) кількістю наголосів);

2) синтетичними і (або) аналітичними засобами а також способами утворення граматичних форм;

3) семантично незначними морфемами [4, с. 20].

Список використаних джерел

1. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 222 с.
2. Виноградов В.В. О формах слова. *Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка*. М.: Изд-во АН СССР, 1944. Т. III. Вып. 1. С. 31–44.
3. Смирницкий А.И. К вопросу о слове (проблема «тождества слова»). *Труды Института языкознания АН СССР*, т. 4. М., 1954. С.4-49.
4. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма. / Отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. 2-е. М: Книжный дом «Либроком», 2009. 240 с.

Каріна Гуменюк

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ПОРІВНЯННЯ

Функціонально-семантичне поле з точки зору стилістики трактується в трьох напрямках: полістильовому, моностильовому і текстовому [1, с. 32].

Полістильовий аспект має на меті, по-перше, вивчення частотності вживання компонентів функціонально-семантичного поля в різних функціональних стилях, а по-друге, розгляд функцій, які вони виконують в різних типах текстів.

Моностильовий аспект передбачає дослідження компонентів функціонально-семантичного поля в рамках одного функціонального стилю. Особлива увага приділяється тут аналізу особливостей ситуацій, від яких залежить вибір компонента функціонально-семантичного поля в рамках одного стилю.

А. В. Аверіна пропонує наступну схему для вивчення компонентів функціонально-семантичного поля в моностильовому аспекті.

- По-перше, необхідно виділити всі компоненти поля.
- По-друге, позначити центр і периферію семантичного поля. До центру відносяться одиниці, які вживаються у всіх функціональних стилях або сферах спілкування, а до периферії належать одиниці поля, що вживаються в окремих сферах.
- По-третє, необхідно проаналізувати «внутрішній план ситуації», тобто рівень інформованості співрозмовників.
- По-четверте, потрібно виявити зв'язок між «внутрішньою формою» та її зовнішнім оформленням.
- По-п'яте, вивчити специфіку контекстів, в яких реалізуються компоненти поля.
- І в останню чергу необхідно структурувати функціонально-семантичне поле за ситуативним критерієм [1].

У текстовому аспекті розглядається роль компонентів функціонально-семантичного поля, яку вони виконують в тексті: «їх текстоутворюючий

потенціал, участь у формуванні текстових категорій та комунікативної стратегії мови» [2, с.12].

В простір тексту А.В. Аверіна включає надтекст, який відображає смисловий простір читача, підтекст («метасмислову структуру тексту»), передтекст (заголовний комплекс, що викликає у читача певні асоціації), і сам текст [1, с. 57]. Текст інтерпретується як закінчене ціле, що дозволяє «підвести підсумок реалізованому обміну думками» [3, с. 169].

Від чого залежить вибір того чи іншого компонента функціонально-семантичного поля порівняння в публіцистичному стилі? Можна назвати низку однорідних за значенням порівняльних конструкцій, які є компонентами функціонально семантичного поля, але вибір яких варіюється. Всі компоненти поля порівняння висловлюють однакову семантичну функцію «порівняння об'єкта з іншим об'єктом або явищем». Однак аналіз матеріалу показав, що синтаксичні порівняльні конструкції з метафоричним переносом зустрічаються в публіцистичному стилі набагато частіше, ніж інші компоненти поля порівняння.

Отже, вибір того чи того компонента функціонально-семантичного поля порівняння залежить від стилістичного потенціалу компонента.

Список використаних джерел

1. Аверина, А. В. Стилистический аспект функционально-семантического поля: на примере поля эпистемической модальности немецкого языка: дис. д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2010. 447 с.
2. Кочерган М.П. Слово і контекст: лексична сполучуванність і значення слова. Львів: Вища школа, 1980. 183 с.
3. Блох, М.Я., Аверина А.В. Поле эпистемической модальности в пространстве текста: Монография. М.: Прометей МПГУ, 2011. 156 с.

Олександра Дроздова

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Алла Паладьєва

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «ПОЗИТИВНІ ЕМОЦІЇ»

В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Емоційна лексика і лексика, що позначає емоції, були і є предметом пильної уваги вчених, які вивчають проблеми системної лінгвістики, а також

дослідників, що займаються питаннями когнітивної лінгвістики і психолінгвістики. До них відносяться, наприклад, Ю. Д. Апресян, Р. С. Бервік, А. Вержбицька, В. Г. Гак, Ф. Голдман-Айсман, А. О. Жолковський, Л. Н. Йорданська, І. В. Ковтунова, Д. Н. Шмельов та інші. Усвідомлення того, що «мова має серце», а також, що «серце володіє мовою» призводить до створення нових робіт, в яких вивчається взаємодія емоцій і мови.

Емоції - складний продукт духовної і пізнавальної діяльності людини. Для лінгвістичного дослідження вони - «ідеальний денотат», а отже вивчення способів їх відображення в мові і відображення прийнятих у певному мовному співтоваристві уявлень про позитивні й негативні емоції набуває особливої значущості та актуальності з точки зору подальшої розробки лінгвістичних методів вивчення слова і його маніфестації в тексті. Актуальність дослідження також обумовлена потребою розширення знань про структуру лексичної системи англійської мови і, зокрема, її окремого фрагмента - одиниць, що позначають емоції, почуття і способи їх прояву, закономірності їх мовного функціонування і системної організації [2, с. 2].

Емоції є однією з форм відображення дійсності, вони складають невід'ємну частину людського існування і відіграють важливу роль у житті людини. В процесі пізнання дійсності людина не залишається байдужою до вивчених об'єктів і явищ, вона реагує на них і висловлює своє ставлення. Відношення виражається в різних оцінках, почуттях, які, в свою чергу, знаходять відображення у мові. Емотивність є категорією, яка безпосередньо відображається у тексті і на рівні змісту твору (фабули), і має розгалужену систему мовного вираження. Під емотивними знаками (емотивами) розуміється вся лексика, яка відображає емоції, тобто емоційну лексику пропонується розуміти як сукупність усіх лексичних засобів, що позначають різні аспекти емотивності в мові. Емоційна лексика включає в себе:

- лексичні одиниці, які називають емоції і почуття людини;
- лексичні одиниці, що описують різні прояви емоцій і почуттів людини (слова-оцінки, кваліфікуючі об'єкти, предмет і явища; слова, що характеризують особливості поведінки людини в типовій ситуації переживання емоції тощо),
- лексичні одиниці, емоційна значущість яких створюється за допомогою словотворчих засобів;
- лексичні одиниці, які набувають емоційне забарвлення у контексті [2, с. 4].

Разом із тим слід зазначити, що оскільки англійській мові не властиві афікси якості і суб'єктивної оцінки (зменшувальні, зневажливі, пестливі тощо), то положення про групу слів, емоційна значущість яких створюється за допомогою словотворчих засобів, до нього не може бути застосоване.

Сфера позитивних емоцій розкривається в англійській мові через значення слів, які належать до різних частин мови. Ця сфера людської психіки була по-різному осмислена в процесі пізнання і в мові представлена різними способами у вигляді характеризуючих їх словесних знаків. Іменники, які належать до предметних знаків, відображають це явище об'єктивної дійсності як субстанцію. Відображення емоцій через дієслова та прикметники відбувається у дещо інший спосіб.

Дієслово має категоріальне значення динамічної ознаки тобто за допомогою дієслівних лексем людина закріплює в мові розуміння позитивної емоції як процесу – ознаки, яка відбувається протягом певного часу. Всі досліджувані слова означають або емоційний стан людини – конкретну позитивну емоцію, або вплив на психіку людини з метою викликати у неї цю емоцію. Дієслова емоційного стану є дієсловами суб'єктивної спрямованості і містять у своїй семантиці компоненти, які відображають саме ту емоцію, яку переживає людина. Щодо дієслів, які позначають психічний вплив на людину, то, будучи орієнтованими на сфери як суб'єкта, так і об'єкта, вони включають у своє значення компоненти, які відображають викликану емоцію. Таким чином своєрідність семантики кожного члена поля визначається складом дієслівних та субстанціональних сем, а також орієнтацію на сферу суб'єкта та/або об'єкта [3, с. 78].

Щодо мовного відображення позитивних емоцій за допомогою прикметників, у яких відтворена така розумова категорія, як статистична ознака, то вони номінують емоції задоволення, радості, веселощів, осмислених людиною як ознака, властивість субстанції, в нашому випадку людини. Аналіз прикметників досліджуваного ЛСП показав, що вони можуть вказувати на переживання позитивної емоції. За характером пережитої емоції можна поділити всі прикметники поля на групи, аналогічні групам іменників та дієслів. При цьому більшість прикметників групи “joyful”, а також “happy”, “merry” вказують на переживання та відчуття радості, а прикметники групи “pleasurable” вказують на каузацію позитивної емоції [1, с. 5].

Отже, лексичні одиниці сучасної англійської мови, які виражають позитивну емоцію радості, утворюють мікросистему польового типу.

Структура цієї системи має складний багаторівневий характер. Однак потрібно пам'ятати, що відношення слів, які позначають позитивні емоції, є такими ж складними, як і екстралінгвістична сфера, яку вони виражають у мові.

Список використаних джерел

1. Гаращук Л.А. Лексико-семантичні засоби вираження причин, що викликають почуття радості в англійській мові URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12043/1/Haraschuk.pdf> (дата звернення 15.10.2019).
2. Косицына И.Б. Лексико-семантическое поле «положительные эмоции» в английском языке (текстоцентрический подход): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.04. Москва. 2004. 24 с.
3. Шаховский В. И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. Коммуникативные аспекты значения. Волгоград : Волгоград. гос. пед. ун-т, 1990. 208 с.

Людмила Калинюк

викладач англійської мови

Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

ОСНОВНІ СПОСОБИ ТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ

Лексика будь-якої мови постійно поповнюється, збагачується, оновлюється. Слова зникають, виходять із вживання, інші, навпаки, з'являються, починають активно використовуватися носіями мови.

На формування складу англійської лексики дуже впливає поява нових слів, які з'являються у зв'язку з розвитком нових технологій в різних сферах діяльності людини, запозиченням з інших мов та інших причин.

Сучасна англійська мова має багато способів творення неологізмів, розглянемо більш поширені, а саме:

1. Фонологічний спосіб
2. Семантичний спосіб
3. Запозичення
4. Конверсія
5. Афіксальний спосіб
6. Основоскладання

1. Фонологічні неологізми

Фонологічні неологізми утворюються з окремих звуків. Вони представляють собою конфігурації звуків. Такі слова інколи називають

«штучними». До групи фонологічних неологізмів ми умовно відносимо нові слова, утворені від вигуків.

Наприклад: *Zizz* (британський сленг) - короткий сон (імітація звуків, які видає людина уві сні, не рідко передається в коміксах за допомогою трьох букв *ZZZ*). Або *Sis-bombah* (американський сленг) - видовищні види спорту, особливо футбол (склади часто застосовувались школярами для підбадьорення гравців).

Або ж *Qwerty* - це неофіційна назва клавіатури друкарської машини, яка утворилася з певних букв верхнього рядка стандартної друкарської машинки *Q, W, E, R, T, Y*.

2. Семантичний спосіб

Під семантичними інноваціями розуміються нові значення уже існуючих слів. При цьому, старі слова повністю змінюють своє значення, або в семантичній структурі з'являється ще один семантичний варіант. Наприклад:

bread – гроші,
go-go – динамічний, сучасний,
go bananas – сходити з розуму,
drag – нудьга.

3. Запозичення

Запозичення, як один із способів утворення в англійській мові нових слів і позначень не виявляє собою тенденції до активізації: у такий спосіб, за свідченням вчених, з'явилося близько 5% загальної кількості неологізмів.

Шляхом запозичення потреби номінації найчастіше задовольняються тоді, коли виникла необхідність відобразити реалії суспільно-політичного життя, спорту чи наукові досягнення тієї чи іншої країни, наприклад:

Euromaidan – Євромайдан (укр.),
Orange Revolution – Помаранчева революція (укр.),
yakuza – японський хуліган або гангстер (яп.),
chozrim – євреї, які повернулися до Ізраїлю після еміграції (івр.),
francuista – послідовник політики іспанського диктора Франко (ісп.),
brigatisti – члени терористичної організації «Чевоні бригади» (італ.),
Fatah – найбільша партизанська група організації визволення Палестини,
policier – детективний роман / фільм (франц.).

4. Конверсія

Нові слова можуть утворюватися шляхом переходу слів або окремих словоформ з однієї частини мови в іншу. Конверсія полягає в утворенні нової

частини мови, при цьому змінюючи її лексичне та граматичне значення. Значна кількість дієслів утворюється від іменників. Наприклад:

- to e-mail – висилати повідомлення електронною поштою,
- to leaflet – випускати листівки,
- to butterfly – прогулюватися безцільно по місту,
- to carpool – керувати автомобілем по черзі.

5. Афіксальний спосіб

Цей спосіб переважає при утворенні неологізмів. Афіксальні одиниці складають 24% всіх новоутворень. Однак ніколи ще в історії англійської мови кількість афіксів не була настільки багатою та різноманітною, як у наш час. Всього за останні 20 років в утворенні нових слів було використано 103 суфікси: - ability ac, - able ac, - асу, - anсе, - ant, - ative, - ed, - ee, - er/or, - ery, - ing, - ion, - ional, - ish, - ism, - ist та багато інших.

Одним із найбільш вживаних сленгових суфіксів є суфікс -y/-ie. Слова, утворені за його допомогою, обмежені у використанні межами неофіційного спілкування, переважно серед молоді. Наприклад:

- groupie – прихильник якоїсь групи чи зірки, який всюди їх супроводжує,
- preppie – учень приватної привілейованої школи (використовується з іронією представниками середнього класу),
- fundie – фундаменталіст, особливо релігійний, або член радикальної групи, руху зелених.

Серед префіксів переважають одиниці латинського походження: a(n)-, aereo-agri-, anti-, audio-, Euro-, extra-, flexi-, poli-, post-, mega-, та інші. Наприклад:

- antiviral – антивірусна програма в комп'ютері,
- minidisc – маленький диск для комп'ютерів, плеєрів,
- megadual – вдвічі кращий.

6. Основоскладання

Основоскладання ґрунтується на складанні двох чи більше основ. Серед складних неологізмів в цілому переважають двокомпонентні одиниці. Серед нових складних одиниць можна відмітити такі:

- bodypositive – позитивне ставлення до свого тіла;
- egosufer – людина, яка підвищує свою самооцінку, гуглячи своє ім'я;
- unkeyboardinated – вживається щодо людини, яка робить помилки, коли пише повідомлення;
- hiberdating – ігнорування друзів на користь побачення з коханою людиною.

Отже, фонологічний спосіб, семантичний спосіб, запозичення, конверсія, афіксальний спосіб, основоскладання є продуктивними способами творення нових слів у сучасній англійській мові та важливим засобом поповнення її словникового складу.

Список використаних джерел

1. Алефіренко Л.Б. Особливості словотвірної структури суфіксальних збірних іменників у сучасній англійській мові. Полтава, 2007, 5-10с.
2. Зацний Ю.А. Збагачення словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя, 2001, 19 с.
3. Левицький А.Е. Актуальні проблеми розвитку неології (на матеріалі сучасної англійської мови). Житомир, 2005, 16-21 с.
4. Неологізми в англійській мові. Іноземна філологія. 1991, 10-14 с.
5. Смирницький А.И. Синтаксис английского языка М., 1991.
6. Стан И.С. Семантические процессы в лексических новообразованиях современного английского языка. М., 1991.

Juri Kijko

Dr. habil., Universitätsdozent,
Juri Fedjkowytsch Nationale Universität Tscherniwzi

KONTRASTIVE MEDIENTEXTSORTENLINGUISTIK: STAND UND PERSPEKTIVEN

Die moderne kontrastive Medientextsortenlinguistik gilt als eine interdisziplinäre Wissenschaft, die in der Anfangsphase ihrer Genese ist. Die neue Disziplin verbindet Ideen von *Textwissenschaft* (R.-A. de Beaugrande 1981, M. Brandes 2004, K. Brinker 2014, E. Coseriu 2007, I. Galperin 2014, W. Heinemann / M. Heinemann 2002, O. Moskalskaja 1981, T. Radzejevskaja 2010, S. Turajeva 2012, W. Černjavskaja 2014, N. Valgina 2003), *Textsortenlinguistik* (F. Bacevyc 2006, M. Bachtin 1997, V. Dementjew 2010, Chr. Fandrych / M. Thurmair 2011, Chr. Gansel 2011), *Medienlinguistik* (H. Burger 2014, T. Dobrosklonskaja 2014, L. Duskajeva 2012, H. Lenk 2002, H. Lüger 1995, D. Perrin 2011, K. Seražym 2003, M. Žovtobrjuch 1970, V. Zdorovega 2008, F. Simmler 1996, G. Solganik 1981, E. Straßner 2000) und *kontrastiver Linguistik* (V. Gak 1989, R. Hartmann 1980, S. Kiyko 2014, M. Kočergan 2006, W.-D. Krause 2000, Jo. Sternin 2006 u.a.).

Als Ursprung der modernen kontrastiven Textsortenlinguistik können R. Hartmanns „Contrastive textology“ (1980) und die Beiträge von B. Spillner (1981) angesehen werden. Das grundlegende Prinzip in modernen kontrastiven Textstudien

ist es, Textsortenzugehörigkeit beim interlingualen Vergleich zu berücksichtigen, d.h. es sollten situativäquivalente Textsorten in den zu vergleichenden Sprachkulturen analysiert werden (siehe mehr dazu [1]).

In der kontrastiven Textsortenlinguistik werden anfangs relativ kurze standardisierte Textsorten untersucht (*Zusammenfassung* – H. Oldenburg 1992, *Todesanzeige* – E.M. Eckkrammer 1996, M.-L. Piitulainen 1977, K. Reiss 1977, *Wetterbericht* – D. Hoch 1988, B. Spillner 1997, *Überschrift* – H. Stammerjohann 1981) u.a. Danach werden Fachtextsorten in Medizin- (I.-A. Busch-Lauer 2001, C. Weinreich 2010), Rechts- (J. Engberg 1997, L. Peotta 1998), Technik- (S. Göpferich 1995, E.C. Trumpp 1998) und anderen Bereichen analysiert, was vor allem durch pragmatische Bedürfnisse der Fachkommunikation und Translation bedingt ist.

Mit immer zunehmender Rolle der Massenmedien im heutigen politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben der modernen Gesellschaft steigt das wissenschaftliche Interesse an Erforschung von Medientextsorten in der kontrastiven Linguistik, die zuerst in jeweiligen Sprachen behandelt werden: in lexikalisch-semantischer (T. Dobrosklonskaja 2014, L. Ševčenko 2013, H. Burger 2014, H. Lüger 1995), pragmatischer (E. Drewnowska-Vargáné 2015, W. Holly 2013, T. Schröder 2003), angewandter (H. Lenk 1995, J. Kijko 2014) Hinsicht.

Der moderne Medientext als Gegenstand der kontrastiven Medientextsortenlinguistik wird unterschiedlich interpretiert: erstens, als eine standardisierte kohärente Folge von verbalen und nonverbalen Zeichen, die alle zusammen eine kommunikative Funktion in Massenmedien erfüllen (K. Brinker 2014, H. Lüger 1995); zweitens, als eine sprachliche Entität mit diversen Eigenschaften wie Aktualität, Intertextualität, Orientierung auf das globale Wissen des Rezipienten, Knappheit usw. unter verschiedenen Deskriptionen: Presse-, Zeitungs-, Medien-, Internetttext etc. (V. Zdorovega 2008, K. Seražym 2012). Momentan dominiert der semiotische Ansatz bei der Medientextrezeption, wobei der Einsatz von diversen Zeichensystemen einen effektiven Informationstransfer ermöglicht.

Die Erforschung von solchen Texten wird heutzutage überwiegend in zwei Richtungen durchgeführt: in der kontrastiven, deren Aufgabe es ist, die Effizienz der interkulturellen Kommunikation sicherzustellen, und in der angewandten, die durch Notwendigkeit verursacht ist, sowohl Systeme für die automatische Textverarbeitung zu eruieren, als auch dringende Bedürfnisse von Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts zu befriedigen, insbesondere die Vorbereitung neuer

pädagogischer Lehrwerke, die linguistische und kulturelle Textsortenunterschiede berücksichtigen (Chr. Fandrych / M. Thurmair 2011, J. Kijko 2014).

Die kontrastiven Studien zu Medientexten wurden vor allem in solchen Sprachen durchgeführt: Englisch-Deutsch (U. Dirks 2005, M. Luginbühl 2014), Deutsch-Chinesisch (Q. Chen 2013, W. Renbai 2001, Zh. Qiu 1997), Deutsch-Russisch (A. Arslanova 2012), Deutsch-Finnisch (H. Kohvakka 2001), Deutsch-Französisch (H. Lüger 2013, B. Spillner 1983), Deutsch-Schwedisch (M. Carlsson 2004), Deutsch-Japanisch (S. Adachi-Bähr 2006). In der deutschen und ukrainischen Sprache (O. Salamatina 2011) wurden funktionale und pragmatische Eigenschaften einzelner Textsorten beschrieben, vor allem zum Zwecke der Feststellung der national-kulturellen Besonderheiten. In angewandter Hinsicht bleibt aber das Problem von Sammeln und Vermittlung der Information zwecks Zusammenfassung von Texten, automatischer Redaktion und informationeller Recherche (N. Darčuk 2013). Der angewandte Charakter der kontrastiven Studien ist stark durch Translation geprägt, die ständig auf der Suche nach den optimalen Übersetzungslösungen für korrekte Interpretation der Polycodierung von Paralleltexten ist.

Solch eine interdisziplinäre Richtung der vergleichend-angewandten Erforschung von parallelen Medientexten passt in das neue sprachsynergetische Paradigma hinein (K. Belousov 2013, T. Dombrovan 2013, G. Haken 1985, S. Jenikeeva 2011, S. Kiyko 2016, R. Köhler 1986, G. Moskalčuk 2010, R. Piotrovski 2006, L. Pichtovnikova 2012). Als eines der produktiven Modelle der synergetischen Modellierung kann *das fraktale Modell* angesehen werden (B. Mandelbrot 2014, T. Dombrovan 2013, V. Tarasenko 2009), was eine Lösung komplexer Probleme in nichtlinearen Systemen des natürlichen und humanistischen Wissens ermöglicht. Die Prinzipien der fraktalen Modellierung werden allmählich in der Linguistik (H.-W. Eroms 2014, H. Hoepfner 2003, G. Moskalčuk 2010) zur Veranschaulichung multidimensionaler Phänomene sowie als ein Mittel zur Verstehen- und Wahrnehmungserleichterung der großräumigen Invarianz von Sprachentitäten im Allgemeinen und Medientexten insbesondere umgesetzt.

Literaturverzeichnis

1. Кійко Ю.Є. Німецько-українські паралелі в інформаційних медіажанрах: фрактальний підхід [монографія]. Чернівці: Видавничий дім «Родовід», 2016. 392 с.

Марина Клоченко

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Ірина Білецька

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕВФЕМІЗМІВ І ДИСФЕМІЗМІВ

Евфемізація і дисфемізація є багатоаспектними мовними явищами, адже зумовлені екстралінгвальними чинниками і мають, крім власне лінгвістичної, соціальну, психологічну, культурну природу. У межах сучасних наукових підходів евфемізми, зокрема, вивчають в аспекті мовленнєвої прагматики як явище, що відіграє важливу роль у забезпеченні ефективної комунікації.

Дослідження евфемізмів і дисфемізмів відбуваються в багатьох аспектах на матеріалі різних мов. В українському мовознавстві евфемізми і дисфемізми стали об'єктом лінгвістичних досліджень І. Мілевої, І. Решетарової, Л. Ставицької, О. Януша. У російському мовознавстві питання функціонування евфемізмів та дисфемізмів порушувалися у працях А. Кацева, Л. Крисіна, В. Москвіна, Т. Павленко, Н. Прядильнікової, О. Реформатського, Л. Саакяна, В. Саннікова, О. Сенічкіної, Н. Формановської. У зарубіжній германістиці проблемі евфемізації присвятили свої праці К. Аллен, К. Барридж, Е. Даннінгер, Н. Зульнер, Дж. Лоуренс, С. Люштенберг, Дж. Німан, Е. Партридж, К. Сільвер.

Термін «евфемізм» походить від грецького «*euphemismos*» і утворений від слів «*eu*» – «добре» і «*phemi*» – «кажу» [1, с. 371].

Термін дисфемізм був уведений як опозиція евфемізму для позначення заміни емоційно і стилістично нейтрального слова більш грубим, зневажливим словом або виразом.

Семантичні межі між евфемізмами й дисфемізмами нечіткі. К. Аллан і К. Барридж пропонують термін евфемістичний дисфемізм і дисфемістичний евфемізм [6, с. 39]. Висловлювання, у яких локутивний складник дисфемістичний, а іллокутивний – ні, називаються дисфемістичними евфемізмами. Визначальну роль у витлумаченні евфемізму і дисфемізму відіграє як контекст (власне мовний (змістовий)), так і комунікативна ситуація (дискурсивний компонент).

Класифікації евфемізмів будуються на врахуванні їхніх соціальних аспектів, оскільки класифікація суто за формальними мовними критеріями не дає бажаного результату в спробі осягнути сутність явища евфемізації. Це доводить їхню соціальну природу.

Усі теми й сфери евфемізації Л. Крисін поділяє на дві групи: особистісні (фізіологічні процеси, назви частин тіла, стосунки між статями, хвороби тощо) й соціальні (стосунки між людьми, з суспільством, владою) [3, с. 28]. У ЗМІ поширені евфемізми, що стосуються сфери політики, економіки. Натомість І. Гальперін вважає, що політичних евфемізмів немає, бо відбувається не синонімічна заміна, а вираження іншого поняття – викривлення соціальної дійсності, підміна одних понять іншими [2, с. 68].

Функціонування евфемізмів характеризується нестабільністю. Адже умовою їх існування є наявність грубого, неприпустимого для вживання еквіваленту.

Дисфемізми – слова або вислови, що в навмисно різкій формі виражають емоційну оцінку, замінюють стилістично нейтральні слова або вирази грубими, зниженими. Дисфемізми використовуються в ситуації, яка передбачає коректність спілкування, і є порушенням такої коректності, «нехтують» постулатами мовленнєвого спілкування [4, с. 537].

Поряд із терміном «дисфемізм» уживається термін «какофемізм». Але ці два терміни не тотожні, адже дисфемізми використовуються із метою або відкрито, різко виявити адресату своє негативне ставлення до повідомлення, або в гумористичній формі. Какофемізм вживається лише з першою метою.

Дисфемізмами К. Аллан називає вислови з конотацією, що є образливою, вони замінюються нейтральними або евфемістичними лексичними одиницями [6, с. 204].

У всіх визначеннях увага акцентується на тому, що дисфемізмами є слова і вирази, що містять негативну конотацію і вживаються замість нейтральних найменувань.

Стилістична функція дисфемізмів, як зауважує І. Гальперін, «протилежна тій, яку виконують евфемізми. Вони виражають поняття в більш різкій і грубій формі, — зазвичай не літературній формі, — у порівнянні з тим словом, яке закріплене за певним поняттям» [2, с. 56].

Характерною рисою дисфемізації, на думку А. Резанової, є збереження денотата й те, що процес зміни відбувається в конотативному компоненті [5, с.11]. Денотат, для позначення якого вживається дисфемізм, може бути двох

типів: денотат, що спочатку має негативне забарвлення, оцінюється соціумом як пейоративний (смерть, хвороби, людські вади). У такий спосіб мовець підсилює негативний складник цього поняття. Інший тип денотата, що підлягає дисфемізації - нейтральний денотат (національна належність, державні установи, професії). Такі нейтральні денотати набувають внаслідок використання дисфемізму негативної конотації.

Основними функціями дисфемізмів вважають функцію засудження, образи, приниження, дискредитації особистості.

Отже, евфемізми і дисфемізми – одиниці вторинної номінації, виникнення яких зумовлене соціально-психологічними чинниками. Визначення понять евфемізму і дисфемізму нерозривно пов'язане з мовною нормою, з якою на семантичному рівні вони корелюють. Використання мовцями евфемізмів і дисфемізмів полягає у нейтралізації чи наданні негативного конотативного елемента в семантиці денотата.

Визначення поняття евфемізму і дисфемізму конкретизується у контексті трьох основних аспектів: субституційного (Л. Булаховський, В. Ярцева, О. Сенічкіна), тропеїчного (Б. Ларін, О. Ахманова, В. Андрєєв), прагматичного (Т. Абакова, Н. Прядильнікова, Л. Саакян, К. Барридж, К. Аллан).

Евфемізми і дисфемізми мають потужний прагматичний потенціал, свою специфіку функціонування у різних стилях мови і мовлення, що потребує подальшого дослідження у лінгвістиці.

Список використаних джерел

1. Бенвенист Э. Эвфемизмы древние и современные. Общая лингвистика М.: Прогресс, 1974. С 370-376.
2. Гальперин И. Р. К проблеме дифференциации стилей. *Проблемы современной филологии*: сб. ст. к семидесятилетию акад. В.В. Виноградова. М.: Наука, 1965. С. 68-74.
3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русистика*. 1994. № 1-2. С. 28-49.
4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/ Д.: Феникс, 2010. С. 537-538.
5. Резанова А. Н. Дисфемия в английском языке: семантические механизмы и прагматические функции: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2008. 20 с.
6. Allan K. *Forbidden words: Taboo and the censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 300 с.

Борис Коваленко

кандидат філологічних наук, доцент,
декан факультету української філології та журналістики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОПISУ «МАЛОРУСЬКО-НІМЕЦЬКОГО СЛОВАРЯ» Є. ЖЕЛЕХІВСЬКОГО ТА С. НЕДІЛЬСЬКОГО

У середині ХІХ ст. боротьба України й українців проти національного гніту та великодержавницької політики царського уряду знайшла своє відображення в дискусіях про українську літературну мову і шляхи її розвитку. Незважаючи на репресивні заходи царизму щодо української літературної мови, розвиток її не лише не припинився, а навпаки, – помітно зріс і зміцнів. У зв'язку з цим у другій половині ХІХ ст. порушили питання про правописну, граматичну і лексичну нормалізацію української літературної мови. Словники української мови повинні були б показати лексичні її багатства і вже однією своєю появою вибили б ґрунт з-під ніг великодержавних мовознавців, які намагались довести, що українська мова – не окрема слов'янська, а наріччя російської чи польської мови.

Мета нашої розвідки – проаналізувати особливості правопису «Малорусько-німецького словаря» Є. Желехівського та С. Недільського.

Українська лексикографія має свою давню традицію, що нерозривно пов'язана з історією літературної мови, суспільно-історичними й культурними умовами життя народу.

Із появою перших художніх творів, написаних новою мовою, що стала базуватися на живій народній основі, з'явилася, за переконливим свідченням В. В. Німчука, і нова українська лексикографія. Першою словниковою працею з новою літературною українською мовою в реєстрі був доданий до «Енеїди» І. П. Котляревського (1798 р.) українсько-російський словник «Собрание Малороссійскихъ словъ, содержащихся въ Энеидѣ, и сверхъ того еще весьма многихъ иныхъ, издревле вошедшихъ въ Малороссійское нарѣчіе съ другихъ языковъ, или и коренныхъ Россійскихъ, но не употребительныхъ» (972 реєстрових слова). «Краткій малороссійскій словарь» (1131 слово) додав до своєї «Граматики малороссійскаго нарѣчія» (1818 р.) О. П. Павловський. Невеликі словнички додали М. А. Цертелєв («Словарь малороссійскаго языка» – 218 слів) до збірки «Опыт собранія старинныхъ малороссійскихъ пѣсней» (1819 р.) та І. Г. Кулжинський («Изъясненіе малороссійскихъ словъ...» – 62 слова) до праці

«Малороссійская деревня» (1827 р.) [2, с. 5-6]. У 30–40-х роках ХІХ ст. продовжувалася робота над укладанням праць такого типу, хоча деякі з них так і не були надруковані, серед них – словники Л. І. Боровиковського, А. Л. Метлинського, П. П. Білецького-Носенка та ін.

У середині ХІХ ст. з'являються такі тлумачні словники: «Словарь малорусскаго нарѣчія» О. С. Афанасьєва-Чужбинського, «Опытъ южнорусскаго словаря» К. Шейковського, «Словарь малороссійскихъ ідіомовъ» М. В. Закревського, «Словниця української (або югово-руської) мови» Ф. М. Піскунова ін.

Друга половина і кінець ХІХ ст. позначилися появою словників і перекладного типу, серед них: «Нѣмецко-русский словарь» О. Й. Партицького, «Опытъ русско-украинскаго словаря» М. М. Левченка, «Русько-мадярский словарь» Ласлова Чопея], «Словарь російсько-український» М. Уманця та А. Спілки, «Русско-малороссійській словарь» Є. К. Тимченка та ін.

Неабияке значення на розвиток української орфографії мав «Малорусько-німецький словарь» Є. І. Желехівського та С. І. Недільського. Перший том цього словника (літери А – О) під заголовком «Малорусско-німецький словарь. Уложив Євгеній Желеховский, професор гімназії в Станіславі» опубліковано у Львові в 1885 р., другий том (літери П – Я) видали наступного 1886 р. уже з приміткою «уложили Євгеній Желеховский і Софрон Недільский, професори гімназії в Станіславі» [1]. У передмові подано імена авторів і назви творів, лексеми з яких увійшли до словаря.

Поява цього словника спричинила поширення фонетичного правопису, який охоплював такі правила:

1. Букви **ъ**, **ѣ**, **ы** не вживалися: Пісук, -ску, (d. пісучок), *m.* Sand (654), Відкроїти, *v. a.* Abschneiden (98), Бідний, *a.* arm, elend, d̄yrftig; Червуний, *a.* roth; 2) * als subst. *m.* = Ducaten, *m.*; 3) * als subst. *f.* червона = кров; 4) – щир Rother Fuchsschwanz, (*Amaranthus caudatus*), *B.* [1, с. 1065].

2. Звук [и] передавався літерою **и**, звук [е] – літерою **е**: Син, *m.* Sohn [1, с. 864]; Очерйт, *m.* Schilfrohr, Schilf, *n.* Binse, 2) mit Schilfrohr bewachsene Stelle [1, с. 588].

3. Йотований [е] позначався буквою **є**: Євангелимст, *m.* Evangelist, *m.* [1, с. 213]; Єврий, *m.* Hebrder [1, с. 213], а йотований [о] – буквосполученням **йо**: Йулуп, (*aug. йолунѣта*), *m.* Lymmel, Trottel, Dummkopf, *m.* [1, с. 324]; м'якість приголосного перед [о] передавалася буквосполученням **ьо**: Волотьовбтий, *a.*

В. rispenfirnig [1, с.119]; Пупрьок, *m.* Кв. 380 с. Пупрек [1, с.706], м'якість приголосного перед [e] – буквою є: *давнє*.

4. Звук [i], що походив від [o], позначався літерою і: Стіл, *gen. стола, m. Tisch, m.; 2) Tafel, f.* [1, с. 921], а звук [i], який походив від [e] та [i], після з, с, д, т, н, л, ц передавався буквою ї: Стінб, *f.* Wand, *f.* [1, с.921]; Лівшб, *indecl. a.* der (die) links ist; die linke Hand [1, с. 408].

5. Йотований [i] позначався літерою ї: Їда, *f.* das Essen ; 2) Speise, *f.* [1, с. 326].

6. Проривний [r] передавався буквою г: Грблї, *pl. Mistgabel, f.* [1, с.169].

7. Довгі м'які приголосні в іменниках середнього роду не позначалися: Зїле, (*d.* зїленько, -ечко), *n.* Kraut, *n.* Pflanze, *f.* Кгдutchen, *n. coll.* Blumen, *pl.* [1, с. 300].

8. В іншомовних словах послідовно фіксувався м'який [л']: Кляса, *f.* Classe, *f.* [1, с.351], Блюса, *f. schmaler Lederstreifen zur Deokung der Naht in Pelzen* [1, с. 34].

9. Частку **ся** писали окремо: Вимзвірити ся на когусь *wie ein Thier bцse werden, ergrimmen* [1, с. 75].

10. Спрощення в групах приголосних передавали непослідовно: Безжблїсний (*-жблостний*), *a.* unbarmherzig; grausam, schncde [1, с. 17]; Безсувістний, *a.* Gewissenlos [1, с. 22].

11. Уперше введено апостроф: З'їдень, *f.* das Auffressen, Frass [1, с.300]; Під'язимчний, *a.* -а кість Zungenbein, *n.* [1, с. 652].

Укладачі словника подали наголос до кожного слова, хоч не завжди правильно його визначали: Горлимця, (*d.* горлимчка), *f.* Turtel [1, с.153]; Дворямнин, *m.* Edelmann ; Hofmann, Hofcavalier *m. pl.* дворяне Edelleute; Hofleute, *pl.* [1, с. 175].

Із 1893 р. правопис, використаний укладачами словника, запроваджено в шкільному навчанні й визначено як єдиний офіційний аж до 1922 р. Його відстоювали І. Я. Франко, Б. Д. Грінченко, М. М. Коцюбинський, він є одним із провідних і в сучасній орфографії. Цей правопис використано в підручнику українського мовознавця Степана Смаль-Стоцького (1856–1938) та австрійського філолога Теодора Гартнера (1843–1925) «Руська граматика», надрукованому 1893 р. у Львові.

Отже, фонетичний принцип української орфографії, який був покладений в основу «Малорусько-німецького словаря» (1886 р.) Є. І. Желехівського та С. І. Недільського набув значного поширення, діставши назву «желехівка». Цей

правопис мав як істотні переваги порівняно з попередніми правописними системами (відмова від літер **ѣ, ѣ, ѣ**; розрізнення **е** та **и**; введення апострофа), так і значні недоліки, зокрема невмотивоване написання літери **ї** замість **і** в новозакритому складі, позначення м'яким знаком (**ь**) звука [с'] у словах типу *свѣято, смѣих*.

Список використаних джерел

1. Желехівський Є. І. Малоруско-німецький словар : у 2 т. Львів, 1886. Т.1. 590 с.; Т.2. 632 с.
2. Німчук В. В. Перший великий словник української мови Павла Білецького-Носенка. *Білецький-Носенко П. П. Словник української мови*. Київ, 1966. С. 5–37.

Наталія Коваленко,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

НАЗВИ ГОСПОДАРСЬКИХ БУДІВЕЛЬ У СКЛАДІ НАРОДНИХ ФРАЗЕМ

Дослідження культурної самобутності народу залишається одним із актуальних напрямів розвитку сучасної лінгвістики, тому закономірно, що в останні роки зросло зацікавлення національно-мовною картиною світу українців. Дослідження феномену мови як невід'ємної частини свідомості людини, де знаходить відображення об'єктивна реальність і сама людина як суб'єкт пізнання багатогранного життя.

Набуті століттями досвід і знання про оточуючий світ реалізуються у вигляді стереотипних образів, символів, концептуальних метафор. Важливими кодами української культури дослідники називають номінації рослин (*барвінок, калина, мак*), тварин (*лелека, голуб*), оселі та її елементів (*вікно, двері, поріг, піч*) та ін. У говірковому мовленні, як і в літературному стандарті, фразеологізми завжди мають етнокультурний компонент, який може дещо по-різному презентувати рівень виразності, але чітко виявлятися у часовому та просторовому зіставленні.

Незважаючи на посилений інтерес дослідників до народної фразеології, на рівні східнослов'янських мов ґрунтовних досліджень потребують визначальні для етносів концепти культури, зокрема ті, що номінують архітектурно-будівельне семантичне поле – оселю, її елементи, господарські будівлі, об'єкти обійстя та ін. На сьогодні описано символічні значення фразеологізмів української мови з компонентами-назвами *поріг, лава* (В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко), за матеріалами українських говірок – *хата, двері, піч, поріг*

(Коваленко Н.Д.), на основі прикладів білоруської та російської літературних мов – *кут/вугол, стіна* (В.Я. Лящинська). Семантичні можливості назв господарських будівель у складі сталих народних висловів не були предметом вивчення, хоч мають важливе значення в архітектурно-будівельному коді етносу. З огляду на це, метою і завданням нашого дослідження визначаємо аналіз просторового поширення і символічного наповнення фразеологізмів із компонентами-назвами господарських приміщень, які є важливими компонентами у творенні символіки української традиційної культури, на матеріалах сучасних фразеологічних словників говорів із трьох наріч української мови.

Лексика народного господарювання та побуту (назви житла, речей хатнього вжитку, знаряддя праці) є стійким утворенням у складі загальнонаціональної мови (як літературного, так і діалектного її різновидів), позначає реалії, які споконвіку є складовою частиною матеріальної культури народу, а тому в складі фразем вони кодують культурну інформацію.

Важливою для українців є символіка криниці – божественного джерела питної води, де, як правило, ставлять каплички, де часто з'являються ікони і куди здійснюють хресні ходи [4, с. 315]. Лексему *студня* «Словник української мови» декодує як діалектне із значенням «криниця без зрубу» (9, 9, с. 801). Зауважимо, що, за матеріалами лексикографічних праць, компоненти *студня, студенька* зафіксовано лише в складі фразем лемківських говірок, наприклад: *носити до студні воду* діяти на чию-небудь користь допомагати комусь' [10, с. 161], *ляти вóду до стúдні* [2, с. 129], *жыті як пес у стúдні* 'дуже погано жити' [2, с. 100], *ходіті до чúджой стúдні* 'порушувати подружню вірність' [2, с. 129]. Отже, символіка криниці може виходити за рамки значення самонаповнення водою, холодного і темного простору, а й позначати приналежність господарям, порівняймо, наприклад, з фраземами *ходити в чужий город, на чужі подушки* та ін. Цікавим щодо створення образності є вираз із цього ж ареалу *до студенькы по рóзум не хóдит* на позначення дуже розумний, в основі якого розуміння, що розум здобувається нелегкою працею, не так просто, як набрати з криниці води [2, с. 129].

У «Словнику української мови» назви *льодовня, льодовник* визначено як літературні – це приміщення, ящик або шафа з льодом для зберігання, погріб з льодом, у якому зберігають продукти [9, 4, с. 584]. Цілком прогнозовано, що фраземи із такими компонентами вживаються на позначення поняття 'дуже холодно', наприклад: у лемківських говірках – *зимá як у ледóвни* дуже холодно [2, 59], *як у ледóвни* 'дуже холодно' [10, с. 101]; у західнополіських – *йак в л'одоўн'і* 'дуже холодно' [1, с. 103]. Так само на позначення холоду в гуцульських говірках вживають фразему *як у псярни* 'про холод у якомусь приміщенні' [6, с. 187], де *псярня* – приміщення для мисливських собак [9, 8, с.

372], у подільських – *зимно, як в псярні* [6, с. 282], а в лемківських фіксуємо діалектизм *зіма як в псінци* [2, с. 59].

У сучасному вжитку сільських мешканців побутують назви *погріб* і *льох*, які теж є літературними нормами, але в розмовному мовленні фіксують фонетичні діалектні риси, наприклад: у середньонаддніпрянських говірках – *йак у погрібі* ‘дуже темно’ [8, с. 243], у лемківських – *требало як пса на погріб* ‘зовсім непотрібний’ [2, с. 105].

Компонент *сарай* – господарське приміщення для зберігання різного майна [9, 9, с. 57] – активно вживається у фразеологізмах говіркового мовлення мешканців Східної та Центральної Слобожанщини, наприклад: *здоровий, як сарай* [12, с. 205], *нашим воротам двоюрідний сарай* [11, с. 113], *як двері в сараї (сараю)* ‘некрасивий, негарний’ [11, с. 166]. Прикметно, що поширення цієї лексеми підтверджують записи зв’язних текстів з ареалу: *жили в однім двор’ї / і двір широкій / і була клун’а / і був сарай / і було хаз’айство / були кон’ї* [3, с. 97].

Будівля для свійської худоби та птиці – хлів – може асоціюватися із неприбраним, брудним приміщенням, що підтверджено розмовними текстами [9, 11, с. 83]. У говірках Південної Волині зафіксовано: *як у дурного на хліві про ‘неакуратну зачіску’* [5, с. 60], *в хліві не поставиш ‘відповідь на «дякую»* [5, с. 131], слобожанських – *не^мсє се^мбє вішч’е Тарасова хл’їва* [3, с. 41].

Стайня – літературна назва спеціального приміщення, будівля, де тримають коней, конюшня [9, 1978, с. 637]. У лемківських говірках переважає вживання саме компонента *стайня*, наприклад: *як у стайні* ‘дуже тепло’ [10, с. 101], *тепло як у стайні* [2, с. 127]: у слобожанських – конюшня: *як двері в конюшні* ‘про просту, легку в спілкуванні людину’ [11, с. 166], де в основі мотивації є відкритість конюшні.

Отже, у фразеологізмах відбувається зміщення образу слів-компонентів, яке лексичні словники не можуть відтворити у всій повноті, а це є підтвердженням особливостей власне фразеологізму як мовленнєвої одиниці. Лексика, що представляє назви господарських приміщень та їх частин, є дуже давньою, а тому часто є в компонентному складі фразем і може розвивати образність окремих семем на основі спостережень за довколишнім світом.

Список використаних джерел

1. Аркушин Г.Л. Сказав, як два зв’язав. Люблін-Луцьк, 2003. 176 с.
2. Вархол Н., Івченко А. Фразеологічний словник лемківських говірок Східної Слобаччини. Братіслава, 1990. 160 с.
3. Говірки Східної Слобожанщини: збірник діалектних текстів / упор. В.В. Леснова та ін. Луганськ, 2013. 304 с.
4. Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
5. Кірілкова Н.В. Словник волинської фразеології. Острог-Рівне, 2013. 192 с.

6. Коваленко Н.Д. *Фразеологічний словник подільських і суміжних говірок*. Кам'янець-Подільський, 2019. 412 с.
7. Лесюк М. Мовний світ сучасного галицького села (Ковалівка Коломийського району). Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2008. 328 с.
8. Лонська Л. Народна фразеологія як елемент збереження етнокультури. *Філологічний вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ВПЦ "Візаві", 2011. Вип. 1. С. 240-249.
9. Словник української мови : в 11 т. Київ, 1970-1980.
10. Ступінська Г.Ф., Битківська Я.В. *Фразеологічний словник лемківських говірок*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 464 с.
11. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. *Фразеологічний словник східнослобожанських і степових говірок Донбасу*. Луганськ, 2013. 552 с.
12. Юрченко А.С., Ройзензон Л.И., Ройзензон С.И. *Украинский диалектный словарь Харьковской области. Вопр. фразеологии*. Тр. СамГУ. Самарканд, 1975. Вып. 272. №8. С. 192–207.

Юлія Крецька

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

KONZEPT HÖFLICHKEIT IN DEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGEN

Das Thema Höflichkeit wird in der Wissenschaft, und zwar in der Linguistik intensiv erforscht, seine Behandlung wird oft mit Geschichten aus dem richtigen Leben angereichert. Das erklärt sich dadurch, dass das Fehlen von Höflichkeit, oder umgekehrt, falsche, vorgetäuschte Höflichkeit zu vielen Missverständnissen führen kann.

Im Zusammenhang damit interessiert die Wissenschaftler die Behandlung des Themas im Unterricht DaF bzw. in den Lehrwerken für diesen Unterricht. Im Fremdsprachenunterricht soll eine kommunikative bzw. eine interkulturelle Kompetenz vermittelt werden, die werden bei dem Erlernen des Themas Höflichkeit „mit seiner engen Verschränkung von Sprache, Handlung und landeskundlicher Relevanz“ effektiv entwickelt [2, S. 28]. Das besondere Potential von linguistischen höflichkeitsbezogenen Forschungen sehen die Wissenschaftler außerdem in der universitären philologischen Vermittlung [1, S. 79].

Höflichkeit ist in den letzten Jahrzehnten zum Forschungsobjekt der Soziologie, Pragmalinguistik, Soziolinguistik etc. geworden [2, S. 28-29]. In den letzten Jahren stieg das Interesse an sprachlicher Höflichkeit [1, S. 79].

Die ersten umfassenden Studien zu diesem Thema wurden aber noch Anfang des XX. Jhts veröffentlicht. Als eine wichtige Forschung, die andere beeinflusste, gilt die Arbeit von Norbert Elias „Über den Prozeß der Zivilisation“, die in der Erstauflage 1936 erschienen war.

In der Arbeit von Brown und Gilman (1960) wurden die sozialen Kategorien „Macht“ und „Solidarität“ mit einbezogen, die in Anredeformen zum Ausdruck kommen. Grundlegende höflichkeitsrelevante soziologische bzw. philosophische Konzepte wurden von Goffman (1967) und von Grice (1975) entwickelt, später fanden sie ihre Weiterentwicklung in den Arbeiten von Brown und Levinson (1978, 1987), Lakoff (1979) und Leech (1983). Daneben erschienen kontrastive Arbeiten, in denen Höflichkeitsphänomene, z.B. Anredesysteme (Deutsch-Japanisch, Deutsch-Polnisch, Deutsch-Englisch (Bublitz 1980 u.a.) verglichen worden waren [2, S. 29].

1990 fasst Fraser einige Forschungsansätze zusammen: „The conversational-maxim view“ (ist durch die Konversationsmaximen und Kooperationsprinzip von Grice gekennzeichnet); „The social-norm view“ (beschreibt den Grad der Formalität verschiedener Redestile); die „face-saving view“ (dabei wird über das *face*-Konzept, Höflichkeitsstrategien und den Universalitätsanspruch von Brown / Levinson diskutiert); „conversational-contract view“ [2, S. 29].

Die von Brown / Levinson entwickelte „face-saving view“ (1978, 1987) gab den Anstoß für zahlreiche nachfolgende Beiträge im Bereich der linguistischen Pragmatik, ihre zentralen Konzepte sind *positive face* und *negative face*. Der Aspekt aber, bei dessen Behandlung die Forscher nicht einig sind, ist der Universalitätsanspruch. Untersuchungen zum Höflichkeitsverhalten der 80-90-er Jahre zeigen deutlich, dass der Universalitätsanspruch nicht aufrecht erhalten werden kann. So werden in den Arbeiten der ForscherInnen aus dem asiatischen Raum dem westlichen Individualismus-Konzept, auf dem *face* basiert, gruppenorientierte Konzepte asiatischer Gesellschaften gegenübergestellt. Es wird angenommen, dass Höflichkeitsausdrücke, z.B. im Japanischen, eher den relativen gesellschaftlichen Status markieren, als dass sie bewusst gewählte Strategien darstellen. Da können Gründe für interkulturelle Missverständnisse sein, die ein moderner Fremdsprachenunterricht bewusst machen sollte [2, S. 30].

Umstritten bleibt auch die Frage: „Können bestimmte Typen von sprachlichen Strukturen im Einklang mit bestimmten pragmatischen Regeln als höflich angesehen werden?“ [2, S. 30], die man unterschiedlich beantwortet, z.B. gibt es die Annahme, dass bestimmte sprachliche Konstruktionen höflicher als andere sind und dass sie im

Sprachgebrauch bzw. im Sprachsystem existieren, oder, dass es in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Zahl von Höflichkeitsmitteln gibt etc.

Also, die Vermittlung der sprachlichen Höflichkeit (der angemessener verstandenen Formen der sprachlichen Höflichkeit) im fremdsprachlichen Unterricht ist sehr wichtig, die Höflichkeitsformen können als die Basis einer Höflichkeitskompetenz betrachtet werden. Dabei werden von den Forschern als wichtigere für das Verwertungsinteresse im Fremdsprachenunterricht nicht die Klassifizierung von bestimmten Verhaltensweisen im Rahmen einer Theorie, sondern deren Erwartbarkeit sowie deren „Höflichkeitswert“ im interkulturellen Vergleich eingeschätzt [2, S. 30].

Список використаних джерел

1. Pieklarz-Thin M. Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung — anwendungsorientierte Überlegungen. *Acta Neophilologica*. UWM Olsztyn. 2012, XIV (2). S. 79-95. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-310cd652-7eeb-4d19-80cc-a8e95a510292> (Last accessed: 13.08. 2019).
2. Vorderwülbecke K. Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk. *Höflichkeitsstile*. Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.). Frankfurt am Main [u.a.]. Lang, 2001. S. 27-46. (Cross Cultural Communication 7). URL: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7013/file/Vorderwuelbecke_Hoeflichkeit_in_Linguistik_Grammatik_und_DaF_Lehrwerk_2001.pdf (Last accessed: 13.08.2019).

Anna Kryshchaliuk

Candidate of Philology (PhD), Associate Professor,
Associate Professor of the English Chair,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

LINGUISTIC EVENTS vs. DISCURSIVE EVENTS

A contemporary stage of research on language in general and Germanic languages in particular is characterized by two central investigative directions: linguistic studies and discourse studies. Being considerably intertwined these two directions still offer different frames of viewing a certain object of study.

The object of this paper is an event representation, i.e. a representation of something happening in a certain space and time. The conducted analysis of literature on event representations shows that the latter can be limited to the language system or

viewed in a wide socio-cultural context. Consequently, linguistic events and discursive events are distinguished.

Linguistic events are the linguistic representations of the things that happen [4], their descriptions in language [5]. Most researchers suggest three possibilities of linguistic event encoding: semantic, lexical and syntactic [4; 5]. Linguistic events are denoted in relation to verbs as activities, accomplishments, achievements, states [7, p. 102-107] and semelfactives [6]. Linguistic events are intralinguistic and narrow contextually.

Discursive events are the discourse representations of raw events with the account of text genres and actual conditions of their construction and reconstruction. Conditions include the system of knowledge about the world, assumptions and expectations of the addressee due to which the author's conception can be realized.

The development of the cognitive-discourse paradigm of the language study introduces new ways of research for discursive events taking into consideration conceptualization and embodiment. Conceptualization is the way of human engaging the world both physically and mentally through perception, motor activities, memory, anticipation, prediction, generalization etc, i.e. through various mind-body activities [3, p. 4]. Embodiment means the body-in-space, the body as it interacts with various types of environment including but not being limited to physical, social, cultural, political, psychological and emotive [2, p. 20].

From the above mentioned cognitive perspective a discursive event is embodied, i.e. constructed with our multifaceted body in mind by means of mental structures and operations. Discursive events are structured with image schemas – elementary, recurrent dynamic mental structures of sensorimotor origin that are the basis for more complex images of our consciousness [1, p. xiv, xix]. In our paper we argue that according to the type of image-schematic relations between referents topological, perceptual, spatial-motor and dynamic discursive event representations are constructed in the contemporary English discourse.

Thus, unlike linguistic events discursive events reveal more explanatory potential from a multidisciplinary extralinguistic perspective. Further research calls for singling out distinguishing features of linguistic and discursive events.

References

1. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1987. 233 p.

2. Johnson M., Rohrer T. We Are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism and the Cognitive Organism. *Body, Language, and Mind*. 2007. Vol. 1. P. 17-54.
3. Langacker R. W. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. N.Y. : Oxford University Press, 2008. 562 p.
4. Rosen S. T. The Syntactic Representation of Linguistic Events. 1999. URL : https://www.researchgate.net/publication/248029378_The_Syntactic_Representation_of_Linguistic_Events (Last Accessed: 27.10.2019)
5. Rothstein S. *Structural Events. A Study in the Semantics of Lexical Aspect*. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. 353 p.
6. Smith C. S. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht : Springer Netherlands, 1997. 353 p.
7. Vendler Z. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY : Cornell University Press, 1967. 216 p.

Дар'я Кшевецька,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ідеї та принципи семантичного аналізу мови, які надалі були об'єднані під загальною назвою «дослідження семантичного поля», виникали поступово. Вони беруть свій початок з кінця XIX– початку XX століть. Формулювання цих ідей та принципів ми знаходимо в працях О.О. Потебні, М.М. Покровського, Й. Тріра, В. Порціга, Н. Дьоршнера, О. Духачека, Р. Хоберга, Р. Освальда та ін.

Актуальність даної статті полягає у тому, що лексико-семантичне поле є одним із провідних понять в мовознавстві, яке вивчається у наш час. Метою статті є проаналізувати трактування поняття «лексико-семантичне поле» у сучасній науковій літературі.

У сучасному мовознавстві лексико-семантичне поле визначається як ієрархічна структура, яка складається з великої кількості лексичних одиниць, що об'єднані спільним інваріантним значенням [1, с. 44]. Підґрунтям для об'єднання слів в лексико-семантичні поля служать словесні асоціації, які

відображають зв'язки між предметами в навколишньому світі. Об'єднані у такий спосіб слова мають щонайменше одну спільну семантичну ознаку, спільну сему, яку прийнято називати інтегральною ознакою [2, с. 75]. На думку А. М. Кузнєцова, інтегральна ознака має: 1) об'єднувати однорідні лексичні одиниці; 2) задавати певну орієнтацію лексико-семантичного поля, яке базується на ній; 3) мати обмежену семантику, щоб лексико-семантичне поле, ядром якого вона стане, мало доступну для розгляду кількість одиниць [2, с. 78].

Щодо структури лексико-семантичного поля, то на це питання у мовознавців існує декілька поглядів. Так, А. А. Уфимцева вважає, що семантична структура поля складається з ядра, центра і периферії [4, с. 139]. Ядро поля представлене спільною семою (гіперсемою), тобто семантичним компонентом вищого ладу, що організовує навколо себе семантичне розгортання поля. Центр поля складається з одиниць, які мають інтегральне, спільне з ядром диференційне значення, натомість периферія поля включає одиниці, які найбільш віддалені від ядра [4, с.141]. Периферійні одиниці можуть мати контекстуальні значення і зазвичай вступають у контакт з іншими семантичними полями, утворюючи лексико-семантичну безперервність мовної системи.

З. Д. Попова вважає, що структура лексико-семантичного поля складається з ядра, ближньої та дальньої периферії. До ядра лексико-семантичного поля зазвичай належать високочастотні, стилістичні та функціонально-нейтральні одиниці, а до ближньої периферії – менш частотні, однозначні, конкретні за значенням лексеми, які, як правило, майже не залежать від контексту. Дальню периферію утворюють низькочастотні, багатозначні лексеми, що мають яскраву семантику, можуть належати до інших лексико-семантичних полів, мають зазвичай одну функціональну сему, яка семантично залежить від контексту [3, с. 162]. Аналіз наукової літератури дає нам підстави стверджувати, що семантичне поле характеризується наступними ознаками: 1) наявністю семантичних відношень (кореляцій) між складовими його словами; 2) системним характером цих відношень; 3) взаємозалежністю та взаємообумовленістю лексичних одиниць; 4) відносною автономністю поля; 5) безперервністю позначення його смислового простору; 6) взаємозв'язком семантичних полів у межах всієї лексичної системи.

У структурі семантичного поля можна виділити такі частини:

1. Ядро поля, представлене родовою семою-компонентом, навколо якого розгортається поле. Для ядра характерні безознаковість, нейтральність, висока частота вживання. Оскільки ядро є лексичним вираженням смислів, або семантичних ознак, воно може замінити кожен із членів парадигми, будучи представником усієї парадигми;

2. Центр поля складається з одиниць, які мають інтегральне, спільне з ядром і між собою значення;

3. Периферія поля, що містить одиниці, найвіддаленіші за своїм значенням від ядра. Периферійні слова характеризуються найменшою частотністю. Вони деталізують та конкретизують основне значення поля. Зазвичай периферійні елементи перебувають у зв'язку з іншими семантичними полями, утворюючи при цьому лексико-семантичну цілісність мовної системи.

Лексико-семантичне поле може бути поліцентричним, якщо різними центрами поля вважаються компоненти, що групуються навколо домінуючих лексем різних частин мови (інваріантні групи/поля, які є об'єднаннями лексем на основі загальної семантичної ознаки, що репрезентує міжкласові відношення типу: білизна – білий – біло, або у випадку об'єднання засобів вираження декількох близьких понять, уявлень в одне ціле.

Список використаних джерел

1. Вердиева, З. Н. Семантические поля в современном английском языке. М. : Высшая школа, 1986. 120 с.
2. Кузнецов, А. М. Структурно-семантические параметры в лексике : на материале английского языка. М. :Наука, 1980. 160 с.
3. Полевые структуры в системе языка: коллективная монография / Под ред. проф. З. Д. Поповой. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1989. 200 с.
4. Уфимцева, А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М. : Изд-во Академии наук СССР, 1962. 287 с.

Людмила Марчук,

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНОТИ РЕЧЕНЬ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

У сучасних художніх текстах однією із особливостей є функціонування повних та неповних речень як граматичної категорії, спричиненої прагматичними особливостями мови. Неповне речення в українській мові

потрактують як «предикативну одиницю, в якій певна синтаксична позиція (один або кілька членів речення), спрограмована формально- і семантико-синтаксичною структурою цього речення, пропущена, тобто не вимовляється (не пишеться), але відтворюється у свідомості комунікантів» [3, с. 65]. Г. О. Золотова зауважувала, що «принцип називання явища негативним терміном має на меті опозицію стверджувальне/заперечне, а в цьому випадку – повне/неповне. Відповідно неповне речення має мати визначення як таке, що не має певних ознак, які характерні для повного речення» [2, с.187].

Неповнота речень – структурна і семантична – розповсюджена на всі типи і види мовлення, а стильову маркованість має в усіх жанрах художньої літератури, напр.: *«Десять кілометрів – забагато»* [4, с.116].

При визначенні неповноти речень враховуємо функційну перспективу висловлення, оскільки механізм тема-рематичного членування є певним ключем до багатьох типів ситуативної та текстової неповноти: тема визначена ситуацією, текстом, контактним чи дистантним розміщенням попереднього чи наступного текстового масиву, у діалогічному мовленні – сусідніми репліками, а рема вербалізована власними елементами неповного речення. Знання ситуації, спілкування, пресупозиції безпосередньо зумовлюють той чи той ступінь неповноти експліцитного складу речення. *«Й при мамі, і з тобою – злидні, злидні й нестатки! Коли це вже закінчиться? Мені на танці ні в чому вийти! Чобіт нема. З куртки й пальта виросла, рукави ледве лікті закривають! Чому іншим – усе, а нам – нічого?»* [4, с.116].

Будь-яке завершене висловлення має повноту вираження, проте потрібно враховувати вербальні та невербальні засоби вирішення комунікативного завдання. Достатність лише вербальних засобів для передання смислу характерно для повної мовної конструкції. Уживання додаткових засобів, а також опертя на конситацію для заповнення незаміщених позицій у структурі речення означає мовленнєву детермінацію висловлення.

Для оцінки ступеня повноти висловлення визначаємо:

1. компонентний склад конструкції щодо структури і семантики; при цьому враховуємо сферу функціонування, можливу текстову і ситуативну закріпленість, чинники пресупозиції, кросреференцію, інформативну достатність: *«А ти, відколи з тобою зв'язався, однієї і тієї ж: сїстри, сїстри, сїстри! Ага, наш Василь вашій вашій бабі двоюрідна тітка! Що-небудь із тобою станеться – ні Поля, ні Леся, ні Уляна навіть води не подадуть тобі*

напитися!» [4, с.116]. Висловлення передає розмову двох знайомих, один із яких обізнаний із ситуацією у сім'ї іншої;

2. можливість реконструкції пропущених елементів методом порівняння синонімічних моделей: *«Добра люди не пам'ятають, зате кривду – до гробової дошки»* [4, с.155]; пор.: *Добра люди не пам'ятають, зате кривду пам'ятають до гробової дошки; «Мені – кінець»* [4, с.156]; пор.: *Мені скоро кінець;*

3. дослідження парадигматичних зв'язків і трансформаційних можливостей моделей і варіанта.

Проблема мовленнєвого аспекту неповноти речень дозволила нам описати процес елімінації в тексті твору та появу неповних речень текстової мотивації. У певних реченнях монологу чи діалогічному тексті в першій предикативній частині складного багатоконпонентного речення чи в частині висловлення вербалізовано загальний елемент, який далі експліковано автором чи вустами головних героїв тексту: *«Але ж я для Миколчиної няні була роботодавцем, а вона – моєю найманою робітницею, і ми, як резонно мені кілька разів утовкмачувала Меланя, не могли почуватися на рівних»* [4, с.261]. Контекстно можна відновити один суб'єкт, дієслівний предикат, об'єкт і т.п. або одночасно кілька елементів.

Парцеляція – це явище близьке до мотивованої текстом неповноти речень, коли пропущено декілька компонентів у конструкції й речення не може функціювати самостійно, але більш зцементоване з конструкцією, яка визначає його смисл. *«А плямка не зникла. Ні через тиждень, ані через місяць. Зате повільно, але неухильно збільшувалася й збільшувалася»* [4, с.262].

Парцеляція з'являється як в простому, так і складному реченнях. Парцелюються однорідні члени речення, об'єкт, компонент авербіальної семантики в функції уточнення, протиставлення, заперечення, елементи порівняльних конструкцій.

Контекстна неповнота є результатом додавання моделей та їх взаємопоглинанням. Послідовне з'єднання реплік в діалозі у вигляді ланцюжка, коли теми і реми міняються місцями, ілюструють саме таку неповноту. *«Куди тепер? Куди? До кого я маю тебе везти? Думаєш, вдома в селі твої сестри виглядають каліки? Чи, може, прикажеш мені особисто тобою піклуватися? Не знаєш, що брат любить сестру багату, а чоловік – жінку здорову? Усіх грошей ще ніхто не заробив! Думаєш, сестри оцінять твої старання? Ага, тримай кишеню ширше!»* [4, с.150].

У результаті такого процесу відбувається підміна суми моделей схемою простого речення, оскільки в цій схемі можна відновити пропущені елементи: *«Й головне – аніскілечки не боятися завтрашнього дня!»* [4, с.176].

У складних конструкціях виникає переносне метафоричне значення: *«Повір, те, що в тебе сталося з Льончиком – це не найстрашніше з усього можливого. Колись розповім: для цього треба особливого настрою. Ша, кошер, про це – мовчок і рот на замок!»* [4, с.181].

Такі конструкції відзначаються впливом конситації та мають не лише пропущений елемент у реченні чи предикативній частині, а й пропуск елемента в словосполученні. Такі словосполучення трапляються в усному мовленні або його імітації в художніх текстах.

Також одним із видів неповних речень є незакінчені речення: *«Заклялася, що більше не буду Мілька бити, але...»* [4, с.109]. Вони диференційовані за допомогою стилістично наповненими трьома крапками в кінці речення. Серед них дослідники [1, с. 15] виділяють ситуативно зумовлені та не закінчені свідомо з певною метою. Такі речення можуть мати модальне забарвлення та передавати жаль, мрію, надію, догадку, відомий факт тощо.

Таким чином, основною вимогою процесів як повноти, так і неповноти синтаксичних конструкцій є доцільність. Неповнота має оказіональний характер та разову спорадичність.

Неповнота речення та тексту є відображенням явища економії, яке функціонує як у філософії, так і в мові.

Доцільність використання мовних засобів полягає в індивідуальному виборі мовців (автора і читача) в акті комунікації для передання інформації.

Список використаних джерел

1. Бех Е.А. Структурно-семантические особенности неполноты предложений. Автореф. дисс. к.ф.н. спец. 10.02.02 – украинский язык. Киев, 1990. 16 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва: Наука, 1982. 368 с.
3. Мойсієнко А. К., Арібжанова І. М., Коломийцева В. В., Костич Л. М., Різник С. М. Сучасна українська мова: синтаксис: підручник. Київ: Знання, 2013. 238 с.
4. Слоньовська О. Загублені в часі. Київ: «Український пріоритет», 2018. 272 с.

Алла Масловська

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Безперечно, німецька мова багата на виражальні засоби, які дають можливість чіткіше розкрити думку, реалістичніше відтворити історичну добу, змалювати пейзаж, правдивіше передати емоції та переживання.

На противагу великій кількості антонімів, метафор, епітетів та порівнянь, що надають мові різнобарв'я, стають фразеологізми. Ці стійкі сполуки здатні ще більше урізноманітнити мовлення, чіткіше передати емоційні стани, завдяки своїй експресивності, яскравіше зобразити побут, народні традиції та культуру загалом.

За своєю природою та структурою фразеологізми значно відрізняються від простих слів та словосполучень. На відміну від простих синтаксичних сполук, фразеологізми відтворюються у вигляді фіксованих конструкцій з сталим, характерним лексичним значенням та складом. Для стійких словосполучень характерна сталість і неподільність у своїй формі, єдине лексикологічне значення для усіх компонентів. Часто цілий фразеологізм можна замінити одним словом, з відповідним лексикологічним значенням.

У фразеології присутні значні синонімічні, антонімічні можливості, завдяки яким, фразеологія широко застосовується як стилістичний засіб. Фразеологічні звороти, виконують різні стилістичні функції. Найчастіше, фразеологізми знаходять застосування в різних функціональних стилях мовлення і, відповідно, мають ту чи іншу стилістичну забарвленість [3].

З точки зору І. Голуба, найбільший стилістичний пласт становить *розмовна фразеологія*. Вона використовується переважно в усній формі мовлення та в художньому мовленні. До розмовної лексики найбільш наближені фразеологізми зниженого стилістичного тону.

Інший великий стилістичний пласт утворюють *книжкові фразеологізми*, які зустрічаються переважно у письмовому мовленні. У складі книжкової фразеології можна виділити наукові, публіцистичні, офіційно-ділові фразеологізми [2].

Також дослідники виокремлюють пласт *загальноживаної фразеології*,

фразеологізми якої, використовуються як в книжковій, так і в розмовній мові із цілком виразною стилістичною метою. Проте таких фразеологізмів не багато.

Науковці Я. Баран та М. Зимомря стверджують, що в емоційно-експресивному відношенні усі фразеологізми можна поділити на дві групи: *емоційно забарвлені* та *емоційно нейтральні*. У мові більшу частину займають фразеологізми з яскравим емоційно-експресивним забарвленням, яке обумовлене їх образністю, використанням у них виразних мовних засобів. Як наслідок, фразеологізми розмовного характеру мають фамільярні, жартівливі та іронічні, неважливі відтінки. Разом з тим, фразеологізмам, які використовуються у художній літературі, притаманне високе урочисте звучання.

Інший стилістичний пласт становлять фразеологізми з найменшим емоційно-експресивним забарвленням. Таким фразеологізмам не властива образність, вони не містять оцінки. Серед фразеологізмів цього пласту присутня значна кількість складових термінів. Як і всі терміни, вони характеризуються однозначністю, а компоненти, що їх утворюють, вжиті у прямому значенні [1].

Варто зазначити, що своє місце мають і *міжстильові фразеологізми*, використання яких доцільне в усіх стилях сучасної німецької мови. Їх вираження ставлення людини до явищ, подій, предметів та їх ознак не інтенсивне. Ці фразеологізми нейтральні як з емоційного, так і з стилістичного боку. Найчастіше, вони виконують суто номінативну функцію [2].

У художній літературі використовуються фразеологізми з метою урізноманітнити мову твору, зробити її мальовничішою, наповненою почуттями та переживаннями. Особливість застосування сталих виразів у публіцистиці є те, що фразеологізми певною мірою забарвлюють суто інформаційний текст, роблячи його більш цікавим для читання.[4].

Підсумовуючи усю опрацьовану нами інформацію, можна зробити наступні висновки: фразеологізми вживаються в багатьох стилях мовлення, з метою надання мовленню образності, широкого емоційного спектру та виразності. Отже, вони мають чітко виражене стильове призначення.

Список використаної літератури

1. Баран Я., Зимомря М. Теоретичні основи фразеології : навч. посіб. для студентів факультетів іноземних мов університетів та педагогічних інститутів. Ужгород, 1999. 176 с.
2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка : учебное пособие. Московский

- государственный университет печати : веб-сайт. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook028/01/part-013.htm> (дата звернення: 2.11.2019).
3. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. Москва : Высшая школа, 1970. 200 с.
 4. Симонова С. В. Коммуникативно-прагматический потенциал “Лексики образованных людей” (Bildungssprachlich) : автореф. на соискание учен. степени к-та. филол. наук : 10.02.04. Нижний Новгород, 2004. 21с.

Руслан Мельник,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Інна Лаухіна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОНІМІЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ УТВОРЕННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Протягом ХХ – ХХІ ст. вітчизняні й зарубіжні мовознавці виявляли постійний інтерес до пропріативної лексики, або класу власних назв, що підтверджує неоднозначність і складність цього феномену. Однак французькі лексичні одиниці на позначення власних назв не були ще об'єктом детального аналізу, оскільки вони не розглядалися науковцями з точки зору їх ролі в збагаченні словникового фонду мови. Проте зауважимо, що власні назви широко використовуються французькою мовою для створення на їх основі специфічного типу лексичних одиниць, вони займають особливе місце в лексиці, обумовлене їх значною комунікативною та інформативною значущістю, що й визначило актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питанню вивчення власних назв присвятили свої праці науковці Г. Бучко, А. Суперанська, О. Крячкова, Л. Василевська, А. Рей, А. Гардіне та інші.

Мета статті – розглянути особливості метонімічного перенесення як одного зі способів утворення власних назв у сучасній французькій мові.

Виклад основного матеріалу. Метонімічне перенесення здійснюється між лексичними одиницями, певним чином співвіднесеними одна з одною: «Метонімія лексична – значення слова або виразу, що виникло внаслідок асоціації за просторовою, часовою чи логічною суміжністю...» [2, с. 127]. Отже, метонімія – це спосіб розвитку смислового змісту на основі суміжності

того, що вже позначено в попередньому значенні слова й нового змісту [1, с. 156-166]. «Такі найменування утворюються здебільшого під впливом певних семантичних закономірностей на основі відомих метонімічних моделей і не представляють нових значень слів, а лише їх типове використання» [3, с. 184].

Французькі номінативні лексичні одиниці з власними назвами, утворені за допомогою метонімічного перенесення, поділяються на такі семантичні моделі: 1) «місце виробництва / видобування → продукт виробництва»; 2) «виробник → продукт виробництва»; 3) «автор → відкриття, винахід»; 4) «знаменита людина → місце, назване його ім'ям»; 5) «особа, місце, дата → період або подія, пов'язані з ними».

I. Модель «місце виробництва / видобування → продукт виробництва»:

1) харчова промисловість і сільське господарство: Barsac (Барсак, місто у Франції) → *barsac* («біле вино»); Brie (Брі, провінція Франції) → *brie* («м'який сир, покритий запліснявілою кіркою»); Мока (Мока, село у Франції) → *moka* («сорт кави»); La Havane (Гавана, столиця Куби) → *havane* («сигари, тютюн, який виробляється в Гавані»); Mirabel (Мірабель, село у Франції) → *mirabelle* (сорт сливи);

2) легка промисловість, ремесла: Creton (Кретон, село в Нормандії) → *cretonne* («кретон, щільна бавовняна тканина»); Bristol (Бристоль, місто в Англії) → *bristol* («щільний білий папір»); Bikini (Бікіні, назва атолу в Тихому океані) → *bikini* («купальний костюм»).

II. Модель «виробник → продукт виробництва»:

1) спиртні напої: Grog (Грог, спершу прізвище англійського адмірала, який носив сюртук з товстої матерії (*gros grain*), і ввів роздачу цього напою матросам) → *grog* («грог, міцний напій з горілки або рому, розбавлений гарячою водою з цукром»);

2) назви засобів пересування: André Citroën (А. Сітроен, інженер і промисловець) → *citroën* («автомобіль»); Drais (Дрез, винахідник) → *draisienne* («дрезина, двохосовий залізничний візок, який пересувається по рейках»); Saint Fiacre (св. Фіакрій, чиє зображення було на одному готелі в Парижі, біля якого стояли перші паризькі візники) → *fiacre* («фіакр, кінний легкий найманий екіпаж»); Joseph et Etienne Montgolfier (брати Монгольф'є, винахідники) → *montgolfière* («монгольф'єр, повітряна куля, наповнена нагрітим повітрям»);

3) назви зброї, боєприпасів: A. Chassepot (А. Шаспо, зброяр) → *chassepot* («шаспо, вид гвинтівки»); John Moses Browning (Браунінг, винахідник) → *brownin* («автоматичний пістолет»); Hiram Maxim (Х. Максим, винахідник) →

maxim («максім, система станкового кулемета»); G. Shrapnel (Г. Шрапнель, винахідник) → *shrapnel* («шрапнель, артилерійський снаряд»);

4) назви будівель, приміщень, споруд: François Mansart (Ф. Мансар, архітектор) → *mansarde* («мансарда, горищене житлове приміщення з похилою стелею або стіною»);

5) назви страв: Vittore Carpaccio (В. Карпаччіо, художник) → *carpaccio* («карпачо, страва з тонких шматочків сирової яловичини»);

6) назви одягу і головних уборів: MacFarlane (МакФарлен, винахідник) → *macfarlane* («чоловіче пальто без рукавів»);

7) назви зі сфери спорту: Axel (Аксель, фігурист) → *axel* (стрибок з одночасним поворотом у повітрі на 240°»);

8) назви зачісок: Seigneur de Cadenet (де Кадне, який увів цю зачіску в моду) → *cadnette* («довге пасмо волосся, кіска, яку носили солдати»);

9) назви музичних інструментів: Antoine Joseph Sax (А. Сакс, флейтист) → *saxophone* («саксофон, музичний духовий інструмент»);

10) назви предметів побуту: Psyché (Психея, ім'я міфологічної коханої Ероса) → *psyché* («психа, велике похиле дзеркало на ніжках»);

11) назви тканин: Baptiste (Батист, фабрикант) → *batiste* («батист, дуже тонка лляна тканина»);

12) назви меблів та їх стилів: Boule (А. Буль, мебляр) → *boule* («стиль меблів, який імітує вироби Андре Булля»);

13) назви орденів, нагород: César Baldaccini, dit César (С. Бальдаччині, автор призів-статуєток) → «*César*» («Сезар» – нагорода, яка вручається акторам).

III. Модель «автор → відкриття, винахід».

1) назви машин, приладів, апаратів: Georg Ohm (Г. Ом, фізик) → *ohmmètre* («омметр, прилад для вимірювання опору»); Joseph Guillotin (Гільйотен, за пропозицією якого це знаряддя страти) → *guillotine* («гільйотина, машина для відтинання голови»);

2) назви одиниць вимірювання: Nicola Tesla (Н. Тесла, винахідник) → *tesla* («тесла, одиниця магнітної індукції»);

3) назви технологічних процесів, методів, способів: Arsène d'Arsonval (д'Арсонваль, фізіолог) → *darsonvalisation* («дарсонвалізація, застосування струмів високої напруги і високої частотності з лікувальною метою»);

4) назви знімків та зображень: Jacques Daguerre (Ж. Даггер, художник і фізик) → *daguerrothype* («дагеротип, знімок, зроблений за допомогою фотографування на металеву пластинку, покриту шаром йодованого срібла»);

5) назви з галузі літератури й книгодрукування: L. Gongora (Л. Гонгора, поет) → *gongorisme* («гонгоризм, поетичний напрямок»); Pasquino (Паскіно, давньоримський швець XVI ст., прославився своєю дотепністю) → *pasquin* («пасквіль, твір, який містить образливе повідомлення або зображення»); les Elzévir (Ельзевіри, видавці) → *elzévir* («ельзевір, надрукована книжка; назва шрифтів»); Iambe (Ямб, син німфи Ехо) або Iamba, (служниця Ямба) → *iambe* («ямб, двоскладова стопа з наголосом на другому складі»);

6) назви хвороб і хворобливих станів: John Dalton (Дж. Дальтон, хімік і фізик) → *daltonisme* («дальтонізм, особливість зору, нездатність розрізнити деякі кольори, здебільшого червоний і білий»);

7) назви явищ природи: Aurore (Аврора, давньоримська богиня ранкової зорі) → *aurore* («аврора, ранкова зоря»).

IV. Модель «історичний родоначальник, засновник → його послідовники»:

1) наукові погляди: Gregori Mendel (Г. Мендель, натураліст) → *mendeliste* («менделіст», послідовник менделізму);

2) приналежність до тієї чи тієї політичної партії, групи: A. Hitler (А. Гітлер, політичний діяч, засновник фашистської держави) → *hitlérien* («гітлерівець», фашист, прибічник Гітлера);

3) філософські, етичні, моральні і політичні переконання: F. Nietzsche (Ф. Ніцше, філософ) → *nietzschéen* («ніцшеанець», послідовник філософського вчення Ніцше»);

4) релігійні переконання, приналежність до релігійних течій, сект та ін.: Saint-Bernard (Бернар, монах) → *bernardien* («бернардинець», монах-католик, послідовник Бернарда);

5) назви наукових течій: Charles Darwin (Ч. Дарвін, натураліст) → *darwinisme* («дарвінізм», учення про закономірності розвитку живої природи);

6) назви філософських і політичних течій, рухів і теорій: Babeuf (Бабеф, комуніст-утопіст) → *babouvisme* («бабувізм», учення, засноване Бабефом і його послідовниками);

7) назви релігій, релігійних течій і сект: Jean Calvin (Ж. Кальвін, церковний реформатор і письменник) → *calvinisme* («кальвінізм», одне з протестантських віровчень).

IV. Модель «відома людина → місце, назване його ім'ям»: Charles André Joseph Marie de Gaulle (де Голль, генерал і державний діяч) → *place Charles de Gaulle* («площа Шарля де Голля»).

V. Модель «особа, місце, дата → період або подія, пов'язані з ними»:

Napoléon Bonaparte (Н. Бонапарт, імператор) → *ère Napoléon* («ера Наполеона»).

Отже, метонімія представляє досить поширений спосіб утворення власних назв французької мови й слугує для їх денотативної номінації. При метонімічному перенесенні використовуються здебільшого антропоніми й топоніми, які з'являються не внаслідок самовільної еволюції їх змісту, а в результаті свідомого їх присвоєння об'єкту номінації.

Список використаних джерел

1. Василевская Л. Синтаксические возможности имени собственного (метонимический перенос у антропонимов) // Проблемы структурной лингвистики. 1981. – М.: Наука, 1983. – С. 156-166.
2. Ганич Д. Олійник І. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – С. 127.
3. Голанова Е. Номинация в сфере автолексики // Способы номинации в современном русском языке. – М.: Наука, 1982. – С. 159-228.

Надія Морозова

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Інна Лаухіна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СПОСОБИ ГРАФІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНІЗМІВ У ТЕКСТАХ МАСОВО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ КВЕБЕКУ

Постановка проблеми. Будь-яке суспільство існує і розвивається за умови соціальної взаємодії між його членами, тобто в процесі обміну інформацією. Загальна тенденція посилення соціальної взаємодії, характерна для ХХІ ст., призводить до інтеграції та інтернаціоналізації соціумів і мовних колективів, що зумовлює виникнення значного пласту запозичень у національних літературних мовах. Особливо ця проблема торкається Канади, де існують історично зумовлені специфічні англо-французькі мовні контакти. Однак в останні десятиліття багато мовознавців виявляють усе більш помітний вплив англо-американського оточення на канадську французьку мову, особливо її лексичну систему, зниження темпів францизації суспільного життя квебекців, що й визначило актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання англійських та американських мовних запозичень досліджували В. Клоков, К. Реферовська, Г. Доржієва, Ж. Корбей, П. Жорж, К. Бушар, П. Мартель, П. Ларривей та ін.

Мета статті – проаналізувати способи графічного оформлення англо-американських запозичень та їх вплив на реалізацію прагматичного навантаження.

Виклад основного матеріалу. Основними способами введення англо-американізмів у текст масово-інформаційного та художніх дискурсів французької канадської мови є використання англо-американізмів без графічного виділення; з графічним виділенням і з поясненням французькою мовою; тільки з графічним виділенням.

1. Основна частина англо-американізмів друкується звичайним шрифтом, не виділяючись із тексту. Це зазвичай інтегровані у французьку канадську мову лексичні одиниці, які пройшли етапи мовної адаптації, тобто зафіксовані в лексикографічних джерелах. Їх використання в первісній графічній формі свідчить про закріплення вихідного прагматичного навантаження. Наприклад: «Quand j'étais gamin, on traitait de «fefis» ceux qui refusaient de faire des conneries, de prendre des risques, qui portaient un masque ou un casque au hockey, ou soignaient leurs bobos» [4, с. 19]. – «Коли я був хлопчиськом, насміхався з тих, хто відмовлявся бешкетувати, ризикувати, хто носив хокейну маску або каску, або з тих, хто лікував свої болячки». Тут слово *hockey* використовується без виділення в тексті; прийменник *au* вказує на те, що це іменник чоловічого роду.

«L'autre bob canadien, piloté par Randy Krause, a fini au neuvième rang» [6, с. 6]. – «Інші канадські санки, якими управляє Ренді Кроз, фінішували дев'ятими». Відповідно до контексту зрозуміло, що *bob* – іменник чоловічого роду, ужитий в однині.

2. Особливий інтерес представляє передача в друкованих виданнях англо-американських прецедентних текстів, тобто таких, які добре відомі носіям цієї культури, значущих для них і неодноразово згадуваних при спілкуванні і які не асимільовані в канадсько-французькій мові. До них відносяться назви англійських/американських книг, організацій, торгових марок тощо, а також рядки з англійських/американських пісень, цитати з літературних творів. На думку В. Савицького й О. Куласвої, такі стійкі висловлювання вважаються нормативно-мовленнєвим стандартним способом лінгвістичного забезпечення буденних комунікативних інтеракцій. Їх стійкість і багаторазова повторюваність зумовлені культурним сценарієм, у яких вони використовуються, наявністю

типової структури, яка визначає певні рольові стосунки між його учасниками [1, с. 107]. Значна кількість таких прикладів свідчить про тісний контакт двох лінгвокультур на території Квебеку.

Основна їх частина друкується курсивом або виділяється лапками чи обома способами одразу, а в дужках подається французький еквівалент, або в наступному реченні подається пояснення: «*Son livre est une réponse polémique, parfois cinglante, au best-seller scientifique de l'an 2000 aux Etats-Unis, Rare Earth (Une Terre rare)*» [2, с. 6]. – «Його книга – це полемічна відповідь, місцями образлива, на науковий бестселер 2000 року, виданий у США, «Рідкісна Земля». Цей приклад об'єднує перший і другий способи графічного виділення: перший представлений іменником чоловічого роду однини з прийменником *au* без графічного виділення – *best-seller*; другий – назва книжки *Rare Earth (Une Terre rare)* – друкується курсивом, а в дужках подається французький еквівалент. Додатковий оцінний компонент є тільки в назві видання, причому наявність французького еквівалента продиктовано прагматичною причиною – стремлінням адресанта здійснити вплив на читача, створивши сприятливі умови для розуміння інформації.

«*Pour Christian Constant, associate chez Booz & Allen, «un shake-out tarde à se produire*». Un jargon plus anglo que saxon qui signifie que des fusions devraient s'effectuer» [5, с. 7]. – «Для Кристіана Константа, партнера компанії Booz & Allen, «струс не забариться». Жаргонний вислів, очевидно, англійський, означає, що злиття компаній неодмінно має відбутися. Автор статті використовує в наступному реченні зворот *qui signifie que* («яке означає, що»); це розшифровка жаргонного вислову, ужитого в попередній фразі. У цьому разі на зміну прагматичного компонента впливає не одна умова, а їх поєднання: розгорнуте пояснення в наступному реченні, виділене курсивом і лапками, наявність ознаки часткової граматичної асиміляції – неозначений артикль чоловічого роду *un*, що пояснюється стремлінням адресанта використовувати потенціал, закладений у значенні англо-американізмів, з максимальним ефектом. У цьому прикладі є ще один англо-американізм, але без графічного виділення – *associate* – «партнер, колега», який не зафіксований ні в одному словнику квебекського варіанта французької мови. Можливо, це слово є прикладом запозичення, яке знаходиться в процесі асиміляції і в найближчому майбутньому з'явиться в одному зі словників англіцизмів.

3. Не менш цікавою є група англо-американізмів, представлених також прецедентними текстами, які зазвичай виділяються на письмі лапками або

курсивом, але їх французький еквівалент не додається. Виділені таким чином приклади відносяться до неінтегрованих англо-американізмів, Наприклад: «Il faut bien sûr ne pas en avoir marre de ces univers éclatés à la *sex, clrugs and rock'n'roll...*» [3, с. 5]. – «Не можна, щоб у твоєму житті були тільки *секс, наркотики і рок-н-ролл*». У наведеному прикладі англійський вислів виділяється курсивом, причому він сприймається як єдине ціле з певним артиклем жіночого роду *époque* («епоха»). На нашу думку, це свідчить про стійкість вихідного прагматичного навантаження цього вислову, який став загальновідомим гаслом епохи рок-н-роллу.

«Les économistes parlent d'un «swing» de 6%» [5, с. 6]. – «Економісти говорять про «коливання» у 6%». Тут прагматичний компонент характеризується своєрідною авторською оцінкою звичності/незвичності використання слова: англійське слово виділяється тільки лапками і супроводжується неозначеним артиклем чоловічого роду *un*.

«Dan posa la *Key lime pie* sur la table comme ma mère le faisait jadis avec sa dinde de Noël» [7, с. 105]. – «Ден поставив лимонний пиріг на стіл, як це колись робила моя мати зі своєю різдвяною індичкою». У цьому прикладі англо-американізм має певну культурну конотацію – назва пирога складається з назви містечка та різновиду лимона (лайм справжній), додатковий прагматичний компонент реалізується за однієї умови: назва лимонного пирога виділяється курсивом і використовується з артиклем жіночого роду *la*, оскільки ця лексична одиниця нагадує відповідне французьке слово жіночого роду *la tarte*.

«Il avait éteint les lumières lui-même, laissé une veilleuse, s'était retiré sur la pointe des pieds en disant *goodnight, sleep tight*, comme sa mère avait dû le faire des années plus tôt quand il était malade» [7, с. 100]. – «Він сам погасив світло, залишивши нічник, вийшов навшипінки, побажавши доброї ночі, міцного сну, як, мабуть, робила його мати кілька років тому, коли він хворів». У цьому прикладі прагматичний компонент кліше побажань доброї ночі реалізується за допомогою специфічного контекстного оточення («як, мабуть, робила його мати...») і виділення курсивом без використання артикля.

Отже, у досліджуваних типах дискурсу можна виділити певні умови, які сприяють зміні вихідного прагматичного навантаження англо-американізмів: використання без графічного виділення; з графічним виділенням і поясненням французькою мовою; тільки з графічним виділенням. У масово-інформаційному дискурсі англо-американізми реалізуються за всіх трьох виділених нами умов, які впливають на зміну прагматичного компонента, і

тому ступінь прагматичної реалізації в англо-американізмів цього дискурсу буде набагато вищим, ніж у художньому.

У художньому дискурсі зберігаються дві виділені нами умови: використання англо-американізмів без графічного виділення й тільки з графічним виділенням. При цьому тільки курсивне виділення свідчить про особливе смислове навантаження й додаткову смислову емоційно-оцінну функцію запозичень, які цілеспрямовано використовує автор. Відсутність лапок відображає намагання письменника уникати нетрадиційності у використанні лексичних одиниць, не характерних для побутового дискурсу.

Список використаних джерел

1. Савицкий, В. М., Кулаева, О. А. Концепция лингвистического континуума: Монография. – Самара: Изд-во НТЦ, 2004. – 178 с.
2. L'Actualité. – Montréal (Québec). – Octobre/2002, №15.
3. La Presse. Lectures. – Montréal. Dimanche, 19 janvier, 2003.
4. La Presse. Sports plus. – Montréal. Dimanche, 19 janvier, 2003.
5. Le Devoir. Économie. – Les samedi 18 et dimanche 19 janvier, 2003.
6. Le Devoir. Samedi. – Les samedi 18 et dimanche 19 janvier, 2003.
7. Tremblay M. Le coeur éclaté. – Montréal, Québec: Leméac, 1995. – 320 p.

Тетяна Петрова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови,

Камянець-Подільський національний університет імені І.Огієнка

REDUPLICATION OF -ER SUFFIX IN MODERN ENGLISH WORD-FORMATION

In contemporary English we can observe a phenomenon as double *-er* suffixation which appear in the process of substantival derivation.

The OED entry on *-er* suffix gives the following explanations: "...In modern English they [-er derivatives] may be formed on all verbs, excepting some of those which have agent-nouns ending in *-or*, and some others for which this function is served by nouns of different formation (e.g. *correspond*, *correspondent*)." [4; Vol. 5, p. 135]. It also says: 1) a class of words chiefly belonging to modern colloquial language, and denoting things or actions, as *header*, *back-hander*, *fiver*, *out-and-outer*, *three-decker*; 2) in several instances *-er* has the appearance of being an unmeaning extension of earlier words ending in *-er* denoting trades or offices *caterer*, *fruiterer*, *poulterer*, *upholsterer* [4].

The latter examples illustrate right the case of doubling *-er*, though with a partial

loss of either grammatical or semantic meaning in a resultative word.

If to focus on the verbal derivatives, there are three variants for using the *-er* suffix with phrasal verbs:

1. V-*er* + preposition: e.g. pass-*er*-by, hang-*er* on.
2. V + preposition + *-er*: e.g. sit-down-*er*, hang-around-*er*.
3. V-*er* + preposition + *-er*: e.g. ask-*er*-out-*er*, pick-*er*-upp-*er*.

The last examples are of interest for us, where there appears to exist a case of reduplicated suffixation in contemporary English, and the *-er* suffix being appended both to the verb and its preposition.

It should be mentioned that these reduplicated forms are fixed in dictionaries, and in particular in the OED. Though they are not frequent and mostly belong to the informal layer, they can be divided into several categories:

1. Words which are granted their own entry:

picker-upper – something that restores one's depleted energy or depressed spirits)

fixer upper (colloq. US) – 1) a person who is handy at making repairs; 2) a rundown dwelling offered at a bargain price and suitable for improvement by a new owner, often with the object of resale at a considerable profit;

maker-upper (humorous) – one who makes up;

opener-upper (colloq. US)

pepper-upper (colloq. and chiefly US) – 1) something as a food, beverage, or pill, that provides a quick but temporary period of energy or alertness; 2) something added to food to relieve blandness; 3) an experience that increases enthusiasm or zeal, as a pep talk.

2. Words which are the subject of a sub-entry of the verb or derived noun:

looker-upper; *mucker-upper*

tearer downer (colloq.) *tidier upper* (colloq.)

waker upper (colloq.) *warmer upper*

washer upper (colloq.)

3. Words which feature in citations for other entries:

chatter upper (in the entry *sex*)

helper outer (in pantomime) [4].

Practically, we don't deal with something that is well established, but rather what seems to be relatively new. This is proved by a number of sources which indicate that this is a purely twentieth century phenomenon, with a peak in popularity between the 1920s and the 1940s [2; 3]. All of the literature on this pattern agrees to

the fact that it should be regarded as a “nonstandard” form existing in modern English.

Список використаних джерел

1. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge : Cambridge University Press. 1983. 311 p
2. Bolinger D. The Phrasal Verb in English. Boston : Harvard University Press, 1971. 78 p.
3. Cappelle B. Rule based versus usage based knowledge of doubler-upper nouns: A false opposition. 2006. <https://www2.kuleuven-kortrijk.be/nl/Onderzoek/Letteren/OnderzoekTaalkunde/FEST/DescriptiveEnglishGrammar/bert-cappelle/doubler-upper%20nouns.pdf>
4. Oxford English Dictionary (OED). In 20 volumes. Oxford : Oxford University Press. 1989.

Л.С. Піхтовнікова,

доктор філологічних наук, професор,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна;

Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського «ХАІ»

HISTORISCH-STILISTISCHE FABELENTWICKLUNG UND SYNERGETISCHE ATTRAKTOREN

Die evolutionstilistische Untersuchung des Fabelgenres ist ohne Betrachtung der eigentlichen Geschichte der Fabel, ihrer Abhängigkeit von historischen Zuständen und ohne Studien von einzelnen höchst charakteristischen Entwicklungsperioden nicht möglich, was entsprechend mit den konkreten Eigenheiten von Schriftstellern und Fabeldichtern sowie ihrem individuellen Stil zusammenhängt. Die Fabel erreicht den höchsten Wert erst dann, wenn sie den Anforderungen einer Epoche am besten gewachsen ist und die Eigenart der geistigen Welt, deren Ideale und Interessen der Gesellschaft am einprägsamsten widerspiegelt.

In der Sprache der Synergetik werden die Begabungen der Fabeldichter und das ideologische Niveau ihrer Theorien und Werke dadurch bestimmt, dass ihre Vorstellungen über die Zweckbestimmung der Fabel und ihre Intentionen mit den Anziehungszonen von gesellschaftlich-sozialen Ideen und geistigen Idealen einer Zeit, d.h. mit den Attraktoren übereinstimmen. Den Begriff „Attraktor“ kann man mit den Ideen als Primärbilder, und bezüglich der menschlichen Psyche, mit Archetypen im Sinne von Jung in Zusammenhang bringen“ [2, с. 40].

Die Struktur der sozialen Aufträge, also der Attraktoren jeder konkreten Epoche, stellt ein vielfältiges Spektrum von Ideen und Vorstellungen dar, die zu allen

Bereichen und Ebenen des gesellschaftlichen Lebens gehören. Dieses Problem sollte in der Zukunft in speziellen Studien betrachtet werden. Der Zweck unserer evolutionsstilistischen Untersuchung ist die Absonderung von globalen Hauptattraktoren, durch die die Thematik, die Funktion und der Stil der Fabel bestimmt werden. Eben die These über Attraktoren ermöglicht eine systematische verallgemeinernde Widerspiegelung der Entwicklungstendenzen von Thematik, Funktionen der Fabel und ihrer Stilarten.

Der Hauptkern der Thematik und die Hauptfunktionen, die Struktur und die Hauptstilskategorien des Genres waren schon herausgebildet, als sich die Fabel als ein selbständiges Genre gestaltete. In der Literaturgeschichte bezeichnet man diesen Abschnitt in der Entwicklung des Fabelgenres als antike bzw. Äsopische Fabel. Wenn man auch den Namen „Äsopische Fabel“ anfänglich unter bestimmter Annäherung als genau ansehen kann (falls Äsop wirklich existiert hatte, was nicht endgültig bewiesen ist), lässt er andere für die historisch-stilistische Evolution der Fabel sehr wichtige Namen der Fabeldichter außer Acht. Außerdem ist die Bezeichnung „Äsopisch“ auch deswegen ziemlich einschränkend, weil sie vor allem zur Abgrenzung der Definitionen „Fabel“ als ein literarischer Text und Genre und „Fabel“ als Sujet, Handlungsablauf in einem Werk verwendet wird [7, S. 27]. Aus den genannten Gründen wird diese Epoche in meiner Untersuchung als „Antike Fabel“ bezeichnet. Das mindert die Bedeutung des Namens Äsop nicht, zumal die genealogische Verwandtschaft der deutschen Fabel mit der Urfabel des Fernen Ostens (ohne Einbeziehung der Bibelquellen) nur über einen Vermittler verfügt – den wirklichen oder vermutlichen, symbolischen Äsop.

Von Anfang an existierte neben der Prosafabel auch die Versfabel parallel und selbstständig.

Die Art der Übergabe von Informationen in der Fabel durch informationsreichere, tiefere, in poetischer Hinsicht ausdrucksvollere Versreihen [1; 3; 4 u.a.] war als Bestandteil der Entwicklung der Geistigkeit und des Intellektes der Menschheit genauso wichtig wie die in erster Linie auf logische Expressivität gerichtete Prosaform.

Diese Hauptstilarten der Fabel, die den entgegengesetzten Stilskategorien – der Prosa und der Poesie (dem Vers) – entsprechen, betrachte ich als die umfassendsten Attraktoren, die schon auf der Stilebene gestaltet sind und die unmittelbar den Stil und die Tendenzen der Fabelentwicklung im Laufe der ganzen Evolution bewirken. Das potenzielle Schaffensvermögen jedes Fabeldichters richtete sich vorwiegend nach dieser oder jener Anziehungszone, aber nicht selten wurde es durch den Einfluss

beider Attraktoren unterstützt, wenngleich einer von ihnen letztendlich überwiegen konnte (z.B. bei Lessing).

Neben anderen persönlichen Zügen bedingte dieser Prozess das Individuelle im Schaffenswerk und im Stil. Das systematische Wechselwirken von historischen Umständen und Attraktoren verschiedener Ebenen stelle ich mir als ein evolutionsstilistisches Basismodell vor, das in jeder Entwicklungsperiode mit entsprechendem Inhalt gefüllt ist. Als Tabelle sieht dieses Modell so aus (in graphischer Form sieh das Modell und die Modelle nach den Epochen in: [5, 6, 8])

Tabelle 1.
Basismodell für die Evolution des Fabelstils

EXTRALINGUALES:	LINGUALES:
<p>Gesellschaftlich-soziale Attraktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historische Umstände - Gesellschaftlichsoziale Beziehungen - Soziale Aufträge <p>Thematische Attraktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Ungerechtigkeit, - Negative menschliche Eigenschaften <p>Thematik von Fabeln: Unterdrückung, Armut, Grausamkeit, Gemeinheit u.a.</p> <p>Funktionen von Fabeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rhetorisch, • didaktisch, • unterhaltsam, • ästhetisch u.a. 	<p>Stilattraktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prosaform; • Versform; • poetischer Stil; • logisch-expressiver Stil; • rhetorischer Stil; • andere. <p>Stilverfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metaphorisierung • Allegorisierung • Personifizierung • Symbolisierung • Verallgemeinerung • Abstrahierung • Verdichtung der Information • Modellierung von Situationen, <p>Symbolbildern u.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalisierung • andere <p>Stilzüge: Anschaulichkeit, Konkretheit, Bildlichkeit, Didaktik, Antithetik, Rhetorik, Lehrhaftigkeit, Normativität, Typisiertheit,</p>

Expressivität, andere

Verbindungen zwischen den extralinguistischen Voraussetzungen der Epochen, d.h. den historischen Zuständen, sozialen Verhältnissen und sozial wichtigen Themen, und deren linguostilistischer Widerspiegelung, also den Metaphorisierungsmechanismen, Symbolbildern, Stilzügen und sprachstilistischen Realisierungsmitteln von Stilzügen, werden diachron auf mehreren Ebenen in der Habilarbeit modelliert [5].

Die wichtigsten Fabelstilarten, die den entgegengesetzten Stilarten von Prosa und Vers entsprechen, sind die umfangreichsten Attraktoren, die auf der stilistischen Ebene gestaltet werden. Sie vor allem bedingen den Stil und die Entwicklungstendenzen der Fabel im Laufe ihrer ganzen Evolution. Das Basismodell der Fabelstilevolution berücksichtigt historische Zustände, gesellschaftliche und soziale Beziehungen, Thematik und Funktionen der Fabeln, Stilattraktoren (Prosa, Vers, poetischer Stil, rhetorischer Stil usw.), stilistische Mittel (Allegorisierung, Symbolisierung, Modellierung usw.), Stilzüge (Bildlichkeit, Didaktik, Antithetik, Rhetorik usw.). Die meisten Bestandteile des Basismodells füllen sich in jeder Epoche mit neuem Sinn, variieren oder wandeln sich in andere um.

Der Hauptzweck der Untersuchung bestimmt den weiteren Verlauf der Analyse, der über die linguostilistische Charakteristik einzelner literarischer Epochen der Fabel und der individuellen Stile der bekanntesten Fabeldichter hinaus bis hin zur Feststellung der Hauptrichtungen der Stilevolution, verallgemeinernder Tendenzen der linguostilistischen Evolution der Versfabel und der Bestimmung von deren Stilarchetypen in der Diachronie führt.

Literaturverzeichnis

1. Гаспаров М.Л. Очерк истории европейского стиха. М. : Наука, 1989. 302 с.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 230 с.
3. Ковтунова И.И. Поэтическая речь как форма коммуникации. *Вопросы языкознания*. 1987. № 1. С.3-14.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л. : Просвещение, 1972. 272 с.
5. Піхтовнікова Л. С. Еволюція німецької віршованої байки: жанрово-стилістичні аспекти : дис. ... докт. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови», 10.01.04 «Зарубіжна література» К., 2000. 427 с.
6. Піхтовнікова Л. С. Синергія стилю байки: німецька віршована байка 13–20 ст. : монографія. Х. : Бізнес Інформ, 1999. 220 с.
7. Herbrandt, E. Die Entwicklung der Fabel im 18. Jahrhundert. Versuch einer

historisch-materialistischen Analyse der Gattung im bürgerlichen Emanzipationsprozess. Wiesbaden, 1975. 340 S.

8. Pichtownikowa L. Synergie des Fabelstils: Die deutsche Versfabel vom 13–21 Jahrhundert. *Ukrainische Beiträge zur Germanistik*. Band 5. Aachen : Shaker Verlag, 2008. 322 S.

Владислава Петюх,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Науковий керівник:

Галина Фоміна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри журналістики і міжмовної комунікації,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

DIE HERKUNFT DER GÖTTERNAMEN IN DEN GERMANISCHEN SPRACHEN

Die ursprünglichen religiösen Vorstellungen der Menschen der ausgehenden Jungsteinzeit sind in unseren Tagen nicht mehr erkennbar. Die heutigen Erkenntnisse über die Götter der Germanen und deren Umfeld stammen hauptsächlich aus den Aufzeichnungen der Römer sowie aus zahlreichen früh- und hochmittelalterlichen Schriften.

Das Universum der Germanen unterteilt sich in neun Welten. Im Himmel befinden sich Asgard und Wanaheim als Wohnsitze der beiden germanischen Göttergeschlechter der Asen und der Vanen. Ebenfalls noch im Himmel liegt Lichtalfenheim, das Land der Lichtelfen. Auf der Erdoberfläche befindet sich die Menschenwelt Midgard und östlich davon in Utgard das Land der Riesen (Jötunheim).

Die Mythologie Jupiters und seines griechischen Ursprungs im Olympier *Zeus* ist weithin bekannt. *Wotan* (auch *Wodan*, in Nordeuropa *Odin*) ist der oberste Gott der Germanen. Er stammt aus dem Göttergeschlecht der Asen und reitet auf seinem achtbeinigen Pferd Sleipnir, stets begleitet von den Raben Hugin und Munin sowie den Wölfen Freki und Geri. Wotan hat lediglich ein Auge, da er das andere für seine Weisheit und Allwissenheit geopfert hatte. Von seinem Thron Hlidskialf in Asgard kann er die gesamte Welt überblicken. Über diesen Gott kann man dann auch schon aufgrund seines Namens etwas sagen. Das hat wahrscheinlich zu tun mit dem deutschen Wort «Wut». Aber nicht im Sinne der spontanen Gefühlsregung, sondern im Sinne vermutlich der Ekstase, des Außer-sich-seins, eines Zustands, den man

beispielsweise beim Krieger in bestimmten Situationen voraussetzt – die Kampfeswut – oder auch eines Zustands, den man beim Dichter voraussetzt. Das ahd. Substantiv *wuot* wurde aus einem germ. Adjektiv abgeleitet, das in ahd. *wuot* «unsinnig», got. *wōds* «wütend, besessen» und altisländ. *oðr* «rasend» bezeugt ist. Dementsprechend bedeutet der Name des nordischen Hauptgottes *Wotan/Wodan* (ahd. *wuotan*, altengl. *wōden*, altisländ. *oðinn*) «den rasenden Gott»; allem zugrunde liegt wohl die idg. Wurzel **wat-* «anblasen, anfachen». Er ist einerseits eben der Gott der Dichter. Er ist aber auch der Gott der Krieger, der Fürsten und spielt in dieser Funktion auch eine wichtige Rolle. Der Name ist in anderen nicht-germanischen Sprachen so nicht belegt. Es handelt sich also aller Wahrscheinlichkeit nach um keinen Gott, zu dem in anderen Kulturen ganz, ganz enge Parallelen feststellbar wären.

Es gibt in der germanischen Mythologie ein Geschwisterpaar, *Freyr* und *Freya*, die auch den gleichen Namen im Wesentlichen tragen. Dieser Name bedeutet übrigens ursprünglich *Herr* und *Herrin*. Im Deutschen existiert das Wort in der weiblichen Form *Frau*, das ist ursprünglich *Herrin*, und das männliche Gegenstück dazu ist noch in Wörtern wie *Frondienst – Herrendienst, Fronleichnam – der Leichnam des Herren*, das hat sich das noch erhalten aus dem Althochdeutschen.

Hier gibt es eine Entsprechung zum Wochentag – *der Freitag*. Der Freitag wäre lateinisch *dies Veneris*, der Göttin Venus. Und dann eben im germanischen Bereich dazu der Tag der Göttin *Freya*. Diese Götter sind wohl in einem breiten Sinn, in einem allgemeinen Sinn als Fruchtbarkeitsgottheiten zu verstehen [2]. *Freya* ist eine wilde Göttin, promiskuitiv und triebhaft. Sie steht für Schönheit, Fruchtbarkeit, aber auch für Gold, Krieg und Zauberkunst. Und *Freya* steht für die Liebe, wie folgende Sage aus der Edda zeigt: *Als ihr Gatte sie für eine lange Reise verlässt, erträgt Freya dies nicht und sie weint goldene Tränen, die als Bernstein zur Erde fallen*. Zwar scheinen die südlichen Germanenstämme *Freya* nicht gekannt haben, sie haben *Frigg* und *Freya* als eine Göttin angebetet. Zudem gehen viele Ortsnamen in Skandinavien auf ihren Namen zurück. Dies zeigt, dass sie verehrt wurde und ihr Name Glück bringt. Sie gilt als zweite Göttin des nordischen Pantheons nach *Frigg*, mit der sie in neuzeitlichen Rezeptionen oft gleichgesetzt oder verwechselt wird. Sie ähnelt der *Venus* des römischen Götterhimmels und der *Aphrodite* des griechischen Olympos [1]. *Feya* spielt in den eddischen Texten eine bedeutende Rolle.

Die Schöpfungsgeschichte der Germanen basiert auf einer großen Götterwelt. Und noch heute ist das Wirken Germanischer Götter in den Erinnerungen der Menschen und in ihrem Wortschatz. In der germanischen Mythologie sind die

Götterlehren der Völker verankert. In den Schöpfungsmythen stehen vermutlich die ältesten Erinnerungen und Überlieferungen der Urahn.

Literaturverzeichnis

1. Simek R. Lexikon der germanischen Mythologie. Kröner, Stuttgart 2006. 368 S.
2. Streitbare Götter und Königsopfer // <https://www.deutschlandfunk.de/streitbare-goetter-und-koenigsopfer.de>.

Ольга Побережник,

викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВАРІЮВАННЯ МОВНОГО ГРАФІЧНОГО РЕСУРСУ В АНГЛІЙСЬКОМУ І ФРАНЦУЗЬКОМУ ЕЛЕКТРОННИХ ДИСКУРСАХ

У зв'язку зі стрімким поширенням Інтернету й новими можливостями спілкування його користувачів на форумах, у чатах, при електронному листуванні у мовознавстві виник ще один напрямок досліджень, який торкається питань лінгвістичних особливостей електронної комунікації. Особливу зацікавленість науковців викликає питання стихійного творення нових норм правопису в електронному дискурсі, процес активного пошуку комунікантами альтернативних варіантів графічної передачі слів, що визначило актуальність нашої теми.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання мовленнєвих норм в електронному дискурсі стало предметом вивчення в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: В. Г. Германова, А. А. Засекіна, Г. І. Бубнової, П. Лапуанта та ін.

Мета статті – з'ясувати особливості графічних скорочень англійського і французького електронного писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. При аналізі корпусу дослідження лінгвістичного дискурсу на матеріалі англійської і французької мов ми виділили такі види графічних скорочень: 1) ініціальні графічні скорочення; 2) консонантне письмо; 3) скорочення складів; 4) використання алфавітних назв букв і назв чисел при фіксації слів у їх розмовно-фонетичній формі.

Зазначимо, що в скорописі англійської і французької мов існує два способи скорочення: 1) утворення скорочених слів із початкових літер найчастіше вживаних висловів; 2) використання ключових букв слова. До першого типу належать скорочення на кшталт *s'il te (vous) plaît – stp, svp: LAISSE MOI LU PARLER SEUL A SEUL STEUPPPPPP* (*Laisse-moi lui parler seul à seul s'il te*

plait). В англomовному електронному письмі користувачами чатів були запозичені зі ЗМІ скорочення слів *male* и *female*, відповідно *m i f: rum/f* (*Are you male or female?*).

Зауважимо, що графічні скорочення географічних назв і національностей складають 14% усіх відзначених в англійських чатах скорочень. Частіше вони використовуються для економії зусиль при наборі репліки: *nz* (*New Zealand*); *Am* (*American*); *ky* (*Kentucky*), *nw* (*North-West*); *nj* (*New Jersey*). Загалом ініціальні графічні скорочення у французькому електронному дискурсі (ФЕД) складають 22% від загальної кількості вибраних графічних варіантів, в англійському (АЕД) – 19,7%.

Серед скорочень, джерелом яких став Інтернет, можна вважати ті, що використовуються для передачі емоційного стану користувачів, наприклад: *LOL* (*laughing out loud* – голосно сміюсь); *MRD* (*mort de rire* – умираю від сміху).

Ще одне скорочення, яке часто використовується в англomовних та франкомовних чатах – це РМ та МР: *private message* і *message privé* (*приватне повідомлення*). Своєю появою воно зобов'язане реалії, яка існує тільки в Інтернеті: якщо хто-небудь із користувачів хоче, щоб інформація, призначена для одного з учасників чату, була недоступна для інших, він може послати повідомлення, прочитати яке зможе тільки один адресат.

В АЕД широко використовуються скорочення *ty* (*thank you* – дякую), *uw* (*you are welcome* – будь ласка, немає за що) і *wb* (*welcome back* – ласкаво просимо назад).

Прийом консонантного письма полягає у використанні ключових букв початкового слова [5, с. 55], найчастіше того, що позначає приголосні звуки. Скорочені таким чином слова легко відновлюються з контексту, тому цей спосіб є традиційним для скоропису.

До традиційних скорочень у ФЕД можна віднести такі: *tj* (*toujours*); *dja* (*déjà*); *jms* (*jamais*); *tt le monde* (*tout le monde*); *jvx* (*je veux*); *pb* (*problème*); *bcp* (*beaucoup*); *devt tlm* (*devant tout le monde*); *grd* (*grande*); *tps* (*temps*); *qqun* (*quelque'un*); *avt* (*avant*); *h* (*heure*); *vs* (*vous*).

Наступні скорочення, очевидно, були створені користувачами мережі за аналогією до тих, які використовуються в скорописі: *slt* (*salut*); *pkoï* (*pourquoi*); *pk* (*pourquoi*); *klkl* (*quelque'un*); *dsl* (*desolé*); *de* (*donc*). У деяких випадках скорочення зумовлює як зменшення кількості друкованих знаків, так і передачу звучання слова, наприклад: *rmarké* (*remarqué*).

Для англійської мови також характерне широке використання прийому консонантного письма: *msged (messaged)*; *yr (your)*; *yr (year)*; *drk (dark)*; *ppl (people)*; *imps (temperatures)*.

Ще однією графічною видозміною англійського і французького електронного мовлення є скорочення складів, які можна поділити на два види: 1) скорочення, у яких залишається перший склад початкового слова, при цьому вони зберігають найбільш інформативну при зоровому сприйнятті частину, а також рухові зусилля при наборі; 2) скорочення, у яких зберігається наголошений склад, у них простежується вплив усноформатуючих властивостей каналу на письмову субстанцію [1].

У франкомовному корпусі деякі скорочення закріпилися в засобах масової інформації: *tel (téléphone)*; *choco (chocolat)*. Інші були створені безпосередньо в чатах: *vacs (vacances)*; *aprem (après-midi)*; *prob (problèmes)*.

У франкомовних чатах можна натрапити на форму вітання, якої немає в інших формах спілкування: *RE (rebonjour)*. У французькому електронному дискурсі *re-* являє скорочення поширеного в сучасній усній французькій мові привітання *rebonjour*, що відповідає українському «ще раз доброго дня». Якщо *rebonjour* розкласти на морфологічні елементи, то для спілкування в чаті набагато важливішим буде префікс *re-*, ніж корінь *bonjour*, оскільки з комунікативної точки зору важливіше, щоб користувач повернувся в чат і відновив спілкування, ніж те, що він з усіма привітався [2]. Натомість в англійському корпусі дослідження випадки скорочення складів досить нечасті й здебільшого легко відновлюються з контексту: *prob (probably)*; *bro (brother)*; *sis (sister)*.

В електронному дискурсі англійської і французької мов використовуються алфавітні назви букв і назви чисел при фіксації слів у їх розмовно-фонетичній формі. При створенні буквених інтернет-скорочень використовуються літери, які не завжди представлені в скорочуваному слові, а часто – і цифри. В основі їх створення лежить омофонія скорочуваного слова (або його частини) з алфавітною назвою букви або з числівником.

У ФЕД буква *s* замінює як лексичне слово *sais*, так і зворот *s 'est: cpasdmafote*. Буква *t* може використовуватися замість *t'es* (скорочена у швидкому мовному потоці *tu es*). Наведемо приклади основних скорочень такого типу:

j'ai —> *g: gplusdephone! (Je n 'ai plus de téléphone!);*
des —> *d: tj d con... (Toujours des cons...);*

bébé —> *bb*: *comme d'hab mon Bb* (*Comme d'habitude, mon bébé*);
cul —> *q [ky]*: *yen a qui se font payer pour montrer leurs Q* (*Il y en a qui se font payer pour montrer leurs culs*);
vais —> *v*: *V ME FAIRE MON BOL* (*Je vais me faire mon bol*);
aime —> *m*: *et jm po* (*Et je n'aime pas*).

Використання алфавітних назв букв в АЕД і ФЕД дозволяє значно скоротити кількість друкованих символів. Успішність передачі звучання слів за допомогою цього прийому залежить багато в чому від кмітливості реципієнта – адекватне сприйняття забезпечується лише тоді, коли читач усвідомлює, коли необхідно читати букви в тому вигляді, як вони представлені в алфавіті. Однак необхідно відзначити, що таке написання у французькій мові в основному характерне для високочастотних граматичних слів. Уживаність таких скорочень настільки часта, що досвідченим учасникам чатів зовсім не важко їх розшифровувати.

Уживання замість слів омофонічних їм цифр трапляється значно рідше порівняно з англійською мовою, з якої, очевидно, було запозичене, наприклад, у *klk1* цифра *1* стоїть на місці *-un* у слові *quelqu'un*. Слово *demain* пишеться так: *2m1*. Логіку його написання можна представити у вигляді схеми: *[damé]* —> *de(2) + m + é(1)* —> *2m1*.

Слово *plus* часто замінюється на відповідний знак *+*, що характерне для форми прощання: *à plus* (*à plus tard*): *@* (*A plus tard*); *a +* (*à plus tard*), але вживається також в інших контекстах: *ta un fan de + miss!!!* (*Tu as un fan de plus, miss I*).

В англійській мові використання алфавітних назв букв і цифр виникло в середині ХХ ст. і в Інтернет було перенесене з мови рекламних оголошень, наприклад *4U* – *for you* (для вас). Букви *u* для передачі займенника *you* і *g* для передачі *are*, форми множини дієслова *to be*, використовуються в АЕД частіше, ніж інші графічні варіанти. Рідше трапляється використання цифр: *2* (*two*) при передачі слів *to* і *too* і *1* (*one*) у займеннику *everyone*, буква *s* при фіксації дієслова *see*, *b* при написанні дієслова *be*, а також *k* при передачі *1000* (імовірно, від *kilo-* – приставки, яка використовується з різними одиницями вимірювання в значенні 1000).

Отже, нам вдалося виділити такі види графічних скорочень, які широко використовуються в АЕД та ФЕД: ініціальні графічні скорочення, консонантне письмо, скорочення складів, зміна складів та цілих слів омофонами, які збігаються з алфавітними назвами букв і кількісними числівниками. Джерелами

графічних скорочень слугують мова ЗМІ та реклами, а також творчість користувачів чатів.

Список використаних джерел

1. Бубнова Г. И. Влияние канала порождения на реализацию дискурсивных стратегий / Г. И. Бубнова // Новые технологии в филологическом образовании. – Якутск, 2002. – С. 37.
2. Германов В. Г. Вплив засобів масової інформації на підсвідомість: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08 / В. Г. Германов. – Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики. – К., 2003. – 174 с.
3. Засєкін А. А. Віртуальне спілкування як чинник особистісних змін студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Засєкін. – Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2012. – 183 с.
4. Lapointe P. Le journalisme à l'heure du Net. Guide pratique / P. Lapointe. – Les Presses de l'Université Laval, 2010. – 221 p.
5. Sprenger-Charolles L. Sciences cognitives et acquisition de la lecture-écriture / L. Sprenger-Charolles, D. Béchennec // Revue française de linguistique appliquée. – Volume II, décembre, 1997. – P. 35-50.

Андрій Редьква

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук, професор,

завідувач кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ФОНОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі промов Александра ван дер Беллена)

Фоносемантика пройшла довгий шлях від теорії звукозображальності до самостійної науки. Вивчення зв'язку між звучанням та значенням слова знаходимо вже в працях древніх філософів, психологів та лінгвістів.

Проблема „звук-зміст” та асоціативно-символічне значення початкових фонемних сполучень – фонестем, привертала увагу багатьох вітчизняних (С.В. Воронін, А.А. Калита, В.І. Кушнерик, В.В. Левицький, О.Б. Михальов та ін.) та зарубіжних (Л. Блумфілд, З. Ертель, Х. Марчанд, В. Мюс, С. Ульман, Б. Уорф, Е. Фенц, Дж. Фьорс, З. Харріс, Ф. Хаусхолдер, Е. Юнгер, та ін.) дослідників [1, с. 67].

Предметом вивчення фоносемантики є звукозображальна система мови, у якій аналізуються зв'язки між звуком і значенням лексичної одиниці.

Фоносемантику розглядають із різних позицій та у різноманітних аспектах. Зокрема, фоносемантичні зв'язки досліджують як первинні (звуконаслідувальні), вторинні (звукосимволічні) чи у поєднанні природної і психологічної вмотивованості, зумовленої синестезією. Поряд із лексичним і граматичним значеннями існує фонетичне, що вказує на змістовність мовної форми на фонетичному рівні [1, с. 68].

Практика наукового пошуку свідчить, що фонестеми здатні бути тим компонентом лексичної одиниці, який, володіючи певним експресивним зарядом, формує відповідну стилістичну маркованість тексту. Отже, нагромадження у тексті лексики з мажорною (позитивною) або мінорною (негативною) фонестемною лексикою сприяє продукуванню у слухача певної світоглядної ідеї.

У нашому дослідженні здійснено аналіз фонестемної лексики на основі промов політичних діячів на предмет формування у носія мови запрограмованих вражень. Текст привертає увагу дослідників перш за все своєю змістовною стороною.

Нами досліджуються початкові фонемні сполучення слів (фонестеми типу bl-, br-, dr-, fl-, fr-, gl-, gn-..., всього 29 одиниць) німецької мови, а матеріалом дослідження стали промови президента Австрії – Александра ван дер Беллена. Для дослідження було взято 25 промов президента, загальною кількістю 23 654 слововживання, які були об'єднані такою тематикою: „культура“ та „політика“.

Спочатку фонестемна лексика опрацьовувалась для кожної промови окремо, а потім згідно теми. У цілому виявлено 1 406 одиниць фонестемної лексики. Узагальнені дані подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісна характеристика фонестемної лексики

Тема:	Загальна кількість слововживань:	Кількість фонестемної лексики:
Культура	6417	364
Політика	17237	1042
Всього:	23654	1406

Ми визначили домінантні фонестеми для кожної групи, відповідну фонестемну лексику та асоціації, які вони викликають.

У темі „культура“ найбільш вживаними є фонестеми fr- (80 л.о.), ft- (55 л.о.), gr- (42 л.о.), br- (17 л.о.), kl- (17 л.о.), tr- (17 л.о.), gl- (16 л.о.), fp- (15 л.о.), bl- (13 л.о.), pr- (13 л.о.). Стосовно лексики, у якій зустрічаються ці фонестеми, то фонестема [fr-] зустрічається в словах (за мірою спадання) *Freiheit, frei, Frieden, freuen*. Слово *Freiheit* складається з двох частин: *Frei-* і *-heit*, тому ми можемо рахувати його разом з *frei*, яке буде найбільш уживаним словом даної фонестеми. Фонестема [ft-] зустрічається найчастіше в таких словах як *Stadt, stehen, Staat, stolz*. *Staat* та *frei* викликають позитивні асоціації. Фонестема [tr-] найчастіше зустрічається у словах *trennen* та *traurig*, які чітко виражають негативні відчуття. Фонестема [gr-] зустрічається переважно у словах *groß* і *grau*, фонестема [pr-] – *Problem*, яке несе негативне забарвлення. Фонестема [kl-] характеризується словами *klar, klingen, klug*, які мають позитивне забарвлення. Отже, за даною тематикою ми спостерігаємо перевагу позитивної лексики над негативною, таким чином у темі „культура“ переважає лексика, яка здатна викликати позитивні асоціації.

У публіцистичних промовах на тему „політика“ трапляються такі фонестеми частого вжитку як: ft- (177 л.о.), fr- (143 л.о.), gr- (90 л.о.), pr- (82 л.о.), gl- (73 л.о.), kl- (64 л.о.), tsv- (58 л.о.), br- (51 л.о.), kr- (37 л.о.), tr- (37 л.о.). Для фонестеми [ft-] незмінними залишаються слова *Staat* та *stehen*. Також для фонестеми [fr-] залишається слово *frei*, яке є носієм позитивного забарвлення; для [gr-] слова *groß* та *Grund*. Для фонестеми [pr-] домінантне слово *Problem*, яке несе негативне забарвлення. Для фонестем [gl-] та [kl-] найбільш вживаними є слова *global* та *Klima* з його похідними *Klimaschutz, Klimawandel, Klimakrise* та *Klimafrage*, які є домінантними для всієї фонестемної лексики цієї теми. Це явище ми можемо пояснити тим, що майже у всіх своїх промовах президент Александр ван дер Беллен звертається до проблем захисту навколишнього середовища. Цьому питанню завжди приділяється вагома частина його публічного виступу. Фонестема [tsv-] найчастіше вживається у словах *zwischen, zwei, zwar, Zwang*. Фонестема [tr-] фіксується у словах *tragen, trauen, treten*. Характерними словами для фонестеми [kr-] є *Krieg, Krise*, які несуть чітко виражене негативне забарвлення. Фонестема [br-] трапляється у словах *brauchen* та *breit*. У даних групах „культура“ і „політика“ відзначаємо паритет мінорної та мажорної лексики.

Отже, що стосується лексичних одиниць з фонестемами, як конотаторами певних асоціацій, то досліджувані фонестеми є носіями певних мажорних або

мінорних асоціацій, які власне і виконують експресивну функцію мови та здатні формувати у носія мови певні світоглядні настрої.

Перспективою даного дослідження є порівняльний фоносемантичний аналіз публіцистичних текстів(промов) із іншими видами публіцистичного тексту (газети, статті) та іншими видами літературного тексту (проза, поезія).

Список використаних джерел:

1. Левицький В.В. Фонетичні зв'язки слів-синонімів і слів антонімів у німецькій мові / В.В. Левицький // Іноземна філологія. – Львів: Львівський національний університет ім. І.Франка, 1979. – №54. – С. 67–71.

Яніс Саволайнен,
викладач кафедри англійської мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Марія Саволайнен,
вчитель англійської мови

LINGUO-CULTURAL CONCEPT “EQUALITY”

Oxford dictionary gives the next definitions: “Equality – the situation in which everyone has the same rights and advantages” [85, p. 246]. It’s one of the ideals a democratic society, and so the fight to attain different kinds of equality, like racial equality, gender equality, or equality of opportunity between rich and poor, is often associated with progress toward that ideal of everyone being truly equal.

While analyzing the linguo-cultural concept “EQUALITY” next lexical items were used “equality” (the name of the concept) and “equal.”

In the model of associative relations, we may say that the intrazona of the concept is quite extensive (about 25 synonyms, about 15 derivative words).

To establish conceptual bases of the concept the definitions from modern dictionaries were analyzed (in general 4 definitions of the lexeme “equality”). As a result of definition analysis in the aggregate with the etymological data, we can conclude that the semantic content of the token “equality” the following aspects are reflected:

- stative (as a state);
- cultural (as an element of culture);
- social (belonging to a certain group);
- abstract (uniform character).

Synonymous relations allowed concluding about the nominative distribution of the concept and determining its place in the lexical-semantic space of English. The

data from dictionaries of synonyms and antonyms, and analysis of different texts allowed identifying about 25 key token synonyms (*similarity, balance, egalitarianism, civil rights, coordination, equal opportunity, fairness, identity, impartiality, parity, tolerance, commensurateness, correspondence, equitability, equilibrium, equipoise, equivalence, evenness, homology, likeness, par, parallelism, sameness, uniformity, adequation.*) Observing antonymous paradigm we calculated 8 units (*difference, disagreement, dissimilarity, unlikeness, disproportion, imbalance, inequality, unfairness.*)

Equality is both a descriptive concept and a normative concept. As a descriptive concept, equality is, by definition, an adjectival relation between entities that are identical in some specific respect. No two entities can be identical in all respects, for then they would not be two entities but the same entity. The equality may be one of quantity or quality. Equality may be predicated of things, persons, or social entities such as institutions, groups, and so on.

Equality is also a normative concept. As a normative concept, equality is the notion that there is some special respect in which all human beings are in fact equal (descriptive) but that this factual equality requires that we treat them in a special way. Special treatment may mean ensuring identical treatment, or it may mean differential treatment to restore them to or to aid them in reaching or realizing the specific factual state.

Equality as a normative concept is a central notion in modern political and social debate. All disagreements about equality as a normative concept center on (1) factual claims about the specific sense or senses in which human beings are identical, (2) what constitutes relevant special treatment, that is, which specific senses carry normative weight, and (3) factual claims about which public policies are consistent and coherent with and effective in ensuring the relevant special treatment.

The terms “equality” (Gr. *isotes*, Lat. *aequitas, aequalitas*, Fr. *égalité*, Ger. *Gleichheit*), “equal,” and “equally” signify a qualitative relationship. “Equality” (or “equal”) signifies correspondence between a group of different objects, persons, processes or circumstances that have the same qualities in at least one respect, but not all respects, i.e., regarding one specific feature, with differences in other features. “Equality” needs to thus be distinguished from “identity” – this concept signifying that one and the same object corresponds to itself in all its features: an object that can be referred to through various individual terms, proper names, or descriptions. For the same reason, it needs to be distinguished from “similarity” – the concept of merely

approximate correspondence [94, p. 39, 120]. Thus, to say e.g. that men are equal is not to say that they are identical. Equality implies similarity rather than sameness.

“Equality” and “equal” are incomplete predicates that necessarily generate one question: equal in what respect? Equality essentially consists of a tripartite relation between two (or several) objects or persons and one (or several) qualities [86, p. 132]. Two objects a and b are equal in a certain respect if, in that respect, they fall under the same general terminus. “Equality” denotes the relation between the objects that are compared. Every comparison presumes a *tertium comparationis*, a concrete attribute defining the respect in which the equality applies – equality thus referring to a common sharing of this comparison-determining attribute. This relevant comparative standard represents a “variable” (or “index”) of the concept of equality that needs to be specified in each particular case [94, p. 10]; differing conceptions of equality here emerge from one or another descriptive or normative moral standard. There is another source of diversity as well: As Temkin [92] argues, various different standards might be used to measure inequality, with the respect in which people are compared remaining constant. The difference between a general concept and different specific conceptions [87, p. 21] of equality may explain why according to various authors producing “equality” has no unified meaning – or even is devoid of meaning [86, p. 127, 132].

For this reason, it helps to think of the idea of equality or for that matter inequality, understood as an issue of social justice, not as a single principle, but as a complex group of principles. Both equality and inequality are complex and multifaceted concepts. In any real historical context, it is clear that no single notion of equality can sweep the field [86, p. 132]. Much of the discussion of the concept is vague and theoretical. But they believe that there is also a common underlying strain of important moral concerns implicit in it. Above all it serves to remind us of our common humanity, despite various differences.

The basic principles inherent in the natural rights doctrine were stated in the Declaration of Independence and were used to justify the American Revolution. Their content is well-known: “All men are created equal ... with certain unalienable Rights”; “to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed”; and “whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or abolish it.” The Constitution stands on those higher-law principles and is best viewed as a charter for limited government and individual freedom, not a blueprint for majority rule. Equality under the law requires equal treatment or due process and,

at a more fundamental level, equal rights. Thus, the rule of law places substance above process.

References

1. Oxford wordpower dictionary. Ed. by Joanna Turnbull, ass. by Victoria Bull and Patrick Phillips. Oxford: Oxford University Press, 2007. 823 p.
2. Rae D. Equalities. Cambridge: Harvard University Press, 1981. 210 p.
3. Temkin L. Inequality. Reprinted in L. Pojman & R. Westmoreland (eds.), Equality. Selected Readings. Oxford: Oxford University Press, 1997. 75-88 p.
4. Westen P. Speaking Equality. Princeton: Princeton University Press, 1990. 318 p.

Ганна Стасюк,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В НІМЕЦЬКОМОВНОМУ АНЕКДОТІ

Феномен комічного у мові, як і в побуті чи різноманітних жанрах мистецтва, неоднозначний, сприймається комічне по-різному. Відмінності можуть бути індивідуального (одному смішно, а іншому – ні), соціально-групового (у людей певних поглядів, класових, ідейних, етичних, релігійних переконань) чи національного характеру. Національні відмінності можуть зумовлюватись як національно-психологічними, так і власне мовними факторами, зокрема текстотворчими.

О. Потебня так пояснював природу смішного: «Подібно усім тропам і всякому розумінню, смішне є процес, тобто становить зміну мисленнєвих актів: подібно іронії, смішне є дія невинного чекання, певного зіткнення позитивного й негативного і навпаки... Швидкість зміни очікуваного більш або менш протилежним є неодмінною умовою сміху. Тому від повторення смішне перестає бути смішним. Від цієї короткочасності смішного залежить те, що при науковому його аналізі особливо очевидно, що ми аналізуємо лише мертвий препарат» [4].

Сміх як реакція організму на комічний контраст несе в собі два заряди. Один – насолоди, радісного почуття, другий – засудження, осуду певного

факту. Відповідно до цього, хоч сатира і гумор мають спільний засіб – комічне, вони принципово відмінні. У сатирі сміх без компромісів, сміх, який за природою своєю не припускає й тіні примирення з тим, що висміюється.

Комічне завжди є об'єктивною суспільною цінністю явища. Природні властивості поведінки тварин (рухливість і кривляння мавпи, розвинуті інстинкти лисиці, що допомагають їй обманювати ворогів, незграбність ведмедя та ін.) асоціативно зближуються з людськими звичками, вчинками, манерами і стають об'єктами естетичної оцінки на основі суспільної практики. Вони набувають комізму лише тоді, коли через їх природну форму вбачається соціальний зміст – людські характери, стосунки людей.

Гумор відкриває мале в речах великих і одночасно знаходить велике в речах малих. Завдяки гумору людина вільно підноситься над світом, сприймає його як гру, в його правдивій і неправдивій формах. У гуморі речі виходять за межі свого звичайного, нормального і повсякчас прийнятого стану. Гумор можна окреслити як спосіб мислення і відчуття, як відношення до світу і життя.

Анекдот нероздільно пов'язаний з поняттям комічного, поняття, що є творчою формою мислення, особливою формою оцінки навколишнього світу. Це явища в наш час досі є не достатньо вивченим, завдяки його специфічній природі. Але сучасні лінгвісти зацікавлені у способах та шляхах творення комічних ефектів з точки зору лінгвістики [3].

Комічні ефекти, іронія, гумор наповнюють сучасне спілкування на усіх рівнях. Це явище можна прослідкувати в ході повсякденного спілкування. Комізм є відзеркаленням менталітету, кругозору, особливостей мислення. Існує велика кількість засобів комічного іронія, гра слів, каламбур. Комічні ефекти базуються на грі слів, поєднанні несумісного, двозначності слів та парадоксі.

Дуже цікавим комічним ефектом є антитеза, тобто протиставлення предметів та явищ, що підкреслює гостроту ситуації і надає мові виразності та яскравості. Виразний приклад каламбуру, що заснований на антитезі, демонструє наступний анекдот: «*Nanu, Herr Bollmann, was machen Sie denn für ein betrühtes Gesicht? Ist Ihnen eine Laus über die Leber gelaufen?*» «*Nein, das nicht, aber das Finanzamt über die Brieftasche*» [2, с. 53].

У цьому випадку комічний ефект утворюється завдяки досягненню опозиції через сполучник *aber*. Відповідаючи на питання, чому в нього таке обличчя, пан Больман обіграє почуту в питанні фразеологічну одиницю *j-n ist eine Laus über die Leber gelaufen*. Однак він трансформує її шляхом заміни компонентів, не змінюючи її та не формуючи нової фразеологічної одиниці.

Йому вдається створити нову оказіональну фразеологічну одиницю *j-n ist das Finanzamt über die Brieftasche gelaufen*, за моделлю фразеологічної одиниці, що прозвучала в питанні. Це можна розцінювати як сміливий ігровий експеримент.

Каламбур один із основних прийомів творення комічного. Він ґрунтується на поєднанні в межах одного тексту чи контексту несумісних значень слова. Каламбур є характерним для анекдотів, що побудовані за принципом діалогу [2]: – *Herr Kellner, Schnitzel, bitte! – Mit Vergnügen! – Nein, mit Kohl, bitte.*

Тобто комізм ситуації заключається в каламбурному обіграванні слів «із задоволенням» – тобто виконаю замовлення, ні, «з капустою» тобто страва. Тобто в тексті використано дві контекстуальні лінії, де одне слово має два значення.

У німецьких анекдотах дуже часто образ чоловіка порівнюється з тваринами, у наступному випадку дружина знайшла спільні риси свого чоловіка з собакою – брудні ноги, любов попоїсти: «*Hör mal, Susi, dein Mann hat mir erzählt, er lebe zu Hause wie ein Hund*». «*Stimmt, er kommt mit schmutzigen Füßen ins Hause, macht es sich vor dem Ofen bequem, knurrt und lauert auf Essen!*» [2, с. 50].

Сильний комічний ефект створюється завдяки грі слів, що базується на омонімії, тобто багатозначності слів. У наступному анекдоті дієслово *kosten* має подвійне значення, перше – ціна, вартість, друге – відповідальність, яку буде нести чоловік за викрадення цієї коштовності. *Sie zu ihm: «Danke für den schönen Ring, was kostet der denn?» Er: «Wenn sie mich erwischen, mindestens 2 Jahre!»* [1].

Комічний ефект анекдоту базується на навмисному порушенні законів логіки, використанні гри слів різноманітних художніх засобів, абсурду. Одним із таких художніх засобів є гіпербола, тобто художнє навмисне перебільшення в зображенні образів та їх характерних рис: *Keine Frau wird jemals «fertig in einer Minute» sein*. У цьому випадку фраза «*fertig in einer Minute*» демонструє характерну рису жінок – потребувати велику кількість часу для збирання. Постійно біцяючи, «буду готова через хвилину», але ніколи не виконуючи цієї обіцянки.

Серед усіх стилістичних засобів найбільшим потенціалом для створення комічного ефекту володіють ті, які будуються на основі співставлення протилежних, непорівнюваних понять. Основними універсальними способами створення комічного ефекту в німецькому анекдоті є алогізм, суперечливість і ефект невинного сподівання, які реалізуються за допомогою наступних

художніх засобів: каламбур, парадокс, гіперболізація, синонімія, оксюморон, антитеза.

Список використаних джерел

1. Кирилина А.В. Лингвистические гендерные исследования [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://magazines.russ.ru/oz/2005/2/2005_2_7.html
2. Коистра Л.Е., Щипицина Л.Ю. Особенности проявления русских и немецких гендерных стереотипов в анекдотах о женщинах. Весник ВГУ. 2005. №1. С. 48-53.
3. Москалёва С.И. Лингвистические способы создание комического в некооперативном речевом общении [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://cheloveknauka.com/v/320641/d/#?page=1>
4. Особливості національного гумору або як в цей день підколюють один одного іноземці [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://reporter.zt.ua/2011/04/Osoblyvosti-nacionalnogo-gumoru-abo-yak-v-cey-den-pidkolyuyut-odyn-odnogo-inozemci>

Ірина Сулимко,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Марія Кирилюк,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ГРАФІЧНИЙ І СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ПРІЗВИЩ

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною офіційного імені людини є прізвище як юридично важливе іменування, яке передається за спадковістю від батьків дитині. Прізвище записується у свідоцтві про народження, паспорті, водійських правах, свідоцтві про шлюб тощо. На відміну від особових імен, склад яких постійно змінюється кількісно і якісно, прізвища не підлягають моді і є найбільш стійким компонентом іменування індивіда, їх поява була зумовлена спорідненими зв'язками й до сьогодні вони виконують важливі функції: об'єднують членів родини, роду; виділяють членів окремої родини, роду; відрізняють членів однієї родини від інших; ідентифікують людину в суспільстві.

Сучасна система прізвищ будь-якої країни – це результат тривалої мовної та культурної діяльності людей, тому прізвище індивіда є важливим

компонентом лексико-семантичної системи кожної мови. Крім того, прізвище людини, яка є членом конкретної лінгвокультурної спільноти, відіграє важливу роль у контексті психічного й соціального життя кожного його носія. З огляду на це вивчення процесів, які відбуваються сьогодні в корпусі британських прізвищ, є актуальним і дає можливість дослідити їх динаміку за різними параметрами, інтегруючи отримані раніше результати в нову парадигму знань.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання англійської антропонімії, зокрема британських прізвищ, розглядалися такими вченими, як Х. Гаппі, П. Хенкс, К. Хардкасл, К. Шорер, Д. Хетч, О. Леонович, О. Новікова.

Мета статті – розглянути графічні особливості сучасних британських прізвищ та здійснити їх структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Прізвище є сталим засобом точної ідентифікації і диференціації індивіда. Причиною їх виникнення у Великобританії стали суспільно-економічні процеси: розвиток міст, виробництва, торгівлі, необхідність регулювати майнові й спадкові права. Прізвища розвивалися з прізвиськ як однозначних маркерів людини – носія подібного з іншими особовими іменами. Такими маркерами виступали показники споріднених зв'язків людей, назви їх професій, місця проживання, позначення якої-небудь їх моральної чи фізичної риси, характеристики їх поведінки.

Сучасні англійські прізвища, принаймні 300 найбільш частотних, в основному є двоскладовими. Разом з односкладовими вони становлять 91% усіх британських прізвищ. Дуже рідкісними є чотирискладові й більш складні прізвища.

Д. Хетч проаналізував будову англійських прізвищ і виявив, що двоскладових жіночих прізвищ більше, ніж чоловічих на 7%, але трискладові прізвища частіше трапляються серед чоловіків (27% проти 9%), натомість жіночих односкладових більше вдвічі, ніж чоловічих (19% проти 8%) [3, с. 480].

На основі списку виборців 1957-1958 рр. Ч. Кормос зробив висновок, що серед британських прізвищ найчастіше трапляються такі, які починаються на літеру В (10,5%), на другому місці за частотністю – прізвища на букви Н (8,8%), М і S (8,9%), на третьому – W (8,5%). Найменш частотними є прізвища на букви Q (0,1%) та U (0,2%) [6, с. 23-38].

Це в основному збігається з кількістю таких прізвищ в Англії, але є розбіжності з прізвищами Уельсу: на першому місці за частотністю там знаходяться прізвища на букву J (11,4%), на другому – на букву W (9,1%), на третьому – на букву H (8,2%), на останньому місці – на букву I і U (відповідно 0,2% та 0,1%). Прізвищ на букву Q не зафіксовано.

У Шотландії найбільш частотними є прізвища на букву M (21,1%). На другому й третьому місці знаходяться прізвища на букви S і C (8,5% і 8,4%) та B (8,0%). Найменш частотними є прізвища на букви Q і V (0,2%) та U (0,1%).

Довжина британських прізвищ обмежується рамками одно- і двоскладового слова. Аналіз телефонного довідника Лондона за 1968 рік виявив середню довжину прізвища приблизно з шести букв, що збігається з аналізом матеріалів перепису населення 1881 року, який був здійснений у 2004 році [4, с. 6-9]. Отже, найбільш частотними є прізвища, які складаються з 6, 8, 7 і 5 букв, і досить рідкісними є прізвища з однієї букви, 13 букв і більше.

Морфологічний аналіз прізвищ дозволив виділити однотемні (прості та похідні) прізвища, які складаються з теми й субтеми, і двотемні (складні) прізвища, де темою є основа імені, а субтемою – суфіксальний апелятив. Прості однотемні прізвища можуть містити повні особові імена (Arnold), скорочені особові імена (Sander), топоніми (Kent), загальні назви (Cannon), прикметники (Young). Похідні однотемні прізвища утворені від іменників і прикметників за допомогою префіксів ірландсько-шотландського походження Mac/Mc-, ірландського O'-, валлійського Map/P-, норманського Fitz- [1, с. 37-42].

Субтеми представляють не повністю десемантизовану морфему: -son, -man, -wright.

У двотемних прізвищах обидва компоненти зберігають свою семантику. Їх можна поділити за такими моделями:

- 1) іменник + прикметник: Armstrong;
- 2) прикметник + іменник: Whitesmith;
- 3) іменник + іменник: Dressmaker;
- 4) дієслово + прислівник: Eatwell;
- 5) дієслово + прийменник + іменник: Gotobed;
- 6) прислівник + прикметник/дієприкметник: Wellbeloved;
- 7) числівник + іменник: Sixpence [2, с. 224].

Серед двотемних прізвищ відантропонімічні, топонімічні й такі, що утворені від термінів спорідненості, відсутні. Зазвичай вони відносяться до

описових і професійно-посадових прізвищ. Найбільш частотне прізвище країни має безафіксну основу.

Що стосується наголосу, то основний зразок двоскладових повнозначних слів в англійській мові – це сильний склад/слабкий склад. Чергування наголошених/ненаголошених складів утворює певний ритм. Урахування цього при ім'янареченні може сприяти благозвуччю сполученню особового імені й прізвища: наприклад, Yan Bonney більш прийнятне, ніж Clint Bonney, оскільки: 1) підтримує чергування «слабкий склад – сильний склад – слабкий склад»; 2) забезпечує більш чітку сегментацію, тобто ділення між складами, тоді як Clint Bonney зливається в одне слово. Подібне злиття відбувається і в комбінації односкладового особового імені з прізвищем, яке починається з ненаголошеного складу: Kirk Patrick > Kirkpatrick.

Подвійні прізвища пишуться як через дефіс, так і без нього: наприклад, прізвища прем'єр-міністрів Англії David Lloyd George, Andrew Bonar Law, композитора Andrew Lloyd Webber. До сьогодні трапляються прізвища, які складаються з трьох і навіть чотирьох частин: Stirling-Home-Drummond Moray, Plunkett-Ernle-Erle-Drax. Одним з найбільш довгих і складних було прізвище герцогів Букінгемських: Temple-Nugent-Brydges-Chandos-Grenville. Складна будова прізвищ – ознака вищих класів, їх компоненти показують, які роди об'єднувалися в цій сім'ї [2, с. 225].

Саме прізвище може використовуватися в множині, що виражається у використанні певного артикля. У цьому разі прізвище, крім індивідуалізованої направленості, виконує роль узагальнення. В англійській мові прізвища виникли в період, коли іменна категорія роду вже зникла, отже, спочатку не було узгодженості додаткового іменування (прізвиська) з визначеним особовим ім'ям.

У стандартному іменуванні особове ім'я + прізвище останній онім функціонально виконує роль прикметника. Так, К. Жонассон констатує, що використання власної назви як позначення індивіда можна порівняти з роллю прикметника, але для прикметника важлива характеризуюча, а для власної назви – детермінуюча функція, оскільки призначення власної назви полягає в ідентифікації суб'єкта, а не в його описі [5, с. 14].

Отже, наявність простих за будовою і подвійних прізвищ або таких, які виникли від варіантів особових імен, чи графічні варіанти одного прізвища свідчать про багатство корпусу прізвищ сучасної Великобританії і про їх значну диференціацію. Однак існують регіональні відмінності в корпусі

прізвищ, оскільки територіально вони закріплювалися неодноразово через нерівномірність суспільно-політичного, економічного й культурного розвитку областей з південного сходу на північ і захід країни. 91% усіх прізвищ Британії – це одно- і двоскладні утворення. Морфологічний аналіз прізвищ виявив однотемні (прості та похідні) прізвища, які складаються з теми й субтеми, і двотемні (складні) прізвища, де темою є основа імені, а субтемою – суфіксальний апелятив.

Серед британських прізвищ найчастіше трапляються такі, які починаються на літеру В (10,5%), на другому місці за частотністю – прізвища на букви Н (8,8%), М і S (8,9%), на третьому – W (8,5%). Найменш частотними є прізвища на букви Q (0,1%) та U (0,2%).

Список використаних джерел

1. Зайцева К. Б. Англичане // Системы личных имен у народов мира. – М.: Наука, 1986. – С. 37-42.
2. Новикова О. Н. Тенденции развития британского антропонимикона: дисс. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2012. – 394 с.
3. Cutler A. Elizabeth and John: sound pattern of men's and women's names // Journal of Linguistics. – 1994. – № 26. – P. 471-482.
4. Derek P. Many surname variants are really misspelt deviants // Journal of One-Name Studies. – Jan.-Mar, 2004. – P. 6-9.
5. Jonasson K. Les noms propres métaphorique: construction et interpretation // Langue française. – 1994. – № 2. – P. 64-80.
6. Kormos Ch. Most common surnames in Israel: Arabic and Jewish: Part 1. Ono Can (74), 1992. – P. 23-38.

Інга Федькова,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

АНГЛІЦИЗМИ У СКЛАДІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У пропонованій роботі досліджено запозичення з англійської мови до хореографічної термінології сучасної української мови. Акцентовано увагу на позалінгвістичних та внутрішньолінгвістичних чинниках запозичень.

Система хореографічної термінології є відкритою, вона безперервно поповнюється і змінюється. Ще у ХХ столітті на зміну французькій поступово

прийшла мова англійська, яка протягом останніх десятиліть набула дуже широкої популярності та майже повністю витіснила французьку мову з міжнародного спілкування. Інтернаціональна лексика англійського походження функціонує нині в багатьох мовах світу [4, с. 116], українська мова не стала винятком. Із початку ХХ ст. активно стали проникати в танцювальну культуру нові танці, напрями, стилі та течії, унаслідок чого в українській хореографічній термінології з'явилася численна кількість термінів, запозичених переважно з англійської мови.

У ХХ ст. активно поповнився склад хореографічної термінології на позначення танців, танцювальних стилів тощо. Наведемо окремі приклади: *hastle, хастл, хасл* (з англ. поспішність, квапливість) – стиль клубних танців, які з'явилися на основі стилю *диско* 1970-х років; *street, стріт* (англ. вулиця) – термін стосується сучасних танців стилів *хип-хоп, фанк, хаус*, які популярні в підлітково-молодіжному середовищі і виконуються на вулиці або в нічних клубах під музику однойменних стилів; *айс-ревю* (англ. ice revue) – назва балету на льоду [6, с. 18]; *брейк, брейкданс* (англ. breakdance, букв. – ламаний танець) – стиль вуличного танцю, що виник в США і популярний в 1980-х роках, *блюз* (англ. blues від blue devils – меланхолія, журба) – 1) пісня або танець американських негрів, що виконується в повільному темпі; 2) повільний парний бальний танець [6, с. 86], *дансинг* (англ. dancing (hall) – танцювальна зала) – зала або майданчик для танців, здебільшого при ресторані або кафе [6, с. 151]; *диско* (англ. disco) – стиль танцювальної музики [8, с. 69]; *рок-н-рол* (англ. rock-and-roll, букв. – розхитуватися і крутитися) – парний імпровізаційний танець американського походження, який широко розповсюдився в середині 50-х років ХХ ст. [6, с. 505]; *твіст* (англ. twist, букв. крутіння, викривлення) – 1) ритмічний парний побутовий танець американського походження з характерними рухами стегон, що отримав широке розповсюдження у 60-х роках ХХ ст.; 2) музика, пісня в ритмі цього танцю [6, с. 565]; *туспен* (англ. two-step, букв. – подвійний крок) – салонний танець північноамериканського походження [6, с. 594]; *уан-стен* (англ. one step – один крок) – салонний танець, розвинутий з ту-степу [5, с. 130]; *фокстрот* (англ. foxtrot, від fox – лисиця, trot – швидкий крок), є версія, що назва танцю походить від прізвища відомого американського танцівника Гаррі Фокса, який вдало представив цей танець на сцені одного з Нью-Йоркських театрів 1913 року («Фокс вніс деяку плутанину у складну танцювальну термінологію, але своє прізвище він затвердив на довгі роки. Назва «фокстрот» була все ж

доречною. Справа в тому, що раніше фокстротом називався особливий крок коня – алюр, що повністю відобразило сутність цього танцю на той час. Його рухи й справді були схожі на рухи коня, який переміщується поштовхами» [3, с. 25]); *халі-галі* (англ. hully-gully) – американський груповий бальний танець, який широко розповсюдився у 60-х роках 20 ст. [6, с. 632]; *шейк* (з англ. shake, букв. тремтіння) – сучасний побутовий парний танець англійського походження з різкими рухами плечима [6, с. 652] тощо. Процес засвоєння запозичень з англійської мови є безперервним. Разом із новими танцями, формами, рухами проникають у мову й назви цих понять.

Запозичення з англійської є інтернаціоналізмами. Важливою відмінністю інтернаціоналізму від простого запозичення є те, що будь-який елемент може бути названий інтернаціональним тільки тоді, коли він функціонує принаймні в трьох неспоріднених мовах. Якщо такої умови не дотримано, тоді немає підстав називати таке запозичення інтернаціоналізмом. У цьому разі йдеться про звичайне запозичення на національному рівні [4, с. 119]. Дослідниця Л. В. Туровська пов'язує поняття «інтернаціональна термінологія» з тією групою лексики, що постійно розвивається, поповнюється, позначає поняття чи явища політики, культури, науки, техніки [7, с. 58]. Саме до такого прошарку лексики й належить хореографічна термінологія.

Інтернаціоналізми стали загальноприйнятими формами семантичного втілення важливих понять сучасної культури. Їхня поява і поширення в словниковому складі мови сприяє ефективнішому її використанню в процесах міжнародного обміну інформацією [2, с. 41]. Інтернаціональність мовних знаків у синхронічно порівнюваних мовах є об'єктивним явищем міжмовного характеру. Із діахронічного погляду вона може бути результатом будь-яких процесів, які зумовлюють виникнення в мовах семантично ідентичних або близьких знаків із подібною формою [1, с. 18]. При запозиченні термінів їхнє значення не змінюється. Згідно із законами мови, яка запозичує те чи те слово, може варіюватися лише транслітерація, фонетичний склад і граматичне оформлення, проте більшість термінів засвоєна без жодних змін.

Отже, аналіз термінів доводить, що лексичні запозичення з англійської мови складають вагому частку усієї УХЛ, вони з'являються внаслідок перекладу засобами транслітерації та транскрипції, а також калькування, при цьому зберігаючи свою іншомовну форму.

Список використаних джерел

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Х. : Изд-во Харьков. ун-та, 1972. 216 с.
2. Акуленко В. В. Интернациональные элементы в лексике терминологии. Х., 1980. 208 с.
3. Бальний танець та методика його викладання : навч.-метод. матеріали до курсу / Харків. держ. акад. культури ; уклад. Б. М. Колногузенко. Х. : ХДАК, 2006. 66 с.
4. Д'яков А. С. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. К. : Вид. дім КМ Academia, 2000. 218 с.
5. Дідич Г. С. Термінологічний словник-довідник. З історії західноєвропейської музики. Кіровоград, 2005. 145 с.
6. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наук. думка, 2000. 680 с.
7. Туровська Л. Інноваційні процеси в українській науковій термінології / Людмила Туровська // Українська мова. 2005. № 2. С. 56–63.
8. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. 352 с.

Галина Фоміна,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики і міжмовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

LINGUISTISCHE ASPEKTE DER VORSTELLUNGEN ÜBER MANN IN DER GESELLSCHAFT

In den meisten Kulturen zeichnen sie sich dadurch aus, dass Männer die höchste Form der Verwirklichung des menschlichen Daseins sind, während Frauen als «andere» ihnen sowohl in Bezug auf die Entwicklung als auch in Bezug auf die Entwicklung untergeordnet sind. Während Männer sich als Motor des historischen Wandels und Schöpfer der Kultur betrachteten, wurde Weiblichkeit in erster Linie mit einer instinktiven und emotionalen Natur in Verbindung gebracht und als «eine Natur» betrachtet. Die Gegenüberstellung von Mann (Kultur) und Frau (Natur) entspricht dem allgemein anerkannten kosmologischen und anthropologischen Konzept [2]. Lexem «Mann» bezieht sich auf einen erwachsenen Mann. Das männliche Kind heißt *Junge*. Allgemeines germanisches Wort geht zurück zu idg. *manu-* oder *monu-* «man». Von Anfang an hatten diese Wörter die Bedeutungen Mann und Mensch, wobei im Deutschen die letztere nicht mehr gebräuchlich ist.

Welche Idee diesem Namen einer Person zugrunde liegt, kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden (mittelhochdeutsch, althochdeutsch *man*, vielleicht ursprünglich = *Denkender*) [2].

Etymologen streiten sich über die Herkunft des Wortes «Mensch». Auf frauenprache.com heißt es, dass «Mann» nicht von «Mann», sondern von Sanskrit abgeleitet ist, wobei «Mann» *Mond* oder *Weisheit* bedeutet. Dieser Stamm indogermanischer Wörter wurde auch in einem alten römischen «Mann» gefunden, der sich auf den Menschen bezog. («Mann» im altnordischen bedeutet «wer»). Im alten Europa war es *Mana*, eine Mondmutter, die Männer zur Welt brachte.

Nachdem die siebziger und achtziger Jahre von einer Art «Geschlechterkampf» geprägt waren, entstand am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts eine neue Perspektive, die durch das englische Wort «gender» beschrieben wird. «Mensch» zerfällt in «Mann» und «Frau» in geschlechtspolare Gesellschaften. Biologisches Geschlecht verbreitet sich durch Sozialisierung und soziale Anforderungen, wie Männer und Frauen es sollten, in Bezug auf das Geschlecht, und so klein macht eine große Veränderung. Gender-Ansatz überwindet Handlung, Reaktion, Rechtfertigungsregelmäßigkeit sowie Befürwortung des eigenen Geschlechts und versucht – auf der Ebene, aber nicht ohne eigene Ängste oder reale Ungleichheit und Machtverhältnisse – Geschlechterfrage als zentrales Strukturelement, das in alle gesellschaftlichen Bereiche dieser Optik einbezogen werden muss analytisch verstehen. Die Befreiung von gesellschaftlich hervorgebrachten Rollenkonzepten ist nicht nur für Männer, sondern auch für Frauen beunruhigend. Freiheit macht Angst.

Im Übrigen gerät «der Mann» auf dem Hintergrund der patriarchalen Geschlechterkonstruktion gegenüber feministischer Kritik, zum einen, und der von Frauen etwa erhobenen Forderung «Befrei dich!», zum andern, in eine äußerst paradoxe Situation. Der feministische Vorwurf am «Mann» bezieht sich, im Grunde, auf das Konzept «Mann», an dem der real existierende Mann scheitert, was er aber nicht zugeben und damit der Kritik die Spitze nehmen darf, weil er sich damit als «Nicht-Mann» zu erkennen gäbe, was allemal noch das Schlimmste in einer geschlechterpolaren Gesellschaft ist. So «verbündet» sich, paradoxerweise, die (berechtigte) feministische Kritik am Konzept «Mann» mit den patriarchalen Bemühungen, eben diesem Konzept doch noch, und wenn nötig mit Gewalt, gerecht zu werden (*Alle Frauen werden wie ihre Mütter, das ist ihre Tragödie. Kein Mann wird wie seine Mutter, das ist seine Tragödie; alle Mann bis auf einen ertränken; an den Mann bringen; auf der Suche nach einem Mann sein; bis auf den letzten Mann; Das will ein Mann sein?*).

Es gibt, verschiedene Männlichkeitskonzepte, die von kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen abhängig sind. Nicht alle Männer können – dem so genannt hegemonialen Männlichkeitskonzept folgend – weiße mächtige Männer werden, die häufig und zu Recht im Schussfeld der Kritik stehen. Nicht allen Männern ist es in den Gesellschaften möglich, Männlichkeit zu erlangen. Den verschiedenen Männlichkeitskonzepten zugrunde liegt die Hauptformel «Mann sein, heißt, nicht Frau sein» [1].

Aus Sicht der Kultur der Gegenüberstellung von weiblichem und männlichem Geschlecht sind Menschen wichtiger als die Geschlechtsunterschiede anderer Wesen und unterscheiden sich grundlegend von ihnen, zumindest durch das Vorhandensein einer großen Anzahl kultureller Assoziationen, Verhaltensmuster und Wahrnehmungen in Bezug auf beide Geschlechter. In Bezug auf den Menschen wird in der modernen Wissenschaft der spezielle Begriff «Geschlecht» verwendet, der nicht nur physiologische, sondern auch damit verbundene soziale und kulturelle Unterschiede bedeutet.

Literaturverzeichnis

1. Udolph J. Zur frühen Gliederung des Indogermanischen. Indogermanische Forschungen. 1981. № 86. S. 30-70.
2. Wolski W. Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar : J. B. Metzler Verlag, 1993. 711 S.

Анастасія Целушкова

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

КРЕОЛІЗОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ВИД ВЕРБАЛЬНОГО ТА НЕВЕРБАЛЬНОГО ЗАСОБУ КОМУНІКАЦІЇ

Люди обмінюються різними думками, ідеями, почуттями один з одним у процесі спілкування. Уся ця інформація не тільки передається, а й розвивається та формується.

Саме за допомогою знакових систем відбувається передача будь-якої інформації. Тому у комунікативному процесі варто розрізняти вербальну комунікацію, яка містить усні та письмові контакти передачі інформації та невербальну комунікацію, яка в усній або письмовій формі передає інформацію

без використання мови слів.

Мета даної статті – дослідити характерні риси креолізованого тексту як знакової системи.

Вербальна комунікація усвідомлена, в той час як невербальні сигнали не завжди ясні, а більш автоматичні та несвідомі.

Ворошилова М. Б. дає наступне визначення креолізованим текстам: «Креолізовані тексти – це тексти, фактура яких складається з двох частин: вербальної (мовленнєвої) та невербальної (що належить до інших мовних систем, ніж природна мова)» [3, С. 180]. У свою чергу дослідниця Є. Є. Анісімова говорить про креолізований текст, як про «особливий лінгвовізуальний феномен, текст, у якому вербальний та невербальний компоненти утворюють одне візуальне, структурне, смислове та функціонуюче ціле, яке забезпечує його комплексний креолізований вплив на адресата» [1, с. 17].

На сьогодні є очевидним те, що роль креолізованого тексту зростає, особливо у сфері рекламного дискурсу. Отже, креолізований текст має тенденцію до відтворення картини світу та естетичних орієнтирів нації.

Варто зазначити, що питання вивчення креолізованих текстів стає все більш актуальним, його дослідженням займаються такі науковці як Є. Є. Анісімова, М. Б. Ворошилова, А. А. Бернацька, Н. С. Валгіна, В. М. Березін, Т. В. Кузнєцова, О. А. Герман та ін. Хотілося б звернути увагу на те, що поняття креолізованого тексту не є уніфікованим, адже у наукових публікаціях також застосовуються й інші визначення, наприклад, полікодові тексти, лінгвовізуальний комплекс та ізовербальний комплекс.

Основними компонентами креолізованого тексту є вербальна складова (вербальний текст, надпис) та візуальна, невербальна складова, яка може бути представлена зображеннями, ілюстраціями, таблицями, схемами, формулами, малюнком, карикатурою і т.п.

Ці компоненти зустрічаються у різних поєднаннях в залежності від типу тексту. Найбільш розповсюдженими моделями, на думку Є. Є. Анісімової є:

- ілюстрація + надпис / підпис (плакат, карикатура);
- серія ілюстрацій + супроводжуючі їх надписи / підписи (комікс, альбом);
- вербальний текст + зображення / декілька зображень без надписів / підписів (листівки, деякі художні тексти)
- вербальний текст + зображення / декілька зображень + супроводжуючі їх надписи / підписи (наукові, газетно-публіцистичні тексти)[2, с.79].

Таким чином креолізований текст – це ілюстрований текст, де вербально виражена інформація у взаємодії із зображенням; вербальні та зображувальні компоненти утворюють одне змістове ціле, яке забезпечує емоційний вплив на адресата.

На нашу думку, такі тексти спрямовані на читачів, які здатні швидко сприймати інформацію, а при читанні звертають увагу на яскраві елементи. Цей тип реципієнта в процесі сприйняття здатен відтворювати операції синтезу. Також креолізовані, безсумнівно, варто розглядати й з дидактичної точки зору, адже діти, школярі та молодь набагато краще сприймають та синтезують текст, який супроводжується малюнками.

Зауважимо, що креолізований текст може і не містити картинок, малюнків чи інших зображень, адже, щоб привернути увагу читача достатньо виділити курсивом або напівжирним шрифтом літери, слова чи головну думку повідомлення. Також можна використовувати у реченнях знак оклику так, щоб це впливало на адресата, як сигнальна функція, наприклад, використати потроєння знаку. Колір також відіграє важливу роль, він служить для розподілу інформації. Колір акцентує на важливості інформації.

На думку дослідників Кузнецової Т. В. та Герман О. А., «ключовим елементом для сприйняття тексту є креолізовані елементи, що розкривають сенс тексту (схема, малюнки тощо). Та саме ілюстрації формують оцінку всього медіатексту» [4, с. 64].

Підсумовуючи, відзначимо, що креолізований текст довгий час не привертав увагу лінгвістів, проте наразі є частим предметом досліджень. До світу креолізованих текстів належать твори художньої літератури, реклами, кіно, комікси, газети. Такі тексти дуже часто зустрічаються у сучасному світі та проникають до всіх сфер життєдіяльності. Креолізовані тексти допомагають швидше синтезувати та опрацювати інформацію.

Список використаної літератури

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов). *Вопросы языкознания*. 1992. № 1. С.71-79.
3. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст : аспекты изучения. *Политическая лингвистика*. 2006. Вып. 20. С. 180–189.

4. Кузнецова Т. В., Герман О.А. Особливості концептуального сприйняття креолізованих медіа-текстів. *Держава та регіони. Сер. Соціальні комунікації*. 2012. № 2 (10). С.64-68.

Наталія Цинтар,
аспірант кафедри германського, загального
та порівняльного мовознавства
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

РОЗМЕЖУВАННЯ КАТЕГОРІЙ «ЕМОТИВНІСТЬ», «ЕКСПРЕСИВНІСТЬ» ТА «ОЦІННІСТЬ»

Емотивність, експресивність і оцінність у структурі семантичного значення слова, а також співвідношення відповідних функцій залишається одним із найбільш суперечливих питань у лінгвістичних дослідженнях. Спостерігається неоднозначність у розумінні емотивного компонента у значенні слова, а також його зв'язку з оцінним, стилістичним і експресивними компонентами. Ця проблема пов'язана перш за все з проблемою коннотації, яка полягає найперше у визначенні характеру відношення коннотації до семантичної структури слова чи фразеологізму, і є “найбільш вразливим місцем сучасної семантичної теорії [12, с. 154].”

Традиційно емотивний, експресивний, оцінний і стилістичний компоненти значення лінгвісти відносять до структури коннотації [12, с. 78]. За В. М. Телією, конотація - це аспект значення, що містить оцінку, образно асоціативний комплекс, який переходить у внутрішню форму, емотивну модальність і стилістичну маркованість [11, с. 76] .

Проте деякі вчені вважають, що емотивне значення в семантичній структурі слова має різні статуси: 1) денотативного (концептуального) значення [2, с. 12] (сюди відносять також слова, що втратили денотативне значення, яке витіснене емотивним компонентом), - так звана афективна лексика; 2) конотації [11, с. 60] 3) емотивного потенціалу (інгерентного та адгерентного) [12, с. 134].

Питання зв'язку емотивного, експресивного й оцінного компонентів у значенні слова розглядалося багатьма вченими [2, с. 18]. Вважається, що експресивність – це поняття ширше від емотивності [12, с. 146]. Хоча експресивне й емотивне тісно переплітаються, вони поєднані зв'язком не взаємозамінності, а чіткої співвіднесеності. Дійсно, мовні засоби вираження чи виклику емоцій є експресивними, проте не кожна мовна (мовленнєва)

виразність передбачає емоційну реакцію. Важливо і те, що експресивність актуалізованої мовної одиниці безпосередньо залежить від мовця, оскільки саме мовець забезпечує функціонально-комунікативну аспектуалізацію значення дібраних ним мовних одиниць.

Коли ми говоримо про експресивність мовних засобів, то маємо на увазі також засоби підсилення виразності мовлення, наприклад інтенсифікатори: *very, too, fully, perfectly, even, quite, really, absolutely* (розрізняють експресивність образну та підсилюючу [2, с. 19]), що часто не має відношення до вираження почуттів. Це пояснюється тим, що експресивність належить до денотативного аспекту значення, а емотивність до конотативного [12, с. 56]. Отже експресивність не завжди емотивна, а емотивність - завжди експресивна [2, с. 15].

Простежуються два підходи до розгляду співвідношення емотивного й оцінного компонентів у лексичному значенні одиниць, які, на нашу думку, не суперечать один одному, а саме:

1. емотивність є частиною оцінки, яка може бути присутня або відсутня у семантиці оцінних одиниць (оцінну лексику поділяють на дві великі групи: раціонально-оцінну і емотивно-оцінну) [2, с. 19];
2. оцінка є обов'язковою складовою емотивності [7, с. 160].

У лексиконі емоцій усіх мов спостерігається дихотомія за типом оцінного знака [12, с. 152]. У ході експериментального дослідження в емотивній лексиці не вдалося виокремити емоцію від оцінки і виключити "оцінний момент [9, с. 147]".

Емотивність формалізується в мовних засобах вираження й опису емоцій, які репрезентують усі рівні мовної ієрархії - від фонологічного до синтаксичного і суперсинтаксичного. Емотивність мовних одиниць забезпечена наявністю в їхній семантичній структурі емотивного компонента (у термінах В.І. Шаховського – «емосеми» [12, с. 112].), який є окремою семантичною складовою та репрезентантом емотивності. Цей компонент, з одного боку, інформує про емоційний стан мовця, а з іншого боку, надає таким мовним одиницям емотивної функції. Лінгвістичні дослідження показали, що емотивність завжди оцінна, а оцінка не завжди емотивна [2, с. 11].

Цікаву думку на співвідношення емотивного, експресивного, та оцінного в значенні слова висловлює А. В. Селяєв. Оцінка й експресивність вважаються обов'язковими елементами емотивності мовної одиниці, де оцінка - це той елемент, через який маніфестується знак емоції, а експресивний елемент

маніфестує силу емотивного переживання. Відсутність одного з елементів “руйнує” емотивність, мовну категорію, що складається з оцінного змісту й експресивного вираження, і в такому випадку мова йде або про суто оцінні, або експресивні одиниці мови [10, с. 15]. У нашій роботі ми дотримуємося вузького погляду на склад конотації, запропонованого В.Шаховським, а саме: семантичним стрижнем конотації є емотивний компонент, а емоція завжди і оцінна, і експресивна; оцінний і експресивний компоненти є компонентами денотації [12, с. 51]. У дослідженнях емотивної лексики вживаються такі різні терміни: “емотивно-оцінна [3, с. 346]”, “емотивно-експресивна [5, с. 21]”, “експресивно-оцінна [6, с. 221]”, “емотивно-образна [3, с. 240]”. Вважається доцільним використання узагальненого поняття “емотивна лексика”, оскільки термін “емотивна лексика” найточніше відображає предмет даного дослідження. Емотивними в нашій роботі розглядаються лексичні та стилістичні засоби, що називають та виражають емоції в дискурсі англійських прозових текстів.

Залишається суперечливим питанням залежності емотивності лексичних одиниць від стилю (високого, низького). Деякі вчені ототожнюють поняття стилістичного значення й експресивного чи емотивного [8, с. 123].

Суперечливість також існує у зв'язку зі спрямованістю емотивно-оцінного знака. Зазвичай стилістично знижену лексику відносять до лексики з емотивною конотацією негативного оцінного знака [4, с. 323]. Сленгові слова при додаванні емотивно-експресивних відтінків дозволяють підкреслити сутність висловлювання та відношення мовця до певного предмету або теми. Найголовнішим способом утворення сленгу і переносних значень є метафоричне перенесення. Наприклад, *wolf* – бабій, жадібна (ненажерлива) людина, хижак; *goose* – дурень, простак [12, с. 123].

Найбільше розмаїття емотивних мовних засобів властиве розмовному та художньому дискурсу. Що ж стосується стилістично нейтральної лексики, то варто зазначити, що, будучи емотивно нейтральною у мові, ця лексика може набувати як позитивну, негативну та амбывалентну емотивність у мовленні. Емотивна функція реалізується через емотивну семантику. Проте чистим емотивним пластом мови вважаються тільки вигуки: “Ці слова складають цілком особливий пласт лексики, оскільки в них немає предметно-логічного значення” [12, с. 163].

Експериментальні наукові дослідження [5, с. 16] показали, що емотивно-експресивна лексика в мовленнєвому акті залежно від ситуації спілкування

може виконувати три основні функції:

1. емотивну - для вираження та передачі почуттів, емоційного стану та ставлення мовця;
2. сугестивну – здатність впливати на емоційну сферу слухача, викликати в нього відповідні почуття, реакції, емоційний стан;
3. аутосугестивну - для підсилення, послаблення або корекції емоції, що переживається мовцем у момент породження мовлення [5, с. 18].

Дані функції можуть проявлятися в мовленні як окремо, так і разом. Отже, емотивна функція мовних одиниць може бути основною або додатковою, однією із функцій поряд з іншими аксіологічною, номінативною, прагматичною тощо [12, с. 180].

Досі немає однозначності й у визначенні емотивної та експресивної функції, іноді деякі вчені їх ототожнюють.

Вдале, на наш погляд, розмежування понять емотивної та експресивної функції провів В. Шаховський, який у визначенні емотивної функції виходить з наміру мовця і під емотивною розуміє таку функцію мовних одиниць, що виражає емоції мовця без наміру вплинути на слухача, на відміну від експресивної, яка має фактор адресата і переслідує певний ефект впливу на нього [12, с. 175].

Емотивність лексичних одиниць вивчається в мовному [2, с. 15] та текстовому аспекті [1, с. 159].

Отже, вивчення емотивності лексичних одиниць у мові та в контексті прозових художніх творів є актуальним, оскільки письменник відображає факти та події, спираючись на власний життєвий досвід. Емоції, що мали місце у свідомості та серці автора, знаходять своє відображення в образах та вчинках персонажів.

Список використаних джерел

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка : попытка системного описания. Избранные труды. М., 1995. 767 с.
2. Арнольд И. В. Интерпретация художественного текста : типы выдвижения и проблемы экспрессивности / И. В. Арнольд // Экспрессивные средства английского языка. – Л. : Слово, 1975. – С. 11–20.
3. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка: [учебн. для институтов иностранных языков]/М. П. Брандес. – [2-е изд., испр. и доп.] – М., 1990. – 320 с.
4. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка/И. Р. Гальперин. – М., 1958. – 459 с.

5. Гридин В. Н. Психолінгвістическіе функції емоціонально-експресивной лексики: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Общее языковедение»/В. Н. Гридин – М., 1983. – 22 с.
6. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: [Учебник для педагогических институтов]/М. Н. Кожина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
7. Лукьянова Н. А. Экспрессивность в системе, языке, и речи Н. А. Лукьянова// Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991 – Гл.7. – С. 157-166.
8. Мостовой М. І. Лексикологія англійської мови: [підручн. для ін-тів і фак. іноземн. мов] / М. І. Мостовой. – Х.: Основа, 1993. – 256 с.
9. Мягкова Е. Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолінгвістического исследования / Е. Ю. Мягкова. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, - 1990. – 187 с.
10. Селяев А. В. Сопоставительный анализ лингвистических средств выражения положительных и отрицательных эмоций в британском и американском вариантах английского языка: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Андрей Васильев Селяев – Нижний Новгород, 1995 – 16 с.
11. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия / отв. ред. А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1986. – 143 с.
12. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – [4-е изд., испр. и доп.] – М. : ЛКИ, 2012. – 208 с.

Ангеліна Червенюк,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Калинюк,

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КОНЦЕПТ «ЗІРКА» В НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

У сучасній лінгвістиці велика увага приділяється дослідженню концептів. До теперішнього часу написано багато робіт про концептах, однак однозначне тлумачення даного терміну до сих пір відсутня. Слідом за М.В. Піменовою, ми розуміємо концепт як певне уявлення про фрагмент світу або частини фрагмента, яке має складну структуру, виражено різними групами ознак, а також реалізується різними мовними засобами[1].

Концепт, таким чином, явище багаторівневе, одночасно належить до логічної і інтуїтивної, індивідуальної і соціальної сфер, саме тому концепти виявляють взаємодію всіх основних чинників культури: етнічних, історичних, психологічних та інших.

Культурна обумовленість концепту передбачає, що для його вивчення необхідне залучення широкого контексту культури, відображеної в працях філософів, культурологів, в творах художньої літератури, фольклорі, а також у текстах масової комунікації. У зв'язку з тим що відображення світу в мовних картинах світу різних народів має творчий, суб'єктивний характер, а також розрізняються і геополітичні фактори, що впливають на формування національної ментальності, можна припустити, що ймовірність повної тотожності універсальних концептів в різних національно-культурних спільнотах невелика і при їх зіставленні виявиться певна специфіка. З метою верифікації даної гіпотези нами зроблено комплексне дослідження концепту «*Stern*» в німецькій лінгвокультурі.

У даній статті тлумачення концепту «*Stern*» розглядається на матеріалі німецькомовних тлумачних словників Duden, Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. Для виявлення понятійної складової концепту був обраний метод аналізу сучасних лексикографічних джерел, які містять актуальні на момент проведення дослідження значення імені концепту.

Німецькі тлумачні словники дають такі визначення концепту «*Stern*»:

1. *Stern* — als silbrig weißer, funkelnde Punkt besonders am nächtlichen Himmel sichtbares Gestirn;
2. Gestirn im Hinblick auf seine schicksalhafte Beziehung zum Menschen;
3. Himmelskörper [als Objekt wissenschaftlicher Untersuchung] ;
4. Figur, Gegenstand, um dessen kreisförmige Mitte [gleichgroße] Zacken symmetrisch angeordnet sind, sodass er einem Stern ähnlich ist;
5. Stern als Rangabzeichen, Orden, Hoheitszeichen;
6. Sternförmiges Zeichen zur qualitativen Einstufung von etwas (besonders von Hotels, Restaurants);
7. geliebte Person, Liebling[2];
8. *Stern* – Himmelskörper am Nachthimmel mit Ausnahme des Mondes;
9. Künstler, Liebling des Publikums, Star;
10. (strahlenförmiges) Gebilde, Zeichen mit gezacktem Rand in der Form, wie vom Menschen dargestellt wird[3].

Сюди ж слід віднести і різні культурні символи: *Davidstern*, *Judenstern*, *Pentagramm*, *Drudenfuß*, *Sowjetstern*.

Важливо звернути увагу на те, що лексема *Stern* у множині частіше згадується поруч з образами Сонця і Місяця.

Зірка — небесне тіло, яке за своєю природою подібне до Сонця, внаслідок величезної віддаленості, видима як точка, що світиться. На підставі даної дефініції виявляються такі диференціальні семи даного значення: відноситься до неба; знаходиться на далекій відстані; випромінює світло; має вигляд точки (маленької плями). Зрозуміло, що ядром даного значення буде співвіднесення з небом, також важливою являється сема одиничності. Для визначення характеристик концепту «*Stern*» було проведено словниковий аналіз виділених лексем на основі німецьких тлумачних словників «*Duden*», «*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*». Таким чином можна виділити наступні характеристики зірки: зірка як небесний об'єкт (*selbst leuchtende Gaskugel*, *Himmelskörper*), множинність (*Pluralität*), виділенність щодо фону (*Einzigartigkeit*), форма (*Stern als Figur*), спостережуваність (*Beobachtbarkeit*), темпоральність (*Zeitlichkeit*), так як зірка в даному блоці виступає як якась міра часу, а саме: важливий час її появи.

Досліджуючи прислів'я і приказки німецької мови, що мають у своїй структурі лексему «*Stern*», а також близькі їй за значенням і розглянуті вище лексеми, можна зробити висновок про відношення німців, як нації, до даного концепту.

В ході дослідження були знайдені такі фразеологізми, що містять в собі концепт «*Stern*»:

Sterne/Sternchen sehen — бачити Зірки перед очима (внаслідок удару).

Die Sterne vom Himmel holen wollen / nach den *Sternen* greifen (gehoben) — Прагнути досягти неможливого.

Jemandem / für jemanden *die Sterne* vom Himmel holen (досл. Дістати зірки з неба) — Робити все можливе, щоб висловити свою любов до когось.

In den *Sternen* stehen / unter einem *Glücksstern* / glücklichen *Stern* geboren sein / stehen — Родитися (народитися) під щасливою зіркою, мати щастя у житті.

(Wie) von einem anderen *Stern* sein / kommen; auf einem anderen *Stern* leben (досл. Прибути з зірки, жити на іншій зірці) мати незвичайні погляди; бути ексцентричним, нетиповим; незвично себе вести.

Die Sterne befragen, in den *Sternen* lesen (досл. Читати зірки) Питати зірок, ворожити на зірках.

Jemandes *Stern* sinkt, ist im Sinken, ist untergegangen, erloschen Чись щастя, успіх згасає, зникає.

Ihn hat sein guter *Stern* Щасливий збіг обставин, вдача.

Jmds. *Stern* geht auf, ist im Aufgehen Стати відомим, прославитися.

Unter fremden *Sternen* На чужині.

Використовуючи дані різних лексикографічних джерел було виявлено понад 30 лексем, в яких лексема «*Stern*» є визначальним словом, наприклад *Sternbezeichner*, *Sternbild*, *Sternenhimmel*, *Sternenregen*, *Sternenschiff*, *Sternentstehung*, *Sternentwicklung*, *Sternenwind*, *Sterneneration*, *Sternfahrt*, *Sternstunde*, *Sternsystem*.

Примітно, що більшість слів, представлених вище, не має україномовних еквівалентів. У більшості випадків значення цих слів передається описово. Подібне явище пояснюється тим, що ці лексеми позначають феномени, наявні тільки в німецькій ментальній культурі.

Концепт «*Stern*» володіє великою кількістю ознак живої істоти, що підтверджує думку про зв'язок зірки з душею людини. Серед таких ознак можна виділити антропоморфні ознаки (народження, життя, смерть, наявність імені, прояв емоцій, сила, рух), зустрічаються також соматичні (наявність волосся, губ, рота, очей) і перцептивні ознаки (слухає, дивиться).

У властивостях зірки спостерігається енантіосемія за деякими параметрами сприйняття. Зірка може випромінювати світло з постійною (наприклад, *leuchtend*), або з періодичної інтенсивністю (*blinken*); вона може бути холодною і гарячою, великою та маленькою, а в колористичному аспекті переливатися всіма кольорами веселки (червона, жовта, біла, блакитна, зелена, золота). В характеристиках зірки за її дією і станом переважають лексеми зі значенням «випромінювання світла» – світиться (*scheint*) в темному небі / людям / весь вік / вночі; сяє (*leuchtet*) на небосхилі / на небі і на землі; висвітлює (*beleuchtet*) своїм теплом / землю / інші планети / небо / навколо; горить (*brennt*); гріє (*wärmt*); мерехтить (*heizt*); випромінює (*strahlt aus*) світло / життєву енергію; виблискує (*funkelt*) та ін.

Ознаки зірки-людини не настільки різноманітні, як ознаки небесного світила. Найважливішими властивостями її є: гарна (*schön*); прекрасна (*ausgezeichnet*); популярна (*beliebt*); відома всьому світу (*weltberühmt*); та, яка запам'ятовується (*denkwürdig*); неординарна (*außergewöhnlich*); особлива (*besonderer*); чарівна (*charmant*); талановита (*begabt*).

Слід зазначити, що більшість характеристик носять позитивно-оцінний характер, що показує значущість об'єкта, його визнання в системі соціальних відносин. Ядро характеристики «зірки-людини» склали предикати: яскравий, сяє, прекрасний і красивий. Це свідчить про те, що таку людину сприймають перш за все із зовнішнього боку, знаходячи в ньому якийсь еталон зовнішньої привабливості.

Інший відтінок значення «зірка-людина» носить більш інтимний характер, тому що являє собою пестливе найменування близького і дорогої людини.

Дана робота відкриває перспективи для подальшого дослідження концепту в німецькій мовній картині світу. Результати дозволять розширити коло досліджуваних питань і проблем в області міжкультурної комунікації, лінгвокультурології та лінгвокопцентології.

Список використаної літератури

1. Пименова М.В. Введение в концептуальные исследования: Учеб. пособие М.В. Пименова, О.Н. Кондратьева. 2-е изд., испр. и доп. Кемерово. КемГУ, 2009. Серия: Концептуальные исследования. Вып. 5. 160 с.
2. Duden 1999: Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache. In zehn Bänden Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Red. Bearb.: Werner Scholze-Stubenrecht (Projektleiter) . Unter Mitarb. von Brigitte Alsleben . [Ausg. in 10 Bd.]. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1999.
3. URL: <http://www.dwds.de> (дата звернення 24.10.2019).

Олена Шмирко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

NEUE SPRACHKULTUR ALS FOLGE DES INTERNETSEINFLUSS

Unsere Welt entwickelt sich sehr rasch und das widerspiegelt sich auch in der Sprache. Besonders radikal wurde die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wegen des Internets verändert. Im Internet (beim Mailen, Chatten) sei eine völlig neue Form entstanden: so genannte „schriftlich plaudern“. Es sei erwähnt, dass es, vielleicht, nur einziger Vorläufer dieser Form der Unterhaltung war: die Zettel, die man sich unter der Schulbank hin und her schob (anstatt zu flüstern).

Die Mehrheit dieser besonderen Sprache im Netz haben, vielleicht, damit zu tun, dass es beim Chatten schnell gehen muss: darum häufen es sich die Tippfehler

genauso wie Abkürzungen, Verzicht auf Großschreibung, weil das Befolgen aller Regeln zusätzliche Zeit kostet. Andererseits, es kann nicht nur ums Zeitsparen gehen, sondern darum, verschiedene Gefühle auszudrücken, Ironie zu betonen (weil nicht jeder fähig ist, den Spott zu erkennen) usw. Weltbekannt und weitverwendet sind die Emoticons, die man nicht nur im Netz verwendet, sondern auch auf privaten Postkarten und Briefen. Sie fallen sofort ins Auge und sagen oft mehr und deutlicher als Worte, zumindest kürzer. Es sei darum die Frage erstanden, ob man sich aus linguistischer Perspektive mit Emotions beschäftigen kann. Es sei darauf zurückgeführt, dass man nicht nur kann, sondern muss, denn die große Beliebtheit, derer sich kleine Bildzeichen in der internetbasierten Kommunikation erfreuen, legt nahe, dass Emoticons wichtige Aufgaben bei der sozialen Organisation und Gestaltung von Kommunikation übernehmen. Deswegen wurde dieses Phänomen von Linguisten untersucht. Prof. M. Beißwenger und Dr. S. Pappert von der Universität Duisburg-Essen (UDE, Deutschland) entwickeln einen Beschreibungsrahmen, der aus linguistischer und pragmatischer Perspektive aufzeigt, was Emoticons für die Herstellung und Sicherung von Sinn und Verstehen in dialogisch-sequenzieller Kommunikation leisten. Die Anwendung dieses Beschreibungsrahmens wird an zahlreichen Beispielen aus privaten WhatsApp-Interaktionen vorgeführt [2]. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung Emoticons im Gebrauch erscheinen als Buch, das, wie U. Bohnsack behauptet, das erste deutschsprachige wissenschaftliche Werk zu diesem Thema ist [3]. Es geht um die Frage, in welchen Funktionen Emoticons von Kommunikationsbeteiligten, die zueinander in ganz unterschiedlichen Beziehungen stehen, vor dem Hintergrund konkreter Kommunikationsanlässe und einer jeweiligen kommunikativen Vorgeschichte genutzt werden. Die Autoren weisen hin, dass die Emoticons eine ganz wichtige Aufgabe haben: mit ihnen pflegt man zwischenmenschlichen Beziehungen, umschiffet man Missverständnisse auf der sozialen Ebene und zeigt man den Kommunikationspartnern, wie unsere schriftlichen Äußerungen gemeint sind [2].

Die sogenannte „Erikative“ (als Erikativ wird scherzhaft der Inflektiv bezeichnet, nach Erika Fuchs, langjährige Übersetzerin der Micky-Maus-Comics, die diese grammatische Form im Deutschen populär machte, so, z. B., 'kuschel', 'knuddel', 'schnapp', 'knarr', 'kick!', 'kuppel!', 'schalt!' u.a.m.) haben auch den Weg aus dem Netz gefunden.

Schon lange diskutieren die Linguisten, ob es wirklich das Netz die Sprache (es geht die Rede um die verschiedenen Sprachen, nicht nur um Deutsch) verfallen lässt.

M. Beißwenger behauptet, dass die Sprache immer mit der Redesituation, mit Rollen, Formalitätsgraden und kommunikativen Zielen zu tun hat [2]. So gibt es in Politiker-Chats oder Bewerbungs-E-Mails insgesamt mehr Rechtschreibung und keine „Erikative“. K. Pittner (Professorin für Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum, Deutschland), spricht lieber von „neuer Sprachkultur“ als von „Sprachverfall“. Es sei hervorgehoben, dass noch nie so viel geschrieben wie heute wurde (Freizeit schreibend verbracht: SMS etc.). Gleichzeitig wird allgemein der Umgang mit Rechtschreibung und Satzbau lockerer. Die Linguistin bemerkt, dass wir so zu schreiben anfangen, wie wir sprechen, und es zu Veränderung des Wortschatzes führt [1]. So hat die Internetmaschine „Google“ den Wortschatz um das Wort „googeln“ erweitert, und es damit im Dudenwörterbuch geschafft. Dieses Wort stand 2004 erstmals im Rechtschreibduden und hat Bedeutung „mit Google im Internet suchen, recherchieren“, Herkunft, selbstverständlich, zu: Google, und es wurden folgende Beispiele genannt:

- ich goog[e]le mal schnell;
- er hatte ihren Namen, nach Informationen gegoogelt [4].

Lange dachte man, die Abkürzungen und Smileys in Chats und Kurznachrichten ließen die Sprache verfallen. Die Forschung von verschiedenen Linguisten zeigt, dass umgekehrt, das Gegenteil der Fall ist. „Die Schriftsprache differenziert sich zunehmend aus“, hobt B. Henn-Memmesheimer, Linguistikprofessorin an der Universität Mannheim hervor. Die meisten Nutzer wechseln mühelos zwischen unterschiedlichen Stilen und Schreibweisen hin und her. Morgens im Büro korrektes Hochdeutsch, nachmittags auf Twitter kurzsilbige Pointen, abends im Chat schluderiger Redeschwall. „Man könnte deshalb sogar von einer gestiegenen Schriftkompetenz sprechen“, bemerkt B. Henn-Memmesheimer [5]. Also, mal wird mehr, mal weniger regelkonform geschrieben, je nachdem, was die Nutzer in der jeweiligen Situation als angemessen empfinden. Es sei darauf zurückgeführt, dass von den Schreibenden das viel Fingerspitzengefühl und eine hohe soziale und sprachliche Kompetenz erfordert.

Literaturverzeichnis

1. Argumente und Thesen von Autoritäten: Karin Pittner, Professorin für Germanistik. URL: <https://quizlet.com/de/235370082/argumente-und-thesen-von-autoritaeten-flash-cards/> (Last accessed: 26.10.2019).
2. Beißwenger M., Pappert S. Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation. Duisburg-Essen : Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG an der Universität Duisburg-Essen, 2019. 147 S.

3. Bohnsack U. Zwinker, Winke, Daumen hoch – Wissenschaftliches Buch über Emojis. *Meldungen aus der UDE* : Universität Duisburg-Essen. URL : <https://www.uni-due.de/2019-09-16-zwinker-winke-daumenhoch> (Last accessed: 17.10.2019).
4. Duden-Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/> googeln (Last accessed: 26.10.2019).
5. Herbold A. Chats belegen das Gegenteil von Sprachverfall. *ZEIT ONLINE*. 14. Januar 2013. URL: <https://www.zeit.de/digital/internet/2013-01/chat-sprache-forschung/komplettansicht> (Last accessed: 19.10.2019).

Уляна Яремійчук,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик,

доктор філологічних наук, професор,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ОРГАНІЗАЦІЇ СИНТАКСИЧНОГО СКЛАДУ ТЕКСТУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ПРОЗИ

Вагомий внесок у розвиток та оновлення сучасної німецької прози здійснив синтаксис, завдяки здатності синтаксичних одиниць об'єктивувати зв'язки й відношення між елементами усіх мовних рівнів. Текст складається із речень і є високоорганізованим явищем, в якому всі мовні одиниці переплітаються між собою [4 ,с.98].

Зацікавленість науковців до дослідження текстів зумовлена прагненням пояснити явище мови як цілісний засіб комунікації з погляду сучасного мовознавства, глибше вивчити зв'язки мови з різними сторонами людської діяльності, що реалізуються через текст.

Проаналізувавши різні погляди вчених-лінгвістів ми виокремлюємо такі чинники синтаксичного складу тексту сучасної німецької прози у творах Елеонори Гуммель, Свена Регенера, Георга Клайна:

1. стиль (художній, публіцистичний, розмовний, офіційно-діловий, науковий): наприклад, у порівнянні з публіцистикою у художніх творах використовують більш складні конструкції речень. У нашому дослідженні творах названих авторів німецької художньої літератури характерні різні конструкції речень: як прості, так і складні;

2. жанр художнього твору: ми досліджуємо романи, а отже, вони містять велику кількість діалогів та полілогів персонажів, в яких найчастіше використовують прості короткі неускладнені речення, які автори застосовують для швидкої передачі інформації.

3. індивідуально-авторський стиль: різні автори надають перевагу тим чи іншим конструкціям. Наприклад, Е. Гуммель використовує у своєму творі «Риби з Берліну» діалоги та прості речення, які іноді об'єднує за допомогою розділових знаків: *«Ich nickte. Mutter tat immer alles, was die Nachbarn sagten. Vater sagte nichts, er verdiente den ganzen Tag das Geld in der Hauptstadt. Er fuhr jeden Tag dreißig Kilometer mit der S-Bahn und schnitt Anzüge zu, da blieb keine Zeit für solchen Kleinkram»* [1, S. 70].

С. Регенер, автор роману «Пан Легманн», використовує прості і складні речення. У його творі зустрічаємо діалоги персонажів, в яких він вживає більше простих конструкцій. Автор за допомогою розділових знаків та сполучників об'єднує декілька предикативних центрів, цим самим будує складні речення, які і переважають у його творі.

Auf dem Rückweg mache ich Halt vor ihm. Meine Hände greifen unter das Holz seines Bauchladens. Die eigene Schnellkraft erstaunt (1). Ich habe in den letzten Jahren nichts getan, um meine Muskeln spann- und strecklustig zu erhalten. Ich glaube Zähnebrechen zu hören, aber es sind wohl nur die Hartplastikhüllen der Tonkassetten, die an der Stirn und an den Backenknochen des Alten zersplittern (2). Er fällt nach hinten, und sein Gesicht bleibt unter dem Holz der Lade verborgen. Mein Herz schlägt roh, meine rechte Hand schmerzt, und ich genieße alles, was zu sehen ist.

Unter den weit versteuten Waren entdecke ich ein einzelnes Quadrat aus glänzender schwarzer Pappe. Ich weiß, dass es die Schwarze CD sein muss, noch bevor ich mich bäcke, um sie aufzunehmen (3). Die Schwarze CD ist nicht im freien Handel erhältlich, und ein Ausländer, der versuchen würde, an sie heranzukommen, ginge schwer abzuschützende Risiken ein [2, S. 37].

Із поданого уривка твору «Лібідіссі» бачимо, що Г. Клайн використовує різні конструкції, притаманні його індивідуально-авторському стилю:

- прості речення (1) *Die eigene Schnellkraft erstaunt sich*;
- інфінітивні конструкції (um+zu+Infinitiv);
- підрядні означальні речення: (2) *Ich glaube Zähnebrechen zu hören, aber es sind wohl nur die Hartplastikhüllen der Tonkassetten, die an der Stirn und an den Backenknochen des Alten zersplittern*;

- підрядні додаткові речення та підрядні речення часу, які досліджуємо у своїй роботі: (3) *Ich weiß, dass es die Schwarze CD sein muss, noch bevor ich mich bäcke, um sie aufzunehmen.*

1. компоненти тексту: якщо у творі переважає спілкування персонажів, то у структурі тексту вживано прості речення; якщо у творі більшою мірою присутня авторська мова, то складні речення домінують, утворюючи призму складних конструкцій.

2. форма тексту: прості конструкції вживають зазвичай у повідомленнях, а для передачі описів та міркувань використовують складні речення. У своєму творі в описі Свен Регенер надає перевагу складним конструкціям. Наприклад: «*Wir rückten auseinander, drückten den Widerstrebenden in unsere Mitte, und nachdem wir seinen sich aufbäumenden Körper mit einigen gut platzierten Stößen unserer Ellenbogen zur Ruhe gebracht hatte, tasteten unsere Hände über seinen Rumpf und seine unteren Gliedmaßen und stellten sicher, dass der magere Mann nicht irgendwo unter Sakko oder Rock eine Faustfeuerwaffe verbarg*» [3, S. 161].

3. хронологічний фактор: мова твору суттєво залежить від епохи, від того історичного періоду, під час якого твір був створений, від тих особливостей суспільства, які панували у той час. Зокрема ми досліджуємо мову творів сучасних німецьких письменників: Георг Клайн народився 1953 року у Аугзбурзі, живе у Берліні; Елеонора Гуммель народилася у Казахстані, з 1982 року живе у Дрездені; Свен Регенер народився 1961 року у Бремені;

4. гендерний чинник: ми досліджуємо твори двох чоловіків: Георга Клайна та Свена Регенера та жінки – Елеонори Гуммель. Погляди жінок і чоловіків на людей, навколишнє оточення чи світ відрізняються між собою. Можна зазначити, що жінки прагнуть до правильних, конкретних та чітких форм, в той час як чоловіки вимагають від життя нестандартного. У своїх творах вони при передачі своїх думок надають перевагу різним типам речення.

Отже, у процесі аналізу творів сучасних німецьких авторів ми виявили наступні чинники, які необхідно враховувати під час характеристики тексту: стиль, жанр художнього твору, індивідуально-авторський стиль, компоненти тексту, форма тексту, хронологічний фактор, гендерний чинник.

Список використаних джерел

1. Eleonora Hummel. Die Fische von Berlin. Steid-Verlag Göttingen. 2206. – 223 S.
2. Georg Klein. Libidissi. Vollständige Taschenbuchausgabe München. 2001. – 239 S.

3. Sven Regener. Here Lehmann. Taschenbuchausgabe Frankfurt am Main. 2003. – 288 S.
4. Перебийніс В. І. Статистичні параметри стилів / Валентина Перебийніс. – К.: Наукова думка, 1967. – 240 с.

СЕКЦІЯ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ

Олеся Барбанюк,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ГІПЕРРЕАЛІЇ СВІТУ ФЕНТЕЗІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ТРАНСЛЯЦІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Існуючи на стику наукової фантастики (НФ) і казки, жанр фентезі ввібрав елементи обох, створюючи свій власний особливий чарівний світ, де традиційно діють казкові герої і персонажі. Однак переклади творів цього жанру свідчать про те, що перекладачі або не розмежовують НФ і "фентезі", або перекладають "фентезі" як чарівну казку, що в обох випадках призводить до невиправданих втрат.

Беззаперечним є той факт, що особливі труднощі викликає переклад реалій вигаданого авторського світу. Умовно їх можна класифікувати так: 1) реалії на позначення існуючих лише в межах авторського світу предметів та об'єктів; 2) географічні назви створеного світу; 3) власні імена, прізвиська персонажів.

У філологічній науці існують два підходи до розуміння власне реалій [2, с. 188]:

а) як предмету, поняття, явища, характерного для історії та культури певного народу, країни, не представленого у жодній із інших культур (О. С. Ахманова, Є. В. Бреус, Я. І. Рецкер та ін)

б) як слова, так і словосполучення, що позначає такий предмет, поняття, явище (лексема, фразеологізм, прислів'я, приказка). Ця думка знайшла своє відображення у дослідженнях таких видатних учених, як Л. С. Бархударов, В. Н. Комісаров, С. Влахов, С. Флорін та ін.

Світ фентезі існує тільки в уяві автора і його читачів, власне тому реалії фентезі мають певну специфіку.

У творах фентезі є як реалії, що існують в нашому світі (адже автор конструює свій світ на основі власного мовного, культурного і особистісного досвіду), так і вигадані одиниці, які слугують для опису альтернативного,

нереального, *гіперреального* світу, його природи, традицій, культури, населення.

Такі одиниці у працях відомих дослідників отримали різні дефініції – окказіоналізми чи потенційні слова (О. О. Земская), квазітерміни (О. М. Меднікова), квазіреалії (Ю. Є. Тараканова) [4], квазілексеми, окказіональні утворення (С. М. Соскіна), лексика віртуального простору (О. О. Луговая) та ін. Попри існуючі терміни, ми обстоюємо думку про те, що *гіперреальний* світ фентезі твориться *гіперреаліями* – авторськими новоутвореннями на позначення предметів та об'єктів вигаданого світу. І такі одиниці у творах жанру фентезі є стильоутворюючим елементом.

Гіперреалії дозволяють читачеві зануритись у авторський конструкт та вималювати у своїй уяві певний образ такого світу.

У відповідності до реалій, гіперреалії можна класифікувати згідно з існуючими класифікаціями.

Так, керуючись поглядами С. Влахова та С. Флоріна [3], доцільною є класифікація гіперреалій фентезі за предметною ознакою на: а) географічні, б) етнографічні та в) суспільно-політичні реалії. На наше глибоке переконання, власні імена, які за класифікацією Влахова і Флоріна не входять до груп реалій, варто додати до класифікації гіперреалій авторського світу фентезі, оскільки вони теж належать до авторських новоутворень і їх роль у формуванні гіперреального світу суттєва.

Найбільш поширеними прийомами перекладу реалій є [1]:

1. Транскрипція і транслітерація;
2. Калькування;
3. Переклад з використанням функціонального аналога;
4. Описовий переклад;
5. Трансформаційний переклад;
6. Опущення реалії в перекладі.

Переклад *гіперреалій* є особливо складний, оскільки це одиниці, що не мають еквівалентів не лише в мові перекладу, а взагалі не притаманні жодній із культур. Власне саме тому, трансляція гіперреалій в жанрі фентезі вирішується перекладачами по-різному, в залежності від наміченої ними стратегії. Однак, враховуючи те, що першочерговим завданням перекладача є збереження інтенцій автора та створення адекватного еквівалентного перекладацького аналога, при перекладі творів жанру фентезі найчастіше використовуються наступні прийоми:

1. калькування (передача морфемного складу лексичної одиниці),
2. транскрипція і транслітерація (відтворення звукової та графічної форми слова),
3. аналог (підбір найближчого по семантиці слова мови перекладу),
4. перекладацький неологізм (створення перекладачем еквівалента за допомогою перекладацьких трансформацій).

Такі традиційні прийоми забезпечують перекладачеві збереження жанрової особливості творів, їх надреальності, *гіперреальності* та дозволяють читачеві збагнути авторський ідіостиль.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. Л. Приемы передачи реалий в немецких переводах романов Ф.М. Достоевского. Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 233 с
2. Божко Е. М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя. *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки* 3' 2011. С. 188-191
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент; Издание 4-е. 2009. 360 с.
4. Тараканова, Ю. Е. Квазиреалии как лексический элемент научно-фантастического текста на примере перевода рассказа «Февраль 1999: Илла» Рэя Бредбери на русский язык . *Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Лингвистика*. М., 2009. № 1. С. 294–299.

Олександра Дінова

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

СЛОВ'ЯНО-ГЕРМАНСЬКА МОВНА ВЗАЄМОДІЯ

У науковому пошуку акцентовано увагу на слов'яно-германських міжмовних зв'язках, у результаті яких виникли нові лексичні одиниці. Встановлено схему основних типів слов'яно-німецьких мовних контактів і породжених ними видів взаємодії. Для того, щоб виникли умови для слов'янських лексичних проникнень в германську прамову, необхідна наявність територіальна суміжність слов'ян і германців в період існування германської прамови.

Слов'яно-германська мовна взаємодія давньої пори до цього часу розглядалася головним чином в плані запозичень з германської в праслов'янську мову. Якщо проблема лексичних проникнень з германської

мови в праслов'янську ніколи не викликала сумнівів, то сама проблема слов'янських лексичних находжень в германську прамову мусить бути достеменно обґрунтована. Таке обґрунтування може бути лише внутрішньолінгвістичним, оскільки врешті-решт мова йде про можливість мовних контактів між двома етнічними об'єднаннями у певний період часу і на певній території [1, с. 97]. Для того, щоб виникли умови для слов'янських лексичних проникнень в германську прамову, необхідна наявність територіальної суміжності слов'ян і германців в період існування германської прамови, отже локалізація слов'янських поселень в басейнах Вісли та Одру у V-III ст. до нашої ери. Гіпотеза про вісло-одерську локалізацію батьківщини слов'ян зобов'язана своїм виникненням праць польських археологів (Ю. Костшевський, Л. Козловський), антропологів (Я. Чекановський) і лінгвістів (М. Рудницький).

До кінця III тисячоліття до н.е. територію, обмежену басейном Ельби на Заході та басейном Дніпра на Сході, зайняли племена культури ицеурової кераміки (східні індоєвропейці - мовні попередники германців, балтів і слов'ян). В кінці II тисячоліття до н.е. племена унетицької або долужицької культури вдерлися із Наддунайської області на територію, зайняту протобалтами, в результаті чого в центральній частині Східноєвропейського масиву виникла лужицька культура. На Схід від неї локалізувалися балти, а на Захід - германці. Одні дослідники вважають носіїв лужицької культури слов'янами, а інші думають, що носії лужицької культури тільки дали початок слов'янам в басейнах Вісли та Одру в результаті змішування з місцевими племенами культури цеурової кераміки [2, с. 159]. Слов'янське етнічне об'єднання не могло покрити всю територію поширення лужицької культури, тому можна сказати, що на цій території розвивалися і інші об'єднання. Прибічники вісно-одерської локалізації слов'ян вважають, що праслов'янський масив склався в басейнах Вісли та Одру в результаті взаємодії трьох культур (гребінчастої, ицеурової та лужицької) [5, с. 81].

Але, з іншого боку, археологічною відповідністю праслов'янського етнічного об'єднання були культури ямних захоронень, які продовжували лужицьку культуру (оксивська і пшеворська). Думають також, що розташована на Сході від пшеворської зарубинецька культура виявляє риси подібності з першими двома і це свідчить про її слов'янську етнічну приналежність. До початку нашої ери слов'яни були представлені трьома археологічними культурами: оксивською, пшеворською та зарубинецькою.

Але до цього часу в лінгвістичній літературі немає загально прийнятого тлумачення терміна "мовні контакти". Під ними розуміють мовні зав'язки на одному, декількох або всіх лінгвістичних рівнях, які встановлюються між родинними або неродинними мовними системами внаслідок визначених історико-географічних, соціально-політичних, культурних, психологічних та інших екстралінгвістичних факторів. В літературі відбувається класифікація мовних контактів. За Ю. А. Жлуктечком розрізняють прямі контакти, які встановлюються в умовах безпосереднього спілкування носіїв двох мов і з посередниками, коли між двома відповідними мовами встановлюється зв'язок через посередництво третьої мови.

Прямі мовні контакти поділяються на декілька типів: 1) казуальні (тимчасові); 2) перманентні (стійкі). Останні, у свою чергу, діляться на два підтипи: а) зовнішні контакти, які виникають між мовами колективів, які входять в різні суспільно-політичні утворення і розташовані на суміжних територіях (англо-датські, польсько-німецькі мовні контакти); б) внутрішні контакти, які встановлюються в процесі спілкування мовних общин, які складають одне суспільно-політичне утворення і проживають на одній і тій же території (німецько-італійські контакти в Тіролі) [4, с.5].

За Б. А. Серебніковим розрізняють два основні типи мовних контактів: а) маргінальне контактування, яке характеризується контактом двох мов, які розташовані на суміжних територіях. Жодного глибокого проникнення носіїв однієї мови в область розширення другої при цьому не відбувається. б) внутрішньорегіональне контактування, яке характеризується глибоким проникненням великих мас носіїв однієї мови на територію, яка зайнята носіями другої мови. Між одними класифікаціями є подібність в тому, що також вони дві походять з екстралінгвістичних факторів. Відома також класифікація мовних контактів, яка висуває на перше місце інтралінгвістичні категорії.

За Б. В. Горнунгом, який виходив з структурних відношень між контактуючими мовами, відрізняють такі основні типи мовних контактів: 1) нерідні мови; 2) рідні мови, які мають розходження по своєму граматичному устрою і по словарному фонду; 3) близькорідні мови. Можна зовсім відмовитись від класифікації типів мовних контактів, які залежать від лінгвістичних факторів, а розглядати тільки їх результати, взаємодії мов, які є безпосереднім об'єктом лінгвістичного дослідження.

Так, згідно типології і генеалогії мов, розрізняють: а) впливи односторонні і двосторонні; б) образотворчий вплив і схрещення; в) злиття (виникає нова мова (креольська)).

Специфічних рис у сфері морфології східно-німецьких діалектів, які можна було б пояснити впливом мови-субстрата, зовсім не помітно. Терміном "релікт" ми можемо позначити те ж саме, що і Г. Г.Більфельд нім. Relikt: слово або словосполучення, перенесене носіями переможеної мовної системи (у даному випадку тієї, що зникла у результаті німецької колонізації західно-слов'янських земель) при переході на нову мовну систему (в даному випадку східно-німецьких діалектів). Поряд з реліктами в мові-переможниці спостерігається на неонімецькій території сучасних Нижньої і Верхньої Лужиці поява повної двомовності. Інший тип контактів характерний для польсько-німецьких і чесько-німецьких прикордонних мовних відношень, наслідком яких в німецькій мові є лексичні проникнення. Основна причина проникнення – двомовність у прикордонному районі, обов'язкова умова – територіальна суміжність. У внутрішніх мовних контактах можуть знаходитись два мовних колективи, які не мають територіальної суміжності, але пов'язані між собою певними економічними, політичними, культурними і науковими відношеннями [3, с. 175]. Мовні контакти такого типу можуть бути: а) прямими (безпосередніми); б) опосередкованими, які встановлюються через посередництво мови-посередника (макро- і мікропосередники) між носіями двох або декількох мов. Ці контакти встановлюються через здійснюються книжним шляхом, який включає переклади різної по стилю літератури, щоденний і періодичний друк і, в цілому, писемний обмін інформації.

В минулому вони здійснювалися головним чином через подорожуючих, купців, делегацій, місій, а в наш час до цих видів відношень додалися ще технічні засоби масової інформації (радіо, телебачення, кіно, аудіозаписи), значення яких має вагу у підсиленні ролі і розширення сфери впливу опосередкованих мовних контактів.

Отже, у ході проведеного дослідження зроблено такі висновки: під мовними контактами ми розуміємо мовні зв'язки на одному, декількох або всіх лінгвістичних рівнях, які встановлюються між родинними або неродинними мовними схемами внаслідок визначених історико-географічних, соціально-політичних, культурних та інших екстралінгвістичних факторів. А також встановлено схему основних типів слов'яно-німецьких мовних контактів і породжених ними видів взаємодії. До типів контактів було віднесено: а)

внутрішньо регіональні, результатом яких є релікти та лексеми; б) пограничні, результатом яких є лексичні проникнення; в) зовнішні, результатом яких є лексичні запозичення.

Список використаних джерел

1. Марфіевич Н. И. Славянские лексические элементы, русизмы и советизмы в современном немецком языке. // Труды Киевского университета. Выпуск 1. Киев, 1957. с.96-104.
2. Опельбаум Е. В. К вопросу о роли Ганзы и ее традиций в лексических проникновении древнерусских элементов в средненижненемецкий язык. // Сборник докладов по итогам научно-исследовательской работы за 1965г. Львов, 1967. с. 155-160.
3. Назаренко А. В. Русско-германские связи древнейшей поры (IX- XIвв.): состояние проблемы. М., 1995.
4. Рот О. М. До питання про фонологічну адаптацію лексичних запозичень. (На матеріалі фонологічного освоєння російських неологізмів радянської епохи німецькою мовою). // Іноземна філологія. Випуск 6. с. 7-11.
5. Субботина И. А. Советско-русская лексика в немецком языке. // Ученые записки Ташкентского педагогического института иностранных языков. 1957. Выпуск 2. с.221-235.

Ольга Добринчук

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івані Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ МОДАЛЬНИХ ЧАСТОК УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Інтерес сучасної лінгвістики до модальних часток німецької мови не випадковий, адже жодна інша мова не володіє такою розгалуженою системою модальних часток. У сучасній німецькій мові можна зустріти дуже велику кількість модальних часток. Вони є важливими сигналами у розмовній динаміці та особливими сигналами для вираження емоцій та експресії, отже вони підсвідомо спрямовані на іллокутивний мовленнєвий акт. Мовець, який бачить перед собою конкретного співрозмовника, зацікавлений у живому безпосередньому спілкуванні з ним, неодмінно буде використовувати модальні частки.

Важливою ознакою модальних часток є те, що вони відносяться не до окремого слова або словосполучення, а до всього речення в цілому. Модальні частки є службовими словами, тому вони не можуть бути вжиті самотійно, поза рамками речення, з чого можна зробити висновок, що і своє лексичне

значення вони реалізують тільки у реченні.

Модальні частки німецької мови (*aber, auch, bloss, denn, doch, etwa, nur, schon, wohl* та інші) використовуються переважно в діалогічному мовленні для вираження емоційності висловлювання та у різних контекстах мають різноманітні значення, але їхнє лексичне значення не завжди досить чітко визначається. Саме тому виникають труднощі при перекладі модальних часток, а іноді й запитання, чи варто взагалі їх перекладати українською мовою.

Німецькі модальні частки певною мірою важко, а в ряді випадків і неможливо, перекласти на інші мови, у тому числі й на українську. Як справедливо зазначає Садикова О. К.: «Іноді їх [модальні частки] значення буває простіше описати, ніж знайти відповідні еквіваленти в інших мовах. Причина цього в тому, що не кожна мова має у своєму розпорядженні таку ж велику систему модальних часток, як німецька, і при перекладі німецьких речень з модальними частками доводиться використовувати інші мовні засоби: це можуть бути повнозначні слова, порядок слів, вигуки, а в усному мовленні й інтонація» [3, с. 190].

Українська мова багата та різноманітна, у ній нараховується велика кількість модальних часток, тому майже кожен модальну частку німецької мови можна перекласти за допомогою частки української мови. Як вже зазначалося, частки слугують для вираження категорії модальності у складі слова або речення. Модальні частки переважно надають додаткових емоційних відтінків повнозначним словам або реченню в цілому. В українській мові існує наступна семантико-функційна класифікація часток:

1. Фразові:

1) частки, які виражають значеннєві відтінки: вказівні (*ож, он, онде, ось, осьде, от, се*); означальні (*власне/власно, властиво, завгодно, щойно, якраз, саме*); видільні: обмежувально-видільні (*бодай, лише/лиш, лишень, хоть, хоч*); підсилювально-видільні (*же/ж, і/й, навіть, туй, уже/вже, собі*);

2) частки, які виражають модальні значення: модально-вольові (*нехай/хай, лише/лиш, бодай, би/б*); власне-модальні (*буцім, мовби, наче, ніби*); стверджувальні (*авжеж, ага, атож, угу*); заперечні (*ані, ні, ніже*); питальні (*га, невже, чи, хіба*);

3) частки, що виражають емоційну оцінку висловлення або підсилюють виразність мовлення: емоційно-експресивні, або окличні частки (*ач, що за, іч, як*); експресивно-підсилювальні частки (*адже, отож, тобто, тож*).

2. Формотворчі – частки, що використовуються для творення різних

граматичних форм:

- *би/б*: умовного способу від дієслів минулого часу;
- *най, хай/нехай*: в описовій формі наказового способу;
- *було*: форми давноминулого часу.

3. У традиційній граматиці виділяють також **словотворчі** частки, які приєднуються до цілого слова подібно словотворчим афіксам і вживаються тільки у складі слова (*бо, но, таки*) [2].

Окрім часток українська мова пропонує й інші засоби для перекладу німецьких модальних часток. Для більш експресивного вираження німецької модальної частки при перекладі можна використовувати **дієслово у наказовому способі** з префіксом *по-*, рідше *при-*, *з-*, *с-* : «Iss mal» – «**З’їж**» або: «Bleib mal ruhig» – «**Постій** спокійно»; «Geh mal ins Geschdft» – «**Сходи** в магазин».

Також цікавим засобом перекладу німецьких модальних часток є різноструктурні мовні засоби, а саме «**подвійне**» **спонукання**, тобто повторення дієслова або його синоніма: «Lies das mal» – «**Читай, читай**» або: «Hol sie mal vom Bahnhof ab» – «**Піди й приведи** їх з вокзалу».

Модальні частки в українській мові можна також перекласти за допомогою вищого **ступеня порівняння прикметника чи прислівника** з метою підсилення певного члена речення: «Du solltest mir mal die Wahrheit» – «Тобі **краще** сказати мені правду».

Іноді при перекладі німецьких модальних часток, емоцію, яку виражає та чи інша модальна частка можна виразити за допомогою **повнозначного дієслова** української мови. Наприклад: «Das meinen Sie doch nicht im Ernst» – «**Сподіваюся**, ви жартуєте».

Часто також в українській мові ми використовуємо **власне модальні частки**, наприклад: «In der letzten Zeit ist sie so nervös, das liegt doch wohl darin, dass sie schwanger ist» – «Останнім часом вона дуже нервова, **мабуть**, тому, що вона вагітна»; «Wo ist Karin? – Sie wird wohl zu Hause sein» – «Де Карін? – Вона, **ймовірно**, буде вдома».

Вставні слова певна річ, як видно також допомагають у перекладі німецьких модальних часток: «Er ist doch so cool!» – «Він, **певна річ**, такий класний!»; «Es ist doch kein Witz!» – «Це **точно** не жарт!».

Найпоширенішими частками, що підсилюють модальність висловлювання і речення в цілому, у німецькій мові є саме **підсилювальні модальні частки**, які також при цьому зберігають відтінки своїх лексичних значень. При перекладі

найчастіше використовуються також підсилювальні українські модальні частки.

Однак повного збігу в цьому відношенні німецька та українська мови не виявляють. Іноді семантичний зміст німецької модальної частки доводиться передавати українською мовою за допомогою повнозначного слова, в інших випадках вона взагалі залишається без перекладу, чи, навпаки, можливий вибір з цілого ряду майже рівноцінних варіантів. Так, наприклад, питання «Was hat er denn gesagt?» можна перекласти «Що ж він сказав?», «А що ж він сказав?», «І що ж він сказав?», «А що ж він позначив?», «Так що ж він позначив?» і т. п. [3, с. 190].

Як справедливо зауважує дослідниця М.М. Марусинець: «Частки відрізняються специфічною неперекладністю: кожна частка перекладається на іншу мову не одним і тим самим еквівалентом, а різноманітними способами, залежно від структурного типу речення, його лексичного наповнення, інтонації та екстралінгвістичних факторів» [1, с. 263].

Отже, переклад німецьких модальних часток можна здійснити завдяки великій кількості модальних часток української мови. Найпоширенішим способом перекладу виявився саме переклад за допомогою підсилювальних модальних часток. Також для перекладу використовуються інші засоби, зокрема, наказовий спосіб, «подвійне» спонування, ступені порівняння прикметників та прислівників, власне-модальні частки, вставні слова. Однак повного збігу в цьому відношенні німецька і українська мови не виявляють.

Список використаних джерел

1. Марусинець М. М. Модальні частки української мови: діагностичний і дидактичний контекст. *Мова*. 2014. № 21. С. 261-265.
2. Педченко С. О. Семантика і функціонування модальних часток у сучасній українській літературній мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01, Харків, 2010. 20 с.
3. Садикова О.К. Модальні частки для вираження емоцій у німецькій розмовній мові. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : зб. наук. пр. Хмельницький : ХНУ, 2009. Вип. 4. С. 188-190.

Лариса Задояна,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Анна Кришко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та практики,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПІДХОДИ ДО УКЛАДАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ СЛОВНИКІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

В укладанні лексикографічних словників європейська практика дотримується структурного синхронічного та індивідуального підходів. В історичному контексті структурний синхронічний підхід перетворився на цілу низку процедур, які використовуються послідовно або по черзі. Загалом, будь-який умовний словник може містити 6 основних частин: 1. вступ або передмова; 2. посібник із використання словника; 3. ключ до системи транскрипції; 4. перелік скорочень та їх пояснення; 5. основний список слів словника; 6. додатковий матеріал, наприклад власні назви, географічні назви, таблиці тощо [3].

Загалом структура словника характеризується сегментованим розташуванням матеріалу: будь-яке слово або група слів супроводжується залежним текстом, який називається словниковою статтею і може бути безперервним або розбитим на зони основної та додаткової інформації.

У словниках можуть використовуватися різні типи таблиць, ілюстрацій та графічних інструментів.

Індивідуальний підхід є досить популярним в укладанні будь-якого словника, окрім того, такий словник містить певний обсяг та розроблений відповідно до різних лексикографічних параметрів. Концептуальна частина такого словника або нечітко реалізується в самій структурі словника, або чітко пояснюється у вступній частині. Різні лексикографічні параметри відбиваються в конкретній мові, лексикографічних традиціях та окремих поглядах лексикографів.

Проблема вибору слів є досить важливою в лексикографії. Л. Ступін. зазначає, що в укладанні словників слід дотримуватися наступних основних принципів:

1) створення словника як норми думки; 2) формування традиції в описі словника і введення практики нормалізації мови; 3) формування стилю, що розкриває можливості мовної системи через історичний опис та лексикографічні традиції; 4) можливості словника, як мовної системи, описуються за допомогою аналізу та запису рівня чуттєвості на відміну від граматичних традицій опису мови через рівень вираження [2, с. 42-54].

Низка авторів (Р. Гінзбург, С. Хідекель, Г. Князева, А. Санкін) зазначає, що на різних етапах своєї роботи лексикограф стикається з різними проблемами. Найважливішими з них є: 1) підбір лексичних одиниць для включення у словникову статтю, 2) розташування лексичних одиниць, 3) запис слів, 4) підбір та розташування (групування) слів-значень, 5) визначення значень слів 6) ілюстративний матеріал, 7) додатковий матеріал [1, с. 214].

Таким чином, можемо зазначити, що в індивідуальному підході до укладання словників автор має вирішити ряд вищезазначених проблем, які виникають перед ним в ході роботи над словниковими статтями.

У більшості словників різних типів записи подаються в одному алфавітному списку, в той час як у деяких введені одиниці розташовані в так званих гніздах, виходячи з того чи іншого вищезазначеного принципу. Однією з найскладніших проблем, з якою зустрічаються у своїй роботі майже всі лексикографи, є записування слів-значень та упорядкування їх найбільш раціональним способом у тому порядку, який, як вважається, може допомогти користувачам цього словника.

В лексикографії розглядають щонайменше три різні способи, за якими впорядковано значення слів: у послідовності їх історичного розвитку (називається історичним порядком), відповідно до частоти вживання, що має найпоширеніший зміст (емпіричний чи фактичний порядок) та за їх логічним зв'язком (логічний порядок).

Як в структурно синхронічному, так і в індивідуальному підходах використовують метамову, як набір типових формул для опису значення слова, що може також містити пояснення, спеціальні помітки такі як скорочені форми, маркування, спеціальні знаки, граматичні коди, тощо. Наприклад: - скорочені форми – аббревіації *sth, sb, E-east, W-west*; маркування поділені на слова, які використовуються в певному регіоні або країні *Am E, Br E, Can E, Ind E* та слова, які використовуються в англійській мові як запозичення з інших мов (французької, грецької, латини); певні моделі (офіційні, неофіційні, гумористичні, схвальні, тощо); слова з певного контексту (біблійні, старовинні,

сленгові, табу, тощо); спеціальні знаки або символи, зокрема для позначення британського й американського варіантів англійської мови ([ˈklɑ:s] || [klæs]), наголос (ˈ), дужки транскрипції [], ідіоми та фразеологічні одиниці (◇), граматичні форми (а – означальний; с – злічуваний; α – прикметник, р – множина, s – одинина, тощо) [3].

Отже, в структурно синхронічному, так і в індивідуальному підходах є спільне (структура, використання основних частин в укладанні словника, використання метамови) та відмінне (проблема вибору, різні лексикографічні параметри в окремих поглядах лексикографів).

Список використаних джерел

1. Гинзбург Р. З, Хидекель С. С., Князева Г. Ю. и Санкин А. А. Лексикология английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. школа, 1979. 269 с.
2. Ступин Л. П. Лексикография английского языка. М., 1985. 167 с.
3. Arnold I.V. The English Word. URL.: <https://studfiles.net/preview/3846076/> (дата звернення 25.10.2019).

Анна Кришко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В УКРАЇНІ

У першій половині XIX ст. формується фундамент української літературної мови у творах І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемівського, А. Метлинського, М. Костомарова, Т. Шевченка, В. Забіли, П. Білецького-Носенка, М. Шашкевича, Я. Головацького, І. Вагілевича та ін. Водночас першою в українському мовознавстві друкованою граматиною живої народної української мови стає «Грамматика малоросійського нарiччя» (1818) О. Павловського, у якій стисло описуються особливості звукової системи й морфологічної будови. До аналізу граматичних явищ української мови протягом XIX ст. зверталися такі вчені, як М. Максимович, О. Бодяньський, П. Лавровський, М. Корсунський, Я. Головацький, А. Метлинський, О. Огоновський, В. Науменко, О. Потебня, Є. Тимченко, А. Кримський, К. Михальчук та ін.

У цьому аспекті важливою є послідовна й цілеспрямована науково-педагогічна діяльність П. Білецького-Носенка, який укладав «Словарь

герменевтический, лингвистико-исторический, географический, с изъяснением истинного смысла устарелых, вышедших из употребления находящихся в летописях российских, старых законах и проч.». До нашого часу дійшли тільки автограф і одна копія «Словаря малороссийского или юго-восточнорусского языка..., составленного по произношению, каким говорят в Малой и Южной России...», що над ним автор працював протягом 1838 – 1843 років. Як зазначають історики української лексикографії, праця П. Білецького-Носенка є першим повним словником української мови, реєстр якого налічує 20 000 вокабул – такий обсяг подібні видання перевищили лише в 1980-х роках.

Важливе зауваження щодо словника П. Білецького-Носенка в контексті тогочасної доби робить Л. Пироженко: «Словник П. П. Білецького-Носенка укладався й був завершений у роки, коли на сторінках періодичної преси велася гостра дискусія про творчі можливості української мови, про право на існування літератури цією мовою. Треба віддати належне письменникові, який у цьому питанні солідаризувався з передовими діячами української та російської громадськості. У “Предуведомлении” до словника і статті “О языке малороссийском” Павло Павлович, відстоюючи рідну мову, постійно посилався на представників нової української літератури: Є. Гребінку, І. Котляревського, Т. Шевченка та ін. Одним з перших письменник зробив огляд україномовної літератури з характеристикою творчості кожного письменника» [1, с. 254].

Спроба П. Білецького-Носенка зробити словник нової української народної і літературної мови була не єдиною в першій половині ХІХ ст. У цей час у Західній Україні функціонувала слов'яноруська літературна мова, збагачена деякими місцевими особливостями. Цей факт засвідчує поява 1823 року «Граматики языка словено-русского» Івана Могильницького (1777–1831) – засновника і ректора дяковчительського університету в Перемишлі. У вступі «Відомість о руском языці» автор обстоює самостійність української мови, «яка своїм віком, рівнем розвитку та історичним значенням не поступається жодній із слов'янських мов і вже тому не може розглядатися як якась мішанина, що виникла з польської, великоруської та ін. слов'янських мов, як це зумисне робили деякі польські та російські вчені» [2, с. 366]. Поява цієї праці безпосередньо пов'язана з першою хвилею національного відродження Галичини, центром якої став Перемишль, де навколо перемишльського владики – єпископа Михайла Левицького згуртувалися представники національно свідомої інтелігенції – І. Могильницький, Й. Левицький, Й. Лозинський, А. Добрянський, І. Лаврівський, І. Снігурський, які виявляли великий інтерес

до вітчизняної історії, життя народу, його мови й усної народної творчості, чимало зробили для піднесення українського шкільництва, вживаючи заходи для створення початкових шкіл для місцевого населення. У 1826 році завершено 6-томний тлумачний словник української мови І. Лаврівського (1773–1820) – ректора Львівської греко-католицької семінарії, що першим у Галичині починає виголошувати проповіді українською мовою, яку вже вважає самостійною і окремою від інших слов'янських мов.

У Будині (Будапешті) 1830 року латиною була видана «Slavo-ruthena grammatica» («Грамматика слов'яно-руська») М. Лучкая (1789–1843). Для українського мовознавства й славістики вона була важливою з огляду на докладний опис фонетичної і граматичної системи українських говірок Закарпаття, нею користувалися відомі вчені-славісти XIX ст. В. Копітар, Я. Коллар, Й. Шафарик, І. Срезневський, Ф. Міклошич, В. Ягич, які високо оцінювали зібраний автором і доданий до граматики фольклорний матеріал: казки, пісні, приказки, прислів'я, порівняння, загадки й заклинання. Посібник вводив у наукову сферу живу українську мову і об'єктивно ставив завдання порівняльно-історичного її вивчення в зіставленні з мертвою книжною старослов'янською мовою. У 1834 році з'явилася німецькою мовою перша друкована грамматика української мови в Галичині «Grammatik der ruthenischen oder klein ruthenischen Sprache in Galicien» («Грамматика руської або малоруської мови в Галичині») Й. Левицького (1801–1860), у якій аргументовано доводиться єдність української мови Наддніпрянщини і Наддністрянщини. А 1849-го польською мовою опубліковано «Gramatyku języka małopolskiego» («Грамматика руської мови») Й. Лозинського (1807–1889), який 1834 року започаткував у Галичині так звану «азбучну війну». У статті «Про запровадження польської абетки в руську писемність» він запропонував увести польську абетку замість невідповідної фонетичній системі української мови «мертвої» кирилиці, однак учений не врахував той факт, що в умовах штучної державної роз'єднаності українського народу та здійснюваної політики колонізації в Галичині латинізація українського алфавіту загрожувала відривом Західної України від Східної. Не дивно, що пропозиція зазнала гострої критики з боку тих, хто відстоював ідею єдиної української мови й культури. Так, з одного боку, як представник культурної генерації Й. Лозинського, Й. Левицький публікує «Відповідь на погляд про запровадження польської азбуки в руську писемність» (1834), з другого – видає брошуру «Азбука і

abecadto» (1836), спрямовану проти ідеї Й. Лозинського, М. Шашкевич – як представник нової генерації галицької інтелігенції.

Отже, окремішність української мови та самостійність культурного шляху народу, який її створював віками, підтверджується не лише багатожанровою художньою практикою митців слова, а й наявністю національної лексикографії та появою граматик як спроби дослідити і об'єктивно описати будову мови. Літературна мова потребує розвитку граматики й лексикографії, у той же час сама впливає на їх формування й розвиток. З іншого боку, жива мова визначає певною мірою розвиток граматики й лексикографії.

Список використаних джерел

1. Демський М. Т. Могильницький Іван. *Українська літературна енциклопедія: в 5 т. Т. 3: К – Н* / відп. ред. І. О. Дзевєрін. К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. С. 365–366.
2. Пироженко Л. В. Білецький-Носенко Павло Павлович. *Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посібник* / за ред. О. В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. Кн. 1. С. 250–255.

Інна Лаухіна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МОВНІ ОДИНИЦІ-РЕПРЕЗЕНТАНТИ КОНЦЕПТУ «ГНІВ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)

Постановка проблеми. З початку ХХІ ст. посилена увага мовознавців зосереджена на вивченні емоційних станів людини з використанням лінгвокультурологічного та лінгвокогнітивного підходів, які дозволяють урахувати суспільно-історичні та культурні умови життя тих чи тих носіїв мови, змоделювати різні емоційні концепти. Особливе зацікавлення науковців викликає аналіз вербального вираження емоцій людини в різних мовах у порівняльному аспекті, який відповідає антропоцентричному спрямуванню сучасної лінгвістики, що й визначило актуальність теми нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питанню вивчення вербальної реалізації емоцій людини присвятили свої праці такі вчені, як А. Вежбицька, О. Кунін, А. Приходько, І. Мац, М. Гончарук та інші.

Мета – розглянути та порівняти лексико-семантичні характеристики мовних одиниць, які репрезентують концепт «гнів» в українській та французькій мовних картинах світу.

Виклад основного матеріалу. У «Новому тлумачному словнику української мови» В. Яременка емоція гніву визначається як «почуття сильного обурення, стан нервового збудження» [1, с. 345]. У французькому словнику «Petit Larousse» гнів – це «сильне незадоволення, яке супроводжується агресією, власне напад гніву» [4, с. 204].

Концепт «гнів» утворює фрейм-пропозицію з такими обов'язковими компонентами: 1) предикат; 2) суб'єкт; 3) причина і факультативними компонентами: оцінка, ступінь інтенсивності переживання емоції, контроль над емоцією, зовнішні симптоми емоції й поведінка людини в стані гніву.

Гнів позначається різними видами предикатів, у першу чергу дієсловами. ССУМ представляє синонімічний ряд з домінантою «сердитися» (виявляти почуття гніву): *гніватися, прогнівлятися, злитися, озлоблюватися, озлоблятися, злоститися, гнівитися, злостувати, злобувати, гзитися, обурюватися, приндитися, фиркати, дрочитися, іритуватися, дратуватися, спалахувати, спахати, спахувати, сатаніти, пінитися* [2, с. 608].

Відповідно до НТСУМ дієслово *обурюватися* має моральне підґрунтя: «Він ніяково відповів, що прийшов до неї більше за тим, щоб погомоніти. І вона страшенно обурилась: – Душі йому треба! За рубля душу йому вивертай!» (В. Підмогильний). Дієслова *спалахувати, спахати, спахувати* вказують на миттєвий скачок незадоволення якоюсь ситуацією до такого ступеня, що суб'єкт не може його стримувати: «Сьогодні розжене тих бринькачів, а завтра вони ...знов бренькають, регочуть під вікнами, ніби навмисне випробовуючи Іванів терпець..., коли від найменшого доторку чоловік уже завівся, уже спалахнув, як порох» (О. Гончар).

Дієслово *озлоблюватися* має підсилювальне значення; *фиркати, дрочитися* використовуються в розмовному стилі; *іритуватися* (бути в стані роздратування) належить до застарілих, *приндитися* використовується з відтінком фамільярності, дієслово *гзитися* є діалектним.

ССУМ подає ще один синонімічний ряд дієслів, у якому стрижневим є дієслово *лютувати* (бути в стані крайнього роздратування, гніву, дуже сердитися): *лютитися, лютуватися, розлютовуватися, розлючуватися, роз'ятруватися, біснуватися, звірити, скаженіти, шаленіти, шаліти, роз'яратися, навіженіти, навісніти, сатаніти, яритися, яріти, ярувати,*

решетитися, біситися, мордуватися, пасіювати [2, с. 795]. Дієслова *сатаніти, яритися, яріти, ярувати, решетитися, біситися, мордуватися* мають розмовний відтінок, *пасіювати* належить до діалектних слів.

Згідно зі словником NDS до синонімічного ряду з домінантою *se fâcher* (*сердитися*) входять дієслова: *s'emporter, s'irriter, se vexer, s'indigner, enrager, être en colère*. Відповідно дієслово *se fâcher* (*сердитися*) позначає емоційний стан, який виникає під дією будь-якого факту, що здатний викликати незадоволення, за яким стоїть чи вгадується конкретний винуватець. Дієслово *s'indigner* означає «обурюватися з приводу чого-небудь» і має моральне підґрунтя, керується прийменником *de*: *Il s'indigne de votre conduite* («Він обурюється вашою поведінкою»). Дієслово *enrager* позначає сильну емоцію «сказитися» [3].

В українській і французькій мовах дієслова із семантикою «гнів» містять сему «каузативність». ССУМ подає синонімічний ряд каузативних дієслів із семантикою «гнів»: *сердити, дратувати, роздратовувати, дразнити, роздражнювати, роз'ятрювати, роздразнювати, дразнити, шарпати, шпигати, шкрябати, іритувати, денервувати* [2, с. 608]. Словник NDS подає синонімічний ряд каузативних дієслів із семантикою гніву: *fâcher, mettre en colère, indigner, irriter* [3].

Другою за обсягом групою предикативної лексики зі значенням «гнів» в українській і французькій мовах є прикметники: *сердитий* (який перебуває в стані гніву, *сердиться*), *гнівний, злий, лихий, грізний, розсерджений, розгніваний, нагніваний, роздратований, роздрочений, гнівливий, злостивий* [2, с. 608]. Прикметник *грізний* має підсилювальне значення, розмовний відтінок мають синоніми *нагніваний, роздрочений, прикметники гнівливий, злостивий* мають значення «схильний до гніву».

У ССУМ міститься другий ряд синонімів з семантикою гніву, у якому домінантним є слово *лютий* зі значенням «дуже сердитий»: *злющий, затаятий, залятий, роздратований, розлючений, розлютований, роз'ятрений, ярий, роз'ярений, роз'ярілий, озвірілий, роз'юшений, яросливий, розшалілий* [2, с. 794]. Прикметник *роз'ярений* має значення «який утратив самовладання, досяг крайньої люті. Прикметники *роз'юшений, яросливий* належать до розмовної лексики, слово *розшалілий* є діалектним. Словник NDS подає такий синонімічний ряд прикметників із семантикою гніву: *coléreux, furieux, irritable, irascible, emporté, violent, agressif* [3]. Прикметник *furieux* позначає сильну емоцію гніву, яку не можна стримати: *Il avait un regard furieux*.

Висновки. Отже, предикативна лексика із семантикою гніву в українській і французькій мовах представлена іменниками «гнів», «лють», прикметниками «сердитий», «лютий», дієсловами «сердитися», «лютувати». В українській мові найбільше синонімів мають дієслова (по 21), менше – прикметники (11 і 14), іменники (5 і 7). У французькій мові найбільша кількість синонімів представлена прикметниками (7), дієслова й іменник мають відповідно 6 і 4 синоніми. Усі вони відрізняються семами різного ступеня інтенсивності й відтінками у значенні та сферою вживання.

Список використаних джерел

1. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / Уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. К.: Аконті, 2008. 516 с.
2. Словник синонімів української мови: в 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. К.: Наук. думка, 1999. 806 с.
3. Nouveau dictionnaire des synonymes. P., 1977. 743 p.
4. Petit Larousse. P., 1980. 1650 p.

А. В. Перебендюк,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ

У сучасній мовознавчій науці термін «безеквівалентна лексика» (далі – БЛ) порівняно новий, і в його визначенні немає однозначності, а інколи й конкретності, що не сприяє визначенню БЛ як категорії лінгвістики. Поняття БЛ досліджували такі мовознавці, як М. П. Кочерган, О. І. Чередниченко, А. В. Волошина, В. Г. Костомаров, С. І. Влахов, С. П. Флорин та інші.

Метою статті є здійснити аналіз поняття безеквівалентної лексики сучасної німецької мови та способів її перекладу українською мовою.

Відомо, що БЛ відображає національно-культурну своєрідність мови на лексичному рівні, називає такі поняття та явища у сфері певної культури, які не властиві іншим. БЛ наявна в кожній мові. М. П. Кочерган вважає, що БЛ, як правило, становить не більше 6-7% загальної кількості активно вживаних слів [3]. Що включає в себе БЛ? С. П. Влахов та С. І. Флорин зазначають, що термін БЛ «трапляється у багатьох авторів, які трактують його по-різному: як синонім «реалії», дещо ширше – як слова, відсутні в іншій культурі та в іншій мові,

дещо вужче – як слова, характерні для нашої дійсності, і, нарешті, просто як неперекладні на іншу мову слова» [1]. Сюди ж можуть входити лакуни, фразеологічні одиниці, неологізми. Деякі поняття присутні в одній мові, і принципово відсутні в іншій. Відповідно, в іншій мові немає точних словникових еквівалентів для їх відтворення.

Мова та культура взаємопов'язані. Складність перекладу БЛ зумовлена відсутністю у перекладача фонових знань культури мови-оригіналу, або неможливістю відтворити емоційно-експресивну семантику слова [1]. Саме тому виникає питання – як зберегти смислове значення одиниці мови-оригіналу, не втративши її колориту?

Існують такі основні способи перекладу безеквівалентної лексики:

1. транскрипція і транслітерація – найлаконічніші способи, хоча застосовувати їх слід обережно, щоб не втратити цінність слова. Перевага їх у тому, що завдяки передачі звучання іноземного слова створюється певний експресивний потенціал, слово набуває оригінальності. Наприклад: *der Bundestag* – бундестаг; *die Wehrmacht* – вермахт.

2. калькування – запозичення шляхом буквального перекладу, що дозволяє перенести в мову перекладу лексичну одиницю і максимально зберегти його семантичне значення. Однак збереження семантики не означає повне збереження колориту: *der Bundespräsident* – федеральний президент;

3. описовий переклад доречний лише тоді, коли перекладач володіє достатньою кількістю інформації про те інше поняття, і має яскраве уявлення про предмети і явища [3]. Наприклад, німецькі будинки з вузькими фасадами та загостреними фронтонами мають назву *das Giebelhaus*. Транскрипція чи транслітерація, наприклад, не мають сенсу, адже читач нічого не зрозуміє. В таких випадках потрібно використовувати описовий переклад: *das Giebelhaus* – дім з гостроверхим дахом.

4. функціональна заміна – підбір еквіваленту, який у читача викликає такі ж асоціації, як і у читача вихідного тексту: *Ich habe eine Konfirmation gemacht*. – Я причастився вперше [2]. Читач не повинен відчувати ніякої різниці в перекладі. Коли всі вищезазначені методи не в змозі впоратися з цим завданням, перекладачі вибирають спосіб функціональної заміни, адже він є актуальним при перекладі лексики, яка не має еквівалентів, коли жоден з варіантів запропонованих словником не підходить до даного контексту.

5. контекстуальний переклад полягає в заміні словникового відповідника в перекладі контекстуальним, логічно пов'язаним з ним.

Залежно від мовної ситуації, перекладач, разом з тим, може вдаватись до прийомів узагальнення чи конкретизації. Наприклад: *Entschuldigung, wir haben keinen Speisen im Menu!* – Вибачте, але ми не зможемо вам подати фаршмак та вагінгамзе. У нас немає німецької кухні [2].

Варто зазначити, що перекладач обирає той чи той прийом, покладаючись на свій перекладацький інстинкт, на отримані знання та накопичений в процесі роботи досвід, тому вирішальне слово, незалежно від теоретичних досліджень в більшості випадків залишається за перекладачем. Дуже важливо володіти великою кількістю інформації та звертатись безпосередньо до культурної спадщини мови, аби максимально точно і успішно здійснити переклад певної лексичної одиниці.

Висновок. Отож, особливість БЛ полягає у тому, що у носіїв різних культур і мов лексичні одиниці можуть не співпадати. При перекладі виникає, з одного боку, необхідність підкреслити їх особливий колорит, іноді унікальність, а з іншого боку – певним чином передати їх значення, уникаючи, багатослівності й надлишковості. У статті ми зробили спробу проаналізувати способи перекладу БЛ, виявили що правильний переклад є дуже важливими для сприйняття змісту читачем, який є безпосереднім одержувачем інформації.

Список використаних джерел

1. Влахов С. П., Флорин С. И. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 352 с.
2. Кияк Т. Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова). Вінниця: Нова книга, 2006. 592 с.
3. Кочерган М. П. До питання про безеквівалентну лексику і лакуни та способи їх компенсації. *Проблеми зіставної семантики*. К., 1999.

Оксана Равлінко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Оксана Галайбіда,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

УКРАЇНСЬКА ФОЛЬКЛОРНА ТРАДИЦІЯ У ПЕРЕКЛАДАХ

МИКОЛИ ЛУКАША

Микола Олексійович Лукаш – поет і віртуозний перекладач, геніальний митець, який подарував українському читачеві понад 1000 видатних творів світової літератури від 100 різних авторів.

Ось як характеризував блискучого поета і лінгвіста Мойсей Фішбейн (український поет і перекладач єврейського походження): «Микола Олексійович Лукаш був геній. Таких постатей, як Микола Лукаш, я не знаю в жодній нації світу, включно з єврейською нацією. Він був геній, він був український геній» [2].

Микола Лукаш перекладав більш як з 20 мов світу, з-поміж них і з англійської. Роберт Бернс був одним з улюблених поетів Миколи Лукаша, твори якого приваблювали перекладача своєю простотою та мелодійністю. М.Лукаш одним із перших переклав твори Роберта Бернса (з англійської, з шотландської) українською мовою, тим самим увійшовши до елітарного кола українських літераторів як діяч національного виміру [1, с. 73].

Намагаючись знайти рівновагу між українською культурою та вихідним англомовним текстом, М.Лукаш зрештою зробив переклади Р.Бернса більш відповідними стилю та реєстру українського фольклору.

Очевидно, поетична мотивація М.Лукаша полягала в тому, щоб підкреслити народний дух віршів Р.Бернса. З цієї причини він звернувся до традиційних народних форм, стилю, ритму та образів, взятих з українських народних пісень.

Саме український фольклор надихнув М.Лукаша додати деякі деталі до пейзажних образів, щоб відповідати їх цільовому фольклорному малюнку. Як результат, *mountains* у вірші Бернса " *My Heart's in the Highlands* " мають відповідник *сині гори* – образ, який часто використовується в українських народних піснях, а *snow* стає *білими снігами*, *hill* відтворюється лексемою *зелений гай*, інший типовий образ із українських пісень.

Фольклорна поетика закликає до зменшувально-пестливих форм замість їх нейтральних аналогів у вихідному тексті. Такі форми часто зустрічаються в перекладах М.Лукаша, хоча їхня конотація не завжди узгоджується із тими, що в джерелах. Так, *winds that blow* перекладаються як *вітрик* , *beating rain* , як *дощик*, *feathery snaw* має відповідник *білесенький сніжок* тощо.

Наступний рядок в українському перекладі демонструє спробу перекладача знайти дотичні реалії між вихідним текстом та перекладом:

My heart's in the Highlands, my heart is not here... – *Моє серце в верховині і душа моя...*

М.Лукаш перериває традицію попередніх українських перекладів, які застосовували стратегію узагальнення та замінили шотландський топонім *Highlands* гіперонімом *гори*. Він послуговується стратегією одомашнення і

використовує іменник "Верховина" (буквально означає "високогірне місце"), що відноситься до гірської місцевості в Українських Карпатах. Верховина – центр гуцульської культури та важлива частина української національної спадщини. Верховина для українців, як і Високогір'я (*Highlands*) для шотландців, це цілий світ неповторної природи, звичаїв та традицій, характерних ландшафтних особливостей, предметів одягу, а також місцевих продуктів харчування та напоїв і, що ще важливіше, це місце, де століттями мешкають етнокультурні групи українців.

Особиста ідеологія М.Лукаша вимагає екстраполяції образів оригіналу на ідеологію українських патріотів, які життя віддавали не за короля, а за рідний край і за народ: " for freedom and my king for fight " у перекладі Лукаша звучить як "за свободу, за народ". Подібно " And for your lawful king his crown " в заключній строфі перекладено "Захищайте свій рідний край" [3].

Отже, як концептуально, так і стилістично переклади поезій Роберта Бернса Миколою Лукашем орієнтовані на українську фольклорну традицію та ідеологічні засади самого перекладача. Домінуючими рисами поезії Бернса є народність, патріотизм та національна ідентичність, які майстерно відтворені та адаптовані до українських реалій у перекладах Миколи Лукаша.

Список використаних джерел

1. Горенко, В. Постать Миколи Лукаша – геніального українського перекладача *Філологічні трактати*. 2010. Т. 2. № 2. С. 72-75.
2. Свірин Ігор «Микола Лукаш: поет і віртуозний перекладач, біографія» – URL: <https://www.ar25.org/article/mykola-lukash-poet-i-virtuoznyu-perekladach-biografiya.html>
3. Savchyn Valentyna. Robert Burns in Ukrainian: the Reproduction of the Cultural Other. *Translation Today: Literary Translation in Focus*, ed. by Michał Organ. Peter Lang: Berlin, 2019. p. 129-140.

Олена Рибчинська

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Фразеологія як одна з галузей мовознавства дедалі більше привертає до себе увагу дослідників. Як самостійна лінгвістична дисципліна фразеологія

виникла порівняно недавно. Проте, на даний час у вітчизняній і зарубіжній лінгвістиці існує достатня кількість досліджень та праць, присвячених проблемам фразеології [6, с. 215].

Актуальність даного дослідження полягає у необхідності поглиблення та розширення знань в галузі фразеології, зокрема німецьких фразеологізмів. Завдяки дослідженню особливостей формування, організації та функціонування фразеологічних одиниць ми можемо зрозуміти їх природу та суть, закономірність організації фразеологізмів, а також їх специфічні властивості.

Мета дослідження – розгляд способів перекладу фразеологічних одиниць, наведення прикладів, з'ясування доречності використання того чи іншого еквівалента.

Деякі дослідники включають до складу фразеології всі стійкі сполучення, інші – тільки певні групи. Проте, найчастіше, фразеологічна одиниця розглядається як стійке сполучення двох і більше слів, що функціонує нарівні з окремими словами та є частиною лексики, а також відтворюється у вигляді неподільної та цілісної конструкції [2, с. 11].

Багатьом німецьким фразеологізмам характерне емоційно-експресивне забарвлення, національний характер, багатозначність і стилістична різноплановість [1, с. 86]. За словами О. В. Куніна «фразеологія – це скарбниця мови» [5, с. 134]. Особливо широко фразеологізми використовуються в усному мовленні, в художній і політичній літературі.

Найважливішими завданнями у процесі перекладу є виокремлення фразеологізму та знаходження відповідного способу його перекладу, не упускаючи при цьому образність та стилістичну функцію фразеологізму. Не зважаючи на складність передачі повного значення фразеологічної одиниці, перекладач не повинен допускати неточностей у перекладі того або іншого фразеологізму [3, с. 120].

Відомі науковці С. І. Влахов та С. П. Флорін пропонують два способи перекладу: фразеологічний і нефразеологічний [4, с. 186]. Фразеологічний переклад являє собою використання в тексті перекладу стійких одиниць та включає фразеологічні та відносні фразеологічні еквіваленти.

Фразеологічний еквівалент – це фразеологізм, рівноцінний вихідному фразеологізму, що володіє такими ж денотативними й конотативними значеннями та лексико-граматичними характеристиками. Слід навести кілька прикладів:

- 1) Mit dem Feuer spielen – Грати з вогнем.

2) Es ist nicht alles Gold, was glänzt – Не все те золото, що блищить.

3) Blaues Blut haben – Мати блакитну кров [7, с. 57].

Відносний фразеологічний еквівалент може відрізнятися від вихідної фразеологічної одиниці різними синонімічними компонентами, зміною форми або синтаксичної побудови. Розглянемо кілька прикладів:

1) Etwas wie seine Westentasche kennen – (досл.: Знати як кишеню своєї жилетки) – Знати як свої п'ять пальців.

2) Die Welt ist ein Dorf – (досл.: Світ – село) – Світ тісний.

3) Einen Bärenhunger haben – (досл.: Мати ведмежий голод) – Голодний як вовк.

Нефразеологічний переклад передає значення фразеологічної одиниці за допомогою лексичних засобів мови. Він застосовується, коли фразеологізм не має еквівалентів та аналогів. До основних прийомів нефразеологічного перекладу відносять калькування і описовий переклад.

Калькування використовують в тих випадках, коли іншими прийомами не можна передати семантико-стилістичне та експресивно-емоційне значення фразеологізму. Граматика і лексика даних фразеологізмів буде повністю збігатися, але семантика відрізняється:

1) Eine schöne Geste – Гарний жест.

2) Weiße Rabe – Біла ворона.

3) Im siebenten Himmel sein – Бути на сьомому небі [7, с. 61].

Описовий переклад – охоплює тлумачення фразеологізму як це часто буває з одиницями, що не мають еквівалентів. В такому випадку повністю змінюється граматичне оформлення фразеологізму:

1) Ein alter Hase – (досл.: Старий заєць) – Людина, яка багато побачила на своєму віку.

2) Hoffen und Harren macht manchen zum Narren – (досл.: Надія і наполегливе очікування роблять іншого дурнем) – Людина, яка марно чекає чогось.

3) Er trägt sein Herz in der Hand – (досл.: Він носить своє серце в руці) – Відкрита, щира людина [7, с. 64].

Висновок. Отже, при перекладі німецьких фразеологізмів слід враховувати їх семантичні, граматичні, синтаксичні та лексичні особливості. До кожної фразеологічної одиниці варто підібрати відповідний спосіб

перекладу. Фразеологічні одиниці не тільки відображають культуру й побут тієї або іншої мови, але й роблять мовлення більш виразним та емоційним.

Список використаних джерел

1. Авксентьев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія. Харків: Вища школа, 1983. 137 с.
2. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків: Вища школа, 1987. 133 с.
3. Алехина А. И. Фразеологическая единица и слово. Минск: Изд-во БГУ, 1991. 250 с.
4. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереваемое в переводе. 5-е изд. М.: Валент, 2012. 406 с.
5. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1996. 354 с.
6. Левина Е. А. Фразеологизмы с глаголами движения (на материале немецкого языка). Саранск, 2012. С. 215.
7. Wagner Gerhard. Schwein gehabt. Redewendungen des Mittelalters. Rheinbach: REGIONALIA VERLAG, 2011. 128 s.

Тайсія Сінько

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Інна Лаухіна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЛЬ АРАБІЗМІВ У ПРОЦЕСІ СЛОВОТВОРУ ІМЕННИКІВ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Французька мова протягом своєї історії розвитку, як і будь-яке соціальне явище, зазнавала різних змін. Давні мовні форми набували нового змісту, одні й ті самі слова в різні історичні епохи мали різне значення, частина слів виходила з ужитку, натомість з'являлися нові, зокрема й шляхом запозичення. Особливо цікавим для дослідників-романістів був і залишається сьогодні потужний пласт арабських запозичень, особливо увагу лінгвістів привертає вивчення внутрішніх і зовнішніх мовних факторів, які зумовили те чи те запозичення, питання про те, наскільки глибоко змінилася структура французької мови в результаті освоєння арабських лексичних елементів. Однак проблема асиміляції й розвитку арабських запозичень у сучасній французькій

мові, зокрема їх участь у дериваційних процесах, наразі висвітлена мовознавцями лише частково, що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання лінгвістичних особливостей арабських запозичень у французькій мові розглядали Б. Дебов, Г. Завадовська, П. Гіро, А. Доза, П. Брюно та інші.

Мета статті – розглянути вплив арабізмів на словотвір сучасної французької мови, зокрема на деривацію іменників.

Виклад основного матеріалу. Багато арабських слів укоренилися у французькій мові, набули притаманних їй граматичних категорій, активно беруть участь у словотворенні, поповнюючи й збагачуючи лексику похідними словами. Про функціональну адаптацію арабізмів свідчить поява нових лексичних одиниць, утворених шляхом поєднання арабських основ і французьких афіксів, що зумовило виникнення слів-гібридів [1, с. 83].

Арабський пласт лексичних запозичень можна поділити на похідну та непохідну лексику. Похідною можна назвати ту лексику, яка, утворюючи дериваційний зв'язок на основі мови-реципієнта, або оформлюється французькими словотворчими афіксами, або разом з французькими компонентами утворює складні слова. При афіксальному словотворенні нові слова утворюються за допомогою спеціальних морфем, префіксів і суфіксів, особливістю яких є те, що носії мови можуть розрізнити їх і розуміти їх значення [2, с. 60].

Іменники-арабізми французької мови утворилися за моделлю «арабська основа + французький суфікс». Наприклад, за допомогою суфікса *-ade* утворилися похідні іменники жіночого роду від арабських основ, які вказують на виріб або дію. У деяких випадках він виражає пейоративний нюанс у похідних від арабських основ: (гут:нун) > *coton* → *cotonnade* («бавовняна тканина»); (лейму:нун) > *limon* → *limonnade* («лимонад»); (на:ринджун) > *orange* → *orangeade* («оранжад, апельсиновий напій»); (сарса:нун) > *fanfaron* → *fanfaronnade* («хвастоці, фанфаронство»).

Суфікс *-age* вказує на сукупність однорідних предметів, на дію або на результат цієї дії, утворюючи іменники чоловічого роду: (ла:завардун) > *azur* → *azurage* («процес відбілювання тканин»); (джалфа:татун) > *calfat* → *calfetage* («конопачення»); (маха:зину) > *magasin* → *magasinage* (1) «здавання на склад»; 2) «час зберігання на складі»; 3) «плата за зберігання на складі»).

Суфікс *-at* відноситься до групи суфіксів, які утворюють у французькій мові субстантиви, що мають значення сукупності людей, колектив: *proletariat*, *aggloumerat*, *habitat* [5, с. 95-85]. Цей суфікс утворює здебільшого похідні іменники чоловічого роду від арабських іменників і основ: (хашша:ши:н) множина від слова (хашша:шун) дає у французькій мові похідне «*assassinat*» – «убивство»: «...ils en mentionnaient que des suicides sans envergure et de petits assassinats d'amateur» [8, с. 108].

Стверджуючи думку про продуктивність цього суфікса, Г. Завадовська вказує, що в Північній Африці широко використовуються арабські слова з французьким суфіксом *-at* для позначення адміністративних посад або державного устрою деяких східних країн: *caidat*, *cheikat*, *émirat*, *imamat*, *khalifat*, *sultanat* ((хіла:фатун) «замісництво», «халіфат»; (іма:матун) «керівництво, главенство», «духовне керівництво»; (салтанатун) «державна, султанат» [3, с. 111].

Суфікс *-erie*, який додається до запозичених арабських основ, утворює похідні іменники, що виражають здебільшого моральний недолік і відповідні до нього якість, дію, результат цієї дії, указують на місце, де відбувається дія. «Семантика цього суфікса поєднує також такі значення, як виробництво, торгівля готовими виробами, а також місце виробництва, торгівлі» [7, с. 56-59].

У французькій мові означений суфікс утворює від арабських основ іменники жіночого роду: (миски:нун) > *mesquin*, -e → *mesquinerie* (1) «убогість»; 2) «дріб'язковість»; 3) «скнарість»); (*сарса:рун*) > *fanfaron* → *fanfaronnerie* («хвастощі, фанфаронство»); (*у:дун*) > *luth* → *lutherie* (1) «виробництво струнних музичних інструментів»; 2) «ремесло і виробництво струнних музичних інструментів»); (*на:ринджун*) > *orange* → *osangerie* (1) «оранжерея, теплиця»; 2) «апельсинова плантація»); (*сукка:рун*) > *sucgre* → *sucrerie* (1) «цукровий завод»; 2) «солодощі, цукерки»).

Суфікс *-eur* у французькій мові утворює іменники від дієслів, які вважаються запозиченими від арабських основ: *calibrer* → *calibreur* («калібрувальник»); *chiffrer* → *chiffreur* (1) «рахівник»; 2) «шифрувальник»); *masser* → *masseur* («масажист, -ка»); *avaliser* → *avaliseur* («поручитель»). Форма жіночого роду на *-euse*, на думку Ю. Степанова, не завжди вважається нормативною. Так, *la reseveuse* («кондукторка в автобусі чи трамваї») (до чоловічого *reseveuse*) ще донедавна вважалось мало не вульгаризмом [6, с. 127-131]. На нашу думку, те саме можна сказати про арабське похідне на *-euse* (*massacreuse*), яке і до сьогодні вважається вульгаризмом.

Суфікс *-in (-ine)* у французькій мові властивий іменникам і прикметникам, тому він утворює похідні іменники і прикметники від арабських основ: (ал:галі) > *alcali, alcalin, -e* («лужний, -а»); (суккарун) > *sucré* → *sucrin* («цукрова диня»); (гахватун) > *café* → *caféine* (фарм. «кофеїн»).

Суфікс *-isme* в сучасній французькій мові є найбільш продуктивним, він може виражати суспільні явища або моральну позицію людини, її фізичний стан, різноманітні світоглядні концепції. Від арабських основ суфікс *-isme* утворює такі похідні: (ал-куху:лу) > *alcool* → *alcoolisme* («алкоголізм»); (фагі:рун) > *fakir* → *fakirisme* («факірство»); (ісла:мун) > *islam* → *islamisme* («ісламізм»); (гахватун) > *café* → *caféisme* («отруєння кофеїном – безсоння, серцеве захворювання»); (су:фі) > *soufi* → *soufisme* («суфізм»).

Суфікс *-iste* активно бере участь в утворенні похідних іменників від арабських основ зі значенням особи з постійним заняттям і професією: (ки:ми:йа:у) > *chimie* → *chimiste* («хімік»); (ал-джабру) > *algèbre* → *algèbriste* («математик; той, хто вивчає алгебру»); (хавва:латун) > *aval* → *avaliste* («особа-поручитель за векселем»).

Суфікс *-ation (-isation)* є продуктивним у сучасній французькій мові й утворює від арабських основ похідні, які виражають дію: (ал-куху:лу) > *alcool* → *alcoolisation* («утворення спирту, алкологізація»); (ісла:мун) > *islam* → *islamisation* («ісламізація, перетворення на іслам»); (му:мі:йа) > *momie* → *momification* («муміфікація, перетворення на мумію»); (тарі:фатун) > *tarif* → *tarification* («тарифікація, розцінка»).

Суфікс *-ier (-tier, -ière, -tière)* додається до арабських основ і утворює широке коло субстантивів з конкретним значенням, позначаючи здебільшого професію особи, вмістилище, назви рослин: (ди:ва:нун) > *douane* → *douanier* («митник»); (у:дун) > *luth* → *luthier* (1) «скрипковий майстер»; 2) «торговець музичними інструментами»); (маха:зину) > *magasin* → *magasinie* («комірник, завідувач складу»); (шарбатун) > *sorbet* → *sorbetiere* («посуд для морозива»); (аз-зуру:ру) > *azerole* → *azerolier* (бот. «іспанський глід»); (ал-баргу:гу) > *abricot* → *abricotier* («абрикосове дерево»); (ка:фу:рун) > («камфорне дерево»).

Французькі зменшувальні суфікси були найбільш активні у давньофранцузькій мові, у якій і відбулося словотворення [4, с. 159-157]. Наприклад: (анбарун) > *ambre* → *ambrette* (XIII ст., «рослина, яка поширює амбровий аромат»); (джубба-тун) > *jure* → *juron* (XIV ст., «нижня спідниця»); (кара-фатун) > *sarafe* → *sarafon* (XVII ст., «графинчик»); (ризматун) > *game* → *ramette* (XIX ст., «пачка поштового паперу, стос паперу меншого формату»).

На сучасному етапі розвитку французької мови вони не продуктивні для арабських запозичень і не утворюють похідних від арабських основ.

Отже, аналіз похідних лексичних одиниць від арабських запозичень дозволив установити, що утворення суфіксальних дериватів має системний характер. Запозичені арабські основи настільки асимілювалися у французькій мові, що активно використовуються для утворення похідних слів у групах іменників за допомогою значної кількості французьких суфіксів: –ade, –erie, –age, –eur, –in (–ine) –ier. Необхідність у таких похідних утвореннях пояснюється об'єктивними потребами мови в лексичних одиницях для позначення предметів, дій, станів, якостей предметів та ін.

Список використаних джерел

1. Дебов Б. М. Лексико-семантические инновации во французском языке Алжира (на материале прессы 1970-1980 гг.). Дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1980. – 257 с.
2. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – С. 60.
3. Завадовская Г. В. Арабские слова во французском языке. – В кн.: Учен. зап. (Ташкент, гос. пед. ин-т иностр. яз.), Ташкент, 1958. – Вып. 2. – С. 327-339.
4. Катагошина Н. А., Гурычева М. С., Аллендорф К. А. История французского языка. – М.: Высшая школа, 1976. – 319 с.
5. Лопатникова Н. Н., Мовшович Н. А. Лексикология французского языка. – М.: Высшая школа, 2002. – 257 с.
6. Степанов Ю. С. Структура французского языка. – М.: Высшая школа, 2000, – 184 с.
7. Штейнберг Н. М. Аффиксальное словообразование во французском языке: суффиксация и префиксация. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 204 с.
8. Troyat H. Le carnet vert. – М., 1974.

Наталія Стахнюк,

кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри слов'янської філології та загального мовознавства,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СТЕРЕОТИП ЖІНКИ В ПОЛЬСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПАРЕМІЯХ

Протягом століть прислів'я створювали певний канонічний набір рис, що становлять переважно мовний та культурний образ жінки. Деякі з них, показуючи чоловічі та жіночі стосунки, також опосередковано характеризують чоловічу стать. Такий канон рис, що описують образ жіночності та

маскулінності, все ще існує в народній пам'яті, створюючи мережу циркулюючих стереотипів. Аналіз польських та українських афоризмів і прислів'їв, що стосуються гендерних характеристик, показує, що вони здебільшого стосуються жіночих особливостей. У них переважають антифеміністичні чи амбівалентні погляди, за якими йдуть холодні та раціональні, тоді як позитивні погляди та контексти зустрічаються найрідше.

Більшість прислів'їв підкреслює красу – як дуже важливу якість жінки: пол.: «*Mezyczna powinien być tylko trochę ładniejszy od diabła, a kobieta tylko trochę brzydsza od anioła*»; укр.: «гарна дівчина, як у лузі калина», «нашій Горпині гарно і в хустині», «і воза не возила, а двір украсила»

Краса - це найбільш очікуваний атрибут, вона визначає жіночність, а також визначає цінність: пол.: «*Kobieta piękna warta jest zawsze tyle złota, ile waży, ale kobieta, która przy tym kocha, nie ma wprost ceny*», «*Nie pomoże bielidło, kiedy baba straszycło*»; укр.: «хороша, вродлива, тільки біда, що сварлива». Однак це також несе в собі певну небезпеку, бо може спричинити марнославство жінки, атрибутом якого є дзеркало: пол.: «*Lustro jest najodpowiedniejszą książką dla kobiety*».

Окрема група прислів'їв характеризує мову жінки, оскільки в багатьох культурах віра в те, що жінка багато говорить (пол.: «*Cud nad cudami – niegadatliwa między niewiastami*», «*W zgromadzeniu kobiet najłatwiej o mówcę, a najtrudniej o słuchacza*»; укр.: «гомонила, доки одубіла», «хоч варила не варила, аби добре говорила;»). Крім того, підкреслюється, що жінка завжди вживає слова шкідливим чином. Тож вона нерозбірлива, бреше і не дотримується своїх обіцянок (пол.: «*Zachować co w sekrecie, najciężej jest kobiecie*»; укр.: «Знає кума – знає пів села»).

Наступна категорія стосується інтелектуальних здібностей. З одного боку, прислів'я вказують на деякі інтелектуальні обмеження (пол.: «*U kobiety włos długi, a rozum krótki*», «*Ile białych wron, tyle mądrych żon*»; укр.: «баб'ячий розум – баб'яче коромисло»), з іншого вони створюють стереотип розумної та хитрої жінки (пол.: «*Kobiety, choć się nie uczą w szkole, zawsze wywiodą w pole*»). Згідно з традицією, ця нестача мудрості чи розуму часто йде рука об руку з неможливістю контролювати емоції (пол.: «*Każda kobieta dwa razy szaleje: kiedy się kocha i kiedy siwieje*»; укр.: «бабині сльози чим більше спиняй, тим більше вони лються»). Прислів'я також висловлюють нестабільність жіночих почуттів (пол.: «*Gust kobiet, pogody jesienne – wszystko to odmienne*»); інші наголошують на таких якостях, як впертість (пол.: «*Łatwiej wroga pokonać, niż*

kobietę przekonać»; укр.: «жартувала баба з колесом, доки у ступнях застрягла») або примхливість (пол.: «*Śmiać się i płakać bez przyczyny, umieją wszystkie dziewczyny»*).

Прислів'я також вказують на конкретні ролі, які жінка повинна грати у суспільстві. Більшість із них прославляє сім'ю, адже тільки вона може дати людині щастя. І як найважливіші життєві цілі чоловіків - це робота, створення сім'ї, батьківство, так найважливішими цілями для жінок повинні бути одруження та материнство. Без шлюбу жінка втрачає свою ідентичність і зникає із суспільства (пол.: «*Ślub albo klasztor, oto los kobiety»*). Прислів'я чітко визначають основні обов'язки дружини: вона повинна піклуватися про будинок, готувати, шити, доглядати за будинком і порядком в будинку, обслуговувати членів домогосподарства та збільшувати домашнє майно (пол.: «*Dobra żona – sługa doma»*; укр.: «*жіноча робота ніколи не лягає спати»*, «*господар без жінки, як без очей»*). Однозначно позитивні значення також приписуються материнству (пол.: «*Kobieta bez dzieci jako bez ryb sieci»*, «*Dobre dzieci zdobią matki»*; укр.: «*укого є ненька, у того й голівонька гладенька»*, «*матері кожної дитини жаль, бо котрого пальця не вріже, то все болить»*).

Статевий аспект чоловічо-жіночих відносин у прислів'ях представлений підкресленням жіночої привабливості. Чоловік спровокований зовнішністю і поведінкою жінки, якому важко уникнути спокус (пол.: «*Łatwiej wór pcheł upilnować niż jedną dziewczynę»*, «*Żona ładna, zawsze zradna»*; укр.: «*Засватана дівка усім гарна»*, «*Не йде дівка до церкви богу молиться, а йде на хлопців дивиться»*, «*за старого піду – соломкою накрию, а молодого сама нагрію»*). Тож дві її ролі чітко окреслені: фермерська та сексуальна (пол.: «*Żonę trzeba dwa razy słuchać: raz jak woła – chodź jeść, a drugi – chodź spać»*; укр.: «*Ще книжки в сумці, а вже хлопці на думці»*).

Прислів'я сильно підкреслюють потребу жінки підкорятися волі чоловіка. Через шлюб дружина стає пасивним учасником життя чоловіка, який має повну владу над нею (пол.: «*Ojczyznę kobiety jest jej mąż»*; укр.: «*Собака розумніша від баби: на хазяїна не гавка»*). Жінку оцінюють негативно, коли вона уникає такого роду підпорядкування своєму чоловікові або коли ролі дружини та чоловіка зворотні (пол.: «*Niedobrze tam, gdzie mąż żonie w garnki zagląda»*, «*Biada temu domowi, gdzie żona przewodzi mężowi»*).

Згідно з великою кількістю прислів'їв, чоловік може бити дружину (пол.: «*Kiedy mąż żony nie bije, to w niej wątroba gnije, a kiedy ją przechlasta, to w niej*

wątroba przyrasta», «*Kochaj żonę całą duszą, a trząś nią jak gruszą*»; укр.: «Люби як душу, а трясси як грушу»).

Наведений вище порівняльний аналіз може вказувати на міжкультурну схожість гендерних стереотипів та їх міцне обґрунтування в традиціях. Слід також підкреслити, що вони мають надзвичайно сильний характер, хоча до них часто ставляться несерйозно. У наведених прислів'ях галерея жіночих рис дуже багата. Стереотип жінки окреслений як загадкова істота, сповнена суперечностей. Лінгвістичний образ жінки містить суміш захоплення та зневаги, які проявляються у позитивних чи негативних конотаціях лексики, що належить до концептуального поля «жінка». Вищезазначені особливості, звичайно, не вичерпують усіх властивостей, які можна приписати жінкам. До них можна ставитися як до сукупності характеристик, що становлять стереотипний образ жінки в польських та українських прислів'ях.

Хорошим підсумком міркувань щодо цих стереотипів може бути цитата з книги «Психологія жінки» Казімежа Поспішиля (1992): «Людська діяльність – її індивідуальне та видове вдосконалення – проявляється, між іншим, як у зміні «природних» моделей поведінки, пов'язаних з гендерними ролями, так і в зміні соціальних стереотипів щодо «жіночності» та «маскулінності». Порушуючи ці стереотипи, а також певні «природні» схильності, людина розширює масштаб реакції, розширює сферу самовираження, і тим самим стає кращою і досконалішою» [4, с. 205].

Список використаних джерел

1. Кісь О. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина XIX – початок XX ст.). Львів, 2012. – 287 с.
2. *Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich*, oprac. Samuel Adalberg. Warszawa, 1889-1894. 805 s.
3. Masłowska D., Masłowski W. *Księga przysłów polskich*. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2000. 632 s.
4. Pospiszył K. *Psychologia kobiety*. Warszawa: Agencja Wydawnicza PETRA, 1992. 272 s.

Богдана Шимкова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЕМОЦІЙНІ КОНЦЕПТИ У НІМЕЦЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНАХ СВІТУ

Впродовж останніх десятиліть проблеми взаємодії мови та культури, впливу культурних, соціальних та психологічних чинників на мовні процеси викликають неабиякий інтерес мовознавців, які вивчають критерії емотивності мови, співвідношення лінгвістики й паралінгвістики емоцій. Емоції, входять у психоемоційну сферу людини, є своєрідною реакцією на навколишню дійсність, виконуючи відбивну, регуляторну і когнітивну функції, залишаються загадковим феноменом, впливаючи на розумову та комунікативну діяльність людини. Соціалізовані в певній культурі, соціумі, емоції формують концепти, дослідження яких дає змогу відтворити мовну картину світу тих чи тих народів. Особливий інтерес викликає вивчення тих номінативних груп, які фіксують результати пізнання феноменів емоційного буття особи (А. Вежбицька, З. Є. Фоміна, В. І. Шаховський).

У сучасній лінгвістичній науці немає одностайності щодо визначення поняття «*концепт*». У нашому дослідженні ґрунтуватимемося на такому, а саме: «*концепт*»: 1) основна одиниця свідомості, оперативна змістова одиниця пам'яті ментальних чи психічних ресурсів нашої свідомості, що містить істотну частку не вербалізованої інформації; 2) елемент когнітивної бази людини, маркований етнокультурною специфікою, здатний отримувати вербальне і невербальне вираження[1, с. 146].

Н. А. Красавський зазначає, що основою концепту слугує «фразеологічно вербалізоване явище, що базується на поняттєвій основі, включаючи в себе крім понять образів, культурну цінність і функціонально заміщує людині в процесі рефлексії і комунікації предмети (в широкому сенсі слова) світу, що викликають пристрасне ставлення до них людини»[4, с. 138]. У лінгвістиці емоцій існують різні погляди на їх класифікацію. Концепти як ментальні утворення можуть відноситись до різних типів: «*уявлення, фрейм, схема, образ, сценарій*». Серед концептів виокремлюють індивідуальні та колективні, а також концепти абстрактних і конкретних імен. На сучасному етапі розвитку

когнітивної лінгвістики проблема семантичного представлення емоцій презентується в рамках смислового та метафоричного підходу. Емоційні концепти можуть транслюватися завдяки універсальним примітивам „*gut*”, „*schlecht*”. Будь-яка емоція, яка отримала вербальне пояснення, описується метафорично. Мовній картині світу, яка відображає суспільні надбання та досвід, можна сміливо протиставити художню картину, яка продукує створення нових абстрактних образів[4, с.130].

Мовознавці, які вивчають емоційний стан людини з концептуальної точки зору, виділяють зазвичай таку класифікацію: концепти «стану», які репрезентуються лексемами страху, гніву, відчаю, самотності, любові; «асоціативно-емотивні»: пори року, магичні ритуали, явища природи, колоративи, морально-етичні категорії; «емотивно-сакральні концепти». Аналіз наукових праць видатних лінгвістів, мовознавців та психологів показав, що як і для німецькомовної так і для англійськомовної культури такі типи концептів є релевантними: *психологічні* (заздрість, гордість, страх, гнів); *фізіологічні* (холод, спека, біль, втома); *абстрактні* (кохання, душа, життя, доля); *природні* (флора, фауна, природа)[6, с.57; 5. с. 82-40].

Більшість психологів класифікують емоції на позитивні та негативні. Американський психолог К. Ізард стверджує, що всі існуючі класифікації успішно взаємодоповнюють одна одну. Реалізація кожного емоційного концепту відбувається за допомогою різних мовленнєвих засобів: 1) *пряма номінація* (*der Hass, die Angst, der Neid, die Eifersucht* – в німецькій мові; *anger, hatred, fear, envy, jealousy* – в англійській мові); 2) *вираження за допомогою мовних засобів* (вигуки – *ach! juch! Oje! Na und? Ach so. Na ja! Pfui Teufel! Hmmm. Soso. Echt wahr? Ach nee. Na wenn schon. Igittigitt* – для німецької мови; *Bravo! Hear! Hear! Oh no! Dear God Damn it! Goodness! Wow!* – у англійській)[3, с. 155].

Важливим засобом мовного відображення почуттів та емоцій людини є фразеологізми які можна поділити на «нейтральні емоції» (*Calm, Indifferent, Interested*), «позитивні емоції» (*die Freude, das Vergnügen, die Liebe, das Respekt, das Begierde, das Inspiration*), «негативні емоції» (*Suffering, Doubt, Despair, Mental Pain*). Найбільш яскраво специфіку вияву почуттів демонструють фразеологізми: „*j-m nicht das Weiße im Auge gönnen* – розм. в усьому заздрити кому-н”.; „*j-m bricht der Angstschweiß aus* – кого-н. проймає нім від страху”, „*weiß (або bleich, blaß) wie eine (gekalkte) Wandwerden* – збліднути, стати білим, як стіна”, „*etw. ist ein rotes Tuch für j-n* (тж. *etw. wirkt auf j-n*

wie ein rotes Tuch) – що-н. драгує кого-н.; що-н. нервує кого-н”, „*von Gesundheit strotzen* (нашми здоров'ям, бути енергійним)”, „*leichte Beine haben* (бути легким на підйом)” [6, с. 350; 7].

В цілому можна зазначити, що мовний простір емоцій маніфестується різними засобами, в свою чергу детально структуруючись та збагачуючись відображає лінгвокультурний стан певного народу. Проведене нами дослідження дозволяє констатувати кількісну перевагу концептів емоцій в англійській мовній картині світу порівняно з німецькою. Наприклад концепт «СУМ» вербалізується у німецькій мові за допомогою таких лексем: *Trauer, Wehmut, Gram, Mutlosigkeit*. У англійській мові варіація лексем буде значно ширша: *sadness, sorrow, grief, mourning, rue, dolour, dolor, heartsore*. Це свідчить про те, що німецькому менталітету, на протипагу англійському, притаманні прагматичність та інтровертність. У німецькомовній картині світу на перший план виходять наступні культурні домінанти: *Konzentration, Erfolg, Einsamkeit, Liebe, Leere, Glück, Freude*; в англійській: *happiness, joy, purpose, spleen*. Візьмемо для прикладу німецьку лексему „FREUDE” й англійську „JOY”. Ці лексеми є домінантами відповідних синонімічних рядів: крім високої частотності, вони характеризуються стилістичною нейтральністю, великою продуктивністю, а також використовуються як семантичний компонент, що входить до семного набору багатьох слів. Серед релятивних і відсильних визначень „FREUDE” вживають такі лексеми: *Hochstimmung, Heiterkeit, froh sein, beglückt sein, Beglückung, Glück, Zufriedenheit*. До найближчих синонімів лексеми *Freude* належать: *Spaß, Vergnügen, Fröhlichkeit, Lust, Liebe, Gefühl, Hochstimmung*. Сьогодні „FREUDE” це „те, що приносить задоволення, радість; приємне проведення часу” (*etwas, woran man Vergnügen findet, was einem Vergnügen bereitet; angenehmer Zeitvertreib*). В англійській мові „JOY” трактується через синоніми (*happiness or contentment pleasure or delight; rejoicing success; satisfaction, felicity, exaltation, exultation, elation, enchantment, joviality, thrill, enthusiasm, sunshine, glee* ^{3/4} виникнення та переживання емоції з вказівкою або без вказівки на причину) [6, с. 342; 7, с. 227]. Радість тісно пов'язана з таким концептами, як щастя, задоволення; причиною радості може бути добробут, успіх, удача, очікування або переживання чогось позитивного. Можна виокремити такий ряд найближчих синонімів „JOY”: *pleasure, delight, enjoyment*. „FREUDE” в німецькій мові не виступає як прояв емоції, на відміну від англійської. В англійських словниках радість має зовнішній прояв

(outward show), у німецьких – це внутрішнє переживання (innere Befriedigung) [2].

Отже, результати дослідження демонструють відмінність між культурами. Неповторність емоційної картини будь-якої мови виділяється на фоні вивчення іншої. Емоційний концепт, безперечно, є різновидом культурного концепту і зберігає всі його властивості, дає повне уявлення про фрагмент відповідної мовної картини світу. Здатність мови виражати емоції зумовлена існуванням тісного зв'язку емоцій із когнітивними процесами. Відображення емоційного досвіду відображається у смисловій структурі слова. У мовленні репрезентується не сама емоція, а її концепт, що являє собою складне структурно-сміслове, лексично оформлене утворення, яке базується на понятійній основі і включає в себе поняття та культурну цінність. Таким чином, дослідження у даному напрямі можуть мати теоретичну і практичну цінність для концептуальної лінгвістики і прагматики.

Список використаної літератури

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через средство лексики и грамматики : монография. Языки славянской культуры, 2001. 272 с.
2. Емоційні концепти в англійській та російських картинах світу URL: <http://cheloveknauka.com/kontsepty-emotsiy-v-angliyskoj-i-russkoj-yazykovyh-kartinah-mira> (дата звернення 24.10.2019)
3. Изард К. Психология эмоций: монография. Санкт-Петербург, 1999. 461с.
4. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: монография: Гнозис, 2008. 374 с.
5. Кубрякова Е. С. Особенности речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона. Человеческий фактор в языке и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 82-40.
6. Der kleine Duden. Der passende Ausdruck: Synonymwörterbuch für die Wortwahl – Berlin-Mannheim-Zürich : Dudenverlag, 2013. – 478 S.
7. The Oxford English Dictionary: in 12 volumes. L.: Oxford University Press, 1961.

СЕКЦІЯ 3

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.

Інна Божок

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Юлія Крецька,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Практичною метою навчання ІМіК у сучасній науці визнано формування іншомовної комунікативної компетентності, під якою розуміють «здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування» [3, с. 90]; здатність використовувати знання, навички та вміння в іншомовному спілкуванні.

Ця мета може бути досягнена лише за умови реалізації комунікативного методу, коли учні навчаються комунікації в процесі самої комунікації [3, с. 122-123]. Відповідно, однією з головних вимог до сучасного уроку іноземної мови є його комунікативна спрямованість, а тому вчитель має організовувати на уроці спілкування, близьке до природного.

Доведено, що формування іншомовної комунікативної компетентності можливе за умови використання відповідного змісту, принципів, підходів та методів навчання [3, с. 124-135 та ін.]. Важливе місце серед сучасних методів і технологій навчання ІМіК займають ігрові методи і технології [3, с. 125], які сприяють іншомовній комунікації.

Проблемою ігор, у тому числі дидактичних, займалися багато вітчизняних та зарубіжних авторів. Так, теоретичні основи ігор як методу навчання німецької мови, а також практичні рекомендації щодо їх застосування охарактеризовано у праці Н. Бойко та Л. Іванової; особливості дидактичної гри як методу формування комунікативної компетентності молодших школярів висвітлюють О. Бескорса, О. Савченко. Аналіз праць цих та інших вчених

показує, що існують різні підходи до визначення, класифікації дидактичних ігор тощо.

Таким чином, актуальність даного дослідження полягає у необхідності з'ясування сутності дидактичних ігор та їх загальної характеристики як методу навчання ІМіК в школі.

Гру розглядають як «вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду» [3, с. 125]. Суттєвими ознаками педагогічної гри, як зазначають вчені-методисти, є чітко поставлена мета і результати навчання, які можна обґрунтувати й точно виділити; їй притаманна навчально-пізнавальна спрямованість [3, с. 125].

У методиці навчання ІМіК розрізняють декілька типів ігор:

- мовні ігри (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо);
- мовленнєві ігри (ситуаційні та рольові ігри та ін.).

У методиці початкової школи традиційно виокремлюють ігри за правилами: дидактичні, інтелектуальні (кресворди, ребуси, криптограми тощо) та творчі ігри: театралізації, інсценізації, сюжетно-рольові [2, с. 6].

Учені зазначають, що дидактичні ігри виконують різні функції: розвивають мислення, уяву, мову, певні риси характеру. Проте головною метою впровадження ігор у навчальний процес є формування інтересу до навчання та навчання учнів діяти [1, с. 37]. Дидактичні ігри усувають перевантаження від одноманітної роботи в процесі багаторазового повторення структур, сприяють загостренню уваги на етапі засвоєння нових знань [2, с. 6].

Отже, відомі різні класифікації ігор. Крім типів, зазначених вище, вчені поділяють ігри часто на граматичні, лексичні, лексико-граматичні [1, с. 39]. Крім того, дослідники пропонують класифікацію ігор на основі різних критеріїв: мети, наприклад, формування навичок (лексичних, граматичних, вимовних тощо) та вмінь (читання, письма, перекладу та ін.); за рівнем комунікативності (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні ігрові вправи); за рівнем управління діями учасників; за наявністю рольового компонента тощо (І. Данилович) [1, с. 39].

Н. Бойко та Л. Іванова виокремлюють такі типи дидактичних ігор:

- інтелектуальні ігри, які ґрунтуються на частково-пошуковому, евристичному способі засвоєння знань, наприклад, кресворди;
- творчі ігри, які ґрунтуються на достатньо сформованій ще в дошкільному віці сюжетно-рольовій ігровій діяльності дітей;
- рольові ігри, тобто імітаційні форми активного навчання.

Значного поширення набули останнім часом рольові ігри, у яких учні включаються у певну змодельовану ситуацію. На основі аналізу ситуації необхідне прийняття рішення. Розігрування ситуацій спілкування відбувається у відповідності до заданої теми і ролей [3, с. 126].

Л. Кочергіна підкреслює переваги використання рольових ігор:

1) завдяки використанню рольових ігор на уроці ІМ можуть бути представлені різні структури мови, лексика, що уможлиблює тренування учнів у спілкуванні у будь-яких ситуаціях;

2) під час рольових ігор створюються ситуації, в яких учні можуть вживати і вдосконалювати мовленнєві форми, необхідні в соціальних взаєминах, і які часто не відображені у програмах вивчення іноземних мов;

3) рольові ігри допомагають багатьом учням відчути себе більш впевнено [2, с. 10-11].

Використання рольових ігор на уроках ІМ передбачає виконання низки комунікативних вправ, що сприяє вдосконаленню навичок та умінь учнів, активізації взаємодії у класі, розвитку впевненості дітей в собі [2, с. 10-11].

Отже, доцільність використання дидактичних ігор зумовлена, передусім, пріоритетом комунікативного підходу до навчання ІМіК. Використання ігрових методів і технологій навчання сприяє ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності, а також розвитку мислення, уяви, певних властивостей, підвищенню навчальної мотивації. Суттєвими ознаками дидактичних ігор є чітко визначені мета й результати навчання, які можна обґрунтувати й точно окреслити; їм притаманна навчально-пізнавальна спрямованість.

У науково-методичній літературі пропонується багато класифікацій дидактичних ігор для навчання іноземних мов на основі різних критеріїв. Значного поширення набули рольові ігри.

Список використаних джерел

1. Бескорса О. С., Павлович Г. Ю. Дидактична гра як метод формування германомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. Випуск 1 (38) с. 37-40 URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (Дата звернення: 01.11.2019).
2. Бойко Н.В., Іванова Л.О. Дидактичні ігри на уроках німецької мови для початкової школи: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г., 2007. 124с. URL:

<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/1121> (Дата звернення: 01.11. 2019).

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К., Ленвіт, 2013. 590 с.

Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ASSOZIATIVES SCHREIBEN ALS EINE DER WICHTIGSTEN TECHNIKEN DES KREATIVEN SCHREIBENS

Kaum ein anderer Lernbereich ist bei den Schülern oder Studenten so negativ besetzt wie der Aufsatzunterricht. Motivationsmangel, Angst vor dem Schreiben, Angst, die gestellte Aufgabe nicht bewältigen zu können und damit für die zu erbringenden Leistungen negativ benotet zu werden und Desinteresse für die vorgeschlagenen Themen sind nur einige Emotionen der Studenten, die hier zum Ausdruck kommen und den Aufsatzunterricht damit zum unbeliebten Lernbereich degradieren. Schreiben ist für den Schüler und Studentensehr oft eine Qual. Gerade kreatives Schreiben hilft bei der Lösung dieses Problems.

Außerdem ist das kreative Schreiben ein Element des Schreibens als grundlegender Kulturtechnik zur Selbst- und Fremdverständigung und als Lernmedium und Lerngegenstand im Deutschunterricht.

Es gibt verschiedene Erklärungen dieses Begriffs, aber am meisten gefällt uns die folgende Meinung von H.-J. Ortheil: Kreatives Schreiben ist poetologisches Fragen und schreibendes Antworten unter Anleitung und Regie eines Lehrers“ [2, S. 20].

Die Wissenschaftler meinen, dass es verschiedene Techniken des kreativen Schreibens gibt. Es handelt sich gewissermaßen um Grundsätze, die Lehrenden erklären, worauf beim Einsatz kreativer Schreibtechniken und der im praktischen Teil aufgeführten konkreten Schreibanregungen geachtet werden sollte.

Jutta Wolfrum schreibt über die sieben wichtigsten Techniken des kreativen Schreibens: assoziatives Schreiben, Schreiben mit Literatur, Wort- und Textvorgaben, Schreiben mit visuellen Vorlagen, Schreiben mit Musik, situatives Schreiben, Schreibspiele und kooperatives Schreiben [3].

Unser Ziel assoziatives Schreiben als eine der wichtigsten Techniken des kreativen Schreibens ausführlicher zu betrachten und die Möglichkeiten seiner Anwendung im Unterricht zu zeigen.

Man unterscheidet fünf Verfahren des assoziativen Schreibens vor:

- Automatisches Schreiben;
- Free-Writing;
- Clustering;
- Mindmap;
- Kritzeln [3, S. 39].

Kennzeichnend für das automatische Schreiben ist, dass Gedanken, Bilder und Vorstellungen niedergeschrieben werden, ohne dabei auf Zensur und Orthografie zu achten. Man könnte auch von einem „Gedankendiktat“ sprechen, welches von einer schreibenden Hand festgehalten wird. Im Unterschied zu anderen assoziativen Verfahren des Kreativen Schreibens (Clustering, Mindmap) regt das Automatische Schreiben also nicht zum Niederschreiben einzelner Begriffe an, sondern zu der schnellen Produktion von – meist unbewussten – Gedanken(fetzen): „... Schreiben Sie so schnell, dass Sie sich überhaupt nicht versucht fühlen, vom schon Geschriebenen etwas behalten zu wollen.“

Die *Vorteile* des automatischen Schreibens sind *Überwindung von Schreibblockaden* und von Schwierigkeiten, eine *Schreibidee* zu finden.

Die Free-Writing, die in den USA eingeführt wurde, ist mit dem automatischen Schreiben verwandt: auch beim Free-Writing steht der Schreibprozess im Vordergrund; das Aufschreiben von Ideen soll nicht durch Gedanken an Orthografie und Grammatik unterbrochen werden.

Aber der Unterschied besteht darin, dass beim Free-Writing ein Begriff, eine Überschrift oder ein Thema vorgegeben wird. Dadurch ähnelt diese Technik dem assoziativen Schreiben zu Schlüsselbegriffen oder Reizwörtern.

Das Clustering wurde Anfang der 80er Jahre von Gabriele L. Rico in den USA entwickelt. Sie stützte sich dabei auf neuere Erkenntnisse der Gehirnforschung. Für das kreative Schreiben, wie für alle schöpferischen Gestaltungsprozesse, ist das Zusammenspiel von beiden Hirnhemisphären notwendig: In der generativen Phase des Schreibens muss das logische, lineare und kritische Denken ausgeschaltet werden, um die bildliche Vorstellungskraft nicht durch analytische Gedanken zu stören. Clustering ist ein sich selbst strukturierender Prozess: Es entfaltet sich um einen Mittelpunkt, das sogenannte *Kernwort* herum. Das Kernwort kann ein Wort,

ein Bild, eine Idee etc. sein und wirkt als auslösender Reiz für das Niederschreiben aller Assoziationen, die sich in kürzester Zeit einstellen.

Das Clustering stellt eine große Hilfestellung in der Phase der *Textplanung*, dem Sammeln von Schreibideen bis hin zum Schreiben eines ersten Entwurfes eines Textes dar. In der Clusterphase können zudem *Schreibängste und -blockaden überwunden* werden. Die Schreibenden konzentrieren sich zunächst ganz auf ihre eigenen Ideen und schreiben sie in ihr Cluster, wobei die Struktur des Clusters dabei hilft, sich nicht durch Zweifel an den eigenen Einfällen oder Unsicherheiten ablenken zu lassen und ganz auf die eigene innere Stimme zu vertrauen.

Die in England entwickelte Methode – Mindmap – basiert auf demselben Hintergrund wie das Clustering, auch hier handelt es sich um ein nichtlineares Verfahren, bei dem die Möglichkeiten beider Hirnhemisphären genutzt werden. Wie beim Clustering wird mit einem Kernwort begonnen. Die damit verbundenen Assoziationen werden jedoch nicht ungeordnet in Gedankenketten geschrieben, sondern auf kleineren und größeren Ästen angeordnet. Das Mindmap hat sich neben dem Einstieg in den Text und dem Abbau von Schreibblockaden insbesondere bei der Strukturierung von Texten und Schreibideen als effektiv erwiesen [1].

Das Kritzeln ist dem unkontrollierten Zeichnen während eines Telefongesprächs oder einem langweiligen Arbeitstreffen ähnlich. Man kann auch das Kritzeln zum Einstieg in einen Text aussehen [4]. Unsere Hand wird beim Kritzeln vom Gehirn gesteuert, die Augen nehmen die entstandenen Linien und Muster wahr und leiten diesen Reiz an das Gehirn zurück. Dadurch werden Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle geweckt, Ideen entstehen. Der zweite Schritt ist dann das Benennen dieser Formen und Ideen, was die Brücke zum sprachlichen – und schriftlichen – Ausdruck bildet. Und schließlich fließen die assoziierten Ideen oder Gedankenketten in einen Text ein. Das Kritzeln erleichtert – wie auch die bereits aufgeführten assoziativen Verfahren – den *Einstieg in den Text* sowie dem *Finden von Schreibideen* und dem *Abbau von Schreibblockaden*. Das Besondere an diesem Verfahren ist, dass man sich mit einer verbreiteten Verhaltensweise, die zunächst nicht mit dem Schreiben in Verbindung gebracht wird, dem Schreibprozess spielerisch nähert und dadurch ein visueller Anreiz geschaffen wird, der den Assoziationsfluss zusätzlich unterstützt.

Список використаних джерел

1. Buzan T., Buzan B. Das Mind-Map-Buch. Landsberg a. L.: mvg. Verlag, 1997. 304 S.

2. Othheil H.-J. Aristoteles und andere Ahnherren. Über Herkunft und Ursprünge des „kreativen Schreibens“. In: Haslinger J., Treichel H.-U.: Schreiben lernen – Schreiben lehren. Frankfurt/Main: Fischer, 2006. S.17-29.
3. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning: Hueber Verlag, 2014. 184 S.
4. Zopfi Ch., Zopfi E. Leichter im Text. Ein Schreibtraining. Bern: Zytglogge. 2001. 128 S.

Тетяна Бондаренко,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Анна Кришко

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ІНСТРУМЕНТУ GOOGLE DRIVE «ГОЛОСОВИЙ ВВІД» ПІД ЧАС ТРАНСКРИБАЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Сучасний світ характеризується все більшою економічною глобалізацією, соціальною мобільністю, розширенням взаємозв'язків різних країн, народів і культур. Вектор міжнародних процесів висуває нові вимоги до змісту, форм і технологій організації перекладацької діяльності, яка здатна ефективно вирішувати проблеми сьогодення. Наразі збільшується потреба в кваліфікованих перекладачах, у підвищенні продуктивності їхньої праці. Розвиток перекладацької діяльності тісно пов'язаний з використанням сучасних інформаційних технологій. Широкого розповсюдження набули програмні засоби загального призначення, такі як текстові редактори чи процесори. Поширюється використання спеціалізованих інструментів, серед яких найбільш затребуваними є електронні словники, корпуси текстів, глосарії, термінологічні бази, тощо. І навіть сам матеріал для перекладу еволюціонував і зазнав змін. Все частіше доводиться транскрибувати аудіозаписи ділових зустрічей, конференцій, нарад, публічних та непублічних виступів, телефонних переговорів чи дзвінків, трансляцій лекцій, вебінарів, семінарів, конференцій, тощо.

Наукова проблематика в галузі ефективного розпізнавання природної мови програмними засобами привертає увагу багатьох науковців, таких як:

Paul Daniels [1], M. Schuster [2], L. Wallace [3] та інших. Педагоги, лінгвісти, філологи, науковці описують роботу різних програмних засобів для транскрибації в залежності від завдань та мети досліджень.

Сам термін **транскрибування** означає записування звуків якої-небудь мови з допомогою сукупності спеціальних знаків [4, С. 64]. Ручна транскрибація – це дуже трудомісткий процес. Виконавцю необхідно поетапно запам'ятовувати уривки запису, призупиняти відтворення аудіо чи відеофайлу і друкувати почуте в текстовому редакторі. У деяких випадках розшифровка потребує дослівного переказу, або ж словотвору з подальшим усуненням слів-паразитів, фраз, що повторюються, тощо. Редакторська правка іноді може бути досить суттєвою, але зміст тексту все ж має зберігатися. Ручна транскрибація вимагає від транскрибера максимальної концентрації уваги та зосередженості.

Для того, щоб процес розшифровки став швидшим, доцільно використовувати відповідні програмні засоби для автоматичного перетворювання мови в текст. **Електронна транскрибація** – це розшифровка аудіовізуальної інформації та автоматичне перетворення її в текстовий формат за допомогою спеціальних програмних засобів. Такий інструмент Google Drive як «Голосовий ввід» є достатньо поширеним застосунком, що використовується для розпізнавання мови і миттєвого голосового перекладу. Для початку роботи по транскрибуванню необхідно:

- 1) зайти під своїм акаунтом в docs.google.com;
- 2) створити новий документ;
- 3) вибрати інструмент «голосове введення» або натиснути комбінацію клавіш Ctrl + Shift + S;
- 4) активувати мікрофон для перетворення мовлення в текст;
- 5) після завершення транскрибації необхідно «Зупинити прослуховування» і здійснити редагування тексту.

Інструмент Google Drive «Голосовий ввід» дозволяє писати текст, надиктовуючи його через мікрофон або транскрибувати звук, включивши на альтернативному пристрої будь-яке аудіозвучання. Однак якість звуку має бути достатньо високою, без наявності фоношумів чи голосового спотворення. Програма для автоматичної транскрибації реагує на особливості мовлення людей. Тому найкращий результат перетворення звучання в текст спостерігається тоді, коли аудіозапис здійснюється професіоналом з чіткою дикцією, з виваженим темпом мови, без акценту. При цьому, можна сподіватися на відмінний автоматичний переклад, який не потребує

редагування або ж виправлення здійснюються з мінімальними змінами. В інших випадках, якщо якість звуку незадовільна, в першу чергу, через невиразність мовлення, через наявність сторонніх фонових шумів, співзвуччя та інших мовних огріхів, користувачу варто зробити ручну транскрибацію.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології в галузі лінгвістики, поширення електронних освітніх ресурсів, розвиток мережі Інтернет та хмарного середовища дозволяють перекладачам значно прискорити процес перекладу, підвищити працездатність перекладача, зробити його працю більш оптимізованою та автоматизованою. Запропонований інструмент Google Drive «Голосовий ввід» не потребує великих ресурсних затрат, має інтуїтивно зрозумілий та зручний інтерфейс, є адаптивним до мови голосового введення, адже підтримує 117 різних мов.

Список використаних джерел

1. Paul Daniels. Using Web Speech Technology with Language Learning Applications. Jalt Call Journal, 2015, V11, n 2, P. 177-187.
2. Speech Recognition for Mobile Devices at Google URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-15246-7_3#citeas.
3. L. Wallace. Using Google web speech as a springboard for identifying personal pronunciation problems. In J. Levis, H. Le, I. Lucic, E. Simpson, & S. Vo (Eds). Proceedings of the 7th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Dallas TX, October 2015, P. 180-186.
4. Краснобокий Ю.М., Левківський К.М. Словник-довідник науковця-початківця. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: НМЦВО, 2001. – 72с.

Вікторія Дудчак,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Високим рівнем володіння міжкультурною компетенцією є не лише правильність мови з точки зору відповідності існуючим нормам, але й використання мовцем засобів іноземної мови, яку він вивчає, та можливістю передати оточуючу дійсність і вмінням «перевтілитись», не зважаючи на те, що

він є представником іншого мовного середовища. Важливим компонентом при вивченні культури іншої країни є залучення до програми оволодіння знаннями, якими володіють носії мови. Залучення учнів до діалогу культур, знайомство з досягненнями німецької культури в розвитку загальнолюдської культури є необхідними для формування активної соціокультурної особистості.

Мовці у міжкультурній комунікації мають знати не лише іноземну мову, а й володіти знаннями про культурні надбання інших народів: 1) сукупність видатних творів інтелектуального, художнього та релігійного характеру; 2) принципи спільного існування людей: стереотипи, звичаї.

Лінгвокультурна компетенція – одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації; знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навичок адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування [1]. З цього визначення випливає, що учасники міжкультурної комунікації мають бути обізнаними в тому, що, кому, коли і як сказати та зробити в певній ситуації спілкування.

З усіх видів народного мистецтва спів є найбільш поширеним серед населення. Важко врахувати і систематизувати весь пісенний репертуар народу. Використання іншомовних пісень є необхідним засобом навчання. По-перше, учні відразу долучаються до культури країни, мова якої вивчається. По-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом створюється хороша передумова для всебічного розвитку особистості учня або студента, оскільки спеціально підібрані пісні стимулюють образне мислення і формують хороший смак. Пісенний жанр, як один з важливих жанрів музичної творчості, завдяки наявності вербального тексту здатний точно й образно відобразити різні сторони соціального життя народу. Пісням, як й іншим творам мистецтва, властива комунікативна функція, тобто передача закладеним її автором змісту адресату [2].

Основна проблема навчання – концентрація – у цьому випадку повністю вирішена. Важливою частиною таких занять є правильний вибір музики.

Рекомендованими до прослуховування з освітньою метою є наступні жанри, які, напевно, цікаві, але не є поширеними в повсякденному житті: фолк, блюз, джаз, кантрі, опера, мюзикл – не зважаючи на деяку раритетність, ці жанри більш пристосовані для вивчення мови. Як правило, сольні виконавці сприймаються простіше, а групи з великим числом виконавців і бек-вокалістами гірше, також ускладнює сприйняття тексту танцювальний ритм і важкі ударні інструменти. Краще, щоб у пісні був сюжет, оскільки оповідання, побудоване навколо динамічного сюжету, легше сприймається. Стимулом для бесід і дискусій можуть стати сучасні, популярні серед молоді пісні.

Можна виділити наступні критерії для відбору пісні: пісня повинна мотивувати і приносити задоволення; її тема повинна подобатися учням; пісня має відповідати віковій категорії студентів та учнів; пісня повинна відповідати рівню підготовленості навчальної групи; мати відповідний ритм; пісня не повинна бути довгою; виконавець пісні повинен мати чітку вимову; у пісні необхідний приспів; по можливості пісня повинна ідеально підходити для організації та підготовки вправ.

Пісні як вид мовного спілкування є засобом засвоєння лексичного запасу, оскільки включають нові лексичні одиниці. У піснях вже знайома лексика є у новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. Часто зустрічаються власні імена, географічні назви, реалії країни. Це сприяє розвитку у школярів відчуття мови, знання її стилістичних особливостей. Учні люблять співати, танцювати. Тому будь-яка програна і заспівана ними лексична одиниця пережита ними, вона пройшла через них, пов'язана з особистими емоціями учня, стала особисто-значущою, отже, вона запам'ятується назавжди. Формування лексичних навичок передбачає оволодіння учнями правилами співвіднесення конкретної лексичної одиниці з іншими лексичними одиницями в лексичній групі, оволодіння навичками вибору і вживання лексики, а також смисловим сприйняттям лексичної одиниці в тексті.

На початковому етапі навчання учні добре сприймають, запам'ятовують і відтворюють готові лексичні конструкції, особливо якщо вони римуються або вводяться під музику. Пісенний і музичний матеріал може успішно використовуватися не лише при навчанні аспектам мови, але і при формуванні мовленнєвої компетентності, особливо в усному мовленні. На початковому етапі навчання німецька монологічна і діалогічна мова школярів дуже проста, оскільки її розвиток в значній мірі залежить від розвитку їх мовленнєвої діяльності рідною мовою. Мовні кліше вводяться і заучуються учнями цілком,

без граматичного або структурного аналізу фрази чи словосполучення. Принциповим моментом тут є використання автентичного мовного зразка, і тут пісні мають багато переваг перед прозаїчним матеріалом. Вони легко вводяться, легко запам'ятовуються, співати можна хором, що знімає психологічний прес з невпевнених у собі учнів. Наприклад: *Wir machen uns bekannt. Wochentage*.

Завдяки пісням можна досягти виконання наступних задач: усунути рутину занять, монотонність навчання; спів сприяє покращенню вимови; пісня ознайомлює з мовою; закріплює і розширює лексичний запас; сприяє введенню діалектних і розмовних форм; за допомогою пісні відпрацьовуються в невимушеній формі різні граматичні структури; пісня – це привід для читання [2].

Отже, використання пісень у вивченні німецької мови є необхідним засобом навчання як з методичної, так і з педагогічної точки зору. Пісні є засобом кращого засвоєння та розширення лексичного запасу. В піснях краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції. Завдяки пісням можна досягти виконання наступних задач: позбавити заняття монотонності, покращити вимову, закріпити і розширити лексичний запас, ознайомитись з діалектами і розмовними формами. За допомогою пісень інтенсифікується процес вивчення мови та стає цікавішим.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с. URL: <http://terminy-mizhkultkomunikacii.wikidot.com/k> (дата звернення: 31.10. 2019).
2. Изучение языка при помощи песен. URL: <http://www.lingvotutor.ru/izuchenie-yazyka-pri-pomoshhi-pesen> (дата звернення: 31.10. 2019).

Людмила Загоруйко,
викладач німецької мови,
Барський коледж транспорту та будівництва
Національного транспортного університету

ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Аналіз сучасної наукової та методичної літератури [2; 5; 7] показує, що сьогодні значно зріс інтерес науковців до проблем особистісно-орієнтованого навчання у вищих закладах освіти, ознаками якого є: зосередження на потребах

особистості; надання пріоритету індивідуальності, самоцінності; співпраця, співдружність, співтворчість між студентами та викладачами, удосконалення педагогічних відносин у бік їх відвертості, духовно-морального єднання зі студентом; створення ситуації вибору й відповідальності; пристосування методики до навчальних можливостей студента, актуалізація проблеми особистісного зростання особистості; стимулювання розвитку й саморозвитку студента. У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід в освіті передбачає визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення для нього таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки. Мета особистісно-орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка буде своєю діяльністю і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей. Основними психолого-педагогічними умовами, які забезпечують ефективність упровадження парадигми особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі, є: – розуміння студентами місця й ролі особистісно-орієнтованого навчання; – забезпечення особистісно-орієнтованої спрямованості викладання академічних дисциплін; – формування в студентів позитивної мотивації до прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями в цьому напрямку; – пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної діяльності. [1, с.115] Якщо порівняти особистісно-орієнтований підхід до навчання з традиційним, то слід підкреслити плюси особистісно-орієнтованого підходу, а саме: спрямованість на майбутнє, зорієнтованість на конкретну особистість студента, забезпечення його якомога ефективнішого й кориснішого існування у суспільстві, можливість застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді. Особистісно-орієнтований підхід є одним із найбільш ефективних засобів розвитку і формування навичок іншомовного спілкування. Актуальність даної проблеми полягає в тому, що в процесі навчання іноземної мови необхідно враховувати індивідуальні здібності кожного студента.

Знання іноземної мови є результатом великої особистої праці студента. Процес вивчення іноземної мови сприяє розвитку важливих рис характеру особистості. Оволодіння іноземною мовою допомагає формувати

цілеспрямованість студентів. Вправи з іноземної мовленнєвої діяльності розвивають терпіння. Подолання труднощів формує наполегливість. Розвиваються старанність, акуратність, самостійність та інші риси характеру. Це обумовлено специфікою навчальної діяльності з іноземної мови: тривалістю процесу, віддаленістю кінцевої мети та результату, підвищеною складністю мовнорозумової діяльності, необхідністю регулярних вправ, повною взаємозалежністю усіх етапів навчання, безумовною необхідністю самостійної навчальної роботи. Вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної діяльності. Діапазон навчально-практичних цілей досить широкий і не обов'язково пов'язаний з вузькопрофесійною підготовкою. Орієнтована діяльність з опорою на іноземну мову складає головну мету практичної підготовки студентів з іноземної мови. Ця діяльність містить сприйняття ситуації, усвідомлення проблеми спілкування, вибір комунікативної мети, пошук рішення проблеми у спілкуванні, досягнення комунікативної мети та результату. Результат спілкування є основним показником готовності студентів до практичної діяльності засобами іноземної мови. Практичні ситуації можуть бути досить різноманітними й за ступенем складності: від читання й аудіювання з розумінням оголошень, реклам, заголовків, викладу нескладних прохань і формулюванням 108 коротких відповідей до перекладу опису технічного пристрою, невеликого реферату за спеціальною статтею, самостійних висловлювань про твори мистецтва, початкового філологічного аналізу. Усе це може бути реалізовано у різних формах практичної діяльності: міжособистісному спілкуванні, діяльності за інтересами, поводженні на побутовому рівні, професійній діяльності, безперервному навчанні.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов зосереджується на формуванні особистісних якостей студентів, їх особистісного зростання; стимулює розвиток та самовдосконалення студента. Особистісно-орієнтований підхід є одним з найбільш ефективних засобів розвитку і формування навичок іншомовного спілкування, що розширює світогляд студентів, поглиблює знання про структуру мови, допомагає розуміти загальнолюдські засоби мовного спілкування, сприяє вихованню моральних якостей особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. допомога / Бех І.Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Мороз Л.В. Соціокультурний аспект у вивченні іноземної мови як чинник розвиваючого навчання / Л.В. Мороз, І.О. Пашко. – [Електрон. ресурс] // Матеріали II-ої Міжнар. наук. інтернет-конф. «Вивчення та викладання іноземних мов: уміння XXI століття», 6-11 жовтня 2008 р., Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка, Секція № 4. – Режим доступу : <http://st.zu.edu.ua/conf/ukr.html>. – Назва з екрану.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / Сериков В.В. – Волгоград: Перемена. – 1994. – 152 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А., Олійник Т.І. [та ін.]. – К. : Ленвіт, 1997. – 96 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В. – М. : Наука, 1985. – 432 с.
6. Фэйдимен Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии : Методика персонального и социального роста / Дж. Фэйдимен, Р. Фрейгер. – М. : ТриЛ, 1996. – 208 с.
7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И.С. // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–35.

Ярина Зайшлюк,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Стрімкі цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі з другої половини ХХ століття, пов'язані з формуванням постіндустріального суспільства, якому потрібний новий тип особистості – цілеспрямованої, ефективною, відповідальною, успішною, активною. Модернізація вищої освіти в Україні має бути спрямована на її гуманізацію, зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки особистості до життя та професійної діяльності на основі сучасних підходів, збереження кращих національних традицій з урахуванням тенденцій євроінтеграції та глобалізаційних процесів. Тому і постає актуальною проблема

особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і вихованні особистості сучасного учня. Проблеми особистісно зорієнтованого підходу у навчанні та вихованні особисті представлені у дослідженнях Г.О. Балла, Д.А. Белухина, І.Д. Бега, Є.В. Бондаревської, Г.П. Васяновича, О.М. Пехоти, О.Я. Савченко, І.С. Якиманської та ін.

Метою даної статті є проаналізувати основні методи організації особистісно-орієнтованого навчання та окреслити можливості використання його на уроках німецької мови у старшій школі.

Особистісно зорієнтований підхід у навчанні передбачає створення умов для розвитку пізнавальних потреб, інтересів, виявляється через прагнення мислити, пізнавальну самостійність у процесі сприймання, відтворення, розуміння творчого застосування [3, с. 258]. У процесі самостійної навчальної роботи особистість засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності й організовує свою діяльність відповідно до поставлених завдань [2, с. 61]. Навчання як потужний освітньо-культурний чинник має бути спрямоване на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, виявлення вже закладених у ній потенційних можливостей. Від того, як організовано навчання, як вчать мислити залежить творчий чи нетворчий шлях особистості в подальшому житті. «Не знання самі по собі, а творче ставлення до них формують культуру» [1, с. 10]. Тому ефективність навчання залежить від уміння педагога обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного навчального заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості.

У наш час, коли обсяг інформації збільшився, дидактична функція педагога полягає не в передаванні знань, а у формуванні вмінь та навичок здобути їх. Тому найбільш ефективним прийомом формування навичок та вмінь на різних етапах процесу навчання є інтерактивні методи.

На початковому етапі, тобто під час ознайомлення з поняттям, активізації опорних знань та вмінь рекомендуємо застосувати фронтальну форму організації навчальної діяльності. Учні вчать спостерігати, зіставляти, порівнювати. На етапі закріплення, корекції, контролю, узагальнення розширюється уявлення про досліджувану ситуацію, розвивається вміння добирати засоби її вирішення. Парна та групова робота допоможе розв'язати певну проблему, дійти певного висновку, обґрунтувати рішення. Спілкуючись у групі старшокласник не тільки вчиться сам, а й вчить інших. Тут існує високий

рівень обміну інформації, є можливість висловитись кожному, створюючи діалогічне мовлення. Робота в малих групах будується на принципах рівноправності [5, с. 17].

На етапі застосування здобутих знань розвивається комунікативне вміння створювати, проектувати явище. Підвищений інтерес до знань спонукає старшокласників самостійно знаходити джерела задоволення своїх природних нахилів, розкриває внутрішній потенціал кожного. Тому вони охоче об'єднуються в групи за інтересами.

За ступенем активності або характеру навчально-пізнавальної діяльності в особистісно зорієнтованому навчанні можна виокремити імітаційні та неімітаційні методи. Імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності розподіляються на ігрові та неігрові. До ігрових належать розігрування і ділові ігри різних модифікацій. Вони заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи (наприклад, словесні методи, практичні заняття тощо), але не замінюють їх. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою і особливостями певної професійної діяльності, а також, сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом.

Метод «мозкова атака» виник у 30-ті роки ХХ століття як спосіб колективного продукування нових ідей. Термін походить від англійського *brainstorming*, що дослівно означає «мозковий штурм». Деякі дослідники цей метод визначають як «банк ідей». Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій та виборі найбільш оптимальної з них. Практично немає сфери, де за допомогою цього методу не можна було б розв'язати будь-яку складну проблему.

Такі заняття носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва педагога й студентів значно підвищують інтерес останніх до предмета, який вивчається.

Таким чином, успішна реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні залежить від оволодіння науково-методичними цього підходу, компетентності педагогів у знанні методів, засобів і прийомів його використання, рівня пізнавальних можливостей студентів, їх психологічної готовності до впровадження зазначеного підходу.

Список використаних джерел

1. Краєвський В. Методологія педагогіки: минуле і сучасне. *Педагогіка*. 2002. №1. С. 10.
2. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник / за заг.ред. О.Ф. Мороза. К.: НПУ, 2003. 267 с.
3. Педагогічний словник / за редакцією М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 536 с.

Тетяна Зданюк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

SUMMATIVE UND FORMATIVE EVALUATION DER LERNENDEN

Die Bewertung von Leistungen kann punktuell und produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts stattfinden (summativ) oder kontinuierlich und prozessorientiert in den Unterricht integriert werden (formativ). Allerdings kann man einer Evaluation in Form einer Prüfung zumeist nicht unmittelbar ansehen, ob sie summativ oder formativ ist. Das hängt von dem Ziel ab, mit dem die Prüfung eingesetzt wird.

Die *summative Evaluation* kann als interne Evaluation innerhalb einer Schule oder eines anderen Ladungsträgers stattfinden oder auch als externe Evaluation, etwa im Rahmen einer öffentlichen Rechenschaftspflicht. Typische Beispiele summativer Evaluation sind die am Ende eines Halbjahres oder Jahres in der Schule vergebenen Zeugnisnoten oder auch landesweite Tests zur Überprüfung, inwieweit bestimmte Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts erreicht wurden. Summative Evaluation zielt damit auf (punktuelle) Qualitätskontrolle und ist häufig verbunden mit Funktionen wie Notengebung, Zuweisung (z.B. zu einem bestimmten Kurs) oder Auslese (z.B. im Hinblick auf ein Studium). Entsprechend wird in der

englischsprachigen Literatur die summative Evaluation zuweilen auch als *assessment of learning* charakterisiert, d.h. als Evaluation des Lernerfolgs.

Bei der *formativen Evaluation* werden die Ergebnisse dagegen direkt in die weitere Planung des Unterrichts einbezogen. Sie dienen dazu, den Unterricht zu es und die Kompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln. Deshalb wird sie treffend auch als *assessment for learning*, d.h. als Evaluation im Dienste des Lernens charakterisiert. Ein zentrales Instrument der formativen unterrichtlichen Evaluation ist die Beobachtung. Formative Evaluation erfolgt Üblicherweise kriteriumsorientiert und vermeidet einen bezugsgruppenorientierten Vergleich der Lernenden untereinander. Zudem werden die Lernziele und Bewertungskriterien transparent gemacht und soweit möglich von den Lehrenden und Lernenden gemeinsam verantwortet. Während es sich bei summativen Evaluationen häufig um Tests oder Prüfungen handelt, die für den Geprüften mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sind (High-Stakes-Tests), ist dies bei der formativen Evaluation in der Regel nicht der Fall.

Im Grunde ist jede Art der lernprozessbegleitenden Diagnose eine Art von formativer Evaluation. Wenn Sie also z.B. bei der Bearbeitung einer Aufgabe beobachten, dass Lernende nicht adäquat über Vergangenes erzählen können und diese Information zur Rückmeldung an die Lernenden oder auch für die Planung Ihres weiteren Unterrichts nutzen, dann ist das bereits ein Beispiel für eine formative Evaluation. Im Gegensatz zum standardisierten Prüfen ist eine formative Evaluation häufig nicht vorher geplant und findet oft auch als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden statt.

Schließlich sollten Rückmeldungen beim formativen Evaluieren deskriptiv formuliert sein, d.h. es sollten Stärken und Schwächen des Lernenden beschrieben werden, damit die Lernenden ihre eigenen Fortschritte, aber auch mögliche Probleme wahrnehmen und reflektieren können. Die Rückmeldungen sollten möglichst nicht mit einer Benotung verbunden sein, sondern vielmehr auch auf eine Steigerung der Motivation zielen.

Wenn man mehrfach formativ testet, kann man die Dynamik der Entwicklung von lernersprachlichen Kompetenzen besser berücksichtigen. Man geht heutzutage davon aus, dass Lernerkompetenzen sich nicht linear, sondern dynamisch entwickeln und dass als Folge auch die Lernaltersprache ein dynamisches System darstellt. Lernerkompetenzen sind gekennzeichnet durch Phänomene wie plötzliche Rückschritte, plötzliche Fortschritte im Zuge grundlegender Umstrukturierungen des Systems oder langfristige Verfestigungen von fehlerhaften Strukturen

(Fossilierungen). Eine einmalige (summative) Testung erlaubt nur eine Momentaufnahme: Werden Lernende z.B. gerade in einer Phase getestet, in der ihre Kompetenzen und ihre Lersprache instabil sind, dann ergibt sich ein in Teilen verfälschtes Bild der tatsächlichen Kompetenzen. Ein mehrfaches (formatives) Testen kann dem entgegenwirken.

Список використаних джерел

1. Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin DLL 07: Prüfen, Testen, Evaluieren (dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit): Stuttgart Erst Klett Verlag, 2017.
2. Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: навчально-методичний посібник за наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2014. 136 с.

Зоряна Колицун

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кожен учень в Україні вивчає принаймні три мови під час навчання в школі: рідною мовою та двома іноземними мовами. Викладання рідної мови традиційно пов'язане з художньою літературою. Але яке відношення має вивченням іноземної мови до література?

Література поєднує мову та культуру. Як джерело навчальних матеріалів література – невичерпна: вона охоплює численні типи тексту, і мова йде про всілякі теми, які є доступними для всіх аудиторій. Читання – не єдиний метод використання літератури: учні також можуть чути, бачити, обговорювати, створювати та грати літературних персонажів. Саме перевага літератури робить її особливо придатною для різних учнів [1].

Використанням літератури у навчанні іноземних мов займається науково-літературній дидактика. Вона досліджує та обґрунтовує підхід літератури. Якщо задати питання, чому літературні тексти для нас такі важливі, ми можемо отримати багато відповідей. Літературні тексти мають естетичну та емоційну функцію, вони збагачують комунікативну компетентність учнів. Література надає студентам широкий спектр тем, що стимулюють їх інтерес до читання та

їх словесні та письмові висловлювання. Читання не тільки мовленнєвої, але й міжкультурної функції. Важливе значення мають літературні тексти та їх сучасне становище у викладанні іноземних мов [2]. Літературні тексти повинні слугувати вправою читання на уроці як розуміння, як засобу роздумів, розширення словникового запасу, мотивації, розвитку комунікативної компетентності. Літературні тексти викликають інтелектуальний та емоційний настрій в аудиторії, поглиблюють стосунки в класі, вони стимулюють мовленнєву та писемну виразність. У літературі показані лексичні та синтаксичні зв'язки, які легше запам'ятати в контексті. Літературні тексти також пропонують різні інтерпретації. Літературний текст не повинен надто слугувати засобом до граматичних та лексичних вправ, як матеріал для географії та історії країни. Літературні тексти не є зразком правильної мови і не повинні використовуватися для перекладу. У літературі показані лексичні та синтаксичні зв'язки, які легше запам'ятати в контексті. Літературні тексти також пропонують різні інтерпретації. Текст не повинен надто слугувати засобом до граматичних та лексичних вправ, як матеріал для географії та історії країни, а також не є зразком правильної мови і не повинні використовуватися для перекладу. "Мета читання викладання іноземної мови – задоволення потреб інформації, що міститься в тексті іноземної мови, незалежно". На уроці можна використовувати всі літературні жанри. Вчителю потрібно лише врахувати рівень навчання та мету уроку. Ми вже можемо використовувати пісні та вірші для початківців. Вони не займають багато часу і заохочують до роздумів, креативного дизайну та грайливого використання іноземної мови. До прозаїчних коротких форм ми класифікуємо жарти, прислів'я, афоризми та притчі. Вони не трудомісткі і часто мають виховний характер. Наративні короткі форми – це короткі оповідання, оповідання, казки, байки та легенди. Перевагою є проста структура та стислість, вони пропонують різноманітні мовленнєві випадки [3]. Хороші мовленнєві навички та тренування стратегій читання потребують епічного написання, наприклад, романів та повістей. Вони вимагають багато часу і вимагають терпіння від учнів. Останній жанр – це драми, які надають чудову можливість для рольової гри та імпровізації. Робота з літературним текстом вимагає ретельного планування. Вчитель повинен вибрати книгу, встановити графік, поставити мету і, врешті-решт, створити правильну атмосферу для учнів та мотивувати їх насолоджуватися читанням. Вчитель прагне викликати інтерес до читання. Він може вибрати коротке читання з книги, щоб мотивувати учнів. Читаючи текст на іноземній мові, ми

повинні систематично діяти. Найважливіші етапи – підготовка до читання, власне читання та використання тексту. Підготовка до читання є надзвичайно важливою для полегшення тексту та постановки гіпотез. Він включає вступ до ситуації тексту. Учитель приносить інформацію про автора та про твір. На цьому етапі також можна інтегрувати учнів – вони отримують завдання щось визначити від автора. Учитель може згадати деякі ключові слова та фрази з тексту, а учні спробують оцінити значення.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева Г. Э., Курбанова З. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht / *Молодой ученый*. 2017. №24.2. С. 5-7.
2. Abraham, Ulf & Kepser, Matthis 2009. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 3. Auflage.
3. Chacón-Beltrán, Rubén; Abello-Contesse, Cristián & Torreblanca-López, María del Mar 2010. Vocabulary teaching and learning: introduction and overview. In: R. Chacón-Beltrán, C. AbelloContesse & M. Torreblanca-López (Hrsg.), Insights into non-native vocabulary teaching and learning. Bristol: Multilingual Matters. S. 1–12.

Alina Kruk

Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

CONTEMPORARY METHODS OF LEARNING AND TEACHING ESP

Learning process involves knowledge acquisition, modification, skills, strategies, persuasion, attitude and behavior, in general. Dale H. Schunk notes that learning involves change (in behavior or in the capacity for behavior), endures over time and occurs through experience (e.g., practice, observation) [5, p. 4]. The description of studying this problem is investigated in the works of B.S. Hutauruk L. Klobuchar, B. Paltridge, M. Shea, J.C. Richards N. Roberts and others.

Envisaging learning and teaching ESP, Bertaria Sohnata Hutauruk states that “ESP combines subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply what they learn in their English classes to their main field of study” [3, p. 8]. Author says “The students’ abilities in their subject-matter fields, in turn, improve their ability to acquire English” [3, p. 8]. Then she is proceeding on to mention thematic knowledge that is quite relevant in students’ learning a foreign language: “Subject-matter knowledge gives them the

context they need to understand the English of the classroom. In the ESP class, students are shown how the subject-matter content is expressed in English. The teacher can make the most of the students' knowledge of the subject matter, thus helping them learn English faster. The term 'specific' in ESP refers to the specific purpose for learning English. Students approach the study of English through a field that is already known and relevant to them. This means that they are able to use what they learn in the ESP classroom right away in their work and studies" [3, p. 8].

In career context, there is a great need to develop an essential skill such as communication. There are a lot of basic English language skills. For example, effective communication, interpersonal skills, ability to work in a team, negotiation, conflict resolution and report writing skills [1, p. 5]. Information and communication technologies have had a major impact on education, using their various forms of information provision to study specific educational content. Jack C. Richards recalls that "the ever-growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching around the world. Millions of people today want to improve their command of English or to ensure that their children achieve a good command of English" [4, p. 1]. There are many different ways how to learn English. This can be done through official training, traveling, study abroad, as well as through the media or Internet. "The worldwide demand for English has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. Learners set themselves demanding goals. They want to be able to master English to a high level of accuracy and fluency. Employers, too, insist that their employees have good English language skills, and fluency in English is a prerequisite for success and advancement in many fields of employment in today's world" [4, p. 1]. This means that the demand for appropriate teaching methodology has been, is and will always be strong and vigorous.

In practice, such forms of work as individual, pair, group work, internal/external circles, brain storming, skimming, scanning, internal, external, jigsaw reading, exchange thoughts, think-pair-share, pair-interviews, monitor comprehension, making flow-charts, inferences, using of visualization, compare, contrast, causing, effecting, sequence of events, predictions are used. So, a lot of methods are implemented. They are productive and stimulating. Mary Shea and Nancy Roberts propose five components (facts, inferences, vocabulary, experiences, summary) that provide learning and teaching competency or skill for understanding concepts, the message, and vocabulary. They also represent making personal connections with

background knowledge and experiences as well as elaborating and expanding to construct personal meaning and express it succinctly and accurately [6].

It is very important to use such modules as listening, reading, writing and speaking in the classroom. Good teacher should skillfully apply the communication process which should involve multiple parts and stages. They are: source, message, encoding, channel, decoding, receiver, feedback and context. “At each of these stages, there is the potential for barriers to be formed or problems to arise” [2, p. 12]. Looking at ways to limit the barriers to effective communication, we should apply them during communication process.

References

1. Basic English Language Skills. Die Boord, Stellenbosch : Oxbridge Academy, 2015. 59 p.
2. Effective Communication Skills. Coventry : MTD Training & Ventus Publishing ApS, 2010. 59 p.
3. Hutauruk B.S. English for Specific Purposes. Pematangsiantar : FKIP UHN Pematangsiantar, 2015. 200 p.
4. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. N.Y. : Cambridge University Press, 2006. 47 p.
5. Schunk D.H. Learning Theories. An Educational Perspective. Boston : Pearson Education, 2012. 561 p.
6. Shea M., Roberts N. The FIVES: Strategy for Reading Comprehension. FL, West Palm Beach : Learning Sciences International, 2016. 191 p.

Руслана Кульбанська

старший викладач кафедри іноземних мов,
Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ У ПРАКТИЦІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Мова – гармонійний інструмент спілкування. Останнім часом найбільша увага приділяється навчанню аудіювання, оскільки вільне володіння іноземною мовою передбачає її вільне розуміння. Проблема навчання сприйняттю автентичної мови на слух є однією з актуальних тому що, довгий час більша увага приділялася говорінню, і вважалося, що побудова граматично і лексично правильного монологу є показником знання іноземної мови. Навчання аудіювання все більше привертає увагу методистів. Розробляються спеціальні методики і проводяться майстер-класи, ведеться серйозний теоретичний і практичний пошук у вивченні цього складного процесу.

Навчання аудіювання як комунікативної компетентності є основною метою у практичному оволодінні французькою мовою студентами немовних факультетів вищих навчальних закладів.

Аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, являє собою одночасне сприйняття і розуміння мови на слух. Поряд з говорінням, воно забезпечує можливість спілкування іноземною мовою. Оскільки мовне спілкування — процес двосторонній, то недооцінка аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовній підготовці студентів. Досягнення практичних цілей навчання іноземної мови передбачає оволодіння студентами аудіюванням, що дозволяє здійснювати комунікацію. Проте сприймання усної інформації іноземною мовою супроводжується значними труднощами. Слід зазначити, що різні автори пропонують різну типологію труднощів аудіювання. Н. В. Елухіна виділяє чотири групи труднощів аудіювання, які пов'язані з мовною формою повідомлення, зі смисловим змістом повідомлення, з умовами пред'явлення повідомлення, з джерелами інформації [2, с. 57-59].

Інші методисти виділяють психологічні та лінгвістичні труднощі аудіювання. Мовні труднощі визначаються такими об'єктивними параметрами: рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації); видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення, монолог, діалог); тематикою/темою; обсягом аудіотексту.

При аудіюванні французького мовлення виникають лексичні труднощі, що стосуються мовних явищ, які існують об'єктивно у французькій мові й ускладнюють її сприймання на слух студентами, чиєю рідною мовою є українська. Вони зумовлені, наприклад, наявністю омофонів (a/as/à; ont/on; est/es/et; sont/son; ces/ses; ou/ou); наявністю liason обов'язкового та факультативного (les élèves; ils habitent; dans un an), а також тим, що в багатьох випадках графічне зображення не збігається з вимовою, яка залежить від фонетичного оточення (neuf, neuf heures, neuf jours) і складністю розпізнавання дієслова та іменника залежно від того, що їм передує (je voudrais dîner — le dîner).

На сприймання змісту мовлення впливають фонетичні перешкоди аудіювання (інтонація, логічний наголос, особливості дикції, різні акценти і діалекти, асимілятивні явища в мовному потоці та темп французького мовлення, який є вищим порівняно з темпом рідного мовлення). До об'єктивних чинників можна додати також складнощі, спричинені технічною стороною: це

зовнішні шуми при сприйнятті аудіозапису, акустика, якість запису. З огляду на те, що суб'єктивні чинники визначаються особливостями психіки студента і рівнем його підготовки, то необхідно орієнтуватися на ті його особливості, які відіграють істотну роль в процесі сприйняття мовного повідомлення.

Отже, для підвищення ефективності навчання аудіювання викладач іноземної мови повинен ретельно відбирати відповідний матеріал, а також розуміти і враховувати всі труднощі, пов'язані зі специфічними особливостями цього виду мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Власенко Л., Левурда О. Особливості навчання аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19587.html> (дата звернення 24.10.2019)
2. Елухіна Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Иностранные языки в школе. 2010. №3. С. 56-63.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, перероб. і допов. Київ: Ленвіт, 2004. 360 с.

Віта Марчук

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Зданюк Тетяна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ТЕКСТ» І «ДИСКУРС» У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Тексти преси є, як відомо, однією з найпоширеніших форм функціонування мови. Динамічний розвиток традиційних засобів масової інформації та поява нових інформаційних технологій сприяє все більшому їх проникненню в повсякденне життя. Таким чином, у сьогоденні текст преси представляє інтерес не тільки як об'єкт дослідження, але і як об'єкт навчання іноземної мови. Тексти преси є сьогодні невід'ємним компонентом змісту навчання іноземної мови у виші. Вони використовуються в навчальному процесі як автентичний матеріал, є багатим джерелом інформації про країну досліджуваної іноземної мови та безумовно є матеріалом для формування соціокультурної компетенції.

Варто зазначити, що спочатку у розмежуванні понять «дискурс» і «текст» перше мало відношення до усної комунікації, а поняття «текст» – до письмової комунікації. Подальші дослідження в галузі лінгвістики дозволили використовувати термін «дискурс» для «позначення об'єкта дослідження в рамках процесуально-діяльнісного опису комунікації, у центрі якого знаходиться активний суб'єкт спілкування і пов'язані з ним комунікативно-прагматичні, когнітивні, семантичні та інші параметри, які актуалізуються в процесі його мовленнєвої діяльності» [1, с. 14]. Термін «текст» став більше використовуватися в «описах комунікативних одиниць, що розглядають вживання мови як закінчений результат комунікативної діяльності людини і обмежують об'єкт аналізу рамками самого тексту» [1, с. 14].

Термін «дискурс» використовується у різних гуманітарних науках, в кожній з яких він набуває свого контексту. Окрім теоретичної лінгвістики з дослідженням дискурсу пов'язані такі науки як комп'ютерна лінгвістика і штучний інтелект, психологія, філософія і логіка, соціологія, антропологія та етнологія, літературознавство, семіотика, історіографія, теорія і практика перекладу, теологія, юриспруденція, педагогіка, політологія тощо. Кожна з цих дисциплін підходить до вивчення дискурсу по-своєму.

Щербакова О. Л. у своєму дослідженні звертає увагу на те, що «дискурс може бути визначений як форма використання мови у реальному часі (on-line)», відображаючи певний тип соціальної активності людини. У цьому сенсі дискурс створюється «з метою особливого конструювання світу (або його образу) за допомогою його детального мовленнєвого опису і є частиною процесу комунікації між людьми, що характеризується, як і кожен акт комунікації, учасниками комунікації, умовами її здійснення і, звичайно ж, її цілями» [2]. В даному визначенні на перший план виходить мовленнєва поведінка комунікантів, ті завдання, які вирішуються ними в процесі спілкування. При опосередкованій комунікації через текст автор також створює особливий світ відповідно до свого осмислення світу, свого індивідуального досвіду. При розумінні «ми зустрічаємося з досвідом людини, його сприйняттям світу і його оцінкою» [2].

Одне із найбільш поширених трактувань дискурсу у вітчизняній лінгвістиці характеризує його як текст, взятий в сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними та іншими факторами. Таке трактування дискурсу передбачає знання і розуміння читачем не тільки денотативного значення окремо взятих лексичних одиниць,

але і їх конотацій, обумовлених культурою країни досліджуваної іноземної мови. Сформована міжкультурна компетенція дозволяє виявити в тексті, зрозуміти і проаналізувати усі екстралінгвістичні фактори з позиції представника досліджуваної культури. [3, с. 136-137].

Розгляд категорій тексту і дискурсу призвело до висновку про те, що в процесі розуміння іншомовного дискурсу преси в центрі уваги виявляється не тільки змістовний план тексту, а й культурний контекст, який впливає на зміст. Той, хто читає повинен сприймати текст як відображення культури країни досліджуваної іноземної мови, бачити взаємозв'язок різних аспектів культури. Тільки за цієї умови «мовленнева цінність тексту може сприяти формуванню лінгвокультурологічного компонента соціокультурної компетенції. Текст дозволяє читачеві поповнювати свої знання мовної системи іноземної мови відповідними мовними одиницями, що мають національно-культурне забарвлення». У цьому сенсі текст виступає в ролі медіатора, який допомагає «перебудові» особистості самого читача, зміни його структурної самоорієнтації завдяки специфічній формі спілкування між дискурсом і читачем.

Список використаних джерел

1. Гришаева Л. И. Медиатекст: стратегии – функции – стиль: коллективная монография/ Л. И. Гришаева, А. Г. Пастухов, Т. В. Чернышова (отв. ред.). Орел, 2010. 226 с.
2. Щербакова О. Л. Дискурс і текст як об'єкти лінгвістики. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Філологічні науки. 2014. Кн. 2. С. 294-297. URL.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_2_61
3. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації: підручник. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2011. 350 с.

Марина Микуляк,
викладач кафедри німецької мови
Камянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

MOTIVIERENDE METHODEN IM DAF-UNTERRICHT

Die Motivation spielt für einen Sprachunterricht eine wichtige Rolle. Es gibt viele Faktoren, die die Motivation beeinflussen. Das Lernen ist individuell, aber die Lehrkraft kann das Interesse für Lernen durch passende Methoden stärken oder es kann auch passieren, dass Lehrkraft die Motivation durch seine Methoden oder durch seine Persönlichkeit schwächen kann.

Eine der Definitionen von „Motivation“ bezeichnet, dass Motivation als einer der affektiven Faktoren beim Sprachenlernen ist. [2, 9]. Das bedeutet, dass Motivation ein Faktor ist, der von Emotionen abhängt und sich auf das Lernen einer Sprache auswirkt.

Es gibt viele Unterrichtskonzepte, die Motivation erhöhen und den Unterricht für die Lernenden interessanter machen. Dazu gehören Aufgabenorientierung, Projektunterricht und Handlungsorientierung u.a.

In Folgendem möchten wir das Konzept der Handlungsorientierung näher beleuchten. Handlungsorientierung können zwei folgende Definitionen beschreiben:

- *Handlungsorientierung ist ein Unterrichtskonzept, das den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und –inhalten des Unterrichts ermöglichen soll.*

- *Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so, dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. [3, 73]*

Für einen handlungsorientierten Unterricht sind folgende Merkmale charakteristisch:

1) Ganzheitlich

2) Lernerorientiert

3) Produktorientiert

4) Prozessorientiert

5) Handlungsorientierter Unterricht reflektiert die subjektiven Schülerinteressen [3,73-74]

Dieser handlungsorientierter Unterricht verläuft in drei Phasen:

1. *Einstiegsphase*: Diese Phase bringt eine Orientierung für die gestellten Aufgaben. Der Lehrer präsentiert z. B. Fachvokabular, bzw. Redemitteln und die Schüler können den Wortschatz üben (die Feststellung des Sprachniveaus der Lernenden)

2. *Erarbeitungsphase*: In dieser Phase arbeiten die Lernenden mit sprachlichen Mitteln und dank ihnen ans Ziel kommen.

3. *Auswertungsphase*: Die Präsentation des Ergebnisses, Fragestellung zur Aufgabe, Diskussion. [2, 75]

Methoden des handlungsorientierten Unterrichts

a) Methoden zur Schaffung von persönlicher und sachlicher Orientierung

Dazu gehören z. B. Kennenlernenspiele/Warming-up-Methoden, Selbstvorstellung, Partnervorstellung, Selbstporträt, Steckbrief. Man antwortet auf die Frage „Wer sind wir?“

b) Methoden zur Problemfindung: Einstieg, Aktivierung, Planung

Hier können wir z. B. ABC-Liste, Aquarium, Brainstorming, Brainwriting, Kopfstand, Mind Map, Rollenspiel, Pro und Contra, Vortrag/Referat erwähnen

c) Methoden zur Problemlösung: Stofforientierung, Erarbeitung von Themenbereichen, Erschließung von Lerninhalten, Informationsverarbeitung, Generalisierung

Als Beispiel gelten hier Betriebsbesichtigung, Einzelarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit, (Gruppen-) Puzzle, Fallbeispiel, Lernstationen/Stationenlernen, Projekt.

d) Methoden zur Wissenssicherung, Reflexion, zum Transfer

Frage: „Was haben wir gemacht?“ „Was haben wir gelernt?“ „Haben wir das erreicht, was wir erreichen wollten?“ Beispielen für diese Methode dienen ABC-Liste, Mind-Map, Rollenspiel, Schülervortrag, Blitzlicht. [3,75-76]

Diese Methoden aktivieren und motivieren, bieten die Möglichkeit an, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen, ermöglichen selbstständige, eigenverantwortliche Arbeit und problemlösendes Verhalten, unterstützen die Kommunikation und Kooperation.

Literatur

1. Handlungsorientierte Methoden: веб-сайт. URL: https://www.sowi-online.de/praxis/methode/handlungsorientierte_methoden.html (дата звернення: 12.11.2019).
2. Motivierende Methoden: веб-сайт. URL: https://is.muni.cz/th/lz6j3/Motivierende_Methoden_im_DaF-Unterricht.pdf (дата звернення: 09.10.2019).
3. Janíková V. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Brno: MU. 2009 S. 62-81.

Тамара Полонська

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України

**STORYTELLING ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Однією із ключових компетентностей учнів молодшого шкільного віку, окреслених Державним стандартом початкової освіти, є інноваційність, що передбачає «відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому

середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади» [1].

До сучасних інноваційних технологій навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно віднести Storytelling (в українській мові використовуються терміни «сторітелінг» і «сторітеллінг», але правильна транслітерація – «сторителінг»). Storytelling («розповідання історій» від англ. *story* – історія, *tell* – розповідати) – цікава й ефективна технологія донесення інформації до учнів шляхом розповідання захопливих, повчальних, смішних історій з реальними або вигаданими персонажами (наприклад, у казках, розповідях, новелах, легендах, коміксах тощо). Сучасні діти з «кліповим» мисленням краще сприймають динамічну історію, ніж інші види тексту.

На уроках іноземної мови Storytelling надає можливість «занурити» учнів в іншомовну атмосферу, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності та її складників (лінгвістичної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетентностей). До переваг цієї технології можна віднести: легке засвоєння навчального матеріалу; розвиток уяви, мовлення, логічного й критичного мислення; здатність аналізувати; подолання страху публічного виступу; налагодження стосунків з іншими учнями, самопізнання.

Питання використання казки на уроках іноземної мови завжди привертало особливу увагу науковців і практиків. Адже казка є не лише ефективним засобом підвищення мотивації до вивчення іноземної мови в учнів молодшого шкільного віку та формування іншомовної комунікативної компетентності. Вона позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви) та її емоційний стан – знижує тривогу і негативні прояви, створює атмосферу захопленості й радості, співпереживання та спілкування з улюбленими героями.

Процес роботи з казкою, як і з будь-яким іншим текстом, включає три етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. Вправи і завдання навчання сторителінгу фактично ідентичні з тими, що використовуються для оволодіння аудіюванням, але за змістом вони значно різняться. Стисло розглянемо ці етапи.

I. Дотекстовий етап (Pre-Reading Stage) передбачає: а) антиципацію – опрацювання нової лексики, усунення лінгвістичних труднощів, активізацію набутих знань і навичок учнів, необхідних для рецепції тексту з урахуванням їхнього життєвого і мовного досвіду (прийоми: *true/false*, *pointing to smth*,

elicitation, associative bush, brainstorming, playing games, etc.); б) мотивацію, розвиток логічного мислення, забезпечення учнів підказками для кращого розуміння змісту тексту (прийоми: *identifying pictures; making up the story in pictures; choosing visuality adequate to the text; filling in the blanks in the title, etc.*).

II. Текстовий етап (While-Reading Stage) спрямований на активне слухання тексту або окремих його частин і досягнення розуміння змісту з метою розв'язання певних пізнавально-комунікативних завдань за допомогою невербальних (*pointing to the right picture; ticking off the pictures or the exercises in the chart; clapping hands if smth is wrong; circling the pictures under the correct words; matching the words with pictures; acting out; arranging the pictures in the correct order, etc.*) і вербальних засобів спілкування (*filling in the grid/chart/map; detecting mistakes; guessing the ending; jigsaw listening; filling the pauses; searching information for the title; extending each sentence in the story; retelling in chain, etc.*).

III. На післятекстовому етапі (Post-Reading Stage) перевіряється розуміння прослуханого на рівні смислу (основної думки). Метою цього етапу є інтеграція читання з продуктивними комунікативними вміннями, тобто учні навчаються застосовувати одержані у процесі слухання тексту знання в різних мовленнєвих ситуаціях (*work in small groups; discussion; quiz questions; outlining; role-playing; memory games; interviewing; making posters; creative retelling/discussion/testing; areas of interest, picture dictation, etc.*).

Продемонструємо застосування технології Storytelling на прикладі казки «The Little Red Hen», яку розміщено в додатках до підручника англійської мови для третього класу (автор О. Карп'юк) [2, с. 149–150].

Важливим етапом технології Storytelling є підготовча робота. До початку роботи над казкою учні вивчають нову лексику за допомогою малюнків: *grains, a mill, an oven, wheat, bread, flour*. Малюнки пронумеровано (від 1 до 6), а англійські слова подано внизу в довільному порядку. Учні повинні з'єднати слова з відповідними малюнками або назвати слова і цифри.

Роботу над самою казкою можна також розпочинати з класичного завдання – опису малюнків. Учні відповідають на запитання: *Кого/що ви бачите на малюнку?* (a hen, a dog, a cat, a mouse, a house).

До інших **завдань** сторителінгу, які, на наш погляд, доцільно використовувати на уроках іноземної мови в роботі з казкою, можна віднести:

1. З'єднайте слова парами: hen, cat, dog, mouse, bone, flour, grains, sausage, cheese, bread.

2. Викресліть зайві слова: hen, cat, horse, dog, duck, mouse, cock.

3. Поставте речення в правильному порядку відповідно до змісту казки: The little red hen cuts the wheat. The little red hen plants the wheat grains. The little red hen bakes the bread. The little red hen takes the wheat to the mill. The little red hen gets flour.

4. Оберіть правильний варіант: А. The little red hen lives with her chicks in a little house. В. The little red hen lives with a dog, a cat and a mouse in a little house.

5. Складіть кінцівку речень та озвучте її: А. This is a story of a little ... В. She lives with ... in a ... тощо. Після виконання завдання можна обговорити, чий варіант був цікавішим, смішнішим або ближчим до оригіналу.

6. Послухайте і відобразіть. Наприклад, фрагмент казки: "The bread is finished and the Little Red Hen takes it out of the oven. "Who will eat this bread?" asks the Little Red Hen. "I will," says the dog. "I will," says the cat. "I will," says the mouse." Учитель двічі зачитує цю частину. Під час другого читання учні повинні жестами, мімікою розповісти історію, зображуючи почуття та дії героїв.

7. Доповніть речення словами, поданими в дужках. А. She lives with a dog, a cat and a ... in a little house. В. One day she finds some grains of wheat in the ... С. You didn't help me to make the ... (*bread, mouse, garden*).

8. Скажіть, кому належать ці слова: А. "Who will make this flour into bread?" В. "I will eat this bread". С. "You didn't help me plant the wheat".

9. Які речення відповідають змістові казки, а які не відповідають ("True/False" або "Yes/No"): А. This is the little red duck. В. One day she finds some grains in the garden. С. "Who will take this wheat to the mill," asks the little red hen. "I will," says the cat. D. They promise always to help the little red hen.

10. Оберіть одного з персонажів казки і опишіть його (a little red hen, a dog, a cat, a mouse). Чому він вам подобається/не подобається?

11. Розкажіть казку за малюнками. Це завдання можна використовувати як перед прослуховуванням казки, так і після нього.

12. Придумайте продовження/кінцівку казки і відобразіть це у своїх малюнках або зробіть аплікацію до казки. Зазначене завдання може бути індивідуальним або груповим, яке учні виконують вдома, а потім представляють усьому класу.

Отже, використання Storytelling на уроках іноземної мови в початковій школі спрямоване насамперед на формування в учнів умінь слухати і розуміти почуте, що в свою чергу значно полегшує оволодіння ними говорінням, читанням, і письмом.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. Карп'юк О. Д. Англійська мова : підручник для 3 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль, 2013. 176 с.

Діана Прудивус

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ГРУПОВОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Суспільство висуває перед сучасною школою завдання сформувати всебічно розвинену особистість, яка має враховувати та задовольняти потреби суспільства.

Використання у педагогічній практиці проблемних засобів навчання – один з ефективних шляхів розвитку пізнавальної активності учнів на уроках, реалізації їх можливостей, задоволення від уроку. Він допомагає учням повірити в себе, викликає зацікавленість, натхнення і захоплення, підтверджуючи слова В. О. Сухомлинського: «без захоплення та натхнення, без осмисленої розумової праці як процесу пошуків та знахідок навчання перетворюється на зубріння, з нього випадає головна мета школи – загальний розумовий розвиток, формування допитливого розуму, виховання жаги до знань.» [5].

Технологія проблемного навчання була ще широко розповсюджена в 20-30 роках у школах та ґрунтувалась на теоретичних положеннях американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї, який у 1984 році відкрив експериментальну школу, у якій замість навчання проводились ігрова та

трудова діяльність. Активна пізнавальна діяльність учнів передбачала формування інтересу до процесу пізнання. Джерело інтересу педагог вбачав перш за все у застосуванні знань, що пов'язано з переживанням учнем радості пізнання, гордості від почуття «володаря знань».

У даний час проблемне навчання є не стільки педагогічною технологією, скільки методикою або навіть підходом до навчання, і залежно від рівня тієї чи іншої своєї складової може служити різним цілям і застосовуватися в різних педагогічних технологіях [4].

Основні поняття проблемного навчання цікавили не лише американських, польських, болгарських, німецьких вчених, але й вітчизняних науковців. Ключовим проблемним питанням для педагогів ХХ століття постало: «Як розвинути мислення дитини, її інтелект?». У цей час з'являється чимало фундаментальних праць, присвячених розгляду проблемного навчання: М. І. Махмутов «Проблемне навчання»; А. М. Матюшкін «Проблемні ситуації в мисленні і навчанні»; І. Я. Лернер «Проблемне навчання».

Відомий педагог І. Я. Лернер вважав, що проблемне навчання полягає в тому, що в процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, формування суспільної активності високо розвиненої, свідомої особистості [2, с. 60]. І. Я. Лернер вводить і визначає такі поняття, як проблема, проблемне запитання та проблемна ситуація.

На думку М. І. Махмутова, проблемні ситуації є навчальними ситуаціями, які виникають у моменти, коли учень розуміє задачу, намагається її вирішити, але відчуває недостатність наявних знань. Ці ситуації викликають активну розумову діяльність учня, спрямовану на подолання труднощів, тобто на придбання нових знань, умінь, навичок [3, с. 8]. Нові ситуації не можуть бути розв'язані за допомогою наявних в учнів знань і логічних прийомів мислення, тому школярі відчувають труднощі, у яких виражається протиріччя між пізнавальною задачею й готовністю до її вирішення. Отже, провідна роль в активізації пізнавальної діяльності школяра і його розумовому розвитку належить протиріччям [1, с. 13]. Слід зазначити, що лише усвідомлене протиріччя спонукає учнів до діяльності.

Під поняттям «проблемне навчання» ми розуміємо метод навчання, в якому реальні складні проблеми використовуються як освітній інструмент. Навчання, що ґрунтується на вирішенні завдань, стимулює застосовувати навички критичного мислення та вирішення проблем за обмежений час. Він

надає справжній досвід, який сприяє активному процесу вивчення, допомагає систематизувати знання та природно інтегрує навчання в школі й реальне життя. До проблемного навчання відносимо такі напрями: дослідження випадків, рольові ігри (п'єси, інсценізації) та симуляції (імітації певних процесів та явищ). Проблемне навчання фокусується на проблемі й процесі її вирішення.

Численні дослідження підтверджують ефективність застосування проблемного навчання як у початковій, так і в середній та старшій школах. Але на кожному етапі розвитку учнів мають ставитися реальні проблеми, в яких вони здатні досягнути успіху, і ці завдання справді повинні корелювати з віком школярів. Для успішного здійснення проблемного навчання необхідно учням добре знати навчальний матеріал і усвідомлювали проблему

У педагогіці розрізняють три основні форми проблемного навчання:

1. проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному або діалогічному режимах;
2. проблемний виклад навчального матеріалу, коли вчитель ставить проблемні питання, вибудовує проблемні задачі й сам їх вирішує;
3. учні лише подумки включаються у пошук рішення [2] .

Недоліки проблемного навчання полягають у тому, що його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається та невідповідність суб'єктів навчального процесу. Останній аспект набуває особливої вагомості на сучасному етапі освіти. Це пов'язано, по-перше, зі спадом мотивації педагогічної діяльності вчителів, по-друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді.

У проблемному навчанні важливими є: проблемний виклад матеріалу, навчання учнів розв'язувати проблеми, методи проблемного навчання. Використання проблемного навчання має багато дидактичних можливостей: підвищення якості знань, умінь і навичок; якісне опрацювання та засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці; формування системи знань, умінь, засобів дій; уміння орієнтуватися у нових умовах; розвиток критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів; розвиток розумових сил, пізнавальної активності.

Таким чином, проблемне навчання завжди є необхідним, тому що воно формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатну систематизувати і накопичувати знання, а також здатну до високого самоаналізу, саморозвитку і

самокорекції. Використання проблемних ситуацій приводить до того, що учень не уникає проблем, а прагне їх вирішити. Учитель повинен кожен урок будувати так, щоб в учнів постійно був стійкий інтерес, навчальна активність і бажання творити й пізнавати.

Список використаних джерел

1. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учебное пособие. Издание 2-е, испр. и доп. Калининград : Калининградский университет, 1998. 91 с.
2. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 64с.
3. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителя. Москва, 1977. 240 с.
4. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання* : наук.-пед. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип.81 (спецвипуск). С.75-79
5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибрані твори : в 5 томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 76.

Валерій Редько,

доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інститут педагогіки НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зміна пріоритетів у змісті навчання іноземних мов учнів початкової школи, спрямування його на компетентнісні засади зумовлює необхідність перегляду деяких стратегічно важливих дидактичних і методичних положень, які суттєво впливають на здійснювані трансформаційні процеси. Насамперед це стосується тих напрямів, які різнобічно характеризують сутність компетентнісно орієнтованого навчання. До них варто віднести такі:

а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів цієї вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів, у зв'язку з чим тематичний інформаційний та мовний матеріал, визначений для використання у навчальному процесі, має різнобічно

узгоджуватися з життєвими комунікативними потребами та інтересами учнів молодшого шкільного віку;

б) визначення значущих для учнів, відповідно до їхніх потенційних можливостей, зв'язків вивченого матеріалу із життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування;

в) забезпечення ефективної активізації мовного та інформаційного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних засобів;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах окресленого чинною навчальною програмою і змістом підручника кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовних і мовленнєвих засобів, набуття досвіду самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії тощо [1, с. 28–38].

Зазначені тенденції розвитку сучасної іншомовної освіти в початковій школі мотивують потребу деяких змін і в професійній діяльності вчителя як головного суб'єкта навчального процесу. Види і форми роботи, які він використовує на уроках, способи досягнення мети компетентісно орієнтованого навчання, визначення об'єктів та результатів контролю рівня навчальних досягнень учнів переорієнтовуються із знаннєвої парадигми на діяльнісну, що змушує суттєво змінювати дидактичні та методичні погляди на різнобічні аспекти іншомовної освіти учнів 1–4 класів. Усе зазначене зумовлює необхідність створення відповідної концепції навчання іноземних мов, яка обґрунтовано закріпила б зміни, що відбуваються в новій українській школі, дала б змогу вчителям усвідомити їх сутність і обрати ефективні та оптимальні способи їх упровадження в навчальний процес [2, с. 5].

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно розглядати як їхню здатність відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість за результатами вивчення іноземної мови має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння доцільно

користуватися іншомовною інформацією, презентованою її соціальним оточенням, оцінювати та добирати ту, яку потребує її життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних потреб [3, с. 178–191].

Процес компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно організовувати поетапно: від рецептивно-продуктивної до продуктивної діяльності. Це зумовлюється віковими особливостями їхнього інтелектуального розвитку, зокрема ще не досить якісно розвиненими можливостями мислення, пам'яті, аналізу тощо. Як засвідчує шкільна практика, учні відчувають значні труднощі у самостійному створенні форм іншомовних лексичних і граматичних одиниць, в усвідомленні їх функцій у мовленні, а незначний рідномовний лінгвістичний досвід ще не дає змоги без підтримки вчителя виконувати нескладні мовні операції та мовленнєві дії під час продукування іншомовних текстів різного спрямування. Учні потребують не тільки деяких пояснень, але й відповідних зразків як орієнтовної основи діяльності.

Оволодіння такими вміннями відбувається упродовж усього навчання у закладах загальної середньої освіти. У кожному класі їх якісні характеристики об'єктивно обмежені мовними засобами вираження мовленнєвого продукту, якісним рівнем їх методичної ситуативної доцільності, віковими особливостями учнів. Це зумовлює потребу визначити: а) відповідний тип і вид засобів, спрямованих на формування умінь і навичок спілкування в усній та письмовій формах; б) їх ієрархію у сконструйованій системі; в) форму застосування (індивідуальну, парну, групову); г) обсяг мовного та мовленнєвого матеріалу, його складність і трудність засвоєння; д) рівень навченості учнів, зокрема здатність використовувати вправи і завдання, що залежить від їхнього навчального досвіду, мовної та мовленнєвої підготовленості, а також від індивідуальних особливостей сприймання та активізації мовного та мовленнєвого матеріалу [4, с. 468–472].

Компетентісний підхід до навчання іншомовного спілкування проявляється насамперед безпосередньо у процесі комунікативної діяльності, коли школярі не тільки здобувають певні прагматично спрямовані знання, але й активно виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен учень особисто братиме участь у цьому процесі, чітко усвідомить функціональне призначення комунікативно спрямованих дій у комплексі з іншими навчальними діями, він

зможе набути досвіду іншомовної комунікації в усній та письмовій формах. Учні здійснюють навчальну діяльність, пов'язану з мовою і мовленням, водночас засвоюють правила комунікативної поведінки, яких потрібно дотримуватися під час спілкування. Процес навчання доцільно організовувати у формі спілкування учнів між собою і з учителем відповідно до комунікативних завдань і виду діяльності, особистісно значущої для комунікації. Така особливість організації навчального процесу зумовлює потребу у визначенні соціально доцільних комунікативних намірів учнів, які їх спонукають до спілкування та сприяють розвитку їхнього соціально-комунікативного досвіду. Це забезпечується дидактично доцільно дібраними засобами, формами і способами мовного вираження продуктів мовленнєвої взаємодії, а також відповідно до норм комунікативної поведінки як сукупності досвіду і традицій спілкування згідно з особливостями соціального оточення, у якому здійснюється комунікація. Усе зазначене потребує створення особливих умов у формі іншомовного комунікативного середовища, в якому може відбуватися навчання мовленнєвої взаємодії з певними цілями, відповідними засобами й очікуваними результатами [5, с. 129–131].

Список використаних джерел

1. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. Київ, 2017. № 2. С. 28–38.
2. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи: за наук. ред. В.Г. Редька. Київ, 2018. 36 с.
3. Редько В.Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2017. Вип. 18. С. 178–191.
4. Редько В.Г. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов до компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів початкової школи: психодидактичний аспект. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики*: зб. Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 468–472.
5. Редько В.Г. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік*. Київ, 2018. С. 129–131.

Ірина Сукманюк,
Хмельницький національний університет
Науковий керівник:
Микола Олійник,
доктор історичних наук, професор
кафедри міжнародних відносин і туризму,
Хмельницький національний університет

ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Україна чітко визначила свій орієнтир на входження до Європейського співтовариства, впровадження європейських норм і стандартів в життя, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Відновлення незалежності відкрило можливість нашій державі інтегруватись до Європейської цивілізації, співпрацювати з міжнародними європейськими організаціями, що є запорукою успішного економічного, соціального, правового і демократичного розвитку України.

Активним провідником євроінтеграційних зусиль виступає молодь, яка відчуває на собі найбільшу відповідальність за наше спільне майбутнє. У житті все починається з малого, і відчуття себе європейцем теж. Тому не лише загальна інформація про наших сусідів, але й безпосередня співпраця, розуміння європейських цінностей є важливою запорукою нашого добросусідства. Участь в акціях – це нові можливості та перспективи вийти на якісно нову хвилю розвитку, це новий поштовх молодіжних ініціатив.

До прикладу, міжнародне партнерство та співпраця з міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, участь у спільних проектах і програмах, написання грантів – все це є невід'ємною складовою, одним з пріоритетних напрямків у роботі Старокостянтинівського навчально-виховного комплексу «Спеціалізована школа І ступеня, гімназія» Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області імені Героя України Сергія Михайловича Бондарчука.

За останні роки плідною була співпраця з Корпусом миру в Україні. Кілька років навчали гімназистів англійської мови Меліса Бентлі та Кевін Стівенс, Саймон Мессерлі. Цікавою була співпраця з студентською міжнародною організацією ISEC. Незабутніми стали поїздка делегації на Мальту, де відбулася Міжнародна конференція проекту "Навчаймося разом",

церемонія нагородження переможців конкурсу Britain is GREAT у Резиденції Посла Великої Британії в Україні.

Особливе місце займає програма eTwinning – це навчальна програма Європейської Комісії, започаткована в 2005 р. з метою розвитку співпраці європейських шкіл. Вчителі та учні, зареєстровані в мережі eTwinning, отримують можливість реалізації спільних проектів з іншими європейськими школами. Ключовою складовою навчання є використання інформаційно – комунікаційних технологій. Проект eTwinning розширює сферу освітніх можливостей для учнів та вчителів, підвищує мотивацію до навчання та ступінь відкритості до Європи.

eTwinning - це потужний стимул для вивчення іноземних мов і покращення рівня використання ІТ – технологій. В рамках програми учні також тренують навички командоутворення та отримують досвід створення спільних проектів. Окрім цього, вони дізнаються про культуру інших країн Європи та заводять нових друзів. У свою чергу вчителі гімназії мають нагоду налагодити контакти з педагогами інших країн Європи. eTwinning Plus стає для них майданчиком для спілкування та обміну досвідом, корисною інформацією й методиками навчання. А ще програма eTwinning – це чудова можливість реалізувати креативний підхід у навчанні і нагадати вчителям та учням, що навчатися й навчати – не лише потрібно, але й цікаво.

Учні та вчителі НВК беруть участь у 10 проектах. Учні гімназії, координатор Боднар Л.М. стали переможцями програми «Найкращий проект року» у програмі e-Twinning Plus. В рамках цієї програми вчитель та 2 учні гімназії були запрошені на міжнародний захід «Prize event», який відбувся у травні 2015 року в Брюсселі.

1 вересня 2018 року учні почали працювати в міжнародному проекті "Europe Culture Hunt". Разом з міжнародними партнерами з 6-ти країн (Італія, Іспанія, Португалія, Туреччина, Україна, Румунія) вони представили свій навчальний заклад, рідне місто, створювали цікаві проекти про Україну, познайомили партнерів з державною символікою, столицею України, кліматом, готували відео, презентації про українські страви. Цікаво, що в кінці кожного місяця учні мають можливість пройти onlineквест за допомогою Actionbound Android програми.

З 2013 року Старокостянтинівський НВК є частиною спільноти провідних європейських шкіл на платформі eTwinning. Нагорода etwinning School засвідчує, що цей заклад визнається лідером у застосуванні інноваційних

практик навчання учнів та розвитку навичок цифрової грамотності. Педагоги etwinning School стають активними учасниками нових програм професійного розвитку від міжнародних партнерів. Нагорода, яку отримують найактивніші школи-учасниці програми, започаткована у 2017 році та покликана відзначити команду педагогів, які на практиці доводять свою відданість ключовим засадам eTwinning .

Ще одним прикладом міжнародного співробітництва є діяльність Хмельницького національного університету, спрямована на інтеграцію закладу до європейського та світового освітнього простору.

Важливим напрямом міжнародного співробітництва Хмельницького національного університету є реалізація міжнародних проектів, серед яких наймасштабнішими є проекти ТЕМПУС: “Досягнення та регулювання балансу між освітніми програмами та рамками кваліфікацій”, “Модернізація підготовки магістрів та аспірантів у галузі безпеки і стійкості для соціально-гуманітарної та індустріальної сфер”, “Підрозділи з трансферу знань – від прикладних досліджень і обміну технологічно-підприємницьких ноу-хау до розвитку міждисциплінарних навчальних модулів”, а також проекти Еразмус+: “Система забезпечення якості в Україні: розвиток на основі ENQA стандартів та керівництв“, “Європейське законодавство в сфері прав людини для університетів України та Молдови”.

Партнерами університету є вищі навчальні заклади, наукові установи, організації та фонди з Німеччини, Польщі, Словаччини, Литви, Австрії, Росії, Білорусі, Нідерландів, США, Бельгії, Франції та інших країн.

Сьогодні географія міжнародних зв'язків Хмельницького національного університету охоплює такі країни, як Австрія, Білорусь, Іспанія, Казахстан, Китай, Литва, Німеччина, Польща, США тощо.

Так, українська молодь – за європейський вектор розвитку інтеграції держави. Бо наш народ з його культурною спадщиною, гуманістичною ментальністю достойний зайняти в Європі гідне місце. Ми живемо в унісон з Європою, мислимо по-європейськи, у нас спільні ідеали. Тепер би ще діяти як європейці: послідовно, наполегливо та виважено, впроваджувати європейські стандарти життя, творити Європу у власній державі. Тому міжнародна співпраця навчальних закладів є важливою складовою сучасного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Україна на шляху до Європи. Упорядники В.Шкляр, А.Юричко. - К.,2006.

2. Яковюк І., Трагнюк Л., Медеяєв В.. Азбука європейської інтеграції. Харків: «Апекс+», 2006.– 168 с.
3. Старокостянтинівський НВК [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://star-gym.km.ua>

Анастасія Трофименко,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ У СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Переваги мультимедійних засобів, в порівнянні з традиційними, різноманітні: наочне уявлення матеріалу, можливість ефективно перевірки знань, різноманіття організаційних форм в роботі студентів і методичних прийомів у роботі викладача.

Мультимедійні анімаційні моделі дозволяють сформувати в свідомості студента цілісну картину процесу, інтерактивні моделі дають можливість самостійно «конструювати» процес, корегувати свої помилки, самонавчатися.

Використання засобів мультимедіа дозволяє студенту працювати з навчальними матеріалами по-різному - він сам вирішує, як вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості засобів інформатизації, і як реалізувати спільну роботу на уроці.

Таким чином, студенти стають активними учасниками освітнього процесу. Працюючи з мультимедіа-засобами, студенти можуть впливати на свій власний процес навчання ESP, підлаштовуючи його під свої індивідуальні здібності і переваги. Вони вивчають саме той матеріал, який їх цікавить, повторюють вивчення стільки раз, скільки їм потрібно, що сприяє більш правильному сприйняттю і розвитку творчих умінь. Це сприяє розвитку особистості студента, реалізації власного потенціалу.

Засоби мультимедіа допомагають викладачу реалізувати нові форми і методи навчання; отримати додаткові можливості для підтримки і напрямки розвитку особистості студента; організувати творчий пошук і спільну роботу із студентами; використовувати інтелектуальні форми праці. Мультимедіа виявляються корисними і плідними засобами навчання завдяки інтерактивності, гнучкості і інтеграції різної наочності, а також можливості враховувати індивідуальні особливості студентів і сприяти їх мотивації.

Застосування засобів мультимедіа у навчанні дозволяє вирішити завдання гуманізації освіти; підвищити ефективність навчального процесу; розвинути особистісні якості студентів (навченість, здатність до навчання, здатність до самоосвіти, самовиховання, самонавчання, саморозвитку, творчі здібності, вміння застосовувати отримані знання на практиці, пізнавальний інтерес, ставлення до праці); розвинути комунікативні та соціальні здібності студентів; істотно розширити можливості індивідуалізації і диференціації відкритого і дистанційного навчання за рахунок надання кожному, кого навчають персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер; визначити студента як активного суб'єкта пізнання; здійснити самостійну навчальну діяльність, в ході якої той, якого навчають самонавчається і саморозвивається; прищепити навички роботи із сучасними технологіями, що сприяє адаптації до швидко змінюваних соціальних умов для успішної реалізації своїх професійних завдань.

Для того, щоб застосувати мультимедійні технології в навчальному процесі, необхідно відібрати програмні продукти так, щоб вони могли відповідати навчального матеріалу уроку і змістом тематики, а також підходу викладача, інтересам студентів і володіли перевагами мультимедійних електронних ресурсів.

Звідси випливає, що мультимедійні технології можуть бути використані для спілкування і передачі знань, а також можуть застосовуватися при поданні та обробки різних типів інформації.

Таким чином, студенти можуть формувати знання і розвивати практичні навички в багатьох різних предметних сферах або створювати різні цифрові представлення знань завдяки використанню мультимедійних технологій в освіті. Зокрема, студенти можуть самостійно підвищувати свою загальну ерудицію та інші ключові уміння, вони можуть виробляти мотивацію до навчання, комунікативні та соціальні навички, до того ж створюючи системи цінностей та етику.

Список використаних джерел

1. Курс «Системы мультимедиа» ТЕМА 2. Современные системы мультимедиа. Государственный университет Молдовы [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.usm.md/do/VIRTUALKA/tema2.html
2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - Липецк, 2000.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебные пособия / Е.С. Полат - М.: 2000. - с. 224 .

Антоніна Уманець

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

AIMS AND PRICIPLES OF ESP TEACHING AND LEARNING

World processes of globalization and growth of information technologies, ever-growing demand of the society for creative, active, competitive, self-sufficient and knowledgeable personality determines the necessity of essential changes aimed at reviewing aims, content and structure of foreign languages teaching and learning. While considering and promoting state documents “The Law on Education”, “The Law on Higher Education”, “National Doctrine of Education Development”, “All-European Recommendations on Foreign Languages Education”, “Conceptual Principles of State Policy on the English Language Development in Higher Education” it is topical to develop new approaches of ESP teaching and learning.

Teaching and studying ESP at the institutions of higher learning are based on the mainstream principles of the state educational policy widely involving such counterparts as priority of education, cross-cultural and multi-cultural constituents, openness and variety, continuous education, democratic and humanity aspects, national identification, etc. [1-3]. Therefore, individual student-teacher centered approaches, development of students knowledge and habits for ESP use within the culture dialogues, enhancing situational, professional and academic communicative skills widen education and professional space potentialities of a personality, insofar favor differentiation, individualization and intensification of educational process. In view of the rapid pace of social and economic transformation of higher education into the European space, ESP is referred to as a means for entering European scientific and professional world, as necessity for effective integration and a factor for Ukraine's economic growth.

Within the program of Ukraine's straightforward promotion in the world information space, our country needs ESP for realizing international strategic communication, and participating in the cross-cultural academic, professional and political events. Considering the experience of the project “English for universities” which supported further development of ESP and teaching core subjects in different fields using English, we should involve the following principles in the process of ESP teaching and learning: personality oriented communication, orientation at modern demands and trends of the society and students professional needs, systemic studying of foreign languages, novelty and practical application, continuous life-long

education. The aim of ESP teaching consists in developing general, academic and professional communicative competence for effective language communication of students and their adaptation in multi-cultural space, personal space, personal cultural, educational and professional developments of a Ukrainian citizen, promoting integration and economic development of institutions of higher learning, qualitative growth of Ukraine's educational services, and facilitating the realization of global European and economic prosperity of our country.

ESP teaching and learning develops logical, critical and thought-provoking thinking, skills in organizing thoughts and feelings, empathy, co-operative habits and self-confidence, abilities to concentrate on the essence of the problems, publicity style, effective communication skills. Besides, the development of information communicative technologies, which open a wide access to modern foreign languages information resources with educative and professional goals, emphasizes the necessity of mastering foreign languages, favors intensification of education, modeling the situations. It creates a new educational environment and is a means of cognitive process development.

Список використаних джерел

1. Bensafa A. Functions of ESP : Criteria to Understand what Really Makes IT an Approach Not a Product. *Journal of Social Sciences*. 2017. Vol. 3 (3). P. 175-179.
2. Pace M. The Teaching of Foreign Languages for Specific Purposes : The Way Forward. *The Educator. A Journal of Educational Matters*. 2013. P. 15-22.
3. Soliyeva M. A. Some Features of Effective Teaching Professionally Oriented Foreign Language. *Достижения науки и образования*. 2017. P. 96-97.

Ліана Шамрій,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сучасний розвиток освіти характеризується застосуванням новітніх освітніх технологій. Серед значної кількості технологій варто виокремити електронні, тобто інтернет-ресурси – це програми або файли спеціального призначення, використання яких спрямоване на більш детальне викладання

навчального матеріалу з метою ґрунтовного та глибшого його засвоєння. Сучасному вчителю, як зазначає дослідник С. Буртовий, «для того, щоб ефективно використовувати такі електронні ресурси, недостатньо просто володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, а необхідно також вміти застосовувати нові педагогічні технології, сучасні методи та організаційні форми навчання» [1].

Мета статті з'ясувати ефективність використання інтернет-ресурсів задля формування писемної грамотності школярів при вивченні німецької мови. Сьогодні досить швидко набуває розвитку автоматизація та комп'ютеризація різних сфер життя, зокрема освіти. З одного боку учні в сучасних школах давно користуються електронними пристроями, з іншого – процес навчання у багатьох школах обмежується застосуванням лише підручників, зошитів, карт, лінійки, секундоміру тощо. Низький рівень модернізації засобів та методів навчання у школі, на нашу думку, призводить до зниження навчального інтересу в учнів.

Висвітлюючи роль та значення інтернет-ресурсів як засобу спілкування та формування мовленнєвої компетентності, насамперед окреслимо специфіку електронних засобів навчання.

До електронних засобів навчання відносять віртуальні, інтерактивні, мультимедійні та інші. Це можуть бути різноманітні електронні таблиці, презентації, тесторіуми (система зі створення тестових завдань для викладачів, учителів, студентів), відео-фільми, створення бази даних тощо.

До безперечної переваги використання ЕЗН у навчальному процесі можна також віднести можливість забезпечувати самостійне опрацювання матеріалу. Даний вид роботи дозволяє використовувати всі види програмного забезпечення в будь-якій послідовності, оскільки школяр може скористатися не тільки довідниками електронних засобів навчання, а й пошуковими серверами мережі Інтернет.

Інтернетом породжено нову форму мовної взаємодії – писемне розмовне мовлення. До появи Інтернету спонтанне мовлення виявлялося в усній формі, в Інтернеті ж спонтанне усне розмовне мовлення неминуче фіксується в письмовій (точніше, у друкованій) формі. Спілкування відбувається в писемній формі, проте в умовах інтерактивної мережевої комунікації темп мовлення наближений до форми усної [2].

Учасники Інтернет-спілкування ведуть жвавий діалог, навіть полілог, тому що технічні можливості дають змогу спілкуватися одночасно не з одним, а

з кількома співрозмовниками. Змінюються способи комунікації, що в свою чергу суттєво впливає на мову: спілкування в соціальних мережах набуває ознак усного мовлення, але відбувається воно в письмовій формі.

Для інтелектуально розвиненої людини, яка володіє всіма нормами усного й писемного мовлення, інтернет – безмежна можливість збагачення культурного мовленнєвого рівня (наприклад, засіб опанування іноземною мовою, презентації власних винаходів).

Важливим чинником культури Інтернет-спілкування є поняття мовленнєвої і мовної компетентності. Під мовленнєвою компетенцією розуміється здатність особистості використовувати мову для досягнення поставлених конкретною мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього мовні, позамовні та інтонаційні засоби виразності, відповідно до існуючих в мові норм та правил.

Коли мова йде про мовленнєву компетентність як запоруку культурного спілкування в Інтернет-мережі, окреслимо насамперед сутність такого поняття, як «компетенція».

У тлумачному словнику С. Ожегова зазначено, що компетенція (від лат. *competencia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) – це інтегрований результат опанування змістом загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних завдань.

Мовна компетентність – це передумова становлення мовленнєвої компетентності, яка визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність – більш широке утворення, що містить і мовну компетентність. Змістом мовленнєвої компетентності, що відображає рівень знань про закономірності утворення з певної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки, є знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення тощо.

Отож, оскільки сьогодні мовна освіта орієнтована на виховання особистості, здатної вільно й комунікативно спілкуватися в усіх сферах суспільного життя, у тому числі у мережі Інтернет, саме тому актуальним питанням у загальноосвітніх закладах є питання використання інтернет-ресурсів для формування мовленнєвої компетентності у письмі на уроках

німецької мови. Адже при навчанні писемному мовленню в електронному форматі під час навчально-виховного процесу формується національно-мовна особистість, розширюється мовна компетенція й формується мовленнєва компетентність учня. Увага приділяється не тільки засвоєнню відомостей про норми всіх рівнів мовної системи, а й формуванню навичок професійної комунікації, з'ясуванню особливостей іноземної мови, розвитку культури мови, мислення й поведінки особистості.

Список використаних джерел

1. Буртовий С. В. Електронні засоби навчання – від теорії до практики. Методичний посібник. Кіровоград : КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2014. 48 с.
2. Краснокутська Ю. Internet як засіб комунікації: теоретико-методологічний аналіз [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.bibl.kma.mk.ua/pdf/pidruchuku/23/41.pdf>

Ганна Шевченко

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день у методиці навчання іноземних мов ігрові технології розглядаються як системний засіб організації навчання основної школи та застосовуються різноманітні підходи психологів, педагогів. Існує численна кількість тлумачень таких понять як «гра», «ігрові технології», «педагогічна технологія». Разом з тим при вивченні іноземної мови поряд з ними значну роль відіграють також і їх функції.

Метою застосування ігрових технологій при вивченні іноземних мов є формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів для міжкультурного спілкування, яке успішно реалізовується також завдяки застосуванню нових педагогічних технологій. Це підвищує мотивацію навчання, сприяє кращому усвідомленню та засвоєнню інформації на уроках, всебічно розвиває учня як особистість.

Багато вчених трактують педагогічну технологію по-різному: В. П. Беспалько як сукупність засобів і методів навчання й виховання;

Б. Т. Ліхачов як сукупність психолого-педагогічних установок;
В. А. Сластьонін як послідовну взаємопов'язану систему дій педагога;
В. М. Монахов як модель педагогічної діяльності.

Ми використовуємо визначення за В. М. Монаховим, який розглядає педагогічну технологію як продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації її та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [2, с. 35].

Ігрова технологія – системний засіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову освітнього процесу та подальше втілення його завдань. Цей засіб забезпечує школяреві пізнавальну діяльність, генералізацію знань та вмінь учнів, завдяки використанню їх в незвичайних умовах.

Дослідники трактують значення і роль гри як явище безтурботне, уявне, умовне та активне. Положення, які відображають сутність феномена гри за С. А. Шмаковим:

1. Гра є самостійним видом діяльності дітей різного віку, принципів і способів їхньої розвивальної життєдіяльності, методом пізнання дитини й методом організації її життя та неігрової діяльності.

2. Ігри дітей — природна форма вияву їхньої діяльності, в якій усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для вияву свого «Я», особистої творчості, активності, самопізнання, самовираження.

3. Гра є потребою дитини, що змінює: її психіку, інтелект, біологічну фундацію. Це шлях пошуку дитиною себе в колективах друзів, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, теперішнього й майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню.

4. Гра — основна сфера спілкування дітей. Вона допомагає розв'язувати проблеми міжособистісних стосунків, сумісності, партнерства, дружби, товариства. У грі пізнається й набувається соціальний досвід людських стосунків [4, с. 198].

Ігрова діяльність відіграє важливу роль у діяльності учня на уроках іноземної мови. Вона забезпечує учневі природну мотивацію при вивченні іноземної мови, а також сприяє кращому засвоєнню елементарних висловлювань. У процесі вивчення іноземної мови гра не перешкоджає навчальній діяльності, а навпаки розвиває уміння ставити мету і цілеспрямовано до неї йти, уміння контролювати й оцінювати свої дії, уміння

розвивати свої навички, уміння бачити свій результат та результат інших учнів. Гра також сприяє психологічному розвитку дитини, допомагає чітко висловлювати думки та швидко сприймати інформацію при спілкуванні між людьми.

Виокремлюють такі функції ігрової діяльності:

- виховну (виховання самостійності, формування певних позицій, співпраці, комунікабельності);
- дидактичну (формування певних мовленнєвих умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності);
- розвивальну (розвиток уваги, мовлення, мислення, рефлексії, мотивації навчальної діяльності);
- соціальну (залучення до норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція).

При вивченні іноземної мови гра охоплює різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та допомагає ефективно розвивати уміння та навички. У вивченні нового матеріалу діти не тільки краще сприймають нову інформацію, а й отримують емоційне задоволення у процесі гри. Гра розвиває такі характеристики людського характеру як логіка, креативність, уява і творче мислення. Безумовно ігрова компетентність активує попередні навички і сприяє досягненню високих результатів у вивченні нового матеріалу. Завдяки використанню ігрових матеріалів на уроках іноземної мови у дітях виховується любов до іноземної мови [3, с. 323].

Таким чином, термін «ігрові технології» поєднує в собі різні методи та організації навчального процесу за допомогою ігор. Навчальна гра має чітко поставлену мету та способи її застосування. До різновиду активної діяльності школярів, під час якої вони набувають знання іноземної мови можна віднести ігрову. Засіб стимуляції для вивчення мови є ігрова ситуація, яка є основою ігрової діяльності. Ігрові технології сприяють розвитку уваги школярів, їхнього мовлення, творчого мислення та особистісного росту кожного з учнів.

Отже, ігрові технології – найефектніший із засобів реалізації комунікативного принципу у вивченні іноземної мови. Граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні, адитивні ігри уможливають удосконалення вмінь і навичок із теми, активізацію комунікативної діяльності, творчого мислення, пізнавальної діяльності учнів на уроках іноземної мови. Навчальна гра сприяє не лише кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, але й викликає інтерес до вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
3. Полонська Т. К. Сутність ігрових технологій у навчанні іноземних мов учнів початкової школи на компетентнісних засадах. Проблеми сучасного підручника, 2018. Вип. 20. С. 317-327.
4. Шмаков С. А. Игры учащихся — феномен культуры. Москва : Новая школа, 1994. 240 с.

Богдана Шимкова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН З КОМПОНЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У час стрімких технологічних та інформаційних змін у світі й розвитку різноманітних сфер людської діяльності особливої актуальності набуває проблема неперервності освіти. Стосовно вивчення іноземних мов ця неперервність обумовлюється стрімким розвитком міжнародних зв'язків та глобалізацією суспільства. Нова концепція сучасної освіти, модернізує цілі та завдання загальної середньої освіти, підкреслює необхідність її орієнтації не лише на засвоєння певних знань, але й на всебічний особистісний розвиток учнів. Одним із першочергових завдань щодо загальноосвітньої підготовки учнів є уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності. Інтеграція особистості у світовий освітній процес передбачає володіння іншомовною комунікативною компетентністю, одним із компонентів якої є стратегічна компетентність. Її метою є формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегіями вивчення і використання іноземної мови. Пошук нових шляхів розвитку здібностей учня до автономного навчання, підвищення рівня його компетентності у роботі з навчальними матеріалами спонукає до необхідності вирішення проблеми

формування стратегічної компетентності в учнів, яка є ще мало дослідженою як у вітчизняній, так і в зарубіжній методиці.

Питання навчальних та пізнавальних стратегій розглядалися у працях як зарубіжних, так і вітчизняних методистів: Дж. Рубін, А. Венден, Р. Оксфорд, А. Шамо, Дж. О'мелі, І. Тьюдор, Г. Стерн, Н. Є. Білоножко, Н. В. Михайлової, та інші.

Для висвітлення сутності досліджуваного поняття вважаємо за потрібне дати визначення терміну “компетентність”, що у різноманітних джерелах означає: загальна якість, стандартизована для багатьох суб'єктів освіти, що вводиться як попередньо задана норма, вимога і одночасно орієнтир для досягнення цілей. “Стратегічна компетентність” – це 1) здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників; 2) здатність відбирати найбільш адекватний мовленнєвий матеріал для вирішення комунікативного завдання; 3) це здатність вчитись, або система знань про те, як мова може вивчатись та використовуватись [1, с.235].

Стратегічна компетентність формується на основі навчальної компетентності, що визначається як здатність і готовність особистості до усвідомленого й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю від постановки цілей до самоконтролю та самооцінки результатів. Зміст навчальної компетентності складають знання про власні психологічні особливості, їх переваги й недоліки, які впливають на процес оволодіння іноземної мови, про різні варіанти виконання навчальної дії (стратегії); навички та вміння вибрати й використовувати найбільш ефективні стратегії, відповідно до навчальних цілей та індивідуальних особливостей. Дана компетентність розглядається як здатність долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування іноземною мовою. Стратегічна компетентність передбачає наявність знань вербальних і невербальних засобів щодо компенсації у спілкуванні, прогалин у володінні іноземною мовою, знань про словотворення, граматичні форми тощо, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей мовленнєвої поведінки та набору мовленнєвих дій для досягнення поставленої комунікативної задачі (комунікативних стратегій) [4, с. 443].

Вчені-методисти стверджують, що учні старшої школи не використовують певною мірою свій інтелектуальний потенціал. Вони вказують на те, що

вивчення матеріалу базується переважно на інтенсивному повторюванні (зазубрюванні), що негативно впливає на інші види пам'яті. Тому нагальною потребою є озброєння учнів системою стратегій, володіння якими забезпечить ефективність навчального процесу. Це сприятиме розвитку їхніх здібностей, ефективній систематизації та міцному засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу як необхідної бази для формування мовленнєвих умінь. Уміння вчитися, володіння ефективними навчальними стратегіями для досягнення мети створить можливості адекватно використовувати свої природні здібності, повноцінно поповнювати свої знання, забезпечить якість їхньої самостійної роботи [2, с. 217-222].

Американський соціолінгвіст Дж. Рубін провела дослідження, яке фокусувалося на уміннях учнів долати труднощі у процесі вивчення мови та базувалося на десяти стратегіях, виділених Г. Стерном:

–*стратегія планування*: особистий стиль вивчення та позитивне ставлення до вивчення;

–*активна стратегія*: активний підхід до виконання завдання;

–*емфатична стратегія*: толерантне ставлення до мови та її носіїв;

–*формальна стратегія*: технічні прийоми того, як схопити мову

–*експериментальна стратегія*: гнучкий підхід, в якому знання нової мови укладаються в упорядковану систему і постійно перевіряються;

–*семантична стратегія*: постійний пошук значення слів, фраз і т.д.

–*практична стратегія*: бажання використовувати мову на практиці

–*комунікативна стратегія*: бажання використовувати мову у реальній комунікації

–*моніторингова стратегія*: самоконтроль та критичне ставлення до використання мови;

–*інтерналізаційна стратегія*: розвиток другої мови як окремо цілісної системи [3, с. 27-35].

Аналізуючи зазначені стратегії, можна дійти висновку, що їхній зміст вказує на різноплановість визначення способів оволодіння мовою. Для прикладу розглянемо типи стратегій розроблених Р. Оксфордом, який виділяє на два види стратегій: *прямі і непрямі*. Кожен вид має три підвиди: *прямі стратегії*: мнемічні, когнітивні та компенсаційні; *непрямі стратегії*: метакогнітивні, афективні, соціальні. Основна відмінність між ними полягає в тому, що перші розкривають шляхи вивчення мовного матеріалу, а другі стосуються загального управління процесом навчання [2].

Тому переважна більшість науковців та вчителів практиків переконані, що стратегічна компетентність є важливим компонентом у формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів, оскільки це, насамперед формує в учнів уміння опрацьовувати мовний матеріал з урахуванням браку часу та особливостей пам'яті, що є таким необхідним для сучасного учня.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Білоножко Н. Є. Стратегічна компетенція як умова успішної інтеграції особистості у світовий навчальний процес. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*. Донецьк : ДонНУ. 2006. Вип. 8. С. 217 – 222.
3. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія "Педагогіка та психологія")*. К. : Вид. центр КНЛУ. 2004. Вип. 7. С. 27-35.
4. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

СЕКЦІЯ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА.

Інна Волковинська,
кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри історії української літератури та компаративістики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЕМФАТИЗАЦІЯ ТЕКСТУ ЯК ВТІЛЕННЯ ПРИНЦИПУ ОДИВНЕННЯ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТВОРІ

Хоча про творчість як мистецтво одивнювати йдеться ще у Платона і в Арістотеля, поняття "одивнення" утвердилося в літературознавчому обігові з подачі В. Шкловського (Книга "Воскресіння слова" (1914 р.) і стаття "Мистецтво як прийом" (1917 р.)). За В. Шкловським, сутність одивнення полягає в прагненні автора зруйнувати автоматизм читацького сприйняття літературного твору. Початком мистецтва є дивний, незвичайний погляд на дійсність. Читач має не впізнавати річ, а бачити її ніби вперше (див.: [5]). На принципі одивнення побудована концепція Б. Брехта про "очуження". Одивнення стало стержнем театру Л. Курбаса, який сформулював ідею "перетворення". Одивнення стає одним із загальнохудожніх законів, які визначають високохудожність твору.

Рецепція ефекту "одивнення" через текст відбувається ступенево. Так Б. Шифрін виокремлює ряд психологічних етапів сприйняття читачем одивненого тексту:

- 1) здивування на межі з оціпенінням, шоком;
- 2) зацікавлення, нестримне прагнення проникнути в сутність;
- 3) витворення асоціативного поля з різноманітних вражень і уявлень через залучення емпіричного й емоційного досвіду і активізацію процесів творчого мислення (див.: [4]). Сюди варто додати етап інтерпретації, на якому читач стає співавтором творчого процесу. Через актуалізацію внутрішньої форми читач відчитує інформацію. Але що стає рушійною силою першого етапу, викликає здивування? Таким поштовхом виявляється емпатизація тексту, що й робить його "дивним", "невпізнаваним" для реципієнта.

Поняття емпатизації як процесу "оздоблення" тексту тісно пов'язане із поняттям емпатичності – текстової категорії, "що являє собою систему різнорівневих мовних, власне текстових, графічно оформлених засобів,

об'єднаних функціонально-семантично у текстовій площині для смислового виділення емоційно важливих моментів змісту тексту, привернення до них уваги, переконання адресата у правильності авторської точки зору і досягнення взаєморозуміння між адресатом і адресантом" [1, с. 9]." Таким чином, емфатизація тексту є ключовим елементом у процесі реалізації прийому одивнення літературного твору. Співвідношення понять емфатизація, одивнення та внутрішня форма можна уявити в такому алгоритмі: прийом одивнення в літературному творі реалізується через актуалізацію внутрішньої форми твору, яка в свою чергу реалізується через емфатизацію тексту.

Науковий інтерес особливо викликають прийоми емфатизації текстів доби авангарду, а зокрема твори футуристів. Загальновідомим є факт, що однією із найхарактерніших ознак футуристичного письма є епатажність. Проте, поняття епатаж часто сприймалося літературними критиками як чиста провокація. Хоч етимологія цього слова наближає його до поняття одивнення, оскільки епатаж із французької – *épater* – не лише "приголомшувати", але й дивувати". Таким чином, дослідження механізму епатування (тобто конкретних прийомів емфатизації тексту) дасть можливість встановити основні вектори "одивнення", що домінували у футуристичній поезії.

Для розгляду залучені твори М. Семенка, лідера українського футуризму. Поет сам висловлює своє творче кредо, у якому прийом "одивнення" відіграє ключову роль : "*Мій девіз — несталість і несподіваність*" [3, с. 68]; «*Я остроїв поезію в стрій, ні разу не надіваний*» [3 с. 68]; «*Я — беззразковости поет*» [3 с. 73].

Емфатизація текстів М. Семенка простежується на різних рівнях – фонічному, лексико-граматичному, синтаксичному, ритміко-інтонаційному, архітектонічному. Насамперед, засобом емфатизації текстів стала словотворчість. М. Семенко є автором понад 700 оказіоналізмів, наприклад: "обезженщена пустеля" (тут і далі див.: [3]), "олюстрені зали", "дослізний захват", "отеатрені вигуки", "оліхтарений вокзал" тощо. Свої можливості оказіоналізми розкривають у контексті:

Вона мене об'олесила, вона мене занадсонила —
мені ж здавалось, що підійме мене до вершин!
Ах, невже вона навіки серце моє розореолила!
Ах, невже, невже тут мені кінець і загин!

Оказіоналізми у цьому фрагменті з поезії "Вона" проєктують смисли твору у площину інтертексту, натякаючи на стильові особливості таких поетів як

Олександр Олесь та Семен Надсон. Творчі смаки ліричного героя, уся гама його почуттів сконцентрована у двох okazіоналізмах – "об'олесила" та "занадсонала". Автор досягає тут не лише влучної стислості через економію мовних засобів, але й високої асоціативності й діалогічності тексту, який спонукає читача до активної роботи думки. Okazіоналізм "розореолила" актуалізує символічний підтекст, робить образ яскравим і свіжим.

Помітним засобом емпатизації стають складні okazіональні структури, утворені злиттям різних лексем: "сонцекров", "експресовітер", "пахучососни", "сміхострумки", "димотуман", "струмкоскеля", "кровофарби", "пахитоска", "автомобілібілі", "екстазекспресія", "лютобіль" тощо.

Загальноновживані слова часто в текстах М. Семенка емпатизуються шляхом зіштовхування смислів, наприклад: "огризки думок", "я роззявлений", "я обездзвонений", "я обеззвучений".

Поширеним прийомом емпатизації текстів М. Семенка стає застосування абстрагованих епітетних структур: "струмкість падаючих скель", "скелястість огради", "мови тихість", "доторку м'якість" тощо. За словами О. Потебні, іменник "ближчий до почуттєвого образу (який може бути вказаний і частково зображений) і тому першообразніший, ніж прикметник..." [Потебня с. 60].

Чільне місце серед тропів у поезії М. Семенка посідає симфора. Наприклад: "Дочувалося дощово і по-осінньому облудно / в душі цілий день парикмахер на гітарі бринькав"; "В серці моєму розкладалась диня". Цей троп як найвища форма метафори, що передбачає пропуск асоціативних ланок, є найбільш сугестивним.

Прийом одивнення реалізується і на композиційно-архітектонічному рівні. У поезії "Карцер № 4" (с.58) композиційно-архітектонічна організація зумовлює особливість хронотопу і впливає на створення пластичного художнього образу.

Емпатизація тексту на усіх його рівнях у поезії М. Семенка направлена на "одивнення" поетичного твору. Епатажність не є самоціллю у поета-футуриста; вона постає як наслідок складної і кропіткої праці, направленої на розширення асоціативного поля твору, встановлення гармонії між змістом та формою, налагодженні творчої співпраці між автором і читачем.

Список використаних джерел

1. Жирова И. Лингвистическая категория эмпатичность в антропоцентрическом аспекте. Москва : МГОУ, 2007. 211 с.

2. Потебня А. Из записок по русской грамматике. Т. III. : Об изменении значения и заменах существительного. Москва : Просвещение, 1968. 551 с.
3. Семенко М. Повна збірка творів у 4-х томах. Том 1: Арії трьох П&арос;єро. Київ : Темпора, 2017. 256 с.
4. Шифрин Б. Поэтика странного в русском модернизме от Хармса к Хлебникову. Художественный текст как динамическая система : Матер. межд. науч. конф., посвященной 80-летию В.П. Григорьева. Москва, 2006. С. 579-576.
5. Шкловский В. Искусство как прием URL:<http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>.

Тетяна Гавловська

викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ХУДОЖНЯ ФІЛОСОФІЯ СМЕРТІ В ТВОРЧОСТІ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ

Тема смерті є однією з центральних у творчості Теодора Фонтане — німецького літературного критика, журналіста, есеїста, поета та письменника другої половини XIX століття. З 1876 року Т. Фонтане працює переважно у галузі епічних жанрів, створив в 70-90-і роки близько двадцяти романів й оповідань, які побудовані як новели: вони охоплюють невелике коло дійових осіб і відтворюють, переважно, тільки значні події в житті героїв.

Звичайно, літературний аналіз неможливо уявити без загального поалітературного погляду на смерть. Тема смерті здобуває величезне значення, коли стає втіленням таємниці буття. Так, дослідник Й. Пфайфер вказує, що смерть „стала ключовим поняттям літературної творчості межі століть” [3, S. 101]. Причини цього вчений вбачає у втраті метафізичного смислу буття, обумовленій кризою релігії наприкінці XIX ст.

Специфіка цього літературного періоду досліджена в низці робіт, таких як „Німецька література межі століть“ В. Раша [4], „Fin de siècle“ Й.-М. Фішера [1], про цю епоху писали також Х. Хаман, Й. Херманд, Й. Йост, Р. Боер, Г. Вунберг, У. Картхаус та інші. Незважаючи на суперечності у визначенні культурологічних понять (злам XIX-XX ст.), світоглядних компонентів (декаданс) і власне художніх напрямлень та стилів (символізм, імпресіонізм, неоромантизм, експресіонізм, модерн), дослідники солідарні у визначенні таких прикмет культури межі століть, як ірраціоналізм, песимізм, естетизм, прагнення до автономності мистецтва.

Ірраціоналізм рубежу століть пояснюють як іманентними причинами розвитку культури, зокрема, вичерпністю матеріалістичного світогляду, так і зовнішніми політичними та соціальними факторами — зростаючим відчуттям кризи напередодні Першої світової війни [4, S. 2-5].

Художні твори, як зазначає Н. Мекленбург, є системою сутностей, котрі рівняються на визначені суспільством і культурою значення, і співпрацюють з ними. До них належить також дискурс про смерть, картини смерті, соціокультурні орієнтири та визначення, за допомогою яких люди намагаються пояснити смерть — архаїчні й міфічні картини, чи більш сучасні та наукові [2, S. 270].

Майже всі романи Фонтане будуються таким чином: герой або героїня, яких спонукають глибокі та щирі почуття, вступають у протиріччя з традиціями, звичаями, писаними і неписаними законами свого середовища, але, врешті рещт, суспільство виявляється сильнішим, герой або героїня гинуть, спочатку це може бути хвороба, а невдовзі смерть („Грете Мінде“ („Grete Minde“, 1879) – Вальтін Цернітц; „Еллернкліпп“ („Ellernklipp“, 1881) – Хільде, Мартін Бохольт, Бальтцер Бохольт; „Стіне“ („Stine“, 1890) – Стіне; „Матільде Мьорінг“ („Mathilde Möhring“, 1906) – Хуго Гросманн; „Еффі Бріст“ („Effi Briest“, 1895) – Еффі Бріст) виражаючи тим самим протест проти насилля, отже, не примирюються із законами, які диктує їм суспільство. Хоча феміністична критика переконує, що Фонтане „керувався концептом розплати, хоча сублімованим і зламанним та „посилає“ своїх героїв жіночої статі — не має значення це Еффі, чи Сесіль — на смерть, аби їх покарати, хай навіть робить він це несвідомо“ [2, S. 271].

Архетип *любов і смерть* в прозових творах Фонтане наділений різними смисловими обертонами. Значне місце в мортальній сюжетіці фонтаневських романів та оповідань займає самогубство. Почасти воно пов'язане з втратою смислу життя, з розбитою останньою надією на щастя та кохання, з небажанням жити без коханої людини чи з нелюбом („Грете Мінде“ („Grete Minde“, 1879) – Грете Мінде; „Шах фон Вутенов“ („Schach von Wuthenow“, 1883) — Шах фон Вутенов; „Сесіль“ („Cécile“, 1886) – Сесіль; „Стіне“ („Stine“, 1890) – Вальдемар фон Хальдерн; „Невідворотне“ („Unwiederbringlich“, 1891) – Крістіне), а деякі герої гинуть на дуелі („Сесіль“ („Cécile“, 1886) – Роберт фон Леслі; „Еффі Бріст“ („Effi Briest“, 1895) – майор фон Крампас).

В деяких творах Фонтане показує смерть другорядних героїв, що передусім сумним подіям в сюжеті чи натякає героям на можливе близьке майбутнє („Еффі Бріст“ („Effi Briest“, 1895) – похорони регістраторки Роде), на зміну життя, яке закінчується смертю, чи можливо смерть показує кінець чогось старого і початок нового („Шляхи-перепуття“ („Irrungen, Wirungen“, 1887 – пані Німпч; „Штехлін“ („Der Stechlin“, 1897) — Дубслав Штехлін).

Тема смерті присутня у всіх вищезгаданих творах Фонтане, які містять велику кількість мотивів, тем, образів, символів, пов'язаних з нею і зближують їх з літературою межі століть (Literatur der Jahrhundertwende, Literatur um 1900, Fin de Siècle). Підвищений інтерес письменника до теми смерті легко упізнається в творах, прослідковується мотив танцю, мотив моря, мотив жінки з моря (Мелузїни), упізнається тип жінки-дитини („Kindfrau“ або „femme enfant“) або фатальної жінки („femme fatale“), популярні в культурі того часу, знаходиться мотив дзеркала як один з найуніверсальніших у світовій літературі, мотив кладовища, квіткові мотиви, властиві стилю модерна, мотив хвороби, зокрема, хвороби жінки (Krankheit der Frau), притаманний літературі межі XIX-XX ст.

Таким чином, можна підсумувати, що існування героїв в художньому світі прозових творів Фонтане визначається не стільки життям, скільки смертю. Простір смерті є більш справжнім, ніж сфера життя. З тією чи іншою мірою важливості для розвитку сюжету випадки смерті, розмови героїв про смерть, а також мотиви смерті з'являються майже в кожному прозовому творі письменника. Саме смерть часто стає тим вищим мірилом, яким вимірюються вчинки і душевні пориви персонажів, а існування героїв у художньому світі творів Фонтане визначається не стільки життям, скільки смертю.

Список використаних джерел

1. Fischer J.-M. Fin de siècle. Kommentar zu einer Epoche. München: Winkler, 1978. 298 S.
2. Mecklenburg N. Theodor Fontane. Realismus, Redeviefalt, Ressentiment. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag, 2018. 313 S.
3. Pfeiffer J. Tod und Erzählen. Wege der literarischen Moderne um 1900. Tübingen, 1997.
4. Rasch W. Zur deutschen Literatur seit der Jahrhundertwende. Stuttgart: Metzler, 1967. 326 S.

Ірина Голубішко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПОГЛЯДИ Й.Г. ГЕРДЕРА І Г.В.Ф. ГЕГЕЛЯ ЩОДО РОЗУМІННЯ ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

Перш за все розглянемо, як у сучасному літературознавстві визначається жанр історичного роману. Незважаючи на розповсюдженість словосполучення «історичний роман» у науковій літературі, все ж не всі літературознавці визнають його терміном. Адже остаточно не визначено поняття, яке їм позначається, чітко не означено жанрову структуру подібного роману, тобто у теорії літератури немає повного, однозначного опису цієї дефініції.

Але існує найбільш часто вживане визначення, що це роман, побудований на історичному сюжеті, який відтворює у художній формі якусь епоху, певний період історії. В подібному романі історична правда поєднується з художньою правдою, історичний факт – з художнім вимислом, справжні історичні особи – з особами вигаданими, вимисел уміщений в межі зображуваної епохи. Всі ці ознаки мають місце у найвідоміших творах світової літератури, які класифікують як історичні романи (твори В. Скотта, М. Загоскіна, В. Гюго, П. Меріме, О. Бальзака, Ф. Купера, Т. Манна і багатьох інших). Але всі ці твори різняться підходами у відображенні історичних подій, що і визначає неоднорідність історичного нарративу – від майже хронікального, ретельного відображення дійсності як у хронікально-документальному чи політичному романі; дослідження взаємозв'язків минулого і сьогодення як у філософському романі; як фон історія використовується в авантюрно-пригодницькому романі або подається у навмисно перекрученому вигляді, що характерне для так званого псевдоісторичного роману.

Дуалістичне розуміння історичного нарративу сягає своїм корінням ще у часи Античності. Так, Аристотель зауважував, що «завдання поета – говорити не про те, що було, а про те, що могло б бути, можливо, в силу вірогідності або необхідності. Тому що історик і поет різняться не тим, що один пише віршами, а інший прозою,... – ні, різняться вони тим, що один говорить про те, що було, а інший про те, що могло б бути. Тому поезія філософічніша й серйозніша за історію, бо поезія більше говорить про загальне, історія – про поодинокі» [2, с. 655]. Багато в чому ця думка актуальна і зараз. Аристотель у цитованому вище

творі говорить і про особливі функції історії й особливості історичної пам'яті в самому процесі художньої творчості. Так, М.О. Дудніков підкреслює, що «тенденції, які відчував Аристотель у розвитку історії та літератури, лягли в основу жанру історичного роману, – це й перспектива розкриття історії через призму художніх текстів та художнього вимислу, який доповнює реальне життя, а також наявність вигаданих персонажів, чим, доречі, скористався у своїй творчості, в першу чергу, В. Скотт, та думка про те, що художнє мислення розширює діапазон історичних знань [4, с. 64]. Ця думка узгоджується з точкою зору голландського філософа і історика Ф. Анкерсміта, що «для адекватного розуміння природи історичного знання потрібне розуміння властивостей історичного (наративного) тексту» [1, с. 256].

Ще одна проблема, яка виникає під час аналізу історичних творів – як ставитися до спадку минулих часів. Наприклад, свого часу Д. Віко заперечував культурні зв'язки поколінь і наполягав на висновку, що сучасні обставини і події не можуть пояснювати події минулого. Але поступальний розвиток культури не можна відкидати, і при поясненні минулого міфи і мови минулих часів мають братися до уваги. З цього приводу цікаву думку виголосив Йоган Готфрід Гердер, який вважав, що «історія не керується незмінними законами і що історичне розуміння вимагає дослідження суспільств, культур, націй та історичних епох у їхньому розмаїтті» [5, с 175].

Історію створюють люди. І тому історичний роман це перш за все твір про особистість, її роль у тих подіях, які визначають ту чи іншу епоху. Георг Фридрих Вільгельм Гегель, який зробив вагомий внесок у розробку теорії роману, в тому числі й історичного, з цього приводу наголошував: «Епічні герої – це цільні індивідууми, котрі блискуче поєднують в собі все те, що розпорошено по частинах у національному характері, і залишаються при цьому величними, вільними, по-людськи прекрасними характерами» [3, с. 245]. Але Гегель, розуміючи рух історичних подій як вираз розвитку Світового духу, справжнього суб'єкта історії, вважав, що «свобода не є виразом індивідуальної волі, вона реалізується через конкретний національний дух, притаманний кожній із національних держав» [5, с 175].

Слід зауважити, що, хоча Віко, Гердер і Гегель були розділені у часі і своїх світоглядних установах, вони не погоджувалися з думкою, що, пояснюючи історичні явища, істину слід шукати через зіставлення слова з об'єктом. Вони наполягали на тому, що все існуюче і те, що відбувалося колись, піддається поясненню, але не погоджувалися, що історик (вчений і літератор) зображує

подію, що відбулася в минулому, такою, якою вона була насправді. Особливо це стосується літературного твору.

Список використаних джерел

1. Анкерсміт Ф. Постмодерністська приватизація минулого. *Україна модерна*. Київ : Критика, 2009. № 4 (15). С. 246–272.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва : Мысль, 1983. Т.4. 830 с.
3. Гегель Г.В. Эстетика: в 4 т. Москва : Искусство, 1971. Т. 3. 620 с.
4. Дудніков М.О. Основні функції історичного роману. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя : ЗНУ, 2008. №2. С. 63-67.
5. Енциклопедія постмодернізму. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. 503 с.

Тетяна Джурбій,

кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри історії української літератури та компаративістики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Літературне краєзнавство – це галузь гуманітарного знання, що займається вивченням літературного життя певного регіону, місцевості, біографії письменників та їх творів, пов'язаних з даною місцевістю й культурних мистецьких пам'яток, що увічнюють пам'ять про діячів літератури.

Осмилення ролі літературного краєзнавства на тлі культури, пошук автентичності неможливі без живого інтересу до літературної та історичної спадщини рідного краю. В останні роки наша держава стоїть перед завданням презентації власного історико-культурного надбання перед європейською та світовою спільнотою. А це можливо не лише за умови проведення узагальнюючих інтегративних досліджень літературного процесу України в цілому, але й за умов глибокого, системного вивчення літератури кожного окремого регіону нашої держави. Роль таких досліджень полягає насамперед в накопиченні фактографічного матеріалу, якого в наш час ще недостатньо. Дуже слушно свого часу зазначив Маркіян Шашкевич: «Література будь-якого народу є відображенням його життя, його способу мислення, його душі...» [4,113]. На нашу думку, літературне краєзнавство має значне світоглядне, інтелектуальне й естетичне спрямування.

Важливими для розуміння значущості і сутності питання літературно-краєзнавчої роботи під час засвоєння світової літератури є положення праць

філософів Аристотеля, Ф. Гегеля, І. Фіхте, які стверджували, що кожна особистість представляє певну історичну епоху і суспільство, а отже, і письменник, і його творчість безпосередньо пов'язані з історичним періодом, суспільними відносинами, географією краю тощо; досліджень, розвідок художніх творів відомих українських і зарубіжних істориків, народознавців, літературознавців, педагогів Г. Сковороди, К. Ушинського, М. Грушевського, М. Драгоманова, С. Русової, В. Антоновича, І. Франка, на думку яких, література є художнім словесним відображенням людського життя, а тому її повноцінне вивчення можливе за умови історично об'єктивного аналізу змісту твору «на ґрунті тієї громади», в якій творив письменник.

Літературне краєзнавство стоїть дуже близько до емпіричного літературознавства, яке збирає, описує й класифікує літературні явища без глибокого концептуального їх осмислення. Однак, на відміну від емпіричного літературознавства, літературне краєзнавство має локальний характер, тут доволі помітний історико-біографічний аспект. Суттєвим є й те, що у поле зору літературного краєзнавства потрапляють найчастіше всі вияви літературного життя. Тут немає строгої сепарації та диференціації письменників за їхніми творчими здібностями.

Також важливим є й те, що крім української літератури, в поле зору краєзнавців потрапляють й літератури інших народів, які жили в конкретному досліджуваному регіоні, письменники-перекладачі, а також українські письменники-емігранти з тієї чи іншої території. ж, літературне краєзнавство не лише межує з краєзнавством, а й з історією літератури.

Упровадження також літературного краєзнавства в навчальний процес сприятиме цілісному уявленню специфіки регіональної літературної школи, утверджуватиме загальнонаціональні літературні явища та факти, пов'язуючи їх із близьким та рідним. Досліджуючи творчість митця-земляка, учень відчуватиме причетність до літературного життя, це наблизитиме школяра до національних духовних глибин, розширюватиме його світоглядний та культурний діапазони.

Вивчення літератури рідного краю сприяє осмисленню історії рідного краю, його духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму і є могутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення і саморозвиток особистості учнів, для яких приклад вихідця з рідного краю слугує дієвою моральною школою.

Актуальним є літературне краєзнавство для професійного зростання майбутніх учителів-філологів, адже вони в школі вестимуть уроки літератури рідного краю, проводитимуть різноманітні заходи, пов'язані з літературним життям регіону.

Літературне краєзнавство допомагає повніше відчутти причетність до рідного краю, малої батьківщини людини, до духовної скарбниці народу.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук Г. С. Українське краєзнавство: сторінки історії. Київ: Просвіта, 2006. 293 с.
2. Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / Ред. колегія: О.М. Куцевол (голов. ред.) . Вінниця, 2011. 337 с.
3. Прокопчук В. С. Краєзнавство на Поділлі: історія і сучасність. Київ: Рідний край, 1995. 136 с.
4. Шашкевич М. Азбука і абецадло. /У кн.: Шашкевич М., Вагилевич І., Головацький Я. Твори. Київ, 1982.

Наталія Загоруйко

кандидат філологічних наук, асистент кафедри журналістики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

АСПЕКТИ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ ПОДІЛЛЯ

В умовах становлення демократичного суспільства та у зв'язку з розвитком новітніх технологій особливої актуальності набувають дослідження регіональної журналістики, яка є не лише індикатором всенародних змін у конкретних областях, але й показником розвитку громадянського суспільства, яка підтримуючи етнічні особливості регіону, продовжує загальнонаціональні ідеї [3, с.152]. Основними функціями регіональної журналістики, окрім пізнавальної, функції переконання, контролю, мотивації, інтеграції. Соціалізації, є передусім функції формування і збереження історичної свідомості [3, с.153].

Регіональна журналістика Хмельниччини представлена як традиційними ЗМІ (преса, радіо, телебачення) так і новітніми ЗМК.

З-поміж газет найпопулярнішими є «Проскурівський телеграф», «Проскурів», «Подільські вісті», «Подільський», «Край Кам'янецький», «Ключ», які представлені також on-line версіями.

У регіоні діє обласна телерадіокомпанія – Філія Публічного Акціонерного Товариства «Національна суспільна телерадіокомпанія України» «Хмельницька регіональна дирекція „UA: Поділля“», яка охоплює 25 ТВК (52 ТВК (м. Славута); 26 ТВК (м. Шепетівка); 37 ТВК (сmt. Білогір'я); ТВК (сmt. Чемерівці); 57 ТВК (м. Городок); кабельна мережа м. Кам'янець-Подільського).

З-поміж програм власного виробництва «UA: Поділля» є *інформаційні* («Новини», «Панорама тиждень», «Подільська панорама», «Деталі», «Ранок на Поділлі», «Книга скарг», «Тіні забутих злочинів», перша на обласному телебаченні суспільне політичне ток-шоу «Сцена» тощо); *просвітницькі, культурологічні та розважальні* («Битва шкіл», «П'ятниця вечір», «Під абажуром», «Арт-Центр»); *дитячі* («ЧИТАНОЧКА-TV», «Хвилини для дитини»).

Обласне телебачення представлене такими регіональними каналами: «Контакт Славута» (Славута), Лотел СКТБ (Нетішин), Продюсерський Центр «Ексклюзив» (Хмельницький), ТРК «Поділля-центр» (Хмельницька ОДТРК), (Хмельницький), «33 канал» (Хмельницький), КтркП (Кам'янець-Подільський), FNB (Дунаївці), TV-43 (Деражня), ТРК МІСТО (Хмельницький), ТРК «ТБ-Захід» (Волочиськ), ТТК Теофіопольська телекомпанія «ТТК» (Теофіполь), ТВ7+ (Хмельницький).

Усе більшої популярності набувають інформаційні ресурси в мережі Інтернет: «20 хвилин. Кам'янець-Подільський», «3849.com.ua. Сайт міста Кам'янець-Подільського», Інтернет-газета «Вечірній Кам'янець», Інформаційна агенція «Vdalo.info», Інтернет-ресурси медіа-корпорації «Є»: «Сімейна газета», «Ye.ua», «Jobs.km.ua», «Dim.km.ua», «Avto.km.ua».

Тенденції розвитку регіональної журналістики Хмельниччини останніми роками безпосередньо зумовлені законодавчими змінами у сфері мас-медіа. Так, у зв'язку із прийняттям закону України «Про Суспільне телебачення і радіомовлення України» від 17 квітня 2014 року, було утворено «Національну суспільну телерадіокомпанію України» й відповідно до чинного законодавства перейменовано обласну телерадіокомпанію на Філію Публічного Акціонерного Товариства «Національна суспільна телерадіокомпанія України» «Хмельницька регіональна дирекція „UA: Поділля“».

Значних реорганізаційних змін зазнали комунальні друковані ЗМІ через прийняття закону України «Про реформування державних і комунальних друкованих засобів масової інформації» від 24 грудня 2015 року. Згідно із новим законом друковані засоби масової інформації, засновниками

(співзасновниками) яких є органи державної влади, інші державні органи та органи місцевого самоврядування і редакції друкованих засобів масової інформації, засновниками (співзасновниками) яких є органи державної влади, інші державні органи та органи місцевого самоврядування (далі – редакції) підлягали реформуванню у такий спосіб: «1) вихід органів державної влади, інших державних органів та органів місцевого самоврядування із складу засновників (співзасновників) друкованого засобу масової інформації та редакції; 2) вихід органів державної влади, інших державних органів та органів місцевого самоврядування із складу засновників (співзасновників) друкованого засобу масової інформації та редакції з перетворенням редакції членами її трудового колективу у суб'єкт господарювання із збереженням назви, цільового призначення, мови видання і тематичної спрямованості друкованого засобу масової інформації; 3) вихід органів державної влади, інших державних органів та органів місцевого самоврядування із складу засновників (співзасновників) друкованого засобу масової інформації та редакції з подальшою приватизацією майна редакції, що перебуває у державній чи комунальній власності, відповідно до законодавства з питань приватизації, якщо трудовий колектив редакції не подає протягом установленого цим Законом строку пропозиції про свою участь у реформуванні друкованого засобу масової інформації; 4) перетворення друкованих засобів масової інформації, заснованих центральними органами виконавчої влади, в офіційні друковані видання» [2].

Відтак, було роздержавлено обласні газети «Подільські вісті», «Проскурів» тощо. Заслугує на увагу той факт, що Кам'янець-Подільська районна газета «Край Кам'янецький» брала участь у проекті ОБСЄ щодо підтримки реформи державних та комунальних ЗМІ, метою якого було подолання спадщини державного володіння засобами масової інформації у відповідності до Закону «Про реформування державних і комунальних друкованих засобів масової інформації» [4]. А от газета Кам'янець-Подільської міської ради «Кам'янець-Подільський вісник» відповідно до нового законодавства самоліквідувалась.

Окреслюючи загальний стан ЗМІ Хмельниччини, варто зазначити, що журналістиці регіону притаманні такі негативні риси як цензура, замовні матеріали й хакерські атаки на Інтернет-ЗМІ, а на інформаційних он-лайн ресурсах переважає копірайт, рерайт, копіпаст та перепост новин з офіційних джерел, тоді як змістовні аналітичні матеріали практично відсутні [1]. Однак, можна припустити, що пріоритети розвитку регіональної журналістики будуть

за конвергентними ЗМІ, які, завдяки своїм технічним характеристикам, охоплюють найширшу аудиторію, а також за Інтернет-виданнями, що органічно інтегруються у сучасний інформаційний простір. Водночас закриття «Громадського телебачення Podillya.TV» (2014-2017 рр., м. Кам'янець-Подільський) засвідчило неготовність населення переймати світовий досвід фінансування такого виду медіа, який є якісним показником демократичних зрушень у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Вразливе місце хмельницьких інтернет-медіа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://imi.org.ua/blogs/vrazlyve-mistse-hmelnyskyh-internet-media/>. – Дата доступу : 25.02.2019 р.
2. Закон України «Про реформування державних і комунальних друкованих засобів масової інформації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/917-19/>. – Дата доступу : 25.02.2019 р.
3. Луцюк І. Регіональні ЗМІ в сучасному суспільстві: функції, завдання та проблеми/ Ірина Луцюк // Вісник Львівського університету. Серія Журналістика, 2014. – Випуск 39. – С. 152–157
4. 2016: Про події і тенденції у медіа-просторі Хмельниччини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://imi.org.ua/articles/2016-pro-podiji-i-tendentsiji-u-media-prostori-hmelnichchini/>. – Дата доступу : 25.02.2019 р.

Алла Лаврова,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

НЕПОЛІТКОРЕКТНИЙ ЛАВКРАФТ

Сорок років символом премії World Fantasy Award, якою вшановували лауреатів у жанрі фантастики, був бюст Г.Ф. Лавкрафта. Однак 2015 року через політкоректність стався скандал навколо цієї нагороди, адже Лавкрафт був відомий не лише творами у жанрах фантастики і хорору, а й расистськими поглядами. У наш час ця проблема є надзвичайно актуальною і болючою, особливо з огляду на реанімацію нацистських ідеалів, на переписування історії Другої Світової війни, на міжетнічні проблеми у сучасному світі глобалізації.

Що ж підштовхнуло Лавкрафта до такої непримиренної ксенофобії? Як зазначає Є. Михайлов, «не усе так просто. Лавкрафт був зітканий із суперечностей. Його знали як расиста і антисеміта – але він одружився з єврейкою і не з'ясував з друзями, якої вони крові ... Він вірив у міф про

арійців і захоплювався «зичним бойовим гаслом синьоокого світлобородого воїна», але сам одного разу застрелив білку і так мучив себе докорами сумління, що поклявся ніколи не ходити на полювання» [2].

Будинок Філіпсів на Енджел Стріт, 454 був сповненим традиційних американських цінностей. Лавкрафт належав до доволі заможної родини. Самі вони вважали себе елітою Провіденсу, і не без підстав. Філіпси відігравали значну роль в історії міста, починаючи з XVII ст. Лавкрафти, у свою чергу, були англійцями. Рід девонських Лавкрафтів, чи Ловкрафтів, можна простежити до XV ст. Можна сказати, що «Лавкрафт був першим американським колоністом, заспиртованим у пробірці Нової Англії» []. Він був чужинцем серед людей, та й у дитинстві він був дуже незвичайним хлопчиком, який дні і ночі проводив у бібліотеці свого діда. У 1904 р. Віпл Філіпс втратив гроші при будівництві греблі. Не переживши такого удару, він помер і будинок довелося продати разом із бібліотекою. Пізніше Лавкрафт зазначав, що через це з ним стався нервовий зрив. Він сховається від світу на довгі дев'ять років, перебуваючи у депресії. Але навіть для свого часу він був не стільки відлюдником, скільки диваком. Він блукав вулицями у довгому плащі з піднятим коміром, намагаючись ні з ким не зустрічатися поглядом. Рятувало читання. Саме завдяки йому Лавкрафт познайомився з аматорськими видавництвами, які невдовзі почнуть публікувати його твори.

Згодом Лавкрафт стане видавати власний журнал «The Conservative», у якому гаряче захищатиме свої погляди і судження, які сформувалися в роки ізоляції, зокрема, неприховану ксенофобію. У його листах за 1933 рік знаходимо багато просторікувань проти нацменшин. Його дратували іммігранти: «смердючі напівкровки», «виродки з гетто» і «покидьки і непотріб своїх країн ... людя, що не здатні втриматися на плаву серед власного народу» [1]. Творчі особистості неминуче закарбовують у своїх творах своєрідний зліпок доби, в яку живуть. І Лавкрафт у своїх переконаннях був зовсім не оригінальним. Ті емоції, які він відчував до представників інших народів, звичайно заслуговують на осуд. Але на той час вони були широко розповсюджені, тому годі й сподіватися, що людина почне проявляти нетиповий лібералізм. Лавкрафт був просто одержимий цією архаїчною ідеєю, що стабільність у суспільстві може забезпечити лише расова цілісність. Він приходив у жах від думки, що культурні цінності, якими він їх знав, підуть прахом через вплив іммігрантів, що не закінчувався. Для нього це було рівнозначним загибелі цивілізації. Страх Лавкрафта щодо сексуального зв'язку

представників різних національностей мав явно нездоровий характер. Він був чимось подібний до нацистських поглядів на расову чистоту. Попри це Лавкрафт, переконаний антисеміт, одружується з єврейкою, іммігранткою з України Сонею Гавт Грін і переїжджає до Нью-Йорку, де мешкала Соня. І чим довше він жив у «місті великого яблука», тим сильніше загострювалася його ненависть до іммігрантів, наче він звинувачував їхній успіх у власних поразках. Ця криза, безумовно, в основі своїй містила фінансові передумови. Соня втратила власний бізнес і їй треба було влаштуватися у Клівленді. Вона сприйняла це з ентузіазмом, а Лавкрафт – із жахом. Самотужки переїхавши до іншого міста, вона час від часу навідувала чоловіка, але настрої Лавкрафта ставав дедалі гіршим, а ставлення до іммігрантів набуло чи не маніакального характеру: «Для гордого, світлошкірого представника нордичної раси не варте животіти серед низькорослих косооких тріскачок з грубими методами і чужими емоціями, яких він ненавидить і зневажає кожною клітинкою свого організму, як ссавці ненавидять і зневажають плазунів, інстинктом древнім, як сама історія, – і так занепад Нью-Йорку як американського міста буде неминучий. Місто є оскверненим і проклятим» [1].

Свої переконання Лавкрафт намагався активно не афішувати, знаючи, що друзі з листування не поділяють його радикальних поглядів. Однак невдовзі фобія усе ж вилилася на папері: «*Red Hook is a maze of hybrid squalor near the ancient waterfront opposite Governor's Island, with dirty highways climbing the hill from the wharves to that higher ground where the decayed lengths of Clinton and Court Streets lead off toward the Borough Hall. Its houses are mostly of brick, dating from the first quarter to the middle of the nineteenth century, and some of the obscurer alleys and byways have that alluring antique flavour which conventional reading leads us to call "Dickensian". The population is a hopeless tangle and enigma; Syrian, Spanish, Italian, and negro elements impinging upon one another, and fragments of Scandinavian and American belts lying not far distant. It is a babel of sound and filth, and sends out strange cries to answer the lapping of oily waves at its grimy piers and the monstrous organ litanies of the harbour whistles*» [4]. Ідеологія Лавкрафта – це своєрідний зліпок образу думок тодішнього типового джентльмена Нової Англії. Звичайно, простіше за все заявити, що усі негативні персонажі прози Лавкрафта – це насправді євреї і негри, а зображення злих земноводних мутантів – це завуальований расизм. Так чи інакше, Лавкрафт робив відверті расистські заяви на адресу певних етнічних груп, але на початку ХХ ст. у цьому не було нічого неналежного. Це не означає, що він був правий,

але і чимось винятковим це не було. Якби ця тема не носила такого провокаційного характеру, ситуацію можна було б визнати доволі цікавою: цей закріпачений чоловік, в якого процес дорослішання затягнувся на довгі роки, реагує у дусі юнацького максималізму на юрби іммігрантів, що наповнили вулиці Брукліна. Однак у глибині душі Лавкрафт розумів, що справа не у «вигрібній ямі», як він називав Нью-Йорк, а у ньому самому. Безумовно, погляди письменника на світ і суспільство завжди знаходять віддзеркалення у творчості. Так, в оповіданнях Лавкрафта є як пряма агресія на адресу і темношкірих, і іммігрантів, так і завуальована. Мабуть, звідси бере початок ідея риболодей і порочного кровозмішення рас. Але, як слушно зауважує О. Чимде, «ні в якому разі не слід бити з розмаху. Перш ніж критикувати Лавкрафта, варто, по-перше, вивчити його біографію» [3]. Варто пам'ятати, що не слід підходити з мірками нашого часу до поглядів людей початку ХХ ст., а тим більш забороняти їхню творчу спадщину, мовляв, «а давайте викинемо це з історії, ніби цього і не було ніколи». Адже тоді слід заборонити і Марка Твена, і Джека Лондона, і Редьярда Кіплінга, погляди яких були теж далеко не толерантними з точки зору сьогодення.

Список використаних джерел

1. Корсаков А. Етнонаціоналізм Говарда Лавкрафта. URL : http://www.spletnik.ru/blogs/govoryat_chno/133435_etno-natsionalizm-govarda-lavkrafta (дата звернення 01.11.2019)
2. Михайлов Е. Доктор Лавкрафт, или Как я перестал переживать и научился бояться. URL : <https://knife.media/lovecraft/> (дата звернення 01.11.2019)
3. Чимде О. Лавкрафт и расизм: туда и обратно. URL : <https://dtf.ru/read/29134-lavkraft-i-rasizm-tuda-i-obratno> (дата звернення 01.11.2019)
4. Lovecraft G.F. The Horror at Red Hook. URL : <http://www.hplovecraft.com/writings/texts/fiction/hrh.aspx> (дата звернення 01.11.2019)

Людмила Поплавська,

викладач кафедри української мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МЕТАФОРА В ЗАГОЛОВКАХ ГАЗЕТ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ

Метафора як стилістичний троп, що належить до традиційних виражальних засобів, сьогодні використовується надзвичайно активно в журналістських текстах. Вивчення використання метафори в публікаціях ЗМІ розглядалося в працях закордонних та українських дослідників: Ж. Вардзелашвілі, Ш. Баллі, В.

Телія, М.В. Балко, І.С. Родіонової, А.П. Загнітка. За допомогою цього тропу вдається емоційно збагатити мовлення журналістів і виразніше передати певні відтінки значень слів. На думку Н.Д. Арутюнової, метафора служить тим знаряддям думки, за допомогою якого можна досягти найвіддаленіших ділянок нашого концептуального поля. Метафора практично проникла в усі сфери нашого життя, а тому журналістика, як відтворювач суспільного простору, повинна обов'язково використовувати цей стилістичний троп [1, с. 287].

Сучасна преса вирізняється здебільшого образними (або індивідуально-авторськими) метафорами. Спираючись на праці вчених, ми дослідили, що цей вид метафори доречно позначати терміном «художні метафори». Так, М.В. Балко зазначає, що, зважаючи на типологію цього тропу (художній, поетичний, тропеїчний, індивідуальний, індивідуально-авторський, okazіональний, мовленнєвий тощо), найбільш універсальним і таким, що може зіставлятися з публіцистичною метафорою, є саме «художні метафори» [2, с. 196]. Н.Д. Арутюнова вважає, що основними ознаками художньої метафори є поєднання в ній образу й змісту; категоріальний зсув, синтетичність значення, необв'язковість мотивації – саме такі риси властиві індивідуально-авторським метафорам [1, с. 287]. На думку Г.Н. Складєвської, зміст терміна «художня метафора» охоплює всі властивості, притаманні індивідуально-авторським метафорам, – це індивідуальний і творчий характер, віднесеність до стилю письма якогось автора [3, с. 23].

Метафори часто використовуються в заголовкових комплексах матеріалів ЗМІ, а їх розмаїття в синонімічному аспекті сприяє відтворенню необхідного смислового відтінку. Автор розуміє, що цей стилістичний засіб дає читачеві додатковий поштовх для прочитання тексту, привертає увагу й налаштовує на активне сприйняття змісту. Особливістю художньої метафори є те, що автор може надавати окремим словам різних значень настільки, наскільки вони адекватно відтворювали б його погляд на подію. Читач, звісно, по-своєму інтерпретує метафору, але здебільшого «пристає» до поглядів автора й намагається зрозуміти головний задум тексту.

На сторінках кам'янець-подільської преси метафора також активно функціонує в заголовках. Особливо часто цей троп використовується в матеріалах, що стосуються культурних, суспільно-політичних, соціально-економічних тем.

«Подільнянин» як одна з провідних газет Кам'янця-Подільського ввїбрала у себе загальні ознаки вживання метафор. Насамперед фіксуємо в газеті багато

заголовків, які репрезентовані загальноприйнятими метафорами. Це пояснюється тим, що заголовки в цьому виданні переважно інформаційного та узагальнювального характеру, тому вони вимагають від автора певної універсальності в метафоризації. Наприклад, в публікації «У міліції нові обличчя» розповідається про кадрову зміну начальників правоохоронних структур районного та міського відділу, а використаний компонент «нові обличчя» вказує на позначення назв осіб (тобто назва частини замість цілого), котрі обійняли нові посади. Види заголовків у журналістиці практично не обмежують автора у використанні мовних засобів, тому журналістові треба уникати шаблонності в передаванні основної думки, адже реципієнт завжди шукатиме свіжих, нетипових метафор, які будуть його зацікавлювати вже навіть самою назвою статті, але водночас не порушуватимуть змісту основного матеріалу.

Зовсім інше семантичне наповнення має заголовок «Кам'янець. Гуртом і вроздріб». За допомогою сполучника виражається різкість і чіткість у цій метафорі. Стилiстично створюється образ, який уможливорює розуміння теми статті. Автор подає проблему лише трьома словами, чим лаконічно й вдало поєднує декілька функціональних властивостей метафори – номінативність і декоративність. Така метафора інтенсифікує думку журналіста, підводить читача до нетипового сприйняття теми.

Цікавим за поняттєвим навантаженням є метафоричний компонент у заголовку «Ми падаємо разом з областю». Метафора «оживлює» матеріал, сухі економічні відомості будуть тепер сприйматися реципієнтом через призму негативізму, адже заголовок уже налаштовує на сумбурний настрій. На нашу думку, така «декоративна» метафора впливає на емоційно-психологічні відчуття читача.

Кам'янець-Подільський часопис «Ключ» також повноцінно використовує метафоричне розмаїття в назвах журналістських статей. Цьому виданню властива така ознака, як уживання метафор-формул. Ці стилістичні фігури близькі до шаблонних моделей у побудові заголовків, проте відходять від їх традиційного подання й перебувають на межі публіцистичного та художнього стилів, наприклад, «Вдаримо по цінах... Рекомендаціями», «Ринок оговтується він цін», «Директор цукрозаводу взяв курс на занепад», «Покликання – дарувати людям свято», «Під стінами ради кується справедливість». Такі заголовки мають у своїй структурі додаткові номінативні найменування, які поєднують метафоричність у висловлюванні з основною темою статті, чим

спрощують її розуміння. Власне, такі метафори можна назвати узагальнювальними, вони позбавлені індивідуально-авторського бачення проблеми, немає різкості й новизни в поданні інформації.

Більшість метафор часопису «Ключа» є загальноновживаними, оперування художніми метафорами трапляється рідко, наприклад, «Може з'явиться алея митців», «Місто і район чепурять», «Команда виборола друге золото», «Гра гру доганяла». Рідше в його заголовкових комплексах використовуються метафорично переосмислені слова з художнім наповненням, наприклад, «Турнір пам'яті», «Мелодія кави прозвучала і в Кам'янці», «На носі п'ята хвиля», «Вилізли іржаві свідки», «Лікарям підсолодять життя».

Метафоричний компонент у заголовках «Кам'янець-Подільського вісника» наявний також, але не є таким численним. Варто виілити надмірну патетичність заголовків цієї газети. Метафори в цьому виданні функціонально одноманітні, проте відтворюють емоційно-образне або узагальнювальне бачення проблем автором, наприклад, назви статей «Крізь об'єктив душі», «Самовільно не плетіть інтернет-павутиння», «Чому завмирають ліфти?», «У житті – як на батуті», «На вічному шляху до Тараса», «Туризм вийде за двері університету». В цих назвах метафора виконує функцію інтенсифікації значення, актуалізує подію. Саме за допомогою певної сакральності значень слів, що використовуються в цих заголовках (загальнолюдські цінності концептит «душа», «вічність», «Шевченко»), журналістові вдається зосередити увагу читача на сприйнятті тексту. Таке явище, безумовно, є позитивним, проте не завжди виправданим, адже таке нагромадження компонентів, що відображають нашу ментальність, шаблонізує текст, не дає народитися власне авторським метафорам, що відобразатимуть новий погляд на проблеми. Такий підхід щодо використання метафори досить поширений в українських виданнях.

Отже, метафора в заголовках регіональної преси Кам'янця-Подільського використовується для нетипового подання певної проблеми журналістом. Із погляду функціональності заголовки відповідають реалізації авторського задуму, тому процес створення й використання оригінальних метафор у публіцистичних текстах є обов'язковою умовою успішного функціонування цих текстів у сучасному медіапросторі.

Список використаних джерел

1. Арутюнова Н.Д., Метафора. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990. 684 с.

2. Балко М.В. Метафора в сучасному медіа-тексті: типологія, особливості створення та функціонування. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Випуск 17. Кам'янець-Подільський, 2008. С. 195-197.
3. Скляревская Г.Н. Языковая метафора как категория лексикологии. *К вопросу о семантических границах языковой метафоры. Языковые категории в лексикологии и синтаксисе* : межвуз. сб. науч. р. Новосибирск, 1991. С. 23-35.

Олег Рарицький,
доктор філологічних наук, професор кафедри історії
української літератури та компаративістики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

АЛЮЗІЇ ТА РЕМІНІСЦЕНЦІЇ ЯК РІЗНОВИД ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У ХУДОЖНЬО-ДОКУМЕНТАЛЬНІЙ ПРОЗІ ШІСТДЕСЯТНИКІВ

Ремінісценції та алюзії – менш уживані інтертекстуальні прийоми в структурі художньо-документальної прози про шістдесятників, однак їхнє побутування цілком закономірне. Ремінісценція як цитатний вияв не завжди збігається з авторським оригіналом, може бути неточною, не береться в лапки, як текст у тексті розпізнається лише підготовленим читачем. Цю думку підтверджує М. Шаповал: «Якщо брати за критерій розмежування цитати, алюзії та ремінісценції міру точності відтворення претексту, то ремінісценція буде найменш точною, – і найбільш складною для верифікації порівняно з алюзією та цитатою, що опирається на вияв предикації: вона нагадуватиме про окремі елементи творів художньої літератури, історичних та культурних подій, імена видатних осіб за допомогою настільки трансформованих конструкцій, що виявлення не лише предикації, а й самого претексту часто стає ускладненим» [5, 109–110]. У спогадовому матеріалі ремінісценція свідомо використовується з метою розширення асоціативного простору сприйняття, засвідчення триєдиної діалогічності між автором мемуарів, особою, якій присвячені мемуари, та митцем, із творів якого взято цитату. Як слушно спостеріг В. Халізов, «ремінісценції у вигляді цитат становлять сутнісний різновид неавторського слова» [4, 254].

На матеріалі мемуарних збірників, утім, можна простежити вияви такої інтертекстуальності. До прикладу, «пряmostояння» – це стусівська ремінісценція, якою оперують автори багатьох спогадів, зокрема про М. Коцюбинську [3]. Фактично всі мемуарні матеріали про письменницю

засвідчують цю характеристику, зводячи її до осмислення ролі діячки в русі шістдесятників, незламності жінки у протистоянні режиму, вмінні бути непохитною у відстоюванні особистісних переконань. Зосібна Л. Плющ наголошує: «Михайлина належить до найсвітліших, того найкращого, що було, скористаймося її ж словом у русі *пряmostояння* (насправді, М. Коцюбинська лише ввела його в літературний обіг. – *О. Р.*). Вона належала до „малесенької щопти” (ще одна стусівська ремінісценція. – *О. Р.*) тих, хто самим своїм існуванням повертали життя змертвілим і спорожнілим словам, й самі породжували Слово „на вагу золота”» [3, 299]. А це вже – зі слів Л. Мірошниченко: «Рівновага її „*пряmostояння*”, рідкісна внутрішня свобода огортали співбесідника якимось природним супокоем. За цією доступністю, відкритою теплою і щирістю світилася пронизлива екзистенційна глибина» [3, 199].

«Самособоюнаповнення» – ще одна ремінісценція, частотна вже в спогадах про В. Стуса. Вона взята з його поезії «Мені зоря сіяла нині вранці...» – як така, що засвідчує імпліцитний самовияв та ескапізм буттетривання поетичного *alter ego* митця. Новотвір «щопта», ужитий у вірші «Ярій, душе...», зачитаному як прощальна промова на похороні А. Горської, позначає певну приреченість у самоідентифікації поетового покоління у протистоянні системі.

Ремінісценції у спогадах про шістдесятників здебільшого засвоюються з творчості представників цього руху, підтверджуючи єдиноспрямованість заявленої суспільної й особистісної позиції його діячів. Цим прийомам інтертекстуальності властиві стилізація, підпорядкованість і проникнення в манеру письма автора спогадів.

Ремінісценція може видозмінюватися в алюзію і прочитуватися неоднозначно, – залежно від читацького сприйняття. Д. Папкіна слушно наголошує на тому, що «межу між алюзією та ремінісценцією встановити непросто» [1, 78]. Особливо складно диференціювати ці прийоми в художньо-документальному тексті. Скажімо, всі наведені вище приклади ремінісценцій можна з певністю кваліфікувати і як алюзії, що вже звично сприймаються як «універсум текстів» (Ж. Дерріда). Непряме скерування до літературних першоджерел утілює письменницьку ідею повномасштабного віддзеркалення духовної сутності й одночасної реалізації художньої мети: запропонувати універсальну картину бачення світу й виразно наголосити на своїй участі у повсякденних онтологічних процесах. Зіпremoся тут на цілком слушне твердження Н. П'єге-Гро: «Справді, літературна алюзія передбачає, що читач у

зможі розпізнати за іносказанням ту думку, яку автор хотів йому навіяти, не висловлюючи її прямо. Коли в основі алюзії лежить гра слів, то вона відразу сприймається як ігровий елемент, щось на кшталт жартівливого підморгування, адресованого читачеві» [2, 92].

У в'язничному епістолярії приклади алюзивної інтертектуальності простежуються у зверненнях авторів до виконаних ними літературних перекладів: так, В. Стус апелює до творчості Гете, Рільке, І. Світличний – до Беранже, Бодлера. Алюзії постають тут як тонкі мовні ігри, вказують на спорідненість мислення та художнього смаку всіх учасників листовної комунікації. Акцентуючи непоступливість у змаганні із системою, свою внутрішню силу й моральну гідність, в'язні сумління влітають в епістолярний дискурс максими Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, інших велетів національного духу. Алюзивні вияви проникають в різні жанрові модифікації художньо-документальної прози – мемуари, щоденники, усну оповідь, записки, автобіографію, некролог.

Алюзія як інтертекстуальний прийом мемуарного дискурсу не потребує дослівності й витлумачується через співвіднесення часто вживаного вислову з авторською нарацією. Алюзивне цитування дає змогу письменникові передати драматизм події, про яку йдеться, наситити текст інформацією; воно спонукає до асоціативного мислення, водночас постаючи одним зі способів реалізації авторських креативно-аналітичних можливостей. Як стилістична фігура художньо-документальної прози шістдесятників алюзія продукується виразними аналогічними контекстами (ідеологічним, історико-політичним) доби й різноманітно проявляє себе. Через тотальні утиски інакомислячих письменники часто вдаються до алюзивного прочитання біблійної історії, передусім новозавітної, виказуючи цим опір викоріненню віри, протидію духовному вихолощенню нації. Ілюстрацій цього – досить багато практично в усіх різновидах нефікційної літератури. Зауважимо, що в інтертекстуальній площині алюзія, на відміну від ремінісценції, все ж таки вимагає однозначності в розумінні й потрактуванні факту, події чи явища.

Список використаних джерел

1. Папкина Д. Типы литературных аллюзий. *Вестник Новгородского гос. ун-та*. 2003. № 25. С. 78–82.
2. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер с фр. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
3. «У мерехтінні найдорожчих лиць» : Згадуючи Михайлину Коцюбинську / упор. і відп. ред. Е. Соловей. Київ: Дух і Літера, 2012. 576 с.

4. Хализев В. Теория литературы : учебн. Москва: Высш. шк., 1999. 398 с.
5. Шаповал М. Интертекст у світлі рампи: міжтекстові та міжсуб'єктні реляції української драми : монографія. Київ: Автограф, 2009. 352 с.

Ольга Шаповал

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДО ПИТАННЯ ЖАНРОВОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ТВОРЧОСТІ В. ГОЛДІНГА У ЗАХІДНОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Творчість Вільяма Джеральда Голдінга (1911–1993), англійського письменника, лауреата Нобелівської премії з літератури 1983 року, з повним правом може бути віднесена до найбільш яскравих, складних і неоднозначних явищ світової культури другої половини ХХ ст. Попри те, що зарубіжними й вітчизняними літературознавцями проведена велика робота щодо з'ясування різноманітних аспектів художнього доробку автора, діапазон дослідницьких підходів є настільки широким, що утруднює виокремлення якоїсь однієї узагальнювальної концепції. Навіть побіжний огляд присвячених Голдінгові досліджень засвідчує, що погляди розходяться буквально за кожним пунктом; особливо це стосується жанрової природи його творів.

У спробах визначити жанр творів Голдінга у західному літературознавстві найчастіше оперують поняттями “fable” (притча, байка), “parable” (притча, парабола), “myth” (міф), “allegory” (алегорія), “novel” (роман). Вказані терміни подекуди вживаються як синоніми, а частіше сприймаються і використовуються просто інтуїтивно, не ґрунтуючись на чіткому визначенні. Так, С. Хайнс висловлює думку, що Голдінга не варто називати «творцем притч (байок)» (“a fabulist”), оскільки так називають Езопа і Лафонтена [4, с. 5]. Порівнюючи терміни “myth” (міф) та “fable” (притча, байка), дослідник доходить висновку, що «жоден з цих термінів не є задовільним, тому що обидва містять певний ступінь абстрактності й елемент легендарності, чого в романах Голдінга просто немає, тому буде точнішим називати їх просто романами» [4, с. 4]. Подібну термінологічну плутанину ми зустрічаємо й у А. Джонсона, який визначає жанр творів Голдінга як «романи (або притчі, як дехто їх називає)» [5, с. 5]. Навіть тоді, коли дослідники мають намір дати термінологічні визначення, терміни набувають доволі вільного тлумачення, в залежності від поглядів вчених. В. Тайгер, наприклад, ставить притчу між алегорією і міфом,

розуміючи під нею одночасно «інтелектуальний аналог і драматичну ситуацію» [12, с. 30], до того ж «драматична ситуація є первинною» [12, с. 25]. З іншого боку, М. Волтерс вважає, що «ситуація і характери (у притчі) зведені до абстрактної репрезентативності» [13, с. 95]. І хоча обидві дослідниці називають твори Голдінга притчами, зрозуміло, наскільки по-різному вони бачать їх жанрову структуру.

Більшість дослідників, обґрунтовуючи використання терміна «притча» (“fable”), спираються на визначення, запропоноване Джоном Пітером у статті «Притчі Вільяма Голдінга» ще у 1957 р.: «Притчами є такі наративи, що залишають враження, ніби їх мета продумана наперед і ґрунтується на певному вихідному положенні чи твердженні, яке вони повинні зобразити й передати у конкретній художній формі» [9, с. 577]. Порівнюючи фікційні та притчові тексти, Пітер зауважує, що перші «мають обмежені можливості узагальнювати й пояснювати досвід, з яким вони мають справу, оскільки, зазвичай, в центрі їх уваги – унікальність цього досвіду. Притчі, народжуючись з уривку, схожого на скелет, мають огорнути його плоттю “реального життя”, щоб зробити його цікавим і переконливим» [9, с. 577-578].

Таке трактування терміну «притча» (“fable”) перегукується з ідеєю біполярності форм художнього мислення. Англо-американське літературознавство розрізняє два типи роману у відповідності з двома типами художнього конструювання дійсності: роман реалістичний і нереалістичний, що спирається не на реальність, а на уяву, фантазію. Наприклад, американський літературознавець Роберт Скоулз, чия концепція також підтримує біполярний принцип типології літератури, особливим видом нереалістичного роману в літературі ХХ ст. називає роман, побудований на мистецтві «фабуляції», тобто вигадки, за допомогою якої автор змальовує світ, що докорінно відрізняється від реального, але робить це саме з метою зіткнення уявного світу з реальним заради його пізнання. Тому, вважає Скоулз, сучасна фантастична притча, спираючись на філософію прагматизму, не відвертається від реальності, але, розуміючи неможливість її повного безпосереднього відображення, все ж намагається зробити це за допомогою своїх специфічних засобів [10, с. 11].

На жанрові класифікації творчості Голдінга західними дослідниками певною мірою вплинув двоїстий підхід до цього питання самого письменника, який то називає себе «творцем притч», то висловлює бажання, щоб при характеристиці його творчості слово «притча» замінювалось словом «міф»: «Я відчуваю, що притча це дещо вигадане, те, що лежить на поверхні, міф же –

дещо, що витікає із самих коренів буття, у давньому розумінні – ключ до існування, до загального сенсу життя і до цілісного досвіду» [6, с. 134].

Термін «міф» теж не набув однозначного трактування серед західних літературознавців. Якщо А. Флек, відносно Голдінга, визначає міф, ґрунтуючись на суто змістових факторах [2, с. 204], то Е. Сміт називає міфом твір, що в цілому відповідає давній універсальній сюжетній схемі [11, с. 166-167]. Ф. Кермоуд, розрізняючи реалістичні та міфічні твори, говорить, що, в той час як «міф» передбачає чіткі відповіді та «загальне й адекватне пояснення суті речей» [7, с. 39], метою фікційних творів є пошук цієї суті й вони мають здатність змінюватися, як змінюються засоби пізнання. Міфи, на думку вченого, постають втіленням стабільності, реалістичні твори – втіленням зміни. Міфи набувають змісту в умовах позачасовості, реалістичні твори – тут і тепер [7, с. 39]. Найбільш ґрунтовне та послідовне порівняння притчі і міфу та аналіз книг Голдінга відносно цих жанрів знаходимо у М. Кінкед-Вікса та Я. Грегора. На думку дослідників, у притчі все має вторинне значення, все підпорядковане аналітичній схемі. На відміну від цього, літературний міф направлений на розкриття архетипної істини, що ховається за повсякденністю: «Притча пропонує задоволення аналізу, <...> міф – відкриття» [8, с. 245].

Варто вказати, що жвава дискусія стосовно жанрової ідентифікації творів Голдінга, розгорнувшись у західному літературознавстві на першому етапі вивчення доробку письменника у 1950-60 рр., не набула подальшого активного розвитку. Дослідники, найчастіше обмежуючись лише констатацією того факту, що «творчість Голдінга є унікальним поєднанням реалізму й притчовості» [1, с. 1], називають його «творцем притч», а згадуючи термінологічне уподобання самого письменника, визначають його твори як міфи. Спроби прослідкувати еволюцію творчості залишаються в межах аналізу тематики, образності й символіки, а питання жанрової еволюції залишається поза увагою й вимагає ґрунтовного вивчення.

Список використаних джерел

1. Dickson L. L. *The Modern Allegories of William Golding*. Univ. of South Florida Press, 1990. 163 p.
2. Fleck A. D. *The Golding Bough : Aspects of Myth and Rituals in the "Lord of the Flies"*. *On the Novel*. L., 1971. P. 189–205.
3. Hynes S. L. *William Golding . Columbia Essays on Modern Writers*. № 2. N. Y. ; L. : Columbia Univ. Press, 1964. 48 p.
4. Johnston A. *Of Earth and Darkness : The Novels of William Golding*. Columbia, Mo. ; L. : University of Missouri Press, 1980. 312 p.

5. Kermode F. The Meaning of It All: Interview with William Golding. *Books and Bookmen*. Vol. 5 (October), 1959. P. 9–10.
6. Kermode F. The Sense of Ending : Studies in the Theory of Fiction. Oxford, N. Y. : Oxford university press US, 2000. 206 p.
7. Kinkead-Weeks M., Gregor I. William Golding: A Critical Study. N.Y. : Dutton, 1967. 84 p.
8. Peter J. The Fables of William Golding. *Kentyon Review*. Vol. 19 (Autumn). 1957. P. 577–592.
9. Scholes R. E. Fabulation and Metafiction. Univ. of Illinois press, 1979. 222 p.
10. Smith E. Lord of the flies. *Some Versions of the Fall: the Myth of the Fall of Man in English Literature*. L. : Taylor & Francis, 1973. P. 163–203.
11. Tiger V. William Golding. The Dark Fields of Discovery. L., 1974. 244 p.
12. Walters M. Two Fabulists: Golding and Camus. *William Golding's "Lord of the flies": a source book*. N. Y. : Odyssey Press, 1963. P. 94–105.

Наталія Шеремета

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПЕРСПЕКТИВИ КОДИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ ВАСИЛЯ СТУСА

Основним джерелом поповнення словникового запасу мови є утворення нових лексичних одиниць на основі рідної мови шляхом використання різних засобів словотворення. І вагоме значення у цьому процесі відіграють авторські неологізми. Індивідуально-авторські новотвори Василя Стуса є певним внеском у дослідження механізму виникнення художньо-образного тексту.

Василь Стус не лише опановує нові теми, дошукується нових форм, творить нові образи, а й збагачує лексику власними словами, що свіжо й оригінально відтворюють особливості різноманітних сфер буття усього суспільства, у тім числі й окремої людини.

Вживані поетом індивідуально-авторські неологізми виконують радше оцінно-виражальну функцію, аніж номінативну функцію. Митець продукує їх передусім для того, аби читач, сприймаючи художній твір, сам відчував процес народження нового слова.

Морфемна будова авторських неологізмів Василя Стуса допомагає простежити й лексичне значення оказіоналізмів. Основним способом з'ясування семантики Стусових неологізмів є звернення до слів-мотиваторів.

Найчисельнішу групу, відповідно до будови, утворюють **двокомпонентні**

неологізми, кожен з компонентів яких доповнює значення один одного: *архітрави*, *водотеча*, *воєнраб*, *воєнробство*, *жертво-кат*, *като-жертва*, *косопис*, *кривоокість*, *міжзорря*, *міжхвиля*, *протобажання*, *пустограка*, *розлукозустріч*, *стозвуччя*, *чорностав*.

Уся творчість Василя Стуса, яка за словами Михайлини Коцюбинської, стала борсанням «людини з чистою душею і прямим хребтом у неправовому світі» [1, с. 14], пронизана лексемами, що віддзеркалюють глибокі душевні переживання та пошуки поета - складними конструкціями на позначення негативно-емоційного стану.

Досить чисельною групою у мовотворчості поета стали іменники-неологізми із першим компонентом **само-**, що вказують на скерованість дії, названої другою частиною слова, на самого себе, передають особистісні страждання, розчарування, зневіру, спричинені конкретними історичними обставинами, політичною ситуацією: *самобіль*, *самовигнання*, *самовтрата*, *самодар*, *самозагасання*, *самозменшення*, *самозрада*, *самолють*, *самонародження*, *самопочезання*, *самопрозрівання*, *самороздаровування*, *самосмерть*.

Препозитивний іншомовний компонент **архі-**, що з грецької мови перейняв значення 'зверхність, старшинство' надає іменнику *трави* (*архітрави*) окресленості найвищих, найбільших. Компонент **архі-**, як відомо, вказує й на церковну зверхність. Отже, ми можемо висновкувати про частину **архі-** як ознаку певної давності, старовинності, архаїчності. У контексті неологізми, відповідно, можуть набувати значення чогось найдавнішого і, можливо, ніколи не існуючого, а лише уявного, символічного: до прикладу, трав, рослин.

Значну частину новотворів В.Стуса становлять і префіксальні утворення.

Префікс **ви-**, наприклад, надає лексемі значення закінченості, крайності чогось: *витерп* – межа терпіння; *вивістря ножа* – найтонший, найгостріший край ножа; *вискалок* – частинка душі ліричного героя.

Префікс **над-** виражає позначення особи, якій надається перевага над ким або чим-небудь, антонімічним є префікс **недо-**, що вказує на неповноту дії чи предмета, порівняємо: *надлюдина* та *недолюдина*.

Лексему *провеснянка* В. Стус утворює від іменника *веснянка* (хорова народно-побутова пісня) за допомогою префікса **про-**, що вживається для творення іменників і прикметників із значенням 'на зразок, подібний до, прообраз; який підтримує кого-небудь, виконує чийсь волю, розділяє чийсь

погляди'. Таким чином, *провеснянка* – це пісня, схожа на веснянку, пісня, яка про щось сповіщає. У контексті це значення розширюється і символізує загалом прихід чогось, можливо, певних змін у житті героя.

Заперечення поет передає за допомогою префікса *не-*: *невір* – це людина, яка не вірує.

Словотворчий префікс *о-*, що вказує на викінченість чогось, його сформованість, утворює іменники *охвиля* – наплив почуттів, думок, чітко визначених, зрозумілих; *опорятунок* – обов'язкове визволення ліричного героя з важкого, скрутного становища; *окрилля* – піна, яка здіймається на хвилях під час їх коливань, *оцвіття* – сукупність усіх розцвілих квітів на ясені.

Префікс *між-* вживається для творення іменників на означення проміжності: *міжхвиля* – простір між хвилями, що передає вагання ліричного героя у коханні; *міжзорря* – крім космічного простору між зорями, символізує ще якісь вищі духовні сфери, до яких прагне людина.

Значення префікса *при-* у слові *присмута* з'ясовуємо, підібравши до нього синонім *біля*. Отже, *присмута* – це не лише сум, журба, невеселий настрій, а і все те, що супроводжує це почуття.

У будові неологізму *стерп* виділяємо префікс *с-*, що вказує на завершеність, dokonаність *терпіння*.

Префікс *пере-* вказує на повторення: *перехлюп* (*рук*) – це повторювані різкі рухи руками, що нагадує хлюпання води; *перехлип* – повторювані важкі подихи, спричинені плачем.

Префікс *по-* вказує на значення 'який відбувається після попереднього'. Так, наприклад, лексема *потому* – це послаблення сил, якому вже передували такі відчуття; okazіоналізм *поніч* означає частину доби – перехідну від ночі до ранку; *повесіння* – це період по закінченні весни, перехідний етап між двома порами року чи життя; *помежів'я* – перебування поза межею допустимого.

Початок чогось нового, його розвиток віддзеркалює префікс *роз-*: *розвесіння* – початок процесу потепління, розквіту, приходу весни; *розтривога* – це хвилювання, переживання, стан за значенням «розтривожити».

Префікс *на-* вказує на значення «за», «поза». Отже, аналізоване слово «*паніготь*» у контексті допомагає передати, як почуття ліричного героя вражають кожну його клітину.

Компонент *іно-* – це префікс, запозичений зі старослов'янської мови,

який означає «чужий»: *іножиття, інобуття* – це чуже життя, можливо, і на цій землі.

Оказіоналізми, що є **суфіксальними** утвореннями, вживаються у Стуса рідше. Так, зменшено-пестливі суфікси *-ин-к-* та *-ик* утворюють лексеми *блакитинка, шротик*.

Суфікси *-ств (-цтв)* та *-анн* утворюють абстрактні іменники із збірним значенням, як-от: *воєнробство, убійництво, поцілання*

За допомогою суфіксально-префіксального способу утворюється оказіоналізм *незглибимість*. Суфікс *-ість-* вказує на абстрактність іменника, а префіксу *нез-* властиве заперечення. Отже, дана лексема характеризує стан людини, коли для неї, з одного боку, все є значущим, а з іншого, стає незмістовним.

У творчості В.Стуса образно-смислову опору становлять **нульсуфіксальні** деривати. Вони не лише орнаментують вислів, а й стають показником енергійної, динамічної системи письма - передають емоційно-оцінне ставлення поета до зображуваного. Порівняємо: терпіти – *витерп, стерп*; боліти, лютувати, дарувати – *самобіль, самолють, самодар*.

Отже, неологізація (утворення нових слів різними способами) є виразною особливістю стильової манери Василя Стуса. Наукове опрацювання індивідуально-авторських неологізмів поетичної мови має значну наукову перспективу. Дослідження живих номінативно-експресивних процесів, що відбуваються у мові, дають поштовх до прогнозування перспектив розвитку словотвірної системи сучасної української мови.

Список використаних джерел

1. Коцюбинська М. Х. Поет / Стус В. Твори: у 4 т., 6 кн. Львів: Просвіта, 1994. Т.1. С.7-38.
2. Стус В. Твори: У 4 т., 6 кн. / НАН України, Ін-т літератури ім. Т.Г. Шевченка. Відділ рукописних фондів і текстології. Львів: Просвіта, 1994-1999.

Поліна Шулик,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КІБУЦІАНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ФЕНОМЕН ІЗРАЇЛЬСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Література про кібуци — це частина ізраїльської літератури, про яку пишуть у більшості ізраїльські літературознавці. Невелика кількість зарубіжних дослідників звертаються до цього феномену або як до свідoctва кібуціанського руху, або як до аналогу селянської літератури, яка існувала в Радянському Союзі. Об'єктом їх дослідження часто стають твори періоду існування ішува (додержавний період) і періоду літератури покоління Пальмаха. (В ізраїльському літературознавстві літературний процес розглядають як зміну поколінь письменників). Об'єднані пафосом колективізму і рівності, вони відповідали традиційним уявленням про кібуціанський рух, учасники якого одержимі соціалістичним ідеалом та єдиною метою: працювати на святій землі та жити разом. Зарубіжний читач небезпідставно шукав і знаходив у них російський підтекст. І дійсно, їхні автори, що приїхали на святую землю в основному з України, Білорусії, Росії, орієнтувалися на радянську літературу. І навіть проза тих, хто народився в Ізраїлі, в сорокові роки, нагадувала твори соціалістичного реалізму, а життя у кібуці була втіленням ідеї «возрождения еврейского народа на его земле и его освобождения от нравственных болезней изгнанничества» [1, с. 29].

Але кібуціанська література не застрягла на початку нової ери єврейської історії, в «позитивному», пройнятому сіоністською романтикою реалістичному напрямі з його наївним дидактизмом, відчуттям колективу, з'єднаного єдиною ідеологією, і типовим конфліктом між суспільним обв'язком і особистими потребами, з його прагненням створити нового літературного героя, «представляющего весь обновленный народ Израиля, словно заново рожденный из морской пены» [2, с. 7]. Література про кібуци — це і соціально-історичні зміни, що довгий час визначали тематику і проблематику ізраїльської літератури і критика кібуцианських ідеалів.

Перші значні художні твори про життя кібуців були створені наприкінці 40–50-х гг. Класичний сюжет для кібуціанської літератури цього періоду: граничне напруження фізичних и нервових сил і безкінечні дискусії про те, як

жити далі, як будувати комуну. У пізніх творах представників *покоління Пальмаха* спостерігається тенденція переосмислити ідеологічні установки літературного напрямку, переглянути своє відношення до реальної дійсності в Державі Ізраїль і до нового єврейського суспільства, що формується у ньому. У них вже проглядається конфлікт між проголошеним демократизмом і диктатом колективу, що доходить до пригнічення особистості. Конфлікт індивідуального початку з колективістським стає ведучим в творчості письменників *покоління Держави*. Більшість з них життя кібуца знали не з чуток. І це життя, де немає місця особистому, а усім править кібуцний статут, що вимагає фанатичного його дотримання, позбавляє людину права вибору, піддається в їх творах нещадній критиці. Наслідком диктату колективу стає самотність, яка рятує від руйнування одних і знищує інших. У сучасній кібуціанській літературі пишуть про кібуци минулих років.

Звичний для творів *письменників Держави* конфлікт між особою і колективом згладжений. Головне в цій літературі – пошуки гармонії, гостре радісне відчуття коренів, ґрунту і роду, властиве вічним мандрівникам, які набули, нарешті, свою землю, де вже простежується існування дідів і онуків, для яких країни галута вже перетворилися на міф. І це головне характерно для усієї сучасної ізраїльської літератури.

Список використаних джерел

1. Бар-Йосеф Хамуталь. Введение. *Антология ивритской литературы. Еврейская литература XIX – XX веков в русских переводах* /Составители: Хамуталь Бар-Йосеф, Зоя Копельман. М. : Изд-во РГГУ, 2000. С. 5 – 34.
2. Файнберг Анат. От литературы национальной к литературе универсальной: очерк развития современной израильской литературы. *Плоды смоковницы: Современный израильский рассказ*. Пер. с иврита. Иерусалим : Библиотека — Алия, 2002. С. 5–12.

Інна Яремчук

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

НІМЕЦЬКОМОВНА ПРИТЧА В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ВИМІРІ (ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Сучасні лінгвістичні дослідження характеризуються збільшенням кількості робіт, присвячених вивченню текстів жанрів малих форм у різних аспектах. До текстів малих форм науковці відносять: афоризм (Т. І. Манякіна); байку (Л. С.

Піхтовнікова, О. М. Гончарук); оповідання, новелу (О. Б. Шонь, В. П. Чередниченко); анекдот, жарт (Л. Р. Кузнецова, В. І. Карасик, В. О. Самохіна); тексти прикладів (Л. Я. Жук); рекламні тексти (Г. В. Чуланова, Л. М. Киричук, Т. В. Крутько). Огляд праць висвітлює сучасний стан студій текстів малих жанрових форм і свідчить про недостатню дослідженість у лінгвостилістичному аспекті.

У німецькій та українській філології привертає увагу науковців метод лінгвостилістичної інтерпретації текстів малих жанрових форм (Л. С. Піхтовнікова, Г. В. Давиденко, Я. В. Мукатаєва, С. М. Бассай, R. Dithmar, T. Möbius, V. Matzkowski). Лінгвостилістичну інтерпретацію розуміємо як філологічну техніку, представлену сукупністю прийомів, способів, методів виявлення значень, смислу, змісту тексту. Формами інтерпретації є переказ як різною мірою деталізований виклад змісту тексту, резюме, анотація, реферат як використання вихідного тексту для створення нового шляхом критичного аналізу, схвалення, полеміки (відзив, рецензія, критична стаття тощо) [5, с. 190]. Л. С. Піхтовнікова запропонувала рекомендаційний план лінгвостилістичної інтерпретації художнього тексту, який вдало використовується при дослідженні текстів малих жанрових форм [3, с. 8-9].

Німецькомовна притча як об'єкт філологічних студій, також досліджується з використанням методу лінгвостилістичної інтерпретації тексту. Притча допускає багатозначність інтерпретацій, будучи текстопороджуючим текстом для будь-якого адресата. Якщо пряме повідомлення передає знання, яке редуплікується (подвоюється) у адресата, то в непрямій комунікації через притчу передається не об'єктивна істина, а суб'єктивна, особисте присвоєння (суб'єктивна реакція індивіда) [1, с. 103-104]. Текст притчі читач може інтерпретувати по-різному, залежно від поглядів, світосприйняття, рівня обізнаності з тією чи іншою проблемою.

Шляхом інтерпретації текстів притч та зіставленням їх із цілями притчі визначаються прагматичні функції притчі. Критерії виокремлення функцій сформулювати у вигляді якогось чіткого алгоритму неможливо, оскільки розпізнавання кожної функції пов'язано з інтерпретацією тексту і загальними знаннями про функції певного жанру.

У результаті лінгвостилістичної інтерпретації визначаємо реалізацію низки прагматичних функцій: дидактичної, комунікативної, етико-філософської, соціально-критичної, функції впливу, інтерпретаційно-прагматичної, евристичної, ілюстративно-риторичної, виховної, сатиричної, драматичної,

інформаційної, функції іносказання. Цей вибір є обумовленим авторськими інтенціями, а також жанром, у якому побудовано текст.

Переважна функція притчі є дидактична функція, що проявляється у представленні моральних істин, які початково мали релігійне забарвлення [2, с. 323]. Зміст притчі може бути наочно-дидактичним, безпосередньо впливати з сюжету, і глибинним, який впливає з підтексту і сприяє змінам у свідомості адресата. Наприклад, у притчі Г. Е. Лессінга „Die Haushaltung” повчальність проявляється ненав’язливо:

Die Haushaltung „Zankst du schon wieder?” sprach Hans Lau / zu seiner lieben Ehefrau . / „ Versoffner, unverschämter Mann” – / „Geduld, mein Kind, ich zieh mich an” – / „Wo nun schon wieder hin?” – „Zu Weine. / Zank du alleine.” / „Du gehst? –Verdammtes Kaffeehaus! / Ja! blieb er nur die Nacht nicht aus. / Gott! Ich soll so verlassen sein? – / Wer pocht? – Herr Nachbar? – nur herein! / Mein böser Teufel ist zu Weine: / Wir sind alleine.” [7, с. 16].

Автор притчі повчає нас на прикладі головних персонажів не втрачати близьких людей, родину через шкідливі звички. Дидактична функція цієї притчі реалізується у діалозі пана Лау та його дружини. Прагматична ефективність притчі також полягає у використанні автором афоризмоподібного висловлення: „Mein böser Teufel ist zu Weine: / Wir sind alleine”.

У лінгвостилістичній інтерпретації текстів також використовується метод аналізу за стильовими рисами на рівні композиції, лексики, морфології, фонетики, синтаксису [4, с. 49-69]. Шляхом інтерпретації текстів притч та використання аналізу за стильовими рисами виокремлено такі стильові риси: стислість / відносна стислість / розгорнутість, сюжетність, двоплановість, символічність, діалогічність / монологічність, статичність / динамічність, дидактичність, автологічність / експресивність.

Стильова риса „сюжетність” є характерною для сучасної притчі ХХ сторіччя Г. Кунерта:

Die Schreie der Fledermäuse

Während sie in der Dämmerung durch die Luft schnellen, hierhin, dorthin, schreien sie laut, aber ihr Schreien wird nur von ihregleichen gehört. Baumkronen und Scheunen, verfallende Kirchtürme werfen ein Echo zurück, das sie im Fluge vernehmen und das ihnen meldet, was sich an Hindernissen vor ihnen erhebt und wo ein freier Weg ist. Nimmt man ihnen die Stimme, finden sie keinen Weg mehr; überall anstoßend und gegen Wände fahrend, fallen sie tot zu Boden. Ohne sie

nimmt, was sonst sie vertilgen, überhand und großen Aufschwung: das Ungeziefer [6, с. 105].

У притчі чітко і стисло окреслено сюжет; він носить узагальнений характер без уточнень і детального викладу. Мова іде про Кажанів, які в сутінках літають і кричать, але їхнього крику ніхто не чує, крім них самих. Кажани не знаходять вільного шляху і від відлуння голосів, вдаряючись об стіни, падають мертвими до землі, і тоді вони стають жертвами саме тих, кого вони, зазвичай, винищують, – шкідливих комах. На прикладі типової картини із світу тварин у притчі порушується тема суспільно-політичного життя Німеччини. Голоси кажанів є символами голосів совісті, справедливості, які приречені до тиші, тому що збільшується несправедливість, свавілля „шкідника” (das Ungeziefer) – представника тоталітарної диктатури. За допомогою діючих притчових фігур – кажанів – автор реалізує головний задум притчі: засудження тогочасного суспільства.

Отже, використання методу лінгвостилістичної інтерпретації слугує для детального опису лінгвістичної природи німецькомовної притчі та усіх текстів жанрів малих форм.

Список використаних джерел

1. Мухелишвили Н. Л. Притча как средство инициации живого знания. *Философские науки*. 1989. № 9. С. 101-104.
2. Піхтовнікова Л. С. Еволюція німецької віршованої байки (13-20 ст.) : жанрово-стилістичні аспекти : дис. доктора філол. наук : 10.02.04; 10.01.05. Київ, 2000. 427 с.
3. Піхтовнікова Л. С., Яремчук І. М. Німецькомовна притча : лінгвостилістична інтерпретація, переклад, дидактизація : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавничо-поліграфічне підприємство «Апостроф», 2016. 64 с.
4. Ризель Э. Г. Полярные стилевые черты и их языковое воплощение. *Иностранные языки в школе*. 1961. № 3. С. 96-103.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.
6. Neis E. *Dichtung in Theorie und Praxis. Die Parabel*. Hollfeld / Ofr. : C. Bange Verlag, 1981. 112 S.
7. Wem ich zu gefallen suche. *Fabeln und Lieder der Aufklärung*. Berlin : Buchverlag Der Morgen, 1971. 317 S.

СЕКЦІЯ 5

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Оксана Городиська,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасні інтеграційні процеси в Україні відкривають перед студентами можливість ознайомлення і безпосередньої участі в освітніх, культурних, економічних та інших досягненнях світової цивілізації. Тому першочергове значення в цьому процесі відіграє вивчення іноземної мови як засобу спілкування, який є важливим інструментом для інтеграції студентів та засобом відкриття і пізнання світу та інновацій з професійного напрямку підготовки.

У програмі з іноземної мови для вищих навчальних закладів зазначено, що метою навчання іноземній мові у ВНЗ є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу) та набуття професійно-спрямованої іншомовної компетентності.

Мотивацією вивчення іноземної мови є професійна потреба для студентів, які готуються стати спеціалістами у різних сферах діяльності. Саме тому однією з головних особливостей вивчення іноземної мови у немовному вузі є професійно-орієнтований характер, що знаходить своє відображення в учбових цілях та змісті навчання

Отже, навчання іноземній мові розглядається як органічна частина процесу формування спеціаліста. З огляду на це, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей набула особливої актуальності й стала предметом низки наукових досліджень.

Під професійною іншомовною компетентністю ми розуміємо сукупність знань (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних), умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та навичок спілкування, що забезпечує володіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування.

Дослідники наголошують, що професійна іншомовна комунікативна компетенція фахівця є складним інтегративним цілим, яке забезпечує компетентне професійне спілкування іноземною мовою в умовах міжкультурної комунікації. При цьому зауважується, що спочатку потрібно навчити студента іншомовному спілкуванню, а потім інтегрувати його іншомовну комунікативну компетенцію у систему виробничих зв'язків, тобто використання знань іноземної мови на практиці.

Компетентність студента є основним якісним показником освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а її досягнення відбувається через здобуття ним необхідних компетентностей, що і є освітньою метою професійної підготовки спеціаліста.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, комунікативні мовні компетенції є такими, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як граматична або лінгвістична компетенція (знання граматичних правил та словникових одиниць для створення осмисленого висловлення), соціолінгвістична компетенція (здатність обирати та використовувати відповідні мовні форми та засоби залежно від ситуації спілкування); прагматична або дискурсивна компетенція (здатність до побудування цілісних, пов'язаних та логічних висловлювань різних стилів в усній та письмовій мові); а також соціокультурна компетенція (знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки, етикету та вміння розуміти й адекватно використовувати їх у спілкуванні) [1, с. 5].

Формування іншомовної комунікативної компетенції реалізується у інтегративному виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, тобто мається на увазі вироблення умінь аудіювання, читання, говоріння, письма. Усі ці види мовленнєвої діяльності рівноцінні та важливі.

Саме тому при вивченні іноземної мови у немовному вузі викладачі мають звертати увагу на три основні аспекти: комунікативний, культурологічний та соціолінгвістичний. Такий системний підхід уможливує впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей студентів, мисленню, умінню переорієнтуватися у сучасному суспільстві та дозволяють зробити акцент на групових і парних видах роботи. В якості найбільш адекватної технології навчання іноземної мови виступає навчання в співробітництві, використання таких видів робіт, які

викликають емоційну розрядку студентів. Тобто мова йде про інтерактивні методи навчання, які спонукають студента та викладача до активності та взаємодії у процесі навчання [2, с. 319].

Мовна лінгвістична та соціолінгвістична компетенції — це вміння добирати та вживати мовні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування. Умовами їх формування є такі взаємозумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань. Реалізується на практиці через застосування як традиційних навчально-тренувальних, так і інтерактивних, новітніх форм та методів роботи, застосування мультимедійних та інтернет-технологій як на заняттях, так і в позааудиторній навчально-виховній та науково-пошуковій роботі.

У процесі навчання іноземної мови, крім формування лінгвістичної компетенції, виховується прагнення особистості до самоосвіти та самостійної діяльності, академічної і професійної. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів забезпечується через зміст навчання, його тематичну організацію та вмотивований підбір форм та методів роботи.

Систематична робота над покращенням вимови і словникового запасу, міжпредметні зв'язки з основними дисциплінами, використання Інтернету та мультимедійних технологій, автентичних текстів іноземною мовою – всі ці фактори сприяють оволодінню студентами мовним компонентом комунікативної компетентності з використанням країнознавчої та культурознавчої інформації в навчальному процесі. Тому викладачам неможливо не звертати більшу увагу саме на ці чинники формування іншомовної компетентності.

Однією з перепон, яка стоїть на шляху успішного оволодіння іноземною мовою у неможливому навчальному закладі, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні технології, метою яких є створення комфортних та конкурентних умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. Обираючи метод навчання, викладач повинен усвідомлювати, що головне при вивченні іноземної мови студентами неможливих спеціальностей – це не лише формування іншомовної комунікативної компетентності, але також їх виховання і розвиток.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Коваль Л. М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англomовної професійно орієнтованої мовної компетенції // Науковий вісник НЛТУ України. 2010. Вип. 20.4. С. 318-321.
3. Мороз Т. О. Формування іншомовної професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців. Наукові конференції, Научные конференции. Соціум. Наука. Культура. (28-30.01.2014). [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://int-konf.org/konf012014/688-k-p-n-moroz-t-o-formuvannya-nshomovnoyi-profesynoyi-kompetentnost-u-proces-pdgotovki-maybutnh-fahvcv.html>

Віктор Литвиненко,

старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

STONEHENGE: SCIENTIFIC INTERPRETATION

No place has generated so much speculation and wild theories as the standing stones of Stonehenge. After traveling for miles through the rolling hills and plains of the English countryside the sight of this unusual structure made me gasp. A walk around it only provoked more strange feelings. There's a sense that this is something very important. For over 5000 years it has stood silent vigil over the earth. It has been excavated, x-rayed, measured, and surveyed. Yet despite all that has been learned about its age and construction, its purpose still remains one of the great mysteries of the world.

What truth lies in those massive stone rings? And why do I even bother to learn about it? From my experience of actually coming face to face with Stonehenge, I felt a sense of great intrigue; words cannot describe how I felt that day. It taunted me with its mystery. I may never know the full truth about it, but I think that my study is important because I will fully understand how the Stonehenge has influenced the present, as it is one of the ties to the history of humanity and I believe that it deserves respect. Stonehenge is surely Britain's greatest national icon, symbolizing mystery, power, and endurance. Its original purpose is unclear, but some have speculated that it was a temple made for worship of ancient earth deities. It has been called an astronomical observatory for

marking significant events on the prehistoric calendar. Others claim that it was a sacred site for the burial of high-ranking citizens from societies of long ago.

While I can't say with any degree of certainty what it was for, we can say that it wasn't constructed for any casual purpose. Only something very important to the ancients would have been worth the effort and investment that it took to construct Stonehenge.

Now it is important to define the object and subject of my research.

The object of the research is the phenomenon of Stonehenge.

The subject of the research is the existing theories of the Stonehenge's origin and peculiarities of its importance for society.

After completing a series of studies and analyzing the above information, I came to the conclusion that Stonehenge has not only one purpose. The problem is that Stonehenge is a colossal building of that time, and for building it people have to get a great motivation (motive). Is it for science? Of course, it is a wonderful idea, but based on society's experience and some historical proofs the authorities and people are not going to spend the budget and resources on the development of science.

Another thing is entertainment ("bread and sights"). For entertainment people can spend any cost. My version is that Stonehenge was such a prehistoric building of culture, it did not necessarily have to be a theater. Sacrifice, for example, is also a sight. Also, we can take into account the ancient people of the Maya, who not only performed such games, but also victimized victims. Hanging stones are no exception (by the way, if you take into account the name there could hang people).

This also could be a place for collecting athletes as in the coliseum of ancient Rome. There could be a variety of games. This could be a point of reference for marathon players. The champions could be buried there too, if you take into account the fact that there were found the remains of people. Taking into account the theory that on the Stonehenge stones one could define the solar eclipse and the days of equinox. In such days championships could be held, accompanied by various rituals and worship of various gods of that time. It is also worth noting the similarity of Stonehenge with the coliseum of ancient Rome, whose idea of design is also a mystery. If scientists put forward theories that the hanging stones were built by the Romans, then the possible alternative could be - the idea of a coliseum could be attributed precisely to Stonehenge.

Stonehenge is not just a chaotic cluster of stones. It is a world-famous monument embellished with history, the mysticism of which worries people to this day. Nature could not do that. It's a pity that there are not any records, manuscripts, drawings that

could help in the research. Perhaps, there was no writing at that time or simply there was no opportunity or desire to transfer experience to new generations.

Generally, my theory has not got less weaknesses than others. It's amazing that Stonehenge does not leave anyone indifferent. Mankind knows that these are not just stones, not fragments of Cyclops scattered by the hand and no magical tricks of Merlin, it's a mysterious symbol of antiquity that still needs to be unraveled.

Summing up, I would like to say that Stonehenge is one of the greatest Seven Wonders of the World, but what do we really know about it. What was its purpose, how was it built and by whom. Many different answers come up when asking the question “What was the purpose of Stonehenge”, some say that it was a horrid place, which the Druids used for religious sacrifice, but most others have a more positive idea. A temple of the sun, a Pagan Cathedral, or a holy sanctuary in the middle of blessed ground, or maybe a clock or even a place to Predict Eclipses. No one really knows what it was used for; this is due to a great number of facts surrounding all of these ideas. Many ideas come up when talking about why this great structure was built along with an equal amount on who built it.

Stonehenge really boggles the mind when you look at all the possibilities it holds. Were the people back then so intelligent that they knew how to predict seasons and eclipses, or were they religious cult members using it as a horrid sacrificial temple. For all we know Merlin did just make it appear out of nowhere, this is all very vague. But this essay was to give an educated guess about “What was the purpose of Stonehenge?” From the information I found there are many ways solving this task. It is not so unrealistic to assume this, we know so little about the culture back then who says that they couldn't have figured it out.

So in conclusion, I believe that Stonehenge was a prehistoric building of culture, a place for people as in the coliseum of ancient Rome. Stonehenge is truly the greatest mystery in the world, I hope the scientists will find out what it was truly for someday.

References

1. <https://netrmed.livejournal.com>
2. <https://www.jnsm.com.ua>
3. <https://tonkosti.ru>
4. <http://www.factruz.ru>
5. <https://www.bbc.com>
6. <https://www.saga.ua>
7. <https://kulturologia.ru>

Юлія Марковська,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:
Марія Кирилук,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНОГО ЧИННИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ СПІЛКУВАННЯ

Численні гендерні дослідження західних та вітчизняних лінгвістів проводилися не тільки в сферах побутового спілкування, художньої літератури, зіставленні комунікативних ролей чоловіків і жінок, особливостей мовної картини світу, становленні гендерних ролей і моделей поведінки. Частина досліджень присвячена професійній, особливо усній комунікації чоловіків і жінок і дискримінації на робочому місці. Ш. Кендалл і Д. Таннен в своїй спільній роботі «Gender and Language in the Worklase» виділяють дві основні групи досліджень гендеру в професійній комунікації: 1) роботи, які вивчають спілкування представників обох статей в колективі (how men and women interact in groups); 2) роботи, присвячені виявленню того, як в професійній комунікації відбувається конструювання статусу експерта, тобто авторитетної і компетентної особи (how men and women enact authority in professional positions) [3, 48].

Однією з перших робіт, що висвітлює різноманітні комунікативні стратегії на робочому місці, є праця Д. Таннен «Talking from 9 to 5: Women and men at work». Автор аналізує мовлення чоловіків і жінок в різних професійних ситуаціях - при вирішенні проблем, у відносинах, коли жінка є керівником - намагається дати пояснення, чому чоловіки і жінки звертаються до різних стратегій комунікативної взаємодії на роботі. У своїй книзі Таннен дотримується думки, що гендер не є основним фактором вибору тієї чи іншої комунікативної поведінки, а представлений елементом комплексу особистісних чинників (територіальних, класових, етнічних, релігійних, вікових та духовних). Таннен зазначає, що стратегіями спілкування у чоловіків і жінок на робочому місці є комунікативні ритуали (англ. Conversational rituals), які реалізуються як комунікативні тенденції і не є абсолютними нормами мовної поведінки. Жінкам важче знаходити відповідні комунікативні тенденції,

оскільки вони історично пізніше увійшли до групи працюючих і є на думку Таннен, «історично не типовими працівниками» [5, 180].

У більш пізніх роботах Таннен виявляє ряд специфічних гендерних особливостей реалізації комунікативних ритуалів на роботі. Дослідження способів вираження ввічливості жінок і чоловіків на робочому місці призводить її до висновку, що жінки -керівники більшою мірою, ніж чоловіки, прагнуть віддавати накази, уникаючи при цьому зарозумілості і підвищення авторитарності. Жінки перед тим, як критично відгукнутися про роботу підлеглих, вважають за краще оцінити її позитивні сторони, тим самим вуалюють критику. Жінки-підлеглі частіше чоловіків консультуються з виробничих питань, створюючи таким чином в очах чоловіків образ співробітників з недалекими, поверхневими знаннями [5, 93].

С. Шнурр займається дослідженням гендерного прояву лідерства у професійній культурі. Так, вона розглядає лідерство як комплексний концепт і досліджує лінгвістичні особливості реалізації лідерських якостей, а також прояв почуття гумору в професійній сфері. На думку автора, лідерство в групі не може бути гендерно-нейтральним за характером, тому що маскулінні способи досягнення керівної посади приймаються суспільством як норма [4, 20].

Про гендерні особливості прояву влади і дискримінації жінок на робочому місці говорить Г. Бредлі в книзі «Gender and power in the workplace». Використовуючи оригінальний лінгвістичний матеріал, зібраний на основі інтерв'ю чоловіків і жінок з п'яти громадських організацій, автор розглядає, як гендерні процеси проявляються в різних професійних сферах. Автор розробляє новий підхід у вивченні стратегій отримання влади і придушення чоловічого домінування жінками і гендерні стратегії чоловіків, які намагаються стримувати жіночі «посягання» на владу. Зараз цей підхід активно використовується в західних дослідженнях комплексного прояву владних відносин на роботі між чоловіками і жінками [1, 128].

До робіт другої групи можна віднести, наприклад, дослідження Дж. Коутс живої мови чоловіків і жінок у побутовій та частково в професійній сферах. Автор вважає, що жінки частіше, ніж чоловіки, вдаються до використання вступних конструкцій. На доказ автор дає наступні пояснення отриманим висновкам:

- жінки більш схильні до обговорення питань, які потребують такту, їм важливі людські почуття;

- жінки уникають будь-яких проявів категоричності, тому що не хочуть виступати в ролі експерта, а мають на меті скоротити дистанцію між собою і співрозмовником;
- жінки використовують вступні конструкції (типу I mean, I think, well, just, sort of) для підтримки бесіди, забезпечуючи принцип кооперації. Однак відмова від виступу в ролі експерта означає зараз для жінок втрату робочого престижу і місця в первинному сегменті ринку праці [2, 146].

Отже, всі вище перераховані дослідження, які стосуються, здебільшого, гендерних аспектів усної ділової комунікації, а також досліджень професійного тезаурусу та соціокультурних особливостей, які проявляються у професійній сфері свідчать про те, що гендерний аспект займає чільне місце серед усіх тих аспектів, які варто враховувати, аналізуючи діловий дискурс в цілому.

Список використаних джерел

1. Bradley, H. Gender and power in the workplace : Analysing the impact of economic change / H. Bradley. - England: Palgrave Macmillan, 1998. - 262 p.
2. Coates, J. Women, men and language: A sociolinguistic account of sex differences in language [Текст] J. Coates. - N.Y., 1986. - 389 p.
3. Kendall, S. Gender and language in the workplace: Gender discourse / S. Kendall, D. Tannen // Ed. by R. Wodak. - London: Sage, 1997. - 189 p.
4. Schnurr, S. Leadership discourse at work: Interactions of humour, gender and workplace culture [Текст] / S. Schnurr. - Palgrave Macmillan, 2009. - 296 p.
5. Tannen, D. Talking from 9 to 5: Women and men in the workplace [Текст] / D. Tannen // Language, sex, and power. -N.Y., Avon, 1994. - 180 p.

Оксана Першукова,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
професор кафедри авіаційної англійської мови,
Національний авіаційний університет

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах розвитку міжнародного виробництва та світової торгівлі англійською мовою як *lingua franca* спілкуються представники різних мов і культур. Англійська для спеціальних цілей (*English for Specific Purposes, ESP*) визначається як підхід до викладання англійської мови, розроблений для задоволення особливих професійних потреб вивчаючих мову, враховуючи конкретні галузі знань або професійну діяльність. Більшість курсів *ESP*

орієнтовані на формування у студентів професійної комунікативної компетенції для адекватної поведінки в реальних ситуаціях академічної та професійної діяльності, що передбачає як опанування предметно-специфічної лексики, так і вивчення комунікативних функцій основних граматичних структур. Досить часто курси *ESP* нехтують міжкультурним аспектом підготовки майбутніх фахівців. Недостатня увага до міжкультурних аспектів в викликана потребою прискореного засвоєнням переповненої навчальної програми та відсутністю часу на розгляд культурного змісту. Втім, для конкурентоздатності на ринку праці сучасні спеціалісти повинні володіти навичками взаємодії з людьми, соціально-культурні особливості яких дуже різноманітні. Основні труднощі спричиняють *відмінності в системах символів, контекстному досвіді та обов'язки знань комунікантів*, які належать до різних соціальних і культурних груп [7]. Люди приймають як належне звички спілкування, притаманні їх власному соціально-комунікативному оточенню, і намагаються перенести їх на спілкування іншого соціально-культурного плану. Зіткнувшись із «чужим» і незрозумілим, відчують когнітивний дисонанс. Взаєморозуміння вимагає всебічних знань, ворожість супроводжується незнанням і обмеженістю. Потреба взаєморозуміння ставить мету навчити жити і мислити в умовах інтернаціональної спільноти, де кожна культура є певною формою мислення, моралі і поглядів на світ.

Здатність ефективно використовувати мову в спілкуванні з представниками різних національностей викликає необхідність формування міжкультурної компетенції. «Міжкультурна компетенція (МКК) є особливою за своєю природою, – уважає російська дослідниця Г.Єлізарова, бо є «базованою на знаннях та уміннях здатністю здійснювати міжкультурне спілкування завдяки створенню спільного для комунікантів значення, й досягати позитивного для обох сторін результату спілкування. МКК не має аналогії з комунікативною компетенцією носіїв мови й притаманна лише медіатору культур – мовній особистості, особі, яка вивчає певну мову як іноземну. Мета формування МКК полягає у досягненні такого рівня мовної особистості, який дозволить вийти за межі власної культури й набути якостей медіатора культур, без втрати власної культурної ідентичності [2, с. 236]. Згідно постмодерністського та постструктуралістичного погляду на культуру як на невловимий та динамічний процес, термін міжкультурна компетенція (МКК) означає: «індивідуальна здатність спілкуватися та взаємодіяти через культурні межі» [4, с. 7] або «комплексна здатність, необхідні для ефективною та належною

роботи під час взаємодії з іншими, які відрізняються в мовному та культурному плані». [8, с. 456]. Byram та Morgan визначають поняття «знання», «ставлення» та «поведінку» як взаємопов'язані виміри для визначення рівня розвитку МКК [5, с. 135]. Фантіні приходить до висновку, що ця компетенція включає чотири виміри: знання, ставлення, навички та усвідомлення [8, с. 456]. Увага в процесі навчання до міжкультурних особливостей дає можливість студентам краще зрозуміти власну культуру та спосіб життя, а також культурні особливості інших [9]. На думку російських дослідників проблем міжкультурного спілкування Л. Гришаєвої та Л. Цурікової, для успішного спілкування необхідні: а) *мовні знання* (фонетика, граматики і лексика мови спілкування, конвенції і норми застосування мовних одиниць, принципи успішного мовленнєвого спілкування і їх застосування); *контекстні знання* (позамовні знання, як результат когнітивного опрацювання соціального й індивідуального досвіду комуні-кантів); *інтераціональні знання*, або знання *взаємодії* (відображають попередній дискурсивний досвід учасників спілкування, включають знання моделей взаємодії в певній мовній культурі) [1, с. 237]. А тому лише опанування системи нової мови не є запорукою адекватного нею користування в умовах реального спілкування між представниками різних соціокультурних спільнот. Для продуктивного міжкультурного спілкування, яке спирається на лінгвістичні і психологічні особливості, мовна особистість має набути міжкультурної компетенції — комплексної характеристики людини, яка є комбінацією знань, умінь, розуміння і ставлення і формування якої ніколи не може бути завершеним, а лише збагачуватися завдяки розширенню досвіду.

Викладання англійської мови як *lingua franca* для розвитку міжкультурної компетенції студентів вимагає залучення нових видів діяльності для здобуття нового досвіду. Серед них *розвиток здатності помічати* культурні відмінності, що стосується культурних предметів та явищ, особливостей способу життя представників різних народів, та *порівняння* їх із власною культурою та побутом. *Інтерпретація* та *взаємодія* стосуються пошуку нових знань із зарубіжної культури та інтеграції їх із уже відомим змістом. *Адаптація* визначається як перенесення в іншу культурну систему відліку, в результаті коригування нашої поведінки відповідно до норм іншої культури. *Переговори* передбачають стратегію розпитування один одного про культурно-образні інтерпретації та аналіз отриманих відповідей [3].

Так , недавні дослідження щодо викладання курсів авіаційної англійської мови [10] демонструють необхідність розробляти та практикувати способи

розглядати мову разом із культурою як інструменти професійної діяльності. Включення деяких міжкультурних заходів у середовище викладання навчального курсу спрямоване на допомогу студентам у трьох основних аспектах: *пізнавальному* (розвиток знань та вмінь), *афективному* (зміна ставлення, розвитку відкритості та сприйняття) та *поведінковому* (розуміння нового середовища) [6].

Викладачі мови повинні визнати значущість МКК для забезпечення безпечної професійної кар'єри своїх студентів. Це значить, що вони мають сформувати у них здатність виступати культурним медіатором, навчити їх способів мінімізувати ризики непорозумінь та сприяти формуванню толерантності та поваги до своїх співрозмовників.

Список використаних джерел

1. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. линг. фак. высших учеб. заведений; 4-е изд., стер. М. Издательский центр "Академия", 2007. 336 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. КАРО, 2005. 352 с.
3. Benabdallah, A. ESP Teaching in the light of globalization: A cross-cultural proposal. Retrieved: http://www.esp-world.info/Articles_35/light_of_globalization_Awicha.pdf (13.10.2019)
4. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
5. Byram, M., Morgan, C. Teaching and learning language and culture. Clevedon: Multilingual Matters. 1994. 219p.
6. Candel-Mora, M. Development of intercultural communicative competence awareness tools and teaching material for languages for specific purposes courses. *Language teaching Tomorrow. The Journal of Higher education language teaching and learning*. Vol.1., 2015.
7. Epp U. Cognitive and Pedagogical Elements of Dealing with Intercultural Communication *Intercultural communication and Foreign language Teaching: Perspectives from Czech-German Viewpoint*: [Edited by FitzGerald, Schröder Konrad]. Universität Augsburg, 2007. 101 p.
8. Fantini, A. Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D.K. Deardoff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. 2009. Retrieved: https://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff_Darla_K.pdf (14.10.2019)
9. Kramsch, C. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press. 1993. 304p.

10. Wang A., 2008, Reassessing the position of Aviation English: From a special language to English for Specific Purposes. *Iberica*, 15, pp.151-164.

Oksana Popadynets

Ph.D in Philology, Senior Lecturer of the
Foreign Languages Department,
Ivan Ogienko National University

THE ROLE OF VOCABULARY IN ESP TEACHING AND LEARNING.

English has become the language of the current massive global innovation in technology, economic and commerce and acquired the status of international *lingua Franca*. New language learners are now more aware of their goals and what exactly do they need English for. Accordingly, English for Specific purposes (ESP) has openly grown in the last decades to powerfully influence and contributes in the rising global evolution in all life aspects. Teaching and learning ESP vocabulary is very important in learning English, because vocabulary is crucial for the students who deal with the foreign business partners in their jobs, to know it for their studies, to travel abroad to meet other cultures or on holiday, to read literature in English, etc.

A lot of researchers study teaching and learning ESP vocabulary. Wu, for example, insists that understanding word formation is fundamental for ESP learners and it should actually be taught because it helps them recognize and memorize vocabulary more effectively [5, p. 123].

Jendrych E. suggests that “Teaching professional vocabulary, specialized terminology is an important part of teaching professional language.

Tskhvitava T. claims that “Vocabulary acquisition is a long-term process, requiring much work. Although some students spend a lot of time on trying to increase their lexicon: to memorize words and collocations for the purposes of oral and written communication, and to understand the vocabulary while listening and reading - the results are still quite poor [3, p. 131].

Therefore, this article is an attempt to identify the most effective vocabulary learning strategies in ESP.

ESP vocabulary is designed around students’ needs based on their field of study. In order to develop an ability to learn new vocabulary the students should become aware of the importance of language learning strategies and be trained to use them appropriately. Vocabulary learning strategies have gained wide interest in recent years and a lot of people showed interest in this aspect of language. For instance,

instructors and researchers began to think about the effective strategies to support vocabulary acquisition.

It is widely believed that reading is the major source of vocabulary growth in ESP. Students with strong reading skills who read a variety of texts may realize substantial gains in their vocabulary without direct instruction. These students may also realize some incidental vocabulary gains through independent reading. Nowadays, reading has been the base of the curricula of ESP. The goal of reading is to get information you need for specific or personal purposes, thus, reading comprehension evolves understanding and decoding a text or constructing through a process. This approach assumes that students learn to read a language by studying its vocabulary, grammar, and sentence structure, not by actually reading it. Fluent reading depends primarily on knowledge of vocabulary and subject matter, and secondarily on knowledge of grammatical structure and familiarity with the ways that writers organize texts in English.

Vocabulary development, then, is a vital aspect of reading development. Xhaveri B. says that "...the lexical approach is very suitable in teaching ESP vocabulary which is more complex and requires more attention and time to study it because it involves low-frequency words" [6, p. 253]. Students will need to develop a good vocabulary in English in order to be efficient readers and listeners. Probably, they already know quite a lot of technical vocabulary in English in their fields, but teacher should help them to expand their technical vocabulary and develop the additional vocabulary they need for further study. Vocabulary should be taught only in context, never in word lists to be memorized with dictionary definitions. Use real objects or pictures whenever possible to introduce new words. The vocabulary you teach should be words which are useful for the students in the situations in which they encounter English. Do not give long lists of words each week; instead, focus on useful words that are present in the reading and listening passages students are working with.

Another good strategy used in ESP for vocabulary building is translation. Translation used as a learning technique is also very useful in ESP classes, as it helps both introduce and consolidate technical terms. Suffice it to say, translation is a global exercise that helps with spelling, usage, accurate equivalence of technical terms, practice of high-frequency words (articles, prepositions, pronouns etc.), grammar, or word order. It also helps with a better understanding of the differences between synonyms and opens discussions about appropriateness according to context or register, and according to meaning relationships (suitable synonyms). I often use

translation exercises mid-class or towards the end of the class in order to revise and consolidate the terminology discussed at the beginning of the class. Sometimes, I also include some grammar aspect that the students struggle with, such as correctly formulating questions according to tense.

Some of the benefits of using translation activities are that they force learners to think about meaning, not just manipulate forms mechanically, allow learners to think comparatively. By understanding the differences while doing contrastive analysis, the learners will acquire more knowledge and increase their awareness of it, not only in terms of grammar but also in terms of pragmatic and stylistic devices. Translation is useful to compare grammar, syntax, word order, vocabulary and this helps learners activate language usage. If, translation activities organized properly, it can be used for various purposes, as D. Atkinson proposes: for cooperation among learners, reinforcement of recently explained items of grammar or vocabulary, checking for sense, and development of learning strategies [2, p. 243-245]. Translation actually can be used as a cognitive, memory, affective, communicative, and compensatory learning strategy to boost learning vocabulary [1, p. 430].

On the other hand, another strategy widely employed in ESP for any type of purpose (skill development, vocabulary building etc.) is ICT (Information and Communication Technology), a complex topic tackled in a considerable amount of research in recent years. But technology is not new to the realm of language teaching. CALL or Computer Assisted Language Learning has been embraced by SLA (Second Language Acquisition) right from the start. However, for many years until the 1990s, standalone software for language learning was basically the only option, while “the most traditional and still most common form of CALL programs are behaviorist computer-based gap fill drills, in which students fill in the blanks and answer specific questions in cloze exercises.” [4, p. 12]. In recent years, mobile devices and their applications have been rising in popularity, given their availability and easy internet connection, as well as their user-friendly quality. The virtual medium has also become a major means of learning ESP vocabulary, favored by both learners and teachers because finding such terminology is easier on the internet than in any printed dictionary. The online environment is always up-to-date, it is fast and provides countless contexts for technical words, correlations, explanations, as well as links to more resources. It is favored by the learners because of the independence it offers, and it is favored by the teachers because of the multitude of resources they can use to create ESP materials and techniques.

To conclude we should say that lexis is a very important part of a language, and a great attention in teaching ESP is paid to teaching specialized vocabulary. To create a productive learning process, vocabulary should be taught in a well defined context from the point of view of communicative perspective. The teaching material should be carefully chosen by a language teacher as well as by a subject teacher. The teacher's role is to facilitate learning process by means of creating favorable learning conditions, introducing specific vocabulary and language structures. Following such recommendations will help students to be integrated into a subject matter.

References

1. Ali S. Integrating Translation into Task-Based Activities. A New Direction for ESL Teachers. Language in India, 2012. Vol. 12, N. 8. P. 429-440.
2. Atkinson D. The Mother tongue in the classroom: a neglected resource. ELT Journal, 1987, N. 41(4). P. 241-247.
3. Tskhvitava, T. Vocabulary Learning Strategies of English for Specific Purposes Students at Agricultural University of Georgia. Journal of Education in Black Sea Region, 2016. Vol. 2, Issue 1. P. 130-138.
4. Villalobos O. Reflections on the Connection between Computer-Assisted Language Learning and Second Language Acquisition. Innovaciones Educativas, 2012. Issue 19. P. 11-19.
5. Wu L.-F. Motivating College Students's Learning English for Specific Purposes Courses through Corpus Building. English Language Teaching, 2014. Vol. 7, N. 6. P. 120-127.
6. Xhaferi Brikena. Teaching and Learning ESP Vocabulary. Revista De Lenguas Para Fines Especificos, 2010. P. 229-255.

Оксана Пришляк,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Швидкий розвиток сучасного суспільства та глобалізаційні процеси зумовлюють збільшення міжкультурних контактів, що передбачають інтенсифікацію міжкультурної взаємодії та переосмислення сутності культурної ідентичності, необхідності набуття відповідних знань та навичок індивідами в умовах багатокультурного середовища. Фахівці різних галузей

діяльності стикаються з браком міжкультурної компетентності у професійній діяльності та постають перед новими вимогами у міжкультурному світі.

На відміну від інших концепцій, які були розроблені та розвивались протягом багатьох років в межах єдиної дисципліни, міжкультурна компетентність представляє значний інтерес для дослідників різних сфер наукового знання. Це є одним із факторів, що сприяли створенню кількох термінів, з якими ототожнюється міжкультурна компетентність. Опрацьовані нами матеріали свідчать, що різні дослідники, вивчаючи міжкультурну компетентність, вживають при цьому різні поняття (терміни). Найбільш часто вживаними альтернативними поняттями міжкультурної компетентності є поняття транскультурне спілкування, міжкультурне спілкування, міжкультурна свідомість, глобальна компетентність, міжкультурна компетенція, міжкультурна взаємодія, міжкультурна чутливість, міжкультурне співробітництво, культурна компетенція, етнорелативність, бікультурність, мультикультуралізм, плюралізм, ефективне міжгалузеве спілкування [3].

Різноманіття термінології міжкультурної компетентності було одним із факторів, який спричинив невдоволення дослідників, що шукали концептуальну ясність досліджуваного феномена. У мета-аналізі досліджень з міжкультурної комунікативної компетентності Л. Бредфорд, М. Аллен та К. Бейссер, котрі намагалися синтезувати численні поняття та терміни, що використані в дослідженнях, дійшли висновку, що міжкультурна компетентність концептуально є еквівалентною міжкультурній комунікативній компетентності [2].

Дослідники визначають міжкультурну компетентність як «досвід спільного міжкультурного взаємобуття, синергії» (М. Томас); «погляд і проникнення в чужу культуру» (Г. Нейнер); «позитивне ставлення до присутності в суспільстві різних етнокультурних груп» (Т. Грушевицька); «комплекс соціальних навичок і здібностей» (Ю. Рот); «інтеграційну якість особистості» (І. Переходько); «інтегральне особистісне утворення» (Т. Парфьонова); «сукупність знань, навичок і вмінь, спільних для всіх учасників спілкування, необхідних для досягнення взаєморозуміння» (О. Садохін); «здібності, що дають змогу людині вийти за межі власної культури й набути якості медіатора культур, не гублячи при цьому власної культурної ідентичності» (Г. Єлізарова) [1, с. 122]. В. Шпітцберг та Г. Шаньйон намагалися систематизувати різні підходи до трактування цього

поняття. На думку авторів існує достатній консенсус серед варіантів, щоб дійти до узагальнення про спільне розуміння міжкультурної компетентності як вагомого засобу «ефективного управління взаємодією людей, які в тій чи іншій мірі представляють різні або відмінні афективні та когнітивні моделі поведінки у світі» [4, с.7].

Міжкультурна компетентність як науково-педагогічна проблема є симбіозом філософсько-соціологічного і психолого-педагогічного її трактування, що зумовлює осмислення міжкультурної компетентності на рівні етнокультурологічних, педагогічних і психологічних концепцій. В основі концепції міжкультурної компетентності лежить принцип культурного релятивізму, суть якого полягає в тому, що всі людські культури є рівноцінними і рівнозначними, а міжкультурна компетентність покликана стати соціально-психологічним механізмом реалізації принципу полікультуралізму.

Ми поділяємо наукову позицію дослідників, що вивчення міжкультурної компетентності має базуватися на теоріях і концепціях етнопсихології. Зазначена наукова галузь вивчає вплив культурних відмінностей різних етнічних груп на психологію індивідуумів, а, відповідно, і на їхню діяльність та міжособистісні відносини. Отже, з позиції етнопсихології динамічні компоненти особистості характеризуються етнопсихологічними особливостями світосприйняття, що й впливає на відносини з представниками інших етнокультурних груп.

Зазначене актуалізує роль знання етнопсихологічних особливостей студентів викладачем, адже йому необхідно подавати навчальний матеріал в компромісно-етичному стилі, демонструвати пошук об'єднуючої домінанти етнокультурних особливостей різних народів і етнічних груп.

Міжкультурна компетентність покликана реалізовувати етнопсихологічний потенціал особистості, сприяти її само актуалізації та активного використання своїх знань, здібностей, талантів. Таким чином, міжкультурну компетентність як соціально-психологічне новоутворення етнокультурологічного характеру можна трактувати як реалізацію духовно-ціннісної основи особистості, її гуманістично-соціальної спрямованості в своїх діях.

Список використаних джерел

1. Кожевникова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної

- педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2016. № 2 (16), - С.120-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1612>.
- Bradford L., Allen M., Beisser K. R. An evaluation and meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 2000. Vol. 29, №. 1. P. 28–51.
 - Fantini A. E. Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks, CA: SAGE. . Los Angeles, 2009. 544 pages.
 - Spitzberg B. H., Chagnon, G. Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE. Los Angeles, 2009. 544 pages.

Л.М. Смолінська

викладач німецької мови, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії
Коледж Подільського державного аграрно-технічного університету

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

На сьогоднішній день інтенсивно розвивається міжкультурне спілкування не тільки на рівні великих цивілізацій, націй, але й на рівні міжособистісних зв'язків. Висока мобільність населення, що є носієм різних культур, обумовлених розбіжністю особливостей світогляду партнерів, цінностей та норм породжує велику кількість проблем комунікації. Культурні розбіжності не можуть безслідно зникнути в процесі ітерації, тому успішність взаємодії суб'єктів залежить від рівня їх міжкультурної комунікації. Це передусім стосується молоді, як найбільш мобільної частини суспільства. Тому цілеспрямоване формування культури комунікативної діяльності є метою сучасної освіти і одним з найважливіших напрямів в професійній підготовці спеціалістів аграрної сфери.

Поняття «комунікація» часто підміняють поняттям «спілкування», або трактують у вузькому значенні як процес обміну інформацією між сторонами, що взаємодіють. В широкому значенні комунікація — це відносини між суб'єктами. Суть даних комунікативних відносин полягає не тільки в обміні інформацією, але і в тому, що кожен з учасників володіє внутрішньою програмою, основою якої є система цінностей, життєвого сенсу. Обмін інформацією слугує в даному випадку засобом комунікації.

Поняття міжкультурної комунікації почало використовуватись після появи в 1945 р. книги Е. Холла і Д. Трагера «Культура як комунікація: модель і аналіз». Пізніше Е. Холл в роботі «Німа мова» розвиває ідею про взаємозв'язки культури і комунікації і вперше виводить проблему міжкультурної комунікації на рівень самостійної навчальної дисципліни.

Міжкультурна комунікація — це і є комунікація взаємозв'язку, взаємовизнання її учасників, спільних ціннісних орієнтацій і самостійності внутрішнього світу кожного з них. У вітчизняних дослідженнях міжкультурної комунікації здебільшого зберігаються західні наукові традиції у підходах до цього складного і багатогранного феномену. Їх головна особливість — виділення дослідницьких аспектів: соціологічного, лінгвістичного, духовно-психологічного та ін. Нас буде цікавити лінгвосоціокультурний компонент, що містить в собі знання лексичних та граматичних одиниць, які властиві мовам різних країн, їх правильне використання в комунікативному процесі.

Реформування вітчизняної системи вищої системи освіти стосується також і поліпшення фахової підготовки майбутніх аграрників з націленістю на полікультурне виховання студентів, формування їхньої громадянської позиції, національної та гуманістичної самосвідомості, ініціативного та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності. Сучасне молоде покоління аграрників повинне успішно засвоїти духовні цінності, норми і правила суспільної поведінки, опанувати відповідний рівень культури для налагодження конструктивної взаємодії з навколишніми людьми. Останнім часом у науковій літературі багато дослідників (Є. Бондаревська, В. Введенський, І. Голованова, Г. Коптельцева, Ю. Рот, В. Руденко, Ю. Татур та ін.) висловлюють точку зору, що ефективність сучасної фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах залежить не тільки від сформованості професійних, але й різноманітних загальнокультурних компетентностей.

К. Ерлі та Е. Мосаковські, провівши тренінги із менеджерами з 60 країн світу з виховання культурної компетентності, визначили причини труднощів адаптації особи до нового культурного середовища. Науковцям також вдалося окреслити шість основних типів культурної компетентності: провінціал, аналітик, інтуїтивний, посол, наслідувач, хамелеон. [3].

На підставі аналізу динаміки взаємодії у ситуаціях перетину різних культур можна визначити основні типи поведінки в міжкультурному спілкуванні й виділити умови для здійснення ефективної міжкультурної комунікації» [4, с. 23]. Особливість студентів аграрного вузу полягає не тільки

в етнічному різноманітті суб'єктів, що належать до різних культур, але і в більшій кількості сільської молоді ніж міської. Це, безперечно, визначає показники комунікативної культури студентів, кладе відбиток на особливості їх мислення і поведінки, правила і соціальні норми. Особливі психологічні переживання виникають у більшості сільської молоді через більш низький на момент вступу рівень знань, зокрема іноземної мови, що поступається рівню знань міської молоді, низьку культуру мовлення та ін. Тому, головним завданням викладачів подібних вузів є якнайшвидше інтегрувати таких студентів у навчальний і виховний процес, сформувати у них міжкультурні комунікативні компетенції, які є необхідною складовою у професійній підготовці та сприяють їх успішній адаптації на міжнародному ринку праці.

На сучасному етапі розвитку вищої школи є більш затребуваними випускники, що здатні здійснювати іншомовне спілкування, володіти уміннями усної і письмової комунікації. Студенти аграрних вузів, що володіють даними навиками мають можливість проходити практики та стажування за кордоном на різних аграрних підприємствах з можливістю подальшого працевлаштування, що, безперечно, є вагомим стимулом до вивчення іноземних мов. Для здійснення високоякісної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі перш за все отримати можливість стажуватися за кордоном має сам викладач. Адже, безпосередньо стикаючись з культурою країни, мову якої вивчають, відвідуючи лекції та семінарські заняття, спілкуючись з носіями мови за кордоном, викладач надалі виступає в ролі джерела інформації про іншу культуру.

Важливо відмітити необхідність функціонування при аграрному вузі лінгвістичного центру, де має здійснюватися лінгвокультурознавча підготовка студентів до стажування за кордоном. Так як аграрні вузи мають сільськогосподарську спрямованість, то на практику в аграрні регіони різних країн відправляють студентів таких спеціальностей як ветеринарія, переробка сільськогосподарської продукції, харчова інженерія, агроінженерія, агрономія та ін. Завдання лінгвістичного центру полягає в тому, щоб, по-перше, допомогти студентам оволодіти необхідним набором лексики, по-друге, поглибити і розширити свої знання про культуру іншої країни, в якій вони будуть не тільки проходити стажування, але і щодня спілкуватися з другими людьми. Таким чином, лінгвістичний центр є одним із додаткових способів у вузі навчання міжкультурної комунікації.

Сам процес навчання міжкультурної комунікації має специфічні особливості. Як підкреслює В. Бойко, «підготовка до реальної міжкультурної

комунікації в школі здійснюється в штучних умовах і неадекватними засобами — навчальним спілкуванням з однокласниками, які є носіями однієї культури» [1, с. 32], що можна віднести не тільки до середніх шкіл, але й до інших навчальних закладів. Тому спілкування з представниками інших культур у більш старшому віці є справжньою проблемою для студентів. Відповідно модернізація системи вищої аграрної освіти в умовах полікультурізації суспільства вимагає узгодження її моделі із сучасною концепцією сталого розвитку, оновлення змісту, методів, принципів навчання й виховання. Модернізація сприяє підвищенню якості освіти до загальноєвропейського рівня, переорієнтації навчальних закладів на задоволення освітніх потреб і попиту на ринку праці, зростанню конкурентоспроможності аграрних ВНЗ та їхніх випускників. Пріоритетними напрямками вдосконалення професійної підготовки аграрників визнано: загальнопланетарний глобалізм фахового навчання; гуманізація й демократизація професійної підготовки; культурознавча соціологізація змісту професійної підготовки фахівців аграрної галузі; міждисциплінарна інтеграція; орієнтація професійної підготовки фахівців аграрної галузі на безперервність, тобто надання можливості навчатися впродовж усього життя.

Реалізація завдань, окреслених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки студента-аграрника спонукає до внесення відповідних коректив в організацію педагогічного процесу на практичних заняттях з іноземної мови для підвищення рівня іншомовної підготовки й формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті професійної підготовки та нових вимог сьогодення шляхом розроблення певної методології.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность / В.В. Бойко. – СПб. : СПбМАПО, 1998. – 24 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика, 2003. – №3. – С.34-42
3. Эрли К. Культурная компетентность / К. Эрли, Э. Мосаковски // Harvard Business Review. – Россия. – 2004. – № 2. – С.15-19.
4. Новикова Л.А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий : дис. канд. пед. наук : 13.00.08/ Людмила Анатольевна Новикова. – Омск, 2007. – 226 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация /С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
6. Ткаченко Т.А.Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста. Автореферат дисс. канд. пед. наук. Саратов, 2005.-23с.
7. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С.151–165.