

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. І.І.МЕЧНИКОВА
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Маріупольський молодіжний науковий
форум: традиційні й
новітні аспекти дослідження і викладання
іноземних мов і літератури**

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

28 квітня 2015 року

Маріуполь – 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. І.І.МЕЧНИКОВА

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

**Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-
конференції студентів, аспірантів і молодих учених
ЧАСТИНА ІІ**

28 квітня 2015 року

Маріуполь – 2015

УДК 81+372.881.1(063)
ББК 81я431

Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури : Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених (28 квітня 2015 р.) / за заг. ред. к.п.н., доцента Кажан Ю.М. – Маріуполь : МДУ, 2015. – Частина II. – 206 с.

Затверджено на засіданні Вченої ради факультету іноземних мов МДУ, протокол №5 від 16 квітня 2015 р.

Редакційна колегія

Кажан Юлія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Гутнікова Алла Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Морева Галина Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Морозова Людмила Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Марченко Марина Олександрівна, старший викладач кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Петренко Оксана Василівна, асистент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Харченко Ольга Василівна, старший лаборант кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Збірка містить тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених, яка відбулася на факультеті іноземних мов Маріупольського державного університету 28 квітня 2015 року.

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

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

УДК 81+372.881.1(063)
ББК 81я431

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор

© Маріупольський державний університет 2015

© Факультет іноземних мов 2015

© Автори статей 2015

ЗМІСТ

Вітальне слово	7
Проблеми загального, типологічного та порівняльно-історичного мовознавства	
<i>Воробйова С. С.</i> Урегулювання мовної ситуації в Україні через мовну освіту	9
<i>Загороднюк О. Р.</i> Фразеологізми з цифровою символікою у німецькій та українській мовах	12
<i>Заєць Д. І.</i> Різноманітні підходи до класифікації неологізмів	16
<i>Леонова К. В.</i> Поняття абстрактності й конкретності в лінгвістиці і філософії	18
<i>Лях В. О.</i> Хронологічна характеристика запозичень в сучасній українській мові	20
<i>Симоненко А. О.</i> Співставні лексико-стилістичні характеристики біблійних текстів в українській та англійській мовах	23
<i>Чайкін М. Г.</i> Лінгвокогнітивний аналіз кінологічної лексики на матеріалі німецької та української мов	25
Германістика, сучасні аспекти її дослідження	
<i>Барсукова К.О.</i> Metaphorische Verben des Sprechens im Roman „Die Ilse ist Weg“ von Christine Nöstlinger	28
<i>Бережна Д. С.</i> Особливості словотвору в сучасній німецькій пресі	30
<i>Вініченко Є. В.</i> Mentale Verben als Bestandteile von Phraseologismen des Deutschen	32
<i>Гуриш І. В.</i> До питання про особливості вживання фразових дієслів в англійській мові	34
<i>Гуцал В. В.</i> Особливості вживання інфінітивних конструкцій в англійській мові	37
<i>Денісова Є.І.</i> Порівняльна характеристика молодіжного сленгу німецької й української мов	39
<i>Дроненко Ю. Ю.</i> Multilingualism as a language policy in Europe	41
<i>Запорожцева І. В.</i> До питання про способи творення прикметників у сучасній англійській мові	44
<i>Козубняк Т. О.</i> The usage of onomatopoeic words in the English language	47
<i>Комар К. С.</i> Germanische Mythologie	49
<i>Коханко М. В.</i> Метафоричне позначення рис характеру людини у німецькій мові	51
<i>Мулярчук І. М.</i> Порівняльна характеристика пасивних конструкцій із ‘be-passive’ та ‘get-passive’ (на матеріалі British National Corpus)	54
<i>Павлик О.Б.</i> До питання про типи текстів та прийоми роботи над текстом	57
<i>Піскунова В.В.</i> Typology of free word-groups	59
<i>Подлесна Ю.В.</i> Функціонально-семантичні особливості загадок	60
<i>Хаджинова І.В.</i> Martin Luther in der Geschichte der Deutschen Sprache	63

<i>Чоботарьова Н. Е.</i> Изменение значения иноязычных слов в момент заимствования на примере немецко-украинского языкового взаимодействия	65
<i>Шевчук К.В.</i> До питання про граматичні засоби вираження майбутнього часу у сучасній англійській мові	68
<i>Яремчук В. М.</i> Стратегії та тактики жіночого мовлення у сучасній англійській прозі	70
Романістика, перспективи її дослідження	
<i>Захарова А. Р.</i> К вопросу о межъязыковой асимметрии во французском и украинском языках	73
<i>Коваленко А. С.</i> К вопросу о лексических особенностях молодёжного сленга во французском языке	74
<i>Колычева А. В.</i> К вопросу о телескопии во французском языке	77
<i>Лях В. О.</i> Характеристика різновидів галліцизмів у складі сучасної української мови	79
<i>Наумюк О. В.</i> Явище редуплікації у французькій мові	82
Світова література: традиційні та нові ракурси її дослідження	
<i>Аббасзаде Кенуль Алюсіф кизи</i> Образи «південної леді» і «благородного джентльмена» у романі М. Мітчелл «Віднесені вітром»	85
<i>Аврамова В. І.</i> Засоби створення образу головного героя у оповіданнях про отця Брауна Гілберта Кіта Честертона	87
<i>Андрійчук Л. І.</i> Тема кохання у поезіях представників персько-таджицької лірики	89
<i>Белканова О. К.</i> Особливості детективного жанру та хронологія його розвитку	91
<i>Ворона А. А.</i> Тема кохання у романі Н. Готорна «Червона літера»	92
<i>Галушко О. А.</i> Інтерпретація міфу в авторському тексті	95
<i>Гиленко Е. А.</i> «Книга песен» Ф. Петрарки и Г. Гейне: сравнительный анализ	97
<i>Говоренко В. В., Аббасзаде К. А.</i> Die Gebrüder Grimm und ihre Märchen	100
<i>Дорош К. А.</i> Про мовностильове оформлення німецьких листів доби барокко (на матеріалі збірки «Німецькі дружні листи з шести століть»)	102
<i>Дубровіна О.</i> Поема „Мазепа“ у контексті творчості Байрона і творах європейського романтизму	104
<i>Дробовская А. С.</i> Сравнительный анализ «Слова о полку Игореве» и «Песни о Роланде»	108
<i>Зайцева П. М.</i> Метатекст у структурі роману В. Скотта «Айвенго»	111
<i>Кривунь Е. О.</i> Джазоподібна структура роману Тоні Моррісон «Джаз» як особливість вираження позиції автора в творі	113
<i>Malashchenko A.D.</i> The Ukrainian romance of the twenties in the twentieth century	115
<i>Мартинова М. О.</i> Literary movement of the southern gothic	117
<i>Мінаєва Ю. Г.</i> «Мовна гра» як засіб реалізації комічного в тексті казки	120

<i>Наумик В.В.</i> Проблема смисла жизни в романе Патрика Зюскинда «Парфюмер»	123
<i>Румянцева А.С.</i> Ідеї дзен-буддизму та індуїзму у творчості Дж. Д. Селінджера	125
<i>Супрун К. М.</i> Поетика роману Дж. Остін «Емма» в контексті традицій англійської садибної літератури	128
<i>Хаджинова И. В.</i> Проблематика романов Пауло Коельо «Алхимик» и Джона Фаулза «Волхв»	131
<i>Щербакова І. Г.</i> Наративні стратегії у сучасному жіночому романі І. Роздобудько «Якби»	134
<i>Чуприна Е. А.</i> Сравнительный анализ сонетных циклов П. Ронсара и сонетов У. Шекспира	136
Актуальні проблеми викладання іноземних мов і літератури у школі та вищих навчальних закладах	
<i>Багрій Г. А.</i> Особливості навчання аудіювання англомовних новин майбутніх перекладачів	140
<i>Бойко Ю. І.</i> Мовна особистість майбутніх економістів	143
<i>Бондарець Т. С.</i> Особенности использования дидактических игр на уроках немецкого языка	145
<i>Вовк Н. А.</i> Роль самостійної роботи учнів у процесі оволодіння німецькою мовою	148
<i>Гарусова С.И.</i> Использование компьютерных технологий как эффективный метод обучения иностранному языку	151
<i>Грицина Ю. М.</i> Роль діалогічного мовлення у навчанні іноземної мови учнів старшої школи	154
<i>Гулевич Т. А.</i> Переваги та недоліки тестового контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови	156
<i>Гуліда А.С.</i> Методика підготовки учнів старшої школи до складання ЗНО з німецької мови	158
<i>Демченко О. М.</i> Класифікація видів читання і типи текстів для навчання пошукового читання в учнів 5 – 9 класів	161
<i>Драчова Ю. О.</i> Дидактична гра як засіб підвищення ефективності учбового процесу на уроках англійської мови у середній школі	163
<i>Єрофєєва М.О.</i> використання аудіовізуальних засобів навчання з метою формування німецькомовної компетентності в говорінні	166
<i>Жданова К.В.</i> Game as one of the effective methods of teaching english in class	169
<i>Камінська С. А.</i> Моніторинг якості навчання: визначення, функції	171
<i>Качур В.І.</i> Переваги використання проектної методики на уроці англійської мови	174
<i>Коваленко Н.В.</i> Використання граматичних відповідностей при вивченні німецької після англійської	177
<i>Коваленко Н. В.</i> Метод Шехтера як засіб подолання мовного та	180

психологічного бар'єрів у процесі формування мовної діалогічної компетенції у учнів старших класів	
<i>Литвинова Е.А.</i> Особенности обучения диалогической речи на уроках немецкого языка	182
<i>Поліщук Ю. В.</i> Рольова гра як комунікативний та інтерактивний метод навчання англійської мови у школі	184
<i>Русских А.Н.</i> Стихи, рифмовки, скороговорки и песни на немецком языке при обучении говорению на иностранном языке	187
<i>Рыба И.И.</i> Особенности использования стихов, песен и загадок на уроках немецкого языка	189
<i>Стрікова Ю. В.</i> Принципи навчання другої іноземної мови. Критерії відбору матеріалів	192
<i>Яшкова М. О.</i> Використання електронних ресурсів і технологій у процесі вивчення та викладання німецької мови в середній школі	195
Відомості про авторів	198

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО

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

Наразі Маріупольський державний університет є важливим центром підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації для Донецької області і України.

Історія факультету іноземних мов, як і історія кафедри німецької філології, веде свій початок від 1996 року. За ці роки викладачі кафедри німецької філології накопичили суттєвий практичний рівень викладання німецької мови, поєднавши його з науково-дослідницькою діяльністю. Плідність нашої багаторічної роботи засвідчує низка навчально-методичних і наукових видань: «Фондові лекції викладачів кафедри німецької філології» (у 2-х томах), серія навчально-методичних посібників з практичної граматики німецької мови (авторський колектив у складі к.філол.н, доц. Воєводиної Н. М. к.пед.н., доц. Кажан Ю. М., ст.викл. Каріди О. І.), підручник з німецької мови для студентів II курсу (укладач - к.філол.н, доц. Гутнікова А. В.), підручник з практичної фонетики німецької мови для студентів I-II курсів (авторський колектив у складі к.філол.н, доц. Г. Г. Морєвої та ст.викл. Дорменева В. С.) тощо.

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

Тож організація і проведення I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених «Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури» є наступним етапом нашої наукової роботи, який виведе її на якісно новий рівень завдяки поступовій розбудові систематичних наукових контактів з викладачами і студентами інших українських університетів.

Ми щиро вдячні співорганізаторам нашої конференції – колегам з Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» і Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, національного університету біоресурсів і природокористування України та Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова – за підтримку нашої ініціативи і сподіваємося на подальшу плідну наукову співпрацю.

Від імені кафедри німецької філології
факультету іноземних мов
Маріупольського державного університету
зав. кафедри, к.пед.н., доц. Ю.М. Кажан

СЕКЦІЯ
ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОГО, ТИПОЛОГІЧНОГО ТА
ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МОВОЗНАВСТВА

С. С. Воробйова
м. Кривий Ріг

УРЕГУЛЮВАННЯ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ
ЧЕРЕЗ МОВНУ ОСВІТУ

У європейському інформаційному суспільстві ХХІ століття ніхто не повинен зазнавати соціальної або економічної шкоди через володіння лише рідною мовою. Мовна технологія має потенціал, щоб чинити опір цьому виклику, за умови міцності та вигідності для усіх європейських мов та всіх громадян Європи.

Мови виступають ядром ідеї єдності в різноманітності, яка характеризує ЄС та його гуманітарну політику.

Сучасна мовна ситуація в державі спричинена глибокими суспільно-політичними змінами, що призвели до загострення мовної проблеми. Найбільше питань викликає ситуація зі статусом російської мови, яка, з одного боку, є знаною і загальноповсюдною мовою в країні, мовою, яка претендує на статус другої державної, а з іншого, пропонується у школах як іноземна [2, 23].

Міжнаціональне і міжкультурне спілкування побудоване на засадах безконфліктної взаємодії, рівноправ'я, що дозволяє зберігати національні традиції, не втрачати власної ідентичності. Європейський культурний ареал реалізується через культурні дії, котрі історично передавались через тривалі культурні процеси (писемність, ЗМІ, інститути, нагальні дискурси) [5, 38].

Актуалізація проблеми багатомовності в різних її формах та проявах в умовах сучасного світу з характерними для нього глобалізацією соціальних відносин, інформаційною революцією й низкою інших ознак висуває її на авансцену сучасного інтелектуального й духовного розвитку.

Надзвичайною злободенністю відзначається ця проблема й для українського соціуму на етапі його нинішньої трансформації. Під впливом низки обставин різноманітного характеру й змісту в Україні вона набула особливої гостроти та виразного політичного звучання, перетворившись ще й на важливий (неоднозначний та дискусійний) елемент розвитку держави і суспільства.

Що стосується російсько-української двомовності, то слід зазначити, що мовні проблеми в Україні є об'єктом уваги не лише української та російської, а й західної соціології. Відомо, що однією з характерних рис мовної ситуації в Україні є саме українсько-російський білінгвізм. На сьогодні, в час інтенсивного становлення української державності, наявні сприятливі умови для української мови стати основною (базовою) мовою для більшості населення, незалежно від рідної мови. Для багатьох мешканців східної частини

країни спілкування російською мовою переважає над українською, тому її можна розглядати як другу рідну мову, не надаючи їй статусу іноземної на освітній ниві.

З небезпечної для збереження української мови ситуації веде тільки один шлях — планомірно та непохитно керована мовна політика держави, яка реалізується насамперед через систему освіти [1, 135]. Базовий принцип мовної політики будь-якої демократичної держави — кожна людина може вільно використовувати будь-яку мову, якщо законодавством не передбачено використання в даній ситуації тієї чи іншої мови, зокрема — державної.

Однією з перспектив, якою може скористатися українське суспільство, — це використання двох пропозицій робочої групи провідних науковців та представників культури, що була створена з ініціативи Європейської Комісії для вивчення шляхів створення умов для міжкультурного діалогу (2008) [3].

Перша стосується держави та її керівництва і передбачає певні новації у сфері двосторонніх відношень між країнами ЄС, основний зміст якої полягає у наступному. Білатеральні договори мають укладатися мовами держав, які їх підписують, а не третіми мовами. Це вимагатиме наявності у кожній країні ЄС певної групи компетентних та зацікавлених мовців.

З іншого боку, експерти запропонували ввести поняття індивідуальної адоптивної іноземної мови (*persönliche Adoptivsprache*), коли кожен європеєць має заохочуватися за власним бажанням обирати для вивчення іноземну мову, яка б відрізнялася від мови, що є показником ідентичності особи, і не була б мовою міжнародного спілкування. Тож, індивідуальна адоптивна мова навряд чи могла б розглядатися як друга іноземна, а скоріше як друга рідна мова. На відміну від вимог до знань іноземної мови, основною метою вивчення якої є комунікація і порозуміння, вивчення адоптивної мови ставить на меті інтенсивний контакт, вільне використання, знайомство з країною, історією, літературою та культурою цільової мови.

Завдяки такому підходу Європейська Комісія прагне змінити фаворитне становище англійської по відношенню до інших європейських мов, тому що воно не тільки гальмує їх розвиток, але й шкодить англійській мові та її носіям. Вибір адоптивної мови багато в чому залежить від ролі окремих мов в історії континенту, від культурної спадщини цими мовами. Оволодіння адоптивною мовою та знайомство зі світом тих, хто цією мовою говорить, зробить особистість відкритою для інших, посилить почуття належності до єдиного світу, почуття європейськості та спонукатиме привнести у чужий світ елементи своєї ідентичності [4].

З огляду на вищезазначене можна запропонувати певну концепцію, ґрунтуючись на котрій можна уникнути або ж нівелювати низку ускладнень, пов'язаних з недостатньо спланованою мовною освітньою політикою держави:

I. Надання російській мові статусу другої рідної в регіонах, де її вживання рівнозначне українській, або превалює над нею. Це означає не заміну державної української мови регіональною російською, а додаткове, паралельне

вживання останньої поряд з державною мовою за деякими функціями в суворій відповідності до чинного законодавства.

II. Розглядати двомовність як передумову інтеграції українського товариства до європейського простору, здатність бути усвідомлено орієнтованим на розвиток та підтримку цивілізованої дво- та багатомовності.

III. Зважати на особливе значення закріплення – як законодавчо, так і практично – на державному рівні мови виховання, мови освіти тощо з додержанням усіх писаних і неписаних демократичних правил і норм, які регулюють відносини у мовній, мовно-культурній, мовно-політичній сферах.

IV. Розширити кількість мов для вивчення в школах та інших навчальних закладах, ґрунтуючись на засадах диверсифікації мов, що передбачають формування комунікативної компетенції із взаємодією мовних знань та досвіду у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в різних культурних аспектах і далі до мов інших народів. Розпочинати вивчення іноземних мов не з англійської, а з інших, надаючи їй статус другої іноземної мови, адже вже сьогодні ця мова, через її глобальне використання як мови міжнародного спілкування як на побутовому, так і на професійному рівні, перестала бути ідентифікаційною ознакою й показником професійності.

V. Акцептувати той факт, що в деяких сферах знання інших іноземних мов, стане обов'язковою умовою працевлаштування, на знання рідкісних мов з'явиться попит, а це означатиме, що саме вони робитимуть людей конкурентоспроможнішими

VI. Важливо усвідомити двомовну базу саме як перевагу, а не як недолік, з яким необхідно боротися будь-якими методами. Саме з огляду на це необхідно будувати каркас освітньої діяльності на усіх рівнях. Підтримка двомовності як державна мовна політика має на певному етапі викликати зміни в шкільних програмах. Наша освітня (і що тривожніше — виховна) модель все ще недостатньо модернізована. Не оцінюючи її негативно, зазначимо, що ця модель з іншої системи суспільних відносин, з іншого способу життя. Шкільна освіта була і є отриманням знань про світ, а не про соціум.

Література

1. Вафеев Р. А. Билингв как носитель двуязычия и билингв-языковая личность в культурном пространстве страны [Текст] / Равиль Айсаевич Вафеев // Экология культуры и образования: Филология. Философия. История. – Тюмень, 1997. – 146 с.

2. Civil Society Platform on Multilingualism. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union: Policy recommendations. (Brussels, 09 June 2011) [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://europa.eu/languages/>

3. Eine lohnende Herausforderung: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann [Електронний ресурс] / Vorschläge der von

der Europäischen Kommission eingesetzten Interkulturellengruppe für den interkulturellen Dialog. – Brüssel, 2008. – Режим доступу:

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_de.pdf. - Заголовок з екрана

4. Eurobarometer 2006: Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer spezial 243/Welle 64,3 – TNS Opinion&Social[Електронний ресурс] / – Режим доступу: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf– Заголовок з екрана.

5. Földes C. Zur Begrifflichkeit von „Sprachenkontakt“ und „Sprachmischung“ In: Lasatowicz M., Joachimstaler J. Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in der Sprache und Literatur / ScabaFöldes. – Frankfurt. – 1999. – S. 33–54.

О. Р. Загороднюк
м. Кривий Ріг

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З ЦИФРОВОЮ СИМВОЛІКОЮ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Багато фразеологізмів з цифровою символікою у німецькій та українській мовах мають однакове або дуже подібне значення. Але деякі з них цілком не схожі один на одного та вживаються у абсолютно різних контекстах, із абсолютно різною метою. Метою статті є порівняння фразеологізмів з цифровою символікою у німецькій та українській мовах.

Порівнюючи фразеологізми з числівником «**ОДИН**», можна помітити, що група цих фразеологізмів найбільш широко представлена як у німецькій, так і в українській мовах. Значення фразеологізмів досить різноманітні від нейтральних "*mir ist alles eins*" (мені все одно), "*sich mit j-m eins wissen (fühlen)*" (розділяти чий-небудь погляди), "*mit j-m über etw. (Akk.) einswerden (sein)*" (домовитися, дійти згоди) до емоційно забарвлених «*eins abbekommen*" (отримати прочухана), "*j-m eins auf (vor) die Birne geben*" (дати потиличника) т.д. [14, 196]. В українській мові числівник «**ОДИН**» активно спеціалізується: 1) на вираженні подібності (напр.: *пара чобіт на одну ногу; один одного вартий; на один киталт; одного духу; з однієї глини; з одного тіста* тощо). Такі фразеологізми наявні і в німецькій мові: *vom gleichen Schlag sein; wie aus einem Eigepellt; mit j-m über etwas eins werden*; 2) на вираженні спільності дій (напр.: *іти в одній упряжці; дуги в одну дудку; співати в один голос*), поспішності, швидкості (*одна нога тут, а друга там; одним подихом; одним ударом; за одним махом*), кількості, напр., дуже мало (*на один зуб; на одну понюшку*) [4, 129].

Натомість, у німецькій мові числівник «**ОДИН**» вживається у фразеологізмах здебільшого на позначення або квантитативної недостатності, напр.: *Einmal ist keinmal* – один раз не рахується; *ein Mann, kein Mann* – одна людина – не людина; *von einem Streiche fällt keine Eiche* – від одного удару дуб не впаде; *einer ist keiner* – один у полі не воїн, або квантитативної значеннєвості,

напр.: *ein alter Freund ist zwei neue wert* – один старий друг кращий за двох нових; *die erste Geige spielen* – грати першу скрипку [1, 37].

Подібно до числівника «один» на вираженні значення подібності у складі фразеологізмів спеціалізується і числівник «два», напр.: *два боки однієї медалі; два чоботи – на одну ногу; мов дві краплі води; zwei Seelen in einer Brust; das sind zwei Paar Stiefel; zwei Seelen und ein Gedanke* [5, 107]. На позначення того, що може мати одночасно і позитивні, і негативні наслідки, числівник «два» активно вживається і в німецькій, і в українській мовах: *палиця з двома кінцями; jedes Ding hat zwei Seiten*. Намагання одночасно здобути успіх у двох і більше справах, виконання кількох справ одночасно – такі значення передають фразеологізми з числівником «два», напр.: *sидіти на двох стільцях; nicht auf zwei Hochzeiten tanzen können* – не можна танцювати одночасно на двох весіллях, *zwei Tode kann niemand sterben* – два рази не можна померти.

Значення тріадності числівника «три» не тільки знакове в культурі та свідомості різних народів, але й означає рух уперед, синтез (за Аристотелем), оскільки має початок, середину та кінець земля, вода й небо, душа, тіло і дух, народження, життя і смерть, минуле, теперішнє й майбутнє. Таку знаковість числівника «три» спостерігаємо у фразеологізмах типу: *третього не дано, es gibt kein Drittes*. Точні семантичні відповідники в різних мовах засвідчують використання цього фразеологізму як одного із законів мислення у формальній логіці.

Цифра «три» має справдану символічне значення закінченості, завершеності, повноти чогось. Тричі виконується якась дія. В українській мові фразеологізми з числовим компонентом «три» мають особливе сакральне значення в культурі й побуті: *треті півні; три города – одна диня; ідеш на день – бери хліба на три* [3, 92]. Слід зазначити, що в німецькій мові такі фразеологізми не поширені.

У німецьких та українських фразеологічних одиницях числовий компонент «чотири» вказує на якість певних дій, виконуваних у парі: *у чотири руки, vier Augen sehen mehr, als zwei – чотири ока краще бачать, як два; bei allen vier Zipfeln haben* – але в українській мові в даному фразеологізмі вживається числівник «2» – триматися двома руками. Також вони передають значення "говорити удвох наодинці; віч-на-віч": *на чотири ока (в чотири очі), unter vier Augen – на чотири ока. In seinen vier Wänden – у чотирьох стінах*. Числівник «чотири», вживаючись у фразеологізмах, виражає порядок, раціональність тощо: *чотири сторони світу, чотири пори року, чотири місячних фази, чотири стіни* тощо.

Для цифрового компоненту «п'ять» характерне позначення чогось особливого, найголовнішого. Напр.: у німецькій мові *seine fünf Sinne zusammen nehmen* – зібрати п'ять почуттів в одне, в українській мові – „взяти себе в руки“. В деяких фразеологізмах обох мов числівник «п'ять» вживається як категоричне заперечення наявного, тобто "зовсім не потрібний", зокрема: укр.

як собаці п'ята нога; як п'яте колесо до воза (у возі), нім. *Das fünfte Rad am Wagen*.

У німецькій мові числівник «п'ять» спеціалізується на позначенні крайнього терміну, напр.: *bis fünf Minuten nach zwölf Uhr* – за п'ять хвилин до півночі, проте в українській мові цей фразеологізм звучить – в останню хвилину(мить).

Цифра «шість» не так часто вживається у фразеологізмах, на відміну від інших. В українській мові числівнику «шість» властиве вираження значення невиразності, напр.: *ні шість ні п'ять*, або характеристика дуже товстої людини, напр.: *шість на шість*. Натомість в німецькій мові немає аналогу таким фразеологізмам, але є інші: *für sechs Ecken mit j-m verwandt sein; um sechs Ecken mit j-m verwandt sein* – далекі родинні зв'язки.

Що стосується числа «сім», то воно відіграє особливу роль у релігіях і віруваннях людей, у науці, техніці, мистецтві, з огляду на це можна пояснити наявність великої кількості фразеологізмів із числівником «сім» у різних мовах. Українські фразеологізми *сім смертних гріхів та за сімома печатями (за сімома замками)* мають свої аналоги і в німецькій мові: *die sieben Tod sünden, "ein Buch mit sieben Siegeln*.

Чимало й сталих виразів, які мають біблійне походження, існують як в німецькій, так і в українській мовах, зокрема: *сім днів створення світу – die sieben Grundtugenden (нім.), сім таїнств – sieben Sacramente, сім дарів Святого Духа – die sieben Gaben des Heiligen Geistes*.

Інші фразеологізми, які не різняться між собою за значенням у досліджених нами мовах – *на сьомому небі, auf Wolke sieben schweben (im siebten Himmel sein), сім чудес світу – die sieben Welt wunder*.

У деяких фразеологізмах цифровий компонент «сім» вказує на певні межі, пор.: *сім разів подумай, а один скажи; сім разів відміряй, а один відріж* (натомість в німецькій мові на цьому значенні спеціалізується числівник два, пор.: *besser zweimal messen als einmal vergessen* – краще двічі зміряти, ніж один раз забути [2, 75]).

Низка синонімічних фразеологічних одиниць побутує в українській мові зі значенням "наговорити багато зайвого, безглузлого": *сім міхів горіхів; сім мішків гречаної вовни та всі неповні; сім мішків гречаного Гаврила*. У цьому контексті з антонімічним значенням маємо фразеологізм у німецькій мові: *in sieben Sprachen schweigen* – мовчати сімома мовами.

Числовий компонент «вісім» виявився найменш продуктивним у досліджуваних фразеологізмах. Можливо, це можна пояснити символічним значенням цього числа – "завершеність, повнота, перебільшення тощо". Поодинокі випадки вживання цього компонента свідчать про таке значення, як "понадміру": *всім по сім, а мені таки вісім*. Німецька мова не має аналогу такому фразеологізму.

Числівник «дев'ять» як смисловий компонент у фразеологізмах української та німецької мов вживається зі значенням "велика кількість",

наприклад: *neun Leben hat die Katze* – кішка має дев'ять життів. Дев'ять як священне число побутувало в багатьох культурах, зокрема давньогрецькій, скандинавсько-германській міфології тощо, звідси маємо «дев'ять муз», *neun Musen*. В українській культурній традиції числу дев'ять також приписується символічне значення: *дев'ять днів, дев'ять молитов, дев'ять поклонів* і т. ін.

Числівнику «десять» приписують значення повноти, завершеності, порядку. Так, біблійне походження та наднаціональне поширення має сталий вираз *десять заповідей, die zehn Gebote*. В німецькій мові числівник *zehn* доволі активно вживається у фразеологічних одиницях, еквіваленти яких є і в українській мові *zehn mal Versagen ist besser als einmal Lügen* (краще десять разів відмовити, ніж один збрехати), *die oberen Zehntausend* (верхівка суспільства), *keine zehn Pferde bringen mich dahin* (навіть десять коней не зможуть мене туди затягти), *ein Sperling in der Hand ist besser als zehn Tauben auf dem Dach* (один горобець у руці краще десятих голубів на даху); пор. в українській мові *ложка дьогтю бочку меду псує*. В українській мові фразеологізми з числовим компонентом «десять» спеціалізуються на вираженні різних значень, зокрема: попередження про небезпеку (*десятою дорогою обминати, десятою вулицею обходити*); вказівка на зайвість чогось, непотрібність (*десята вода на киселі, десята спиця в колесі*).

Фразеологізми з цифровим компонентом «12» в німецькій мові здебільшого не мають еквівалентів в українській мові: *nicht von zwölf bis Mittag; in zwölfter Stunde; fünf Minuten vor zwölf; da von gehen zwölf auf ein Dutzend*.

Число «тринадцять» по народному марновірству користується недоброю славою і не випадково називається *чортовою дюжиною* – *die böse Dreizehn*.

Число «сто» – кругле, в німецькій мові вживається в значенні «дуже багато». *Ich wette hundert zu eins, daß* – я на 100 відсотків впевнений, що; *Auf hundert kommen [sein]* – розм. дуже розлютитися; *j-n auf hundert bringen* – розм. розлютити когось; *das weiß kaum [nicht] der Hundertste* – цього не знає майже ніхто; *vom Hundertsten ins Tausendste kommen* – відходити все більше від теми розмови. Як бачимо німецькі фразеологізми з числом «100» здебільшого не мають еквівалентів в українській мові.

Отже, зробивши порівняльну характеристику фразеологізмів з цифровим компонентом обох мов, можна поділити ФО на 2 великі групи:

Ядро складають німецькі й українські фразеологізми, які у своєму складі мають числівники (кількісні, порядкові та збірні). До периферії ми відносимо фразеологізми, які мають у своєму складі такі числівникові компоненти, як іменники (*половина, пара, чверть, halb, paar, viertel*), прикметники (*подвійний, doppelt*), прийменники (*тричі, двічі, dreimal, zweimal*).

Аналізовані фразеологізми засвідчили наявність деяких розбіжностей у вживанні числових компонентів, що можна пояснити екстралінгвістичними особливостями способу життя, традиціями, специфікою побуту тощо.

Література

1. Бояджиев Ж. А. Категория числа и способы ее выражения в разных языках // Ж. А. Бояджиев. – Сопоставительное языкознание. – 1987. – № 3. – С. 35-44.
2. Новікова О. М. Фразеологічні одиниці з нумеративним компонентом у сучасній німецькій мові: дис. ... канд. філол. наук / О. М. Новікова. – Київ, 1991. – 130 с.
3. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології / О. О. Селіванова. – Київ, 2004. – 162 с.
4. Федоров А. І. Семантична основа образних засобів мови / А. І. Федоров. – М., 1986. – 246 с.
5. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970. – 200 с.

Д. І. Заєць
м. Маріуполь

РІЗНОМАНІТНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ

На думку А. А. Згонникової, *неологізми* [1] це слова, які є абсолютно новими лексичними одиницями для даного історичного періоду. Такі слова ще не встигли увійти до активного словникового запасу, тому можуть бути незнайомими певній частині населення. Слово знаходиться в стані неологізму дуже нетривалий час. Як тільки слово починає активно вживатися, воно втрачає ознаку новизни, тобто поступово входить до лексичної системи мови як загальноновживане [1].

Лексичні новоутворення надзвичайно різноманітні. Тому виникає проблема їх класифікації. Деякі класифікації неологізмів є традиційними для лексики в цілому (наприклад, розподіл неологізмів за способом їх утворення, по стилістичній забарвленості і под.), інші ж спираються на ознаки, властиві тільки цим мовним одиницям [3].

А. Ніколаєнко стверджує, що існує *три основних типи неологізмів*: абсолютні, літературні та стилістичні неологізми.

Абсолютні неологізми (оригінальні неологізми) дуже рідко зустрічаються в мові. Вони створюються за допомогою абсолютно невідомих елементів в англійській мові, але побудовані з фонем і графем англійської мови.

Літературні неологізми створюються письменниками, поетами для додання образності художньому тексту. Неологізми цього типу «прикріплені» до контексту, мають автора. За самим цілями їх створення вони покликані зберігати незвичайність, свіжість.

Стилістичні неологізми – слова і вирази, створені, щоб додати більше кольору або виразності мові. Вони в основному відносяться до розмовної лексики. Вони рідко стають законними одиницями мови, наприклад: *upfront* – ‘позитивний’ [2, 243].

С. І. Алаторцева виділяє п'ять ознак, за якими можна класифікувати нові слова: 1) за формою мовної одиниці; 2) за ступенем новизни; 3) за способом номінації; 4) за належністю мови; 5) за тривалістю існування [4].

Класифікація з урахуванням способу номінації розрізняє новостворені слова, значення, поєднання слів і готові одиниці, що увійшли в літературну мову (зовнішні і внутрішні запозичення).

Класифікація за принципом приналежності мови включає дві основні категорії: узуальні неологізми і неuzuальні новоутворення. В ряду неuzuальних автор розрізняє потенційні, оказіональні і індивідуально-авторські новоутворення.

Класифікація за тривалістю існування розділяє неологізми на: а) факти короткого існування на рівні мова ☐ текст (одноразове вживання); б) слова, значення, поєднання, що увійшли в мовну систему та стали її повноправними членами; в) новації, які живуть якийсь час в мові, а потім йдуть з неї («історизм сучасності»).

По виду мовної одиниці неологізми діляться на неолексеми, неофраземи і неосемеми (слова та фразеологізми).

- **Неолексеми** являють собою нові слова, які є результатом запозичення.

- **Неофраземи** ☐ це нові фразеологізми і стійкі сполучення слів з формуючою ідеоматичною семантикою, або аналітичні поєднання.

- **Неосемеми** ☐ це нові значення старих слів і фразеологізмів, наприклад, у іменника *екологія* з'явилося нове переносне значення 'чистота, правильність, обумовлені гармонійним співвідношенням елементів; турбота про таку чистоту': екологія духу, екологія мови [4].

За ступенем новизни неологізму, яка визначається за співвідношенням з системою мови, новоутворення діляться на абсолютні та відносні. Останні мають ще й синонімічні терміни: функціональні неологізми або актуалізовані слова.

До абсолютних неологізмів відносять ті слова та фразеологізми, яких раніше не було в мові.

До відносних неологізмів відносять такі групи слів:

1. Так звана «лексика, що повернулася». Це маловживані або застарілі слова, які в останні роки (або на певному часовому відрізку) «актуалізувалися, зберігаючи у своєму «новому житті» колишнє смислове та функціонально-стилістичне значення».

2. Актуалізована лексика ☐ слова, які колись були в мові, але виступають на сучасному етапі в іншому осмисленні. Наприклад, іменник *земляни* в давньоруській мові мав значення 'люди, що обробляють землю, селяни', в 60-і рр. ХХ ст. він набув значення 'мешканці планети Земля'.

3. Внутрішні запозичення ☐ нові слова та фразеологізми, поява яких обумовлена перерозподілом мовних засобів у видах і жанрах мовлення. Внутрішні запозичення включають в себе ті мовні одиниці, які проникають в

літературну мову з розмовної мови, просторіччя, діалектів, жаргонів, з професійної лексики, різних областей знання (терміносистем) і т.п. [4, 117].

Отже можемо зробити висновок, що оскільки неологізмів у мові досить багато, виникає необхідність їх класифікації. Існують різноманітні підходи до класифікації неологізмів за різними критеріями. Наприклад, за формою мовної одиниці; за ступенем новизни; за способом номінації; за належністю мови; за тривалістю існування та ін.

Література

1. Згонникова А. А. К вопросу о способах образования неологизмов в английском языке / А. А. Згонникова. – С. 1-5.
2. Ніколаєнко А. Г. Лексикологія англійської мови – теорія і практика / А. Г. Ніколаєнко. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 528 с.
3. Попова Т. В. Русская неология и неография / Т. В. Попова. □ М. : Флинта, 2005. – 96 с.
4. Сулименко Н. Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии / Н. Е. Сулименко. – М. : Наука, 2008. – 192 с.

*К. В. Леонова
м. Макіївка*

ПОНЯТТЯ АБСТРАКТНОСТІ Й КОНКРЕТНОСТІ В ЛІНГВІСТИЦІ І ФІЛОСОФІЇ

Абстрактні іменники у лінгвістиці та філософії є найменш вивченою темою, на цю тему є багато суперечок між відомими скептичними відношеннями дослідників до можливостей охарактеризувати іменники за семантичними параметрами конкретності та абстрактності пояснює сприйняття такого розділення як протиставлення, це намір поставити багатозначний зміст до вузьких рамок.

Невід’ємний зв’язок лінгвістики з філософією міститься в тому, що зовнішнє середовище людини – це конкретне, а внутрішній стан людини – це абстрактне. Світ як межа фізичних можливостей людини так представляється у розумінні А. Бергсона: «Чим обрїй обмеженіший, ближче, тим виразніше окреслюють його предмети, розміщуються відповідно з більшою чи меншою легкістю мого тіла торкнутися їх або привести в рух. Вони, як дзеркало, відтворюють той вплив, який моє тіло може надати ним; порядок їх розташування відповідає спадної або зростаючої влади мого тіла над ними. Предмети, що оточують моє тіло, відображають можливі дії мого тіла на них» [1]. Такі предмети ми називаємо речами. Як зазначав М. Хайдеггер, «близьким нам є те, що ми називаємо речами» [4], але речами ми називаємо тільки те, що нам близьке.

А. Вежбицька визнає той факт, що «неможливо визначити, що стоїть за словами «жалоба або страх», але не вважає неможливим їх тлумачення. Для тлумачення іменників А. Вежбицька обрала шлях дослідження таких іменників через семантичні примітиви з препаруванням прототипових ситуацій, зовнішніх

умов – кураторів ситуації [3]. Вона дослідила те, що фізичні імена та імена емоційного стану включені до групи предикатних іменників. Але якщо ці іменники будуть виконувати роль субстантиву, вони отримують змогу надавати предметний стан. Особливість дієслова *sentir*, за словами А. Вежбицької, полягає у тому, що не зважаючи на його багатогранність, «існує один компонент, спільний для всіх ... значень. Цей загальний компонент – «щось в мені (щось в моєму тілі) повідомляє мені ...» [2].

Слід зазначити той факт, що наше життя поділяється на 2 зони: конкретний (фізично видимий світ) та невидимий метафізичний світ. Світ внутрішніх хвилювань матеріальний, але ми не бачимо його, для нас він незбагненний, але ми можемо його відчувати ззовні.

Дослідники вважають, що почуття виникають з якоїсь причини – тобто вони мають «казационний» характер або можуть виникати ззовні – тобто це безпричинні почуття.

Приваблює увагу той факт, що звичні для нас абстрактні іменники: *joie*, *anxiété*, *abattement* і подібні для вченого мають конкретну основу, тому що вони обумовлені конкретною причиною. Ці дві думки вірні, тому що мають дві основи: лінгвістичну та філософську.

Розглядаючи тему абстрактності та конкретності у лінгвофілософському питанні, маємо зазначити, що стратифікація імен за ступенем їх конкретності / абстрактності втілює стратифікацію реальної дійсності (матеріальної та ідеальної), реалій, які стоять за словом, в залежності від того, як ці реалії сприймаються, як переносяться іменами в свідомість і як «переживається» зміст імен. Реалії не що інше, як форма прояву свідомості: його спрямованості (інтенціональності), вибіркової та творчої активності.

Єдина реальність свідомості – світ ідей. Ідея є результатом перенесення речі в свідомість. Але оскільки речі неоднорідні, неоднорідними є також їх ідеї, існуючі в різнорівневих площинах свідомості. Якщо визначати конкретне і абстрактне ім'я через предикат, то ім'я конкретне – предикат речей, а ім'я абстрактне – предикат імен (ідей).

З точки зору філософії цікавим є той факт, що усі абстрактні іменники почуттів та емоцій можуть мати матеріальний характер. Згідно соціального опиту, 10 з 10 опитуваних на запитання «Усі іменники почуттів та емоцій, наприклад: успіх, зрада, любов та ін. є абстрактними чи конкретними іменниками?», дали однозначну відповідь «абстрактні». Дійсно, іменники без предикатної основи мають значення абстрактності, але якщо залучити до питання мистецтво і висловити власні емоції та почуття на папері, вони матимуть матеріальну основу та, як результат, стануть конкретними.

Література

1. Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М. : Канон-пресс : Кучково поле, 1998. – 382с.
2. Вежбицкая А. Восприятие : семантика абстрактного словаря / А. Вежбицкая // НЗЛ. Вып. XVIII. – М., 1986. – С. 363.

3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и примитивное мышление / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – С. 326-339.
4. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993. – С. 317.

В. О. Лях
м. Маріуполь

ХРОНОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАПОЗИЧЕНЬ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Запозичення іншомовних слів є наслідком географічних, економічних, наукових, культурних та інших зв'язків між народами. Слова іншомовного походження є одним із шляхів збагачення лексичного складу кожної мови.

Співвідношення запозичених та корінних слів у різних мовах неоднакове. В українській мові запозичення становлять приблизно 10% її словникового складу, в англійській – майже 30% (найбільше з французької мови), в румунській – понад 40% (переважають із слов'янських мов), у японській – приблизно 70% (здебільшого з китайської мови). Мабуть, найбільш насичена іншомовними словами лексика корейської мови – їх тут майже 90% (переважно з китайської мови). Найменше запозичень в ісландській мові – усього кілька десятків (*sykur* «цукор», *benzin* «бензин», *sitrona* «лимон») [1, 225].

Іноземне слово пристосовується до закономірностей іншої мови, входить у її лексичну систему. Адаптація запозичених слів передбачає:

1. Набуття іншомовним словом граматичних категорій, що відсутні в мові-джерелі, але наявні у засвоюючій мові. Так, в українській мові слово *майдан* чоловічого роду, а *чадра* – жіночого, хоч у татарській та турецькій мовах, з яких запозичені ці лексеми, вони ніякого роду не мають (тюркським мовам не властива ця граматична категорія);

2. Надання слову притаманної запозичуваній мові словозміни й пристосування до її системи валентностей. Наприклад, до українського слова *естрада*, запозиченого через французьке *estrade* (з латини *stratum* – «настил»), долучено для збереження жіночого роду флексію *-а*, що зумовило його відмінювання (*естради*, *естрадою* тощо), хоч у французькій мові граматична категорія відмінка відсутня;

3. Фонетичне оброблення слова для пристосування його до фонологічної системи запозичуваної мови. Наприклад, давні запозичення з латинської мови *конопля* й *кіт* нині істотно відрізняються звуковим складом від своїх джерел: *cannabis*, *cattus*. Ця розбіжність розвинулася поступово завдяки таким закономірним для слов'янських мов змінам: короткого [ã] в [o], який у слові *кіт* уже на українському ґрунті перейшов у [i]; губного приголосного з наступним [j] у сполучення [пл']; усуненню невластивих слов'янським мовам флексій.

Слова, запозичені з інших мов, не завжди пристосовані до фонетичних законів української мови. Вони навіть пишуться за іншими правилами, ніж

українські. Тому для правопису важливо вміти розрізняти запозичені й незапозичені слова:

1. Майже всі слова, які починаються на [a], [e], і більшість на [i] – іншомовного походження: *абітурієнт, абстракція, автомобіль, адміністрація, аеродром, аукціон; евакуація, економіка, експеримент, електрика, ефективний; ідеологія, інтеграція, інфраструктура, історія;*

2. Іншомовного походження є слова, що мають звук [ф]: *фабрика, факультет, фарфор, феєрверк, фешенебельний, форма, фунікулер, футбол, графік, сифон, торф* (винятки: *Фастів і форкати*);

3. В іншомовних словах бувають збіги голосних: *біографія, ваучер, віртуозний, гіацинт, океан, поезія, радіо, сеанс;* в українських – вони можливі лише на межі значущих частин слова, найчастіше префікса й кореня: *виорати, заозерний, наодинці, наосліп, зауважити, самоочисний, кароокий;*

4. Іншомовним словам властиві важкі для вимови збіги приголосних: *бургомістр, демонстрант, комплект, матч, пункт, сандвіч, тембр, тубінг, умбра, циліндр;*

5. В іншомовних словах не чергуються [o], [e] з [i] та немає випадних [o], [e], як в українських: *бетон – бетону* (наприклад, українське *дзвін – дзвону*), *ваніль – ванілі* (наприклад, українське *сіль – солі*), *бюлетень – бюлетеня* (наприклад, українське *день – дня*), *катер – катера* (наприклад, українське *вітер – вітру*), *тон – тону* (наприклад, українське *сон – сну*);

6. В іншомовних словах рідко виділяються префікси й суфікси, а корінь може мати три та більше складів (на відміну від українських слів, у яких корені одно-, рідше двоскладові): *вітамін, гіпотеза, дисципліна, температура, характер;* якщо ж і виділяються префікси й суфікси, то вони відмінні від споконвічних українських: *а-соціація, ди-соціація; екс-порт, ім-порт, транспорт; дез-організація, ре-організація; демонстр-ант, демон-стр-ація;*

7. Частина іншомовних слів із кінцевим голосним не відмінюється: *ампула, комюніке, шосе, журі, таксі, ескімо, рагу, кенгуру, інтерв'ю* [2, 199].

За ступенем пристосування іншомовних слів до запозичуючої мови виокремлюють:

а) засвоєння – слова, що фонетично і граматично адаптувалися до запозичуючої мови, набули вигляду, притаманного корінним словам: *гарбуз* – із тюркських мов, *нафта, школа* – через польську і латинську з грецької мови;

б) власне запозичення – слова, у яких процес пристосування ще не завершився, які ще зберігають забарвлення іншомовності: *невідмінювані слова кіно, метро, журі, какаду;*

в) варваризми – слова з особливо виразним забарвленням іноземності, у яких адаптація щойно почалася чи взагалі ще не починалася. Варваризми не відповідають нормам запозичуючої мови: *невідмінюваний прикметник беж «світло-коричневий», міні, максі «назви спідниць відповідно до їх довжини», чао «до побачення»* [1, 227].

г) екзотизми – слова для позначення екзотичних, незвичайних реалій, для яких у мові немає назв: *кімоно, чалма, аул, меджліс, хурал* [2, 198].

Іншомовні слова в мові, яка запозичує їх, втрачають внутрішню форму, тобто стають немотивовані. Наприклад, англійське слово *marketing*, що дослівно означає "торгівля" і вживається в нашій мові як маркетинг, складається з кореня *mark* (одне зі значень – «тавро», «фабрична марка»), суфікса *-et* (*market* означає «ринок», «збут», «купувати») та суфікса з узагальнювальним значенням *-ing*.

За характером запозичених слів розрізняють такі їх типи:

а) лексичні запозичення – засвоєння слів у єдності їх форми і змісту. Наприклад, запозичення з англійської: *мітинг, траулер, трактор, гангстер, футбол, маркетинг, бізнесвумен, бос, спонсор*;

б) кальки (з французької *calque* «копія») – запозичення слів або фраз шляхом буквального, поморфемного їх перекладу. Українське *хмарочос* скальковане з *der Wolkenkratzer* (*die Wolke* «хмара», *kratzen* «чесати»), а російське *небоскреб* з англійської *skyscraper* (*sky* – «небо», *scrape* «скребити»);

в) семантичні запозичення – розвиток нового значення у корінному слові під впливом іноземного. Так, українське *риса* «лінія» набуло значення «властивість» під впливом французької *trait* «стріла; штрих; риса характеру», узбекське *кураш* «єдиноборство, сутичка» за зразком російської *борьба* означає «діяльність, скерована на досягнення певного результату». Семантичні запозичення деякі мовознавці відносять до кальок. Однак при калькуванні створюється матеріально нове слово, а при семантичному запозиченні з'являється лише нове значення вже існуючого слова;

г) словотвірні запозичення – передавання певного значення за допомогою іншомовних морфем. Слово телефон утворене з двох грецьких коренів (*tele* «далеко» і *phone* «звук, голос») у XIX ст. в межах англійської мови. До словотвірних запозичень належить значна кількість наукових термінів, які традиційно утворюються з допомогою грецьких та латинських морфем;

г) зворотні запозичення – виявляються втому, що слово потрапляє в іншу мову, а потім повертається назад уже в новій формі і з новим значенням. Так, слов'янське *господин* «пан» було запозичене угорською мовою, а звідти прийшло в говірки української мови як *тазда* «господар». Слов'янське *колесо*, запозичене італійською мовою, набуло в ній значення «кінний екіпаж» (*calesse, calesso*) і з цим значенням повернулось у польську мову як *kolaska*, а з неї й у російську *коляска* [1, 228].

Ставлення до іншомовних слів завжди обумовлене конкретними історичними обставинами. Небажаним є надмірне використання запозичень, а також намагання очистити мову від іншомовних слів. Суспільна практика людей, історичний розвиток мови відбирають із запозичених слів необхідні, відкидаючи зайві, тобто ті, які позначають поняття, що вже мають у мові цілком прийнятне вираження.

Література

1. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства: Підручник / Ю.О. Карпенко. – К.: Видавничий центр "Академія", 2006. – 336 с.
2. Ющук І. П. Українська мова. Лексичні запозичення / І. П. Ющук: Підручник. – К. : Либідь, 2004. – 639 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів / відп. ред. Н. В. Тучина. – Харків : Торсінг плюс, 2007. – 767 с.

*А. О. Симоненко
м. Харків*

СПІВСТАВНІ ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ БІБЛІЙНИХ ТЕКСТІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Порівняльна стилістика англійської та української мов є важливим компонентом змісту навчання майбутніх перекладачів, однак її зміст на сьогодні недостатньо розроблено, а тому потребує спеціальних досліджень. Одним із компонентів згаданого змісту є так званий конфесійний стиль, що відноситься до релігійного дискурсу, який ґрунтується переважно на біблійних текстах. Оскільки ця проблема, з точки зору навчання майбутніх перекладачів, видається не розробленою, то цим і пояснюється актуальність нашого дослідження.

Як відомо, стилістика підрозділяється на фоностилістику, лексичну, фразеологічну, стилістичний синтаксис тощо. Однією з найголовніших для майбутніх перекладачів є лексична стилістика, що виділяє групи слів, здатні створювати стилістичні протиставлення, на яких формуються стилістичні засоби словесної виразності – тропи: епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха тощо. У кожному стилі кожної мови існує певна номенклатура стилістичних засобів, що є характерними його ознаками й автоматично приймаються носіями мови як автентичні. Аби забезпечити таке сприймання власних перекладів, майбутні перекладачі повинні усвідомлювати згадану номенклатуру й відповідно застосовувати її у своїх перекладах, а для цього вони мають попередньо засвоїти відповідні знання, зокрема, й стосовно конфесійного стилю.

Вирішення поставленого завдання потребує проведення спеціальних досліджень згаданого стилю у порівняльному аспекті, зокрема, стосовно україномовних (УМ ТП) та англійськомовних текстів перекладу (АМ ТП) Біблії. З цією метою ми провели спеціальне дослідження на матеріалі найпоширеніших перекладів Старого Заповіту українською [Біблія у перекладі Івана Огієнка] та англійською [King James Version] мовами.

Далі поданий порівняльний лексико-стилістичний аналіз перекладів книги Joshua («Ісус Навин») Книг Історичних Старого Заповіту (*Old Testament Wisdom Books*). Інструментом аналізу були таблиці «Лексична стилістика – 1» та «Лексична стилістика – 2» (див. Додаток А і Додаток Б), що ґрунтуються на змісті робіт провідних українських авторів у цій галузі [1; 2; 3; 4].

Зважаючи на обмеженість рамками виступу, розглянемо порівняльні характеристики лише перших десяти віршів другого розділу згаданої книги.

Ілюстрація 1 – вірш 1 другого розділу книги «Ісус Навин»

<p><i>1 And Joshua the son of Nun sent out of Shittim two men to spy secretly, saying, Go view the land, even Jericho. And they went, and came into an harlot's house, named Rahab, and lodged there.</i></p>	<p><i>1. І послав Ісус, син Навинів, із Ситтіму двох таємних вивідувачів, говорячи: Ідіть, розгляньте цей Край та Єрихон. І вони пішли, і ввійшли до дому однієї блудниці, а ім'я їй Рахав. І переночували вони там.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

У першому вірші в обох текстах бачимо марковану лексику *Joshua* («Ісус»). Слово «Край», так само як і в подальших віршах УМ ТП пишеться з великої літери, що також дозволяє розглядати його як марковану лексему, хоча в АМ ТП це слово написано з малої літери, а отже не відноситься до розряду маркованих. У цьому вірші в обох текстах спостерігається градація, що визначається [3, 435] як стилістична фігура, що застосовується для поступового нагнітання засобів художньої виразності з метою підвищення (висхідна градація) чи пониження (низхідна градація) їх емоційно-сислової експресії. У вірші 1 має місце висхідна градація з кульмінацією у останньому елементі: *And they went, and came into harlot's house, named Rahab, and lodged there* (І вони пішли, і ввійшли... і **переночували**...). У даному вірші наявна надлишковість засобів, що використовуються для передачі лексичного чи граматичного змісту висловлювання, тобто плеоназм у формі перифрази із застосуванням прикладки для ідентифікації семантики вихідного слова: *Joshua, the son of Nun; harlot..., named Rahab* (Ісус, син Навинів; блудниця, а ім'я їй Рахав). У цьому ж вірші ми бачимо вживання полісидентону, що являє собою нагромадження сполучників та інших службових частин мови для логічного й емоційного виділення кожного із складників висловлювання [4, 241]. У АМ ТП це повтор сполучника *and* на початку кожного простого речення для емоційного виділення складників висловлювання (*And they went, and came into an harlot's house, named Rahab, and lodged there*), а в УМ ТП – сполучника «і» на початку усіх простих речень, окрім прямої мови (*І вони пішли, і ввійшли до дому однієї блудниці, а ім'я їй Рахав. І переночували вони там*). В обох текстах застосовується евфемізм, тобто слова чи сполучення слів або вислови, які найчастіше сприймаються з позитивною чуттєвістю; милозвучні мовні одиниці. Ними за певних ситуативних умов замінюють лексеми (слова) непристойні, неввічливі, з неприємним забарвленням [1, 355]. У нашому випадку це використання в АМ ТП слова *harlot* (замість *whore*), яке, до речі, вже вийшло з вжитку й можна його також вважати архаїзмом, В обох текстах вживається також стилістично забарвлена лексика: *view (the land)* та *розгляньте (цей Край)*.

Ілюстрація 2 – вірш 2 другого розділу книги «Ісус Навин»

<p><i>2 And it was told the king of Jericho, saying, Behold, there came</i></p>	<p><i>2. І було донесено єрихонському цареві, говорячи: Ось цієї ночі</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

men in hither to night of the children of Israel to search out the country.

прийшли сюди якісь люди з Ізраїлевих синів, щоб вивідати цей Край.

Вірш 2 також характеризується використанням стилістично забарвленої лексики. В УМ ТП – це лексеми *ось*, *вивідати* та *Край* (про який уже йшлося раніше), а в АМ ТП – архаїзми, тобто застарілі слова, сполучення слів, морфологічні форми слів і синтаксичні конструкції, які належать до пасивної лексики, використовуються зрідка з певною стилістичною, функціонально-виражальною метою [1, 353]: *behold* (замість *see*), *hither* (замість *here*). Згадані засоби посилюють виразність обох текстів.

Вище наведено аналіз лише двох віршів, через вимоги до обсягу роботи. Виходячи з аналізу, можна запропонувати деякі попередні висновки.

У проаналізованих двох віршах в обох текстах виявилось більше спільного, ніж відмінного, оскільки номенклатура стилістичних засобів загалом є однаковою: вживання маркованої (конфесійної) лексики, перифразів, полісиндетону, стилістично забарвленої лексики, евфемізмів, градації. Єдиною чіткою відмінністю двох текстів є вживання: архаїзмів в АМ ТП, яке зафіксовано у двох віршах, в той час як в УМ ТП вони взагалі відсутні. Спостерігається невелика перевага УМ ТП з точки зору діапазону застосованих засобів або їх частотності. В одному вірші з двох в УМ ТП та в АМ ТП вживається полісиндетон. Евфемізми помічені в обох текстах, однак їх застосовувань більше в УМ ТП, що може бути пов'язано з вищою чутливістю українського перекладача до подібних лексем.

Перспектива дослідження вбачається у розширенні матеріалу для аналізу.

Література

1. Дудик П. С. Стилістика української мови: навч. посібник / П. С. Дудик. – К. : ВЦ "Академія", 2005. – 368 с.
2. Жук Т. В. Лексичний та синтаксичний повтор в українській народній творчості : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Т. В. Жук. – К., 2005. – 18 с.
3. Мацько Л. І. Стилістика української мови : Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. — К. : Вища шк., 2003. — 462 с.
4. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови. Підручник / О. Д. Пономарів. — К. : Либідь, 1993. — 248 с.

*М. Г. Чайкін
м. Маріуполь*

ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ КІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

В наш час найбільш актуальним в лінгвістиці є когнітивно-дискурсивний підхід, саме тому сучасні знання використовують синтез наук, закономірно

звертаючись до багатомірного існування людини. Слід зазначити, що когнітивна лінгвістика та її складові були досліджені такими вченими як С. А. Аскольдов-Алексеев, М. Джонсон, Є. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, Д. С. Лихачов, А. Д. Шмельов та ін., але на сучасному етапі розвитку мови, а саме кінологічної лексики, тема потребує більш ґрунтовного дослідження.

Когнітивна лінгвістика – одна з нових когнітивних наук, об'єктом дослідження яких є природа і сутність знання і пізнання, результати сприйняття дійсності і пізнавальної діяльності людини, накопичених у вигляді осмисленої і наведеної в певну систему інформації.

На даному етапі розвитку перед когнітивною лінгвістикою ставляться три головні проблеми: про природу мовного знання, про його засвоєння і про те, як його використовують. Тому дослідження ведуться в основному за такими напрямками: а) види і типи знань, представлених у цих знаках (гносеологія = теорія пізнання), і механізм вилучення із знаків знань, тобто правила інтерпретації (когнітивна семантика та прагматика); б) умови виникнення та розвитку знаків і закони, що регулюють їх функціонування; в) співвідношення мовних знаків і культурних реалій, у них відображених [2].

Центральною проблемою когнітивної лінгвістики стала категоризація людського досвіду. Категоризація тісно пов'язана з усіма когнітивними здібностями людини, а також з різними компонентами когнітивної діяльності – пам'яттю, увагою, увагою та ін. [1].

До кінця ХХ століття лінгвісти зрозуміли, що носій мови – це носій певних концептуальних систем. Концепти суть ментальні сутності. У кожному концепті зведені воєдино принципово важливі для людини знання про світ.

Аналізуючи кінологічну терміносистему, ми виділили 3 рівня гіперфрейму:

1-й рівень – *суперординатний* – представлений фундаментальними науками, який наглядно показує комплексний характер кінології;

2-й рівень – *базовий* – демонструє перетин в кінологічній науці різних галузей знань, що доказує її виникнення і функціонування на фоні інших наук;

3-й рівень – *субординатний* – представлений трьома складноструктурованими блоками, що складаються з базових концептів, котрі можуть розглядатися в якості фреймів гіперфрейма терміносистеми кінологічної науки [4].

Модель гіперфрейма дозволяє нам проаналізувати кожен її рівень і дати розширене визначення науці кінології – теоретичній основі сучасного собаководства, яка предметом свого вивчення визначила процеси, що зумовлюють походження собак, різноманітність їх порід і закономірності породоутворення, будову, фізіологію і поведінку тварин; зміст, розведення, селекцію, годування, хвороби і лікування собак, а також їх підготовку для службових, мисливських та інших цілей [3].

У процесі дослідження ми виділили 2 категорії спеціальної лексики:

1) команди / *Bewegungskommando* (hierher, fuss, weiter, raus da і т.д.);

2) кінологічна термінологія / Fachbegriffe (AD – Ausdauerprüfung, PH – Polizeihund і т.д.).

Навчання тварин людиною – це спрямований процес формування у тварин необхідних дій за допомогою команд, які «займають в термінологічних системах особливе місце. Командні терміни, з одного боку, відомчі, а з іншого особистісно-авторські». Команди кінологічної терміносистеми, з синтаксичної точки зору, являють собою імперативні пропозиції, напр.: *Komm! Fazit! Sitz! Hör auf!*. Або реалізуються у вигляді інфінітива, напр.: *Sichtzeichen! Hörzeichen!*. В якості командних термінів використовуються іменники, напр.: *Platz! Stopp!*. Вважається, що при застосуванні командних термінів понятійна сторона несуттєва, тобто про зміст слова не дбають, що підтверджують такі приклади: *Attu!*.

У результаті проведення аналізу ми розділили кінологічну лексику на 4 групи, які відрізняються морфологічної структурою. Як з'ясувалося, в кінологічній лексиці, а саме в термінології, 80% слів є іменниками (Begleitungsprüfung тощо), тільки 10% – дієсловами (ausgepragen, bändigен) і 10% – словосполучення (Polizeihund, nicht genügen). У командній лексиці, навпаки, 60% лексики мають дієслівну форму (komm, geh, bring), 15% – іменники (Twist, Rolle), 10% – словосполучення (Schäm dich, nimm Futter) і 5% – неперекладний сленг (Hopp, Pfui, Hatschi, Af).

Таким чином, проаналізувавши кінологічну лексику та термінологію, ми можемо сказати, що виділені категорії спеціальної лексики займають важливу частину кінологічної терміносистеми, яка нечасто потрапляє до галузевих словників.

Література

1. Демьянков В. З. Лингвистика / В. З. Демьянков. – М., 1994. – С. 54.
2. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. О. Маслова. – М., 2004. – С. 6-71.
3. Фатеева И. М. Когнитивное содержание кинологической лексики // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. – Вып. 4. – С. 550–554.
4. Фатеева И. М. Семантическая деривация в кинологической лексике // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – Вып. 3. – С. 114–119.

**СЕКЦІЯ
ГЕРМАНІСТИКА, СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ.**

*К.О. Барсукова
м. Кривий Ріг*

**METAPHORISCHE VERBEN DES SPRECHENS IM ROMAN
„DIE ILSE IST WEG“ VON CHRISTINE NÖSTLINGER**

Die Verben des Sprechens zählen im Gegenwartsdeutschen zu den Hauptrepräsentanten des kommunikativen Bereichs der Sprechfähigkeit. Das ganze Inventar von Verben des Sprechens wird im lexikalisch-semanticen Feld (LSF) organisiert, dessen Kern Lexeme *sagen, sprechen, reden, schweigen* bilden. Im LSF des Sprechens lassen sich lexikalisch-semantiche Gruppen (LSG) und Subgruppen aussondern.

Die Aufgabe des vorliegenden Beitrags ist die Analyse der Verben des Sprechens, die der Charakterisierung einer Person dienen. Sie konstituieren die folgenden zwei LSG:

1) die LSG der Verben des Sprechens, die die Lautintensität (*wispern, flüstern, reden, rufen, schreien, jammern, brüllen, grölen, kreischen*), die Deutlichkeit des Artikulierens (*skandieren, nuscheln, murmeln*), die Tonhöhe (*brummen, kreischen, quietschen*) u. a. m. charakterisieren; 2) die LSG der Verben des Sprechens, die die Emotionen der Teilnehmer des Redeprozesses (*loben, schimpfen, fauchen, meckern, zischen*) ausdrücken.

Wir zählen die Verben des Sprechens zu der sogenannten Portrait-Lexik und gehen dabei davon aus, dass unter Portrait nicht nur statisches (die Beschreibung von anatomischen Details, Gesichtszügen, Körper, Kleidung, Frisur), sondern auch dynamisches Portrait (Mimik, Gesten, Besonderheiten des Redeverhaltens) verstanden wird.

Die Analyse der beiden LSG hat ergeben, dass für ihre Konstituenten die Metaphorisierung der Ausgangsbedeutung kennzeichnend ist. Der Metaphorisierung liegen Laute, die von Tieren produziert werden (*brüllen, brabbeln, zischen*); Laute aus der Natur und Umgebung (*tönen, brummen*); konkrete Handlungen, die der Mensch in seinem Alltagsleben ausführt (*auspacken, eröffnen, herfallen, austauschen*) zu Grunde. Die Anzahl dieser Verben geht an die 40 Einheiten. Die frequentesten und produktivsten sind die Verben, die ihre metaphorischen Bedeutungen auf der Grundlage des Vergleichs mit der Tierwelt entwickeln. Wir sondern drei Subgruppen aus:

1) Verben mit der Bedeutung von Lauten, die Insekten (Bienen, Fliegen, Zirpen) von sich geben: *summen, grummeln, zirpen*;

2) Verben mit der Bedeutung von Lauten, die Vögel (Tauben, Hähne, Möwen, Wellensittiche) von sich geben: *gurren, krächzen, krähen, kreischen*;

3) Verben mit der Bedeutung von Lauten, die andere Tiere (Hunde, Katzen, Ziegen, Schweine, Bären, Löwen, Tiger, Elefanten, Mäuse, Schlangen u. a. m.) als

Insekten oder Vögel von sich geben: *bellen, blöken, brabbeln, brüllen, brummeln, brummen, fauchen, gackern, grunzen, kläffen, knurren, meckern, piepsen, quaken, quieken, quieksen, quietschen, schnattern, trompeten, wimmern, zischen.*

Wie die Analyse ergibt, sind die Grenzen zwischen Gruppen und Subgruppen der betreffenden Verben nicht immer deutlich und lassen in manchen Fällen die Übergänge aus einer Subgruppe in die andere zu. Da ein und dasselbe Verb die Lautstärke, die Deutlichkeit des Artikulierens, die Tonhöhe bezeichnen und die emotionale Bewertung ausdrücken kann, schließt diese Klassifikation die Möglichkeit nicht aus, dasselbe Verb den unterschiedlichen LSG zuzuordnen.

Um die Semantik des Wortes genauer zu erschließen, sollte man nicht nur seine systematische Bedeutung und Beziehungen zu anderen lexikalischen Einheiten aufdecken, sondern auch die Funktionen des Wortes im Text analysieren. Das Wort als Zeichen wird zum Signal, zum materiellen Informationsträger nur, wenn es aktualisiert, durch ein kompliziertes Beziehungssystem umfasst wird, das es mit anderen Zeichen und einer konkreten Situation im Ganzen verbindet [1, 105–106].

Als Material zur Analyse des Funktionierens von metaphorischen Verben des Sprechens im literarischen Text wurde der psychologische Roman „Die Ilse ist weg“ der österreichischen Schriftstellerin Christine Nöstlinger gewählt.

Der Hauptbereich des Funktionierens der betreffenden Verben in diesem Roman ist deren Gebrauch in den Konstruktionen mit der direkten Rede: „*Na, jetzt ist es besser, du Trottel!*“, **fauchte** die Ilse. *Ich kann leider nie eine richtige Wut bekommen* [2, 10]. „*Wegen ihrer Schwester!*“, **brüllte** die Oma in der Lautstärke, in der sie zu Opa spricht. *Die Amtsrätin zuckte erschrocken zusammen* [2, 87]. *Und auf einmal galoppierte sie wie eine Furie ins Bad, riss den Spiegelschrank auf, kreischte:* „*Da, da, da! Alles hat sie! Alles!*“, und warf die ganzen Kosmetiksachen von der Ilse aus dem Schrank [2, 26]. *Ich habe sonst keine Waldmausstimme, doch als ich „Ich, bitte“ sagte, piepste ich wie das jüngste Kind der Waldmaus* [2, 54]. „*Kurt!*“, **zischte** sie. „*Ich finde, du benimmst dich grotesk! Alles hat seine Grenzen!*“ [2, 69].

In den angeführten Beispielen dienen die metaphorischen Verben des Sprechens der Charakterisierung von Romanfiguren und ihren Redebesonderheiten sowie dem Ausdruck ihres emotionalen Zustands wie Aufregung, Empörung, Wut, Zorn, Angst, Unzufriedenheit.

Die Romanfiguren schreien schrill, kreischen; ihre groben und lautstarken Stimmen klingen wie das Brüllen eines Löwen, das böse Zischen einer Schlange, das Fauchen einer Katze oder sie sprechen mit piepsenden und quietschenden vor Aufregung oder Angst Stimmen.

Auf der Grundlage der durchgeführten Analyse lässt sich zusammenfassen, dass metaphorische Verben des Sprechens als Repräsentanten des Bereichs der kommunikativen Sprechfähigkeit nehmen einen besonderen Platz im betreffenden LSG ein. In literarischen Texten sind die untersuchten Lexeme vorwiegend in den Konstruktionen mit direkter Rede zu finden. Metaphorische Verben des Sprechens kommen als bildhafte Mittel der Charakterisierung vom Redeverhalten der Figuren vor.

Література

1. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. - М. : Наука, 1989.
2. Nöstlinger Ch. Die Ilse ist weg / Ch. Nöstlinger. – München : Langenscheidt, 2009. – 103 S.

Д. С. Бережна
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРУ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ

Дане дослідження присвячене проблемам словотвору німецької мови та новим тенденціям його розвитку в німецькій пресі і проводиться на матеріалі лексичних одиниць, взятих з друкованих німецьких ЗМІ та їх онлайн-версій, а саме з журналів „Spiegel“, „Stern“, газет „Die Zeit“ та „Die Welt“

Мова преси найбільш чутливо реагує на нові явища в мові. Саме в засобах масової інформації дуже часто з'являються нові слова, які потім переходять до узусу всього суспільства. Різні дослідники називають різні екстралінгвістичні фактори і стильові риси, характерні для публіцистичного стилю. Це пов'язане з тим, що число чинників, які впливають на характер стилю масової комунікації, у дійсності носить відкритий характер. До них дослідники відносять: особливості зображеної дійсності, адресант (автор тексту), адресат (масова аудиторія читачів), мовна інтенція (комунікативне завдання мета), швидкість створення газетного тексту і його сприйняття, обсяг тексту, тип видання, ступінь офіційності/неофіційності тексту, недовговічність існування тексту ЗМІ та ін. [1, 93–94].

Існують такі основні різновиди словотвору: словоскладання, деривація, зрощення, конверсія та словоскорочення (абревіація).

Велику питому вагу серед елементів лексики сучасної німецькомовної преси має **словоскладання**. Характерним явищем німецької мови є утворення нових слів, які складаються з більш аніж двох основ: *Einwohnermeldepflicht*, *Steuerbegünstigungsabbaugesetz*; дещо полегшує процес сприйняття та розуміння складних слів їх написання через дефіс, особливо якщо до їх складу входять запозичення: *das Walkie-Talkie*, *Make-up-freie Haut*, *Desktop-Publishing*, *Midlife-Crisis*, *Go-go-Girl*, *off-the-record comments*, або якщо вони мають словотворчу модель: власна назва + загальна назва: *Krim-Annexion*, *Kreml-Chef*, *Spanien-Hotels*.

У газетних текстах з рекламною метою використовуються яскраві формули, що легко піддаються запам'ятовуванню та мають здебільшого форму складних слів. Особливо це характерно для прикметників, які здатні досить чітко передати ознаки предметів: *gartenfrisch*, *erntefrisch*, *tischfertig*, *hautverträglich*, *fußgerecht*, *knitterfest*, *griffgünstig*, *schneeweiß*.

У німецькій мові зараз спостерігається збільшення кількості субстантивних словоформ серед мовних одиниць, утворених шляхом **афіксації**.

Це пояснюється тенденцією до номіналізації. Найбільш продуктивними є такі афікси сучасної німецької мови:

Суфікс *-e*, що додається при субстантивації дієслівних основ, наприклад: *keine Möge haben < etwas nicht mögen, Sehne < sehnen*.

Суфікс *-itis*, що походить з медичної сфери та використовується при афіксації для позначення процесів чи явищ з метою їх іронічного зображення, наприклад, *Hollanditis; die Serieritis (Vorliebe für Fernsehserien); die Sommer-Festivalitis; Festivitis; Adressitis*. Негативну конотацію містять також інші форми, що являють собою новоутворення за допомогою суфіксів: *-anz: Charmanz; Feminanz; -isierung: Islamisierung; Balkanisierung; Tschernobylisierung; -ismus: Umweltismus; -ski: Radikalinski; Besuffski (Betrunkener)*.

До головних тенденцій у словотворі німецьких дієслів на сьогоднішній день належать **вербалізація** номінативних основ і великий вплив англіцизмів: *googeln, recherchieren, mailen, chatten, faxen, skype, simsens, downloaden*.

Новоутворення, які являють собою композити та слова, утворені шляхом афіксації, часто слугують дієвими засобами мовної економії, оскільки можуть замінити розгорнуті дефініції та цілі підрядні речення.

Поряд із помітною тенденцією до створення багатоскладових новоутворень останнім часом все більш актуальним стає також **скорочення** довгих композит: *Rollkragenpullover = Rolli* (по аналогії з *Pullover = Pulli*).

Характерною тенденцією останнього часу є збільшення так званих лексичних скорочень, які існують у мові як незалежні мовні одиниці і самі можуть виступати в різних словотворчих моделях в якості компонентів: *Uni: Uni-Absolvent, Uni-Professoren; GUS: GUS-Staaten, GUS-Abkommen*.

Існує кілька видів утворення скорочень:

1) шляхом винесення перших літер основ композитів або словосполучень, де дане позначення вимовляється як звичайне просте слово: *Agfa < Aktiengesellschaft für Anilinfabrikation; die UNO < United Nations Organisation;*
2) шляхом винесення перших літер в основах композитів або словосполучень, де кожна літера називається окремо, а не зв'язується в єдине слово: *SPD < Sozialdemokratische Partei Deutschlands; dpa < Deutsche Presse-Agentur;*
3) шляхом скорочення основ складних слів до перших складів: *Stasi < Staatssicherheitsdienst;*
4) шляхом поєднання двох видів (указаних вище під номерами 1 і 3): *BAFöG < Bundesausbildungsförderungsgesetz;*
5) шляхом скорочення основ складних слів до кількох складів, не завжди початкових: *Labor < Laboratorium; Azubi < Auszubildender; Uni < Universität.*

Таким чином, особливу активність у збагаченні лексичного складу німецької публіцистики проявляють словотворчі засоби. Тут найчастіше проявляється тенденція до абстракції, інтелектуалізації, суб'єктивізації, відображення індивідуальних особливостей мовної особистості, прагнення до інновацій у мові, а також до короткого та концентрованого викладу думок.

До перспектив дослідження слід віднести розгляд таких питань: установлення закономірностей функціонування словотворчих моделей у залежності від текстотипу, виявлення та систематизація найбільш характерних словотворчих моделей окремих німецькомовних видань.

Література

1. Сычев А.С. Стилеобразующие факторы и стилеобразующие черты газетно-публицистической речи / А.С. Сычев // Вестник Омского университета, 1999, Вып. 3. – С. 93–96.

С.В. Вініченко
м. Кривий Ріг

MENTALE VERBEN ALS BESTANDTEILE VON PHRASEOLOGISMEN DES DEUTSCHEN

Auf der Ebene der semantischen Klassen von deutschen Verben stehen die Kognitionsverben bzw. Verben der mentalen Aktivität (traditionell 'Verben des Denkens und Urteilens' genannt). Die mentalen sprachlichen Einheiten als Gegenstandsbereich des vorliegenden Beitrags sind Verben, „die innere, geistige Zustände oder Vorgänge beschreiben, z. B. den Besitz, den Erwerb, den Verlust oder Wiedererwerb bzw. die Reaktivierung einer Kenntnis und die Vermutung gegenüber Sachverhalten“, also etwa *wissen, kennen, glauben, vergessen* [1, 151; 4; 5, 9]. Die Aufdeckung und Aufstellung dieser Klasse von Lexemen und deren thematischen Gruppen werden durch die objektive Wirklichkeit bedingt und sind für das lexikalisch-semantische System jeder Sprache wichtig.

Innerhalb dieser semantischen Klasse lassen sich im Deutschen die Verben des Wissens aussondern, zu denen *aufklären, auffassen, sich auskennen, beherrschen, begreifen, belehren, beibringen, erfahren, erfassen, erkennen, kennen, lehren, lernen, merken, studieren, verstehen, wissen* u. a. zählen.

Identifizierende Bedeutungen dieser Lexeme fallen meistens mit den entsprechenden Bedeutungen der Verben *wissen / kennen* zusammen: '(spezielle) Kenntnisse im bestimmten Bereich haben', 'über praktische Fertigkeiten für die Umsetzung der Kenntnisse verfügen', 'sich in etwas auskennen', 'über Informationen aus eigener Erfahrung oder aus einer anderen Quelle verfügen, sie behalten und an andere weitergeben', 'mit jmdn. / etw. vertraut, bekannt sein', 'über jmdn. / etw. Bescheid wissen', 'erkennen'.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, die Phraseologismen aufzudecken, die in ihrer Struktur die oben aufgezählten Verben als Bestandteile enthalten. Es wurden 48 Phraseologismen mit dem Verb *wissen*, 20 Phraseologismen mit *kennen*, 17 mit *verstehen* und einige Phraseologismen mit den Verben *begreifen, belehren, erfahren, erkennen, lernen, merken* festgestellt. In den meisten Phraseologismen behalten die Verben des Wissens ihre identifizierenden Bedeutungen. Die Bedeutung 'gründliche Kenntnisse' drücken z. B. folgende Phraseologismen aus: *gelernt ist gelernt, etw. in- und auswendig kennen, seine Pappenheimer kennen*. Die Bedeutung 'sich in etw.

sehr gut auskennen' geben die Einheiten *etw. wie seine Hosentasche/wie seine Westentasche/wie seine eigene Tasche kennen, etw. aus dem Effeff verstehen* wieder. Die Phraseologismen *seine Sache verstehen, sein Handwerk verstehen, aus dem Effeff können* realisieren die Bedeutungen 'spezielle Kenntnisse im bestimmten Bereich haben', 'über praktische Fertigkeiten für die Umsetzung der Kenntnisse verfügen'.

Es wurden auch die Phraseologismen ausgesondert, die negative Bedeutungen ausdrücken: ‚gar keine Kenntnis von etw. haben, sich in etw. nicht auskennen‘, ‚geringe Kenntnisse von etw. haben‘, ‚nicht verstehen, nicht begreifen können‘. Zum Beispiel *etw. soviel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen/wie die Kuh vom Radfahren/wie die Kuh vom Sonntag/wie die Kuh vom Schachspielen; [immer] nur Bahnhof verstehen; weder Gicks noch Gacks verstehen; weiß der Geier!; was weiß ich; weiß der Kuckuck!* (gar keine Kenntnis von etw. haben, sich in etw. nicht auskennen). *Etwas nur vom Hörensagen wissen [kennen]; jmd. merkt [aber] auch alles!; jmdn. eines anderen/eines Besseren belehren* (geringe Kenntnisse von etw. haben, nicht genug wissen). *Das begreife, wer will; die Welt nicht mehr verstehen; Bahnhof verstehen; keinen Spaß verstehen* (nicht verstehen).

Phraseologismen mit den Verben des Wissens können auch andere Bedeutungen realisieren wie Zorn, Wut (*sich nicht mehr kennen; weder Maß noch Ziel kennen*); Verwirrung (*nicht aus und ein wissen; weder aus noch ein wissen*); Zweifel, Unbeholfenheit (*man kann nie wissen; sich keinen Rat wissen; sich nicht zu raten noch zu helfen wissen*); Gleichgültigkeit (*da kennt jmd. [gar] nichts; das kenne ich nicht; keine Nerven kennen; von jmdm., etw. nichts [mehr] wissen wollen*); Drohung (*du sollst [wirst] mich noch kennen lernen!; ihm werde ich's schon beibringen!*).

Die Analyse der ausgewählten sprachlichen Einheiten ergibt, dass die Phraseologismen, deren Bestandteile mentale Verben, d. h. Verben des Wissens sind, einen hohen kommunikativen Wert in der deutschen Gegenwartssprache besitzen, insbesondere Einheiten mit den Verben *wissen, kennen, verstehen*. Die Verben des Wissens als Bestandteile von Phraseologismen behalten meistens ihre identifizierenden Bedeutungen. Es findet sich aber eine besondere Gruppe der Phraseologismen, die auch andere, sich von den Kernbedeutungen der Verben des Wissens unterscheidende Bedeutungen realisieren

Література

1. Васильев Л.М. Семантика русского глагола: [учебн. пособие для слушателей фак. повышения квалификации] / Л.М. Васильев. – М. : Высшая школа, 1981. – 184 с.

2. Duden „Bedeutungswörterbuch“ / hrsg. und bearb. von W. Müller. Unter Mitw. folgender Mitarb. D. Dudenred. : W. Eckey – 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim; Wien; Zürich : Bibliographisches Institut, 1985. – 797 S.

3. Duden – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / Wörterbuch der deutschen Idiomatik / hrsg. und bearb. Von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverl., 1992. – 864 S.

4. Helbig G. Mentale Konzepte: Verbtypologie 3 / G. Helbig, J. Buscha // Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht (Neubearbeitung). - Berlin [u.a.] : Langenscheidt, 2001. – 656 S.

5. Voß V. Denken, verstehen, wissen. Eine sprachvergleichende Untersuchung zu lexikalischen Bezeichnungen mentaler Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände / V. Voß. – Münster : Monstenstein & Vannerdat, 2009. – 528 S.

I. В. Гуриш
м. Хмельницький

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Термін «фразове дієслово» вперше був згаданий великим англійським грамати́ком Логаном Пірслем Сміттом. Під фразовим дієсловом розуміють сполучення дієслова з прислівниковою або прийменниковою часткою, яке становить єдине семантичне та синтаксичне ціле. На думку Джейн Поуві «фразове дієслово – це поєднання «простого» дієслова і постпозитива, яке представляє єдину семантичну і синтаксичну одиницю» [2, 6]. Наприклад: *come in* – *входити*, *go on* – *продовжувати*. Визначення фразового дієслова викликає багаточисленні суперечки серед лінгвістів.

Перш ніж приступити до опису фразових дієслів, ми повинні дати визначення постпозитиву. Постпозитив – це незмінна складова фразових дієслів, яка стоїть після дієслова і утворює з ним єдине ціле, він несе змістове навантаження, уточнює, підсилює значення слів та змінює їх [2, 8]. Дієслово може змінюватися, а постпозитив, як правило, залишається незмінним у складі фразового дієслова.

Відомо, що постпозитиви виконують три основні функції, а саме:

- 1) ослаблену обставинну в складених дієсловах (*sit down* – *сидіти*, *go out* – *виходити*, *come back* – *повертатися*);
- 2) обставинну: *I hope you are not going to come out in such weather*;
- 3) обставинно-предикативну в поєднаннях із зв'язковими дієсловами *to be*, *stay*, *get and keep*, *hold*, *fall*: *You had better stay away from me*.

Один і той же постпозитив, поєднуючись з різними дієсловами, іноді утворює фразові дієслова – синоніми, наприклад: *to write down*, *to put down*, *to take down* – *записувати*; *to go out*, *to come out*, *to walk out*, – *вийти*, *виходити*; [1, 16].

Одне і теж дієслово в поєднанні з різними постпозитивами може мати різні, іноді антонімічні, значення, наприклад: *to go in* – *входити*, *to go out* – *виходити*; *to go up* – *підніматися*, *to go down* – *спускатися*.

Постпозитив, в основному, є словотворчим елементом дієслова, але іноді він зустрічається з іншими частинами мови. Джейн Поуві, підтверджуючи своє визначення, виділила такі характерні ознаки фразового дієслова:

1. Фразове дієслово може бути замінене «простим» дієсловом. Це характеризує фразове дієслово як семантичну єдність. *To call up – telephone (дзвонити); to put off – postpone (відкладати)*.

2. Наступною ознакою є ідіоматичність. Під ідіомою ми розуміємо поєднання двох або більше слів, значення якого не співпадає зі значеннями складових. Більшість фразових дієслів мають значення, яке не можливо вивести із значень його компонентів. Наприклад: *to bring up – educate (виховувати); to go off - escape (утекти)* [2, 9].

3. Здатність фразових дієслів до утворення пасивних конструкцій. Наприклад: *This medicine must be measured out exactly*.

Особливостями фразових дієслів, що викликають певні труднощі у їх розумінні і в конкретному вживанні, є:

1) не завжди очевидна належність до граматичної категорії перехідності чи неперехідності;

2) визначена граматична структура фразового дієслова, що відповідає кожному значенню, тобто послідовність розміщення компонентів, відносно іменника або займенника;

3) наявність декількох лексичних значень – від буквальних (що витікають із значення базового дієслова і прислівника або прийменника) до ідіоматичних (стійких словосполучень, значення яких не виводимо зі значень їх компонентів).

Важлива роль в утворенні значення фразового дієслова належить другому його компоненту – прислівнику чи прийменнику. Одне базове дієслово може утворювати в сполученні з різними прислівниками і прийменниками різні фразові дієслова [2, 32].

Розрізняють кілька типів фразових дієслів, а саме:

1. Ідіоматичні вислови дієслово + прислівник чи прийменник на зразок «*give up - відмовлятися*», «*break down - занедужати*», «*come in – прибувати, входити*».

2. Дієслова, які вживаються тільки з певним прийменником або прислівником, як-от «*rely on - надіятися*», «*agree to - погоджуватися*».

3. Комбінації дієслово + прислівник, які означають майже те саме, що і відповідне просте дієслово, наприклад: «*hurry up - ворушитися*» (= «*hurry*»), «*eat up- пожирати, їсти*» (= «*eat*»). У таких сполученнях прийменник лише увиразнює значення дієслова або додає відтінок завершеності чи тривалості дії, вираженої дієсловом.

4. Фразові дієслова, які завжди приймають «it» як додаток: «*to jump to it*» (= «*to act as quickly and energetically*»), «*to slug it out*» (= «*to fight till complete victory*»).

5. Зворотні фразові дієслова, після яких завжди вживається додаток «*myself*», «*yourself*», «*himself*» тощо. Наприклад: «*pride yourself on*», «*lend itself to*», «*avail yourself of*» [2, 56].

Усі фразові дієслова можна умовно поділити на такі три групи :

1. Дієслово + прийменник:

to pick up – заїжджати, підбирати, добувати (відомості) [3, 147];

2. Дієслово + прислівник :

to come across – натрапляти, випадково зустрічатися; *to break down* – засмучуватися; *to hang around* – тинятися, байдикувати;

3. Дієслово + прийменник + прислівник :

to look forward to – чекати з нетерпінням (задоволенням) [4, 39].

Розрізняють кілька типів фразових дієслів :

Як і звичайні дієслова, фразові дієслова можуть бути неперехідними (intransitive) та перехідними (transitive).

Перехідні фразові дієслова мають біля себе прямий додаток.

I made up a story.

Перехідні фразові дієслова можуть містити додаток всередині або взагалі бути без додатка.

She looked the number up.

Одні й ті ж дієслова можуть бути в одних значеннях неперехідними, а в інших – перехідними, тобто, в одних випадках вони можуть вимагати додатка, а в інших своїх значеннях можуть вживатися без додатків

Фразові дієслова зазвичай використовуються в неофіційному стилі, хоча останнім часом їх почали використовувати в інших сферах (газетах, радіо, телевізійних програмах і в наукових роботах). Багато фразових дієслів є стилістично нейтральними, тобто можуть вживатися практично у будь-якій ситуації. Такі комбінації, як *to stand up* (вставати), *to come in* (входити), *to come out* (виходити). Деякі фразові дієслова самі по собі є офіційними, наприклад: *to set forth* – викладати, вирушати; *to call forth* – викликати, вимагати. Отже, як ми бачимо, серед фразових дієслів існує стилістичне розмаїття. У спеціальних словниках фразові дієслова діляться на такі категорії: «офіційні», «неофіційні», «сленг» і «табу» [2, 65].

Не слід плутати фразові дієслова зі сталими висловами на зразок «*step out of line*», «*eat your heart out*» тощо, які називаються фразеологізмами або ідіомами.

Таким чином, фразові дієслова – явище притаманне англійській мові і при перекладі на українську мову викликає певні труднощі. Оскільки дієслова з постпозитивами є досить унікальними утвореннями, вони не підлягають конкретним граматичним правилам загальної класифікації чи обґрунтування. Фразові дієслова мають досить важливу функцію – увиразнення мови, надання їй більшої емоційності й точності. Такі дієслова стрімко розширюють свою сферу використання, тому зараз ці сполучення можна зустріти як в усній, так і в писемній мові; як у розмовному, так і в усіх інших стилях мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Керлин А. А. Составные глаголы в современном английском языке / А. А. Керлин. – Москва, 1959. – 86 с.

2. Поуви Дж. Английские фразовые глаголы и их употребление / Дж. Поуви. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.
3. English Phrasal Verbs in Use / [edited by M. McCarthy]. – Cambridge : Oxford University Press, 2002. – 210 p.
4. Phrasal Verbs and Idioms / [edited by G. Workman]. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 98p.

В. В. Гуцал
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІНФІНІТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Інфінітив та інфінітивні конструкції вже упродовж тривалого часу залишаються предметом уваги багатьох учених, таких як М. А. Беляєва, Т. А. Зражевська, Л. Ф. Кутузов, Я. І. Рецкер, В. С. Слеповіч та багатьох інших. Вони досліджували структурні особливості безособових форм дієслова, вживаність інфінітиву та інфінітивних конструкцій, їх синтаксичні функції у реченні тощо.

Розглянемо особливості вживання інфінітивних конструкцій у сучасній англійській мові.

Інфінітив у сполученні з іменником або займенником в знахідному відмінку може утворювати звороти, які виконують роль складних членів речення, а саме: об'єктний інфінітивний зворот (The Objective-with-the-Infinitive Construction), суб'єктний інфінітивний зворот (The Subjective-with-the-Infinitive Construction), прийменниковий інфінітивний зворот (The For-to-Infinitive Construction [2, 85].

Об'єктний інфінітивний зворот складається з іменника або займенника в знахідному відмінку та інфінітива і виконує роль складного додатка. Цей зворот вживається після дієслів, які позначають:

1. Органи сприйняття: *to hear, to see, to watch, to feel, to observe, to notice, etc.* (Напр.: I haven't heard anyone call me).

2. Розумову діяльність: *to know, to think, to consider, to believe, to suppose, to expect, to imagine, to find, to feel, to trust, etc.* (Напр.: I know you to be the most honest, spotless creature that ever lived).

3. Заяву, оголошення: *to pronounce, to declare, to report.* (Напр.: The surgeon pronounced the wound to be a slight one).

4. Бажання та намір: *to want, to wish, to desire, to mean, to intend, to choose* (в значенні «хотіти») і також після конструкції «*I would like*». (Напр.: I want you to come and dine with me. I don't choose you to go by yourself to a hotel. I would like her to look through my report).

5. Почуття та емоції: *to like, to dislike, to love, to hate, cannot bear, etc.* (Напр.: I cannot bear you to speak of that).

6. Наказ, дозвіл: *to order, to allow, to suffer, to have, etc.* (Напр.: She had never allowed the name of John Gordon to pass her lips).

7. Примушення, примус: *to make* (у значенні «мусити»), *to cause* («змусити», «розпорядитись»), *to get* («добитися»), *to have* («змусити», «сказати, щоб»). (Напр.: The noise caused her to awake. I cannot get her to finish her lessons) [1, 157].

Суб'єктний інфінітивний зворот складається з іменника або особового займенника у називному відмінку та інфінітива, в реченні виконує роль складного підмета [1, 158].

Цей зворот вживається у таких випадках:

1. Після дієслів, що позначають органи сприйняття: *to see, to hear, etc.* (Напр.: Mr. Mc'Cord was heard to laugh heartily. The rider was seen to disappear in the distance).

2. Після дієслів, що позначають розумову діяльність: *to think, to consider, to know, to expect, to believe, to suppose.* (Напр.: He was thought to be honest and kindly. The manuscript is believed to have been written in the 15th century).

3. З дієсловом «*to make*». (Напр.: Little boy was aroused and made to put on his clothes).

4. З дієсловами «*to say*», «*to report*». (Напр.: The gods had given her dark-brown eyes and golden hair, which is said to be the mark of a weak character).

Приєменниковий інфінітивний зворот складається з приєменника *for*, іменника або займенника в об'єктному відмінку та інфінітива. Цей зворот використовується тоді, коли дія виражена інфінітивом не відноситься до особи чи предмету, яка виступає підметом. Інфінітив знаходиться у предикативному відношенні до іменника або займенника, який стоїть перед приєменником *for* та може вживатися у дійсному та умовному способі дії. У реченні може виконувати такі функції:

1. Підмета (часто із ввідним «*it*»): *I sometimes think it is shame for people to spend so much money this way.*

2. Іменної частини складеного присудка: *That was for him to find out.*

3. Означення: *There is nobody here for him to play with.*

4. Складного додатка: *He waited for her to speak.*

5. Обставини:

а) результату: *He had consented, and it was too late for him now to recede;*

б) мети: *He stepped aside for me to pass* [1, 159].

Отже, у даній доповіді ми розглянули структуру інфінітивних конструкцій, їх синтаксичні функції. Ми з'ясували, що об'єктний інфінітивний зворот у реченні виконує функцію складного додатка, суб'єктний інфінітивний зворот виступає у ролі складеного дієслівного присудка, та приєменниковий інфінітивний зворот (з приєменником *for*) може виступати у реченні підметом, додатком, означенням, обставиною мети або результату, іменною частиною складеного присудка.

Література

1. Беляева М. А. Грамматика английского языка / М. А. Беляева. – М. : Высшая школа, 1977. – 333 с.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка / М. Я. Блох. – М. : Высшая школа, 1983 – 383 с.

Є.І. Денісова
м. Маріуполь

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ НІМЕЦЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Серед багатьох різновидів соціально маркованих стилів мови особливе місце посідає молодіжний сленг. Під молодіжним сленгом ми розуміємо соціальний діалект, який слугує для ідентифікації представників вікової групи від 14 до 25 років, реалізується у процесі їхньої комунікації в усній або письмовій формі, відзначається емоційно-оцінною конотацією, має порівняно з мовним стандартом пейоративний характер та є структурним елементом загальної системи національної мови. Такий погляд міститься в дослідженнях провідних лінгвістів, зокрема О. Ахманової [1], С. Мартос [2], Л. Ставицької [3].

Багато чинників впливає на формування молодіжного сленгу в процесі розвитку національної мови, їхньої взаємодії та взаємовпливу. До таких чинників належать передусім національні мовні традиції, поняття мовної культури, урбаністичні процеси, характер іншомовного впливу, особливості (фонетичні, лексичні, граматичні) будови мови, специфіка мовної орієнтованості медійного середовища, державний статус мови та ін. [1, 21].

Метою статті є визначення спільних і відмінних рис німецького й українського молодіжного сленгу.

Актуальність обраної теми визначається тенденцією активізації досліджень молодіжного сленгу на сучасному етапі. Варто зазначити, що, порівняно з науковими здобутками германістичних студій, феномен українського молодіжного сленгу є ще малодослідженою ділянкою мовознавства, яка потребує поглибленого вивчення.

Матеріалом для дослідження послуговували праці зокрема О. Ахманової [1], С. Мартос [2], Л. Ставицької [3].

Результати здійсненого аналізу дають нам можливість виокремити такі спільні та відмінні риси німецького та українського молодіжного сленгу.

Спільними рисами можна вважати такі, як:

1) І український, і німецький молодіжний сленг використовується для ідентифікації конкретної вікової групи, зокрема молоді, а також для визначення внутрішньогрупової ієрархії і статусу її окремих представників, апр.: *raffen, peilen* – verstehen; *tampfen* – essen; *knutschen* – küssen; *xavatи* – їсти; *шнурки* – батьки;

2) Для цього пласту характерною є внутрішньогрупова диференціація. При уважному спостереженні у його системі можна виділити окремі стилі спілкування та лексику, характерну для школярів та студентів: *Dinos – Eltern; Schizzo, Depri, Irrenanstalt – Schule; Azubi – Student; козлярки – цигарки; зальот* – академічна заборгованість; *бухенвальд* – студентська їдальня;

3) Схильність до вульгаризації. Цей факт можна пояснити недостатнім рівнем освіченості молоді, з одного боку, і її нестійкою психікою – з іншого: *Dreckstift – Idiot; schwul – schlecht; кишка – черга; гризла – зуби;*

4) Лексичні одиниці молодіжного сленгу активно поповнюють словниковий склад розмовної мови. Причиною цього вважається передусім схильність молодих комунікантів до мовної економії та виразності висловлювань: *tiptopp – in Ordnung; облажатися – осоромитися.*

5) Експресія й емоційність. Характерною ознакою молодіжного спілкування є гіперболізація та суб'єктивне ставлення до предмета висловлювання: *kosmisch, gigantisch – besonders interessant; відпадний, класний, кльовий, офігенний* – гарний.

6) Лексика молодіжного сленгу відображає сфери занять та інтересів його носіїв: *Glatzen – Skinheads; Matten – Metal-Fans; масний, нефор* – хіпі; *металіст* – людина, яка слухає чи виконує музику в стилі метал.

7) Наявність сильного іншомовного впливу. Це пояснюється бажанням новизни, а також є своєрідним протестом проти тривіальності стандартизованої мови: *down low – deprimiert sein; Losser – Niete; криса* – той, хто краде у своїй компанії; *хаєр* – довге волосся [2, 74].

Відмінними рисами при порівнянні німецької та української мов є такі:

1) На формування лексики німецького молодіжного сленгу мають сильніший вплив діалекти, аніж при утворенні українського молодіжного сленгу. Це явище тісно пов'язане з національними особливостями процесів розвитку загального розмовного стилю мовлення: *Schwarte (niederdt.) – altes Buch; гоцалка* (зах.-укр.) – дискотека.

2) Український молодіжний сленг відзначається більшою соціальною маркованістю: *Nullchecke – dumme Frau; null Peilung haben – nichts verstehen; бандера* – людина із Західної України.

3) Мовна політика держав відображається і на формах спілкування молоді. Так, аналізуючи лексичний склад українського молодіжного сленгу, можна відзначити сильніший вплив на його формування іноземних мов, передусім російської та англійської: *auf sure – mit Sicherheit, auf jeden Fall; прайс* – ціна; *хахаль* – кавалер, наречений.

4) Порівняно з німецьким, український молодіжний сленг є більш вульгаризованим, юні мовці часто не гребують нецензурщиною (це явище, історично чуже українській мові, у наш час стає нормою) [3, 38].

Така порівняльна характеристика німецького й українського молодіжного сленгу засвідчує правильність наведеного нами на початку статті твердження стосовно національної специфіки цих соціолектів під час

визначення їхніх характерних рис, детальний опис яких вважаємо перспективним напрямом досліджень у цій сфері лінгвістики.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ахманова О. С. – М. : Эдиториал УРСС. 2004.– 576 с.
2. Мартос С. Молодіжний ленг як складова мови міста / С. Мартос // Лінгвістичний вісник. – 2004. – Вип. 42. – С. 240–243.
3. Ставицька Л. Проблеми вивчення жаргонної лексики: соціолінгвістичний аспект / Л. Ставицька // Укр. мова. – 2001.– Вип. № 1. – С. 55–68.

*Ю. Ю. Дроненко
м. Хмельницький*

MULTILINGUALISM AS A LANGUAGE POLICY IN EUROPE

Most of the world's population speaks more than one language but most of the populations in western cultures are monolingual in one of the “big” languages in spite of being exposed to other languages mainly in the school context. Therefore we can say that multilingualism at the sociolinguistic level is more spread than multilingualism at the individual level but even in this case it is extremely common. The spread of multilingualism justifies its importance in research. In fact the study of different aspects of the diversity of languages should be one of the main goals of linguistics [1, 6].

Multilingualism is a common and increasing phenomenon in present day society which can be studied from different perspectives. The purpose of the given paper is to focus on language as a cultural asset and to establish the relationship between linguistic diversity and language policy.

The languages of the European Union are languages used by people within the member states of the European Union. They include the twenty-four official languages of the European Union along with a range of others. The EU asserts that it is in favour of linguistic diversity.

In the EU, language policy is the responsibility of member states and EU does not have a common language policy; EU institutions play a supporting role in this field, based on the principle of “subsidiarity”, they promote a European dimension in the member states' language policies. The EU encourages all its citizens to be multilingual; specifically, it encourages them to be able to speak two languages in addition to their mother tongue. Though the EU has very limited influence in this area as the content of educational systems is the responsibility of individual member states, a number of EU funding programmes actively promote language learning and linguistic diversity.

The most widely spoken mother tongue in the EU is German, while 51% of adults can understand English. All 24 official languages of the EU are accepted as working languages, but in practice only three are used most often: English, French,

and German. Of these, English is the most common. French is an official language common to the three cities that are political centres of the Union: Brussels (Belgium), Strasbourg (France) and Luxembourg City (Luxembourg) [3].

Firstly, it is important to define the term language policy. Language policy is concerned with a highly complex issue; therefore, language policy as a separate field of study requires an interdisciplinary approach drawing upon the knowledge and tools of several academic disciplines such as applied linguistics, sociolinguistics, sociology, anthropology and political theory. This has resulted in a confusing terminology: there are several different definitions of the same term, and some terms are used with a similar or overlapping definition. A lot of progress has been made in the field in the past few decades, but terminological ambiguity is still prevalent. Szépe and Derényi come to the same conclusion, and claim that language policy is not an established Language policy in the European Union; it is an emerging field, which is trying to define itself, find the scope of its inquiry and establish its methods. Therefore, before discussing the language issue of the EU, it is important to clarify what is meant by language policy. “Language policy” and “language planning” are often used interchangeably. Language planning is the practical realization of language policy. Similarly, Kaplan and Baldauf consider language planning the implementation of language policy. According to Labrie, language pluralism means that several languages and language variations are in contact, often resulting in language conflicts. Language policy aims at solving these conflicts and reaching a compromise by exercising direct, explicit and conscious social control, which stems from political decisions reflecting power relations. Thus, language policy must be examined in a very broad context. Labrie argues that language policy (just like other disciplines) involves both theory and practice. He distinguishes between three theoretical levels of language policy. The most specific is called “language policy”, which refers to concrete, specific measures. A good example is the very first Council regulation from 1958, which determined the languages to be used in the European Economic Community. In his view “language politics” is a more general term which includes all the steps taken by a particular state or organization in relation to languages. This is what language policy as a discipline investigates. He notes, however, that language policy cannot be separated from the broad social context. Behind language policy there is an implicit language ideology framework, which is related to broad political and social ideologies. French language policy writers often use the term “glottopolitique” (“glottopolitics”), which means that language policy must take into account the broader social and political factors such as the distribution of communicative roles in society. Similarly, in German usage, there are two terms: “politische Sprach-wissenschaft” (political linguistics), investigating the relationship between language issues and social groups, which is expressed in “Sprachpolitik” (language policy), an ideological component of society. It can be concluded that official language policy decisions should be analyzed in a larger political framework, which presupposes political ideologies. The models used in political science can contribute to a more comprehensive analysis of language policy, in particular if we

want to evaluate the language policy of complex political organizations such as the EU [2, 126–127].

Another important issue in this framework is the problem of multilingualism which can be defined in different ways but basically it refers to the ability to use more than two languages. A basic distinction when discussing bilingualism and multilingualism is between the individual and societal level. At the individual level, bilingualism and multilingualism refer to the speaker's competence to use two or more languages. At the societal level the terms bilingualism and multilingualism refer to the use of two or more languages in a speech community and it does not necessarily imply that all the speakers in that community are competent in more than one language.

Multilingualism can be the result of different factors. Some of them are the following:

- historical or political movements such as imperialism or colonialism. In this case the spread of some languages occurs, such as Spanish to Latin America, it results in the coexistence of different languages;

- economic movements in the case of migration. The weak economics of some areas and countries results in movement of the population to other countries and to the development of multilingual and multicultural communities in the host countries;

- increasing communications among different parts of the world and the need to be competent in languages of wider communication. This is the case with the development of new technologies and also with science. English is the main language of wider communication but it is used by millions of people who use other languages as well;

- social and cultural identity and the interest for maintenance and revival of minority languages. This interest creates situations in which two or more languages co-exist and are necessary in everyday communication;

- education: second and foreign languages are part of the curriculum in many countries;

- religion movements that result in people moving to a new country [1, 6–7].

Language diversity requires planning and care and involves some actions such as:

1. Adding other languages: learning other languages can be an enriching experience.

2. Protecting rare languages: protecting languages at risk through legislation and education.

3. Nurturing languages in danger of extinction: intervention may be necessary and may imply positive economic discrimination.

4. Controlling languages that spread quickly and naturally: spread can be allowed if it does not kill other species [1, 11–12].

A European language policy has become necessary due to the fact that linguistic diversity is an inherent part of European history and within the EU it is a fundamental right to speak one's own mother tongue.

References

1. Gorter D. Benefits of linguistic diversity and multilingualism / Gorter Durk. –Netherlands : Fryske Akademy. – 2005. – 45 p.
2. Károly A. Language Policy in the European Union / Adrienn Károly // Eger Journal of English Studies. – 2008. – Vol. VIII. – P. 125–141.
3. Languages of the European Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_European_Union

I.V. Запорожцева
м. Хмельницький

ДО ПИТАННЯ ПРО СПОСОБИ ТВОРЕННЯ ПРИКМЕТНИКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Все в нашому житті змінюється (одяг зношується, техніка ламається), проте натомість одним речам приходять інші. Мова теж змінюється в устах кожного з нас, адже одні слова втрачають актуальність, а інші утворюються, щоб описати нові поняття.

Словотвір – це явище, яке притаманне для будь-якої мови, але проявляється по-різному. Він являє собою динамічну систему і є одним із найважливіших джерел збагачення словникового складу мови. Існують певні засоби для творення слів і використовуються певні способи словотворення, адже нове слово не можна створити із будь-яких звуків.

Словотвір, або дериватологія – це розділ мовознавства, що вивчає утворення нових слів у мові. Будь-яка мова збагачує свій лексичний склад двома шляхами – запозиченням іншомовних слів та утворенням нових слів на базі вже існуючих. Варто зазначити, другий спосіб є домінуючим.

Прикметник (Adjective) – це частина мови, яка виражає ознаку предмета і відповідає на питання What? – Який?

За своєю будовою розрізняють три види прикметників: прості (Simple Adjectives), похідні (Derived Adjectives) та складні (Compound Adjectives).

Прості прикметники не мають у своєму складі суфіксів та префіксів:

small – малий

tall – високий

red – червоний

Похідні прикметники мають у своєму складі суфікс та/або префікс:

reasonable – розумний

mindless – дурний

unhappy – нещасливий

Складні (складені) прикметники складаються з двох та більше коренів:

sky-blue – блакитний

Щодо способів творення прикметників у сучасній англійській мові, розрізняють два способи:

1. Словотворення – морфологічний словотвір.

2. Словоскладання – утворення одного слова шляхом поєднання двох слів.

Варто детальніше розглянути перший спосіб творення прикметників, а саме словотвір, який передбачає утворення нового слова шляхом додавання до вже існуючої основи різних афіксів.

Афіксація – це найпродуктивніший спосіб творення прикметників.

Афіксація — це утворення нової (похідної) основи з уже існуючої (вивідної) основи додаванням до останньої словотворчої частки — афікса. Афікси бувають двох типів: суфікси, або частки, які ставляться після вивідної основи, і префікси, або частки, які ставляться перед вивідною основою. [5]

Афікси, за допомогою яких у певний період часу було створено багато новоутворень, називаються продуктивними.

До продуктивних префіксів англійської мови належать такі префікси:

• **a** – префікс поєднується лише зі словами грецького походження. Префікс, а- вільно вживається для утворення заперечень у різних галузях науки, головним чином, в біології, хімії, медицині і рідше в суспільних науках. Наприклад, *achromatic* – безбарвний *anhydrous* – безводний; [3]

• **un** – префікс німецького походження, який поєднується з основами прикметників, а також іменників, дієслів, прислівників, дієприкметників. З основами прикметників префікс un - додає утвореним з його допомогою словам значення заперечення. Наприклад, *unknown* – невідомий; [3]

• **post** – префікс романського походження; означає подальший (подія): *postwar* – повоєнний;

• **anti** – префікс грецького походження, синонімічний префіксу counter-. Він виражає заперечення. Наприклад, *antisocial* – антигромадський;

• **super** – префікс, який надає слову певне перебільшення. Наприклад, *superhuman* – надлюдський *supernatural* – надприродний;

• **ex** – префікс, що має значення «колишній». Наприклад, *ex-wife* – колишня дружина *ex-president* – колишній президент;

• **ultra** – префікс романського походження, надає значення "по той бік, понад". Наприклад, *ultramarine* – заморський; [2]

• **extra** – префікс романського походження, відповідає українським префіксам: понад-, поза-, екстра-. Наприклад, *extramarital* – позашлюбний;

• **inter** – префікс романського походження, відповідає українським префіксам між-, між-, взаємо-. Наприклад, *international* – міжнародний; [2]

• **sub** – префікс романського походження, означає «під». Наприклад, *subconscious* – підсвідомий *submerge* – занурений; [2]

Продуктивними суфіксами прикметників у сучасній англійській мові варто назвати наступні:

• суфікс **-ful** утворює прикметники від іменників. Головне значення - «що має дану якість»: *peace* – мир → *peaceful* – мирний; [4]

•суфікс **-less** утворює прикметники від іменників. Він означає відсутність якоїсь дії, тобто за значенням повністю протилежний суфіксу **-ful**: *use* → *useless* – *некорисний*. [4]

Окрім вищевказаних суфіксів прикметників, існують й інші, такі як:

- ish**: *greenish, foolish, whitish*;
- able, -ible**: *comfortable, possible*;
- al, ical**: *social, political*;
- ous**: *generous, famous, gorgeous*;
- y**: *windy, dirty, gloomy*.

Щодо складних прикметників, то вони часто утворюються сполученням основ прикметника та іменника з додаванням суфікса **-ed**: *good-natured* – *добродушний*. [4]

Також існують й інші типи складних прикметників: *peace-loving* – *миролюбний*, *well-balanced* – *врівноважений*, *500-page book* – *книжка на 500 сторінок*.

Варто звернути увагу на те, що прикметники із закінченням **-ed** ми використовуємо, коли говоримо про людину, а прикметники на **-ing** слід вживати, описуючи певну річ. Наприклад,

This film is very interesting.

He is interested in football.

Отже, чільне місце в утворенні нових прикметників займає саме афіксація. Адже завдяки суфіксам і префіксам можна створити слово, яке буде зовсім протилежним до даного або навпаки зможе підкреслити його якість.

Література

1. Прикметник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://easy-english.com.ua/english-adjectives/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Семантика префіксів англійського дієслова [Електронний ресурс].
Режим доступу: http://ua-referat.com/Семантика_префіксів_англійського_дієслова. – Загол. з екрану. – Мова укр.
http://ua-referat.com/Семантика_префіксів_англійського_дієслова
3. Словотвір в англійській мові [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua-referat.com/Словотвір_в_англійській_мові. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Утворення прикметників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://opentalk.org.ua/langstory/utvorennya-prikmetnikiv>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Утворення слів в англійській мові. Афіксація. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://opentalk.org.ua/langstory/utvorennya-sliv-v-angliiskii-movi-afiksatsiya>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

THE USAGE OF ONOMATOPOEIC WORDS IN THE ENGLISH LANGUAGE

The greatest and most precious treasure of every nation is its language. This is a vital tool for communication. It is not only a means of communicating thoughts and ideas, but it builds friendship, economic relationships and cultural ties.

The language consists of words. The word is a semantic, grammatical and phonological unit of a language. As in any other language, new words constantly arise in English. They are formed in different ways. Onomatopoeia is one of the ways of word-formation in modern English, when a word is formed by imitating different sounds. Most often onomatopoeias aim at imitating sounds produced by people, animals, nature, machines and tools.

Sound imitation words are frequently used in speech. Virtually every human faculty engage with imitation. A sound theory underlies that we read not only with our eyes but also with our ears. The smallest child, learning to read by reading about bees, needs no translation for *buzz*. Subconsciously we hear the words on a printed page [4]. Due to onomatopoeia the language becomes more emotional, vivid and meaningful. And, as it is noted by R.S. Ginsburg, these words provide a special stylistic colouring to the context [3, 32].

Onomatopoeic words are the first in children speech. It happens because of the fact that there is a connection between form and content among echoisms, so they can be easily memorized by children. There is a lot of poetry, made for children, where animal sounds are used:

*Bow-wow, says the dog,
Mew, mew says the cat,
Grunt, grunt, goes the hog,
And squeak goes the rat.
Tu, whu, says the owl,
Quack, quack, says the duck,
And what the cuckoo says you know.*

Echoisms help children to remember names of the animals and birds not because of their specific meaning, but because of the sounds that they believe are associated with unknown objects. So, we can say that children are the main creators of onomatopoeic words.

Sounds produced by animals, nature, machines and tools are particularly challenging for imitation, as sounds are not produced by another vocal system and therefore imply strong imitative efforts, for example sounds that come from striking blows on doors and pressing light switches or computer mouse buttons, which are also readily associated with the English onomatopoeias *knock* and *click* [1].

Another challenging sphere is the description of the movement of trains, buses, trolleybuses. An attempt to reproduce these sounds can be found in by Paul Edmonds's poem "Look out":

Look out, look out, a motor is coming!
Look out, look out, a motor is coming!
*Here it comes **splashing**, and **hooting** and **dashing**.*
Look out, look out, look out, look out!

Onomatopoeic words directly reflect the vivid picture of events. With the help of these sounds, pleasant and unpleasant action, fast precise movements are transmitted. For example, Alfred Tennyson in the poem "Song of the Lotus-Eater" shows languid life of the lotus with the help of echoisms that are used to describe the location of the plant:

Here are cool mosses deep;
And through the moss the ivies creep,
And in the scream the long-leaved flowers weep,
And from the craggy ledge the poppy hangs in sleep.

Here the long sound [i:] reflects the inertness of the life, and short sounds, vice versa, reflect various fast movements, such as: flap, flip, flop.

Sound imitation can also be used as a stylistic device. M.I. Mostoviy notes: "Combinability of words, that sound alike produces an additional noise effect, reflecting features, which accompany an action or a movement" [5, 32]. For example, W. Shakespeare in "The Witches' Spell" with the help of words *double*, *trouble*, *bubble* intensifies the effect of gurgling:

Double, double toil and trouble,
Fire burn, and cauldron bubble.

Nowadays, sound imitation is also used in modern computer games. For example, in the game "Mario" we can find different onomatopoeic words, such as *thwomp* (the sound that is produced by the collision of different objects), *youppi*.

Onomatopoeia is also frequently used in comic books and comic strips where space is limited and words must be used to their fullest effect to maximize their effectiveness in telling a story and conveying meaning and context to the reader. Popular culture historian Tim DeForest noted the impact of writer-artist Roy Crane, the creator of "Captain Easy" and "Buz Sawyer": "It was Crane who pioneered the use of onomatopoeic sound effects in comics, adding *bam*, *pow* and *wham* to what had previously been an almost entirely visual vocabulary. Crane had fun with this, tossing in an occasional *ker-splash* or *lickety-wop* along with what would become the more standard effects. Words as well as images became vehicles for carrying along his increasingly fast-paced storylines [2, 38]."

Furthermore, in 2002, DC Comics introduced a villain named Onomatopoeia, an athlete, martial artist and weapons expert who often speaks sounds.

So, onomatopoeia is a powerful device that authors can use to create a more immersive atmosphere by engaging the sense of sound, a concept that is often difficult to convey with words. Like all figures of speech, its use can help to better

explain events, give a more vivid description of people, places, and ideas, and provide the reader with a better understanding of the writer's intent and meaning.

Literature

1. Assaneo M. F. The anatomy of onomatopoeia [Electronic resource] / María Florencia Assaneo, Juan Ignacio Nichols and Marcos Alberto Trevisan. – Access mode: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0028317>.

2. DeForest T. Storytelling in the pulps, comics, and radio: how technology changed popular fiction in America / Tim DeForest. – Jefferson :McFarland, 2004. – 228 p.

3. Ginsburg R. S. A course in modern English lexicology / R. S. Ginsburg. – M.: High School, 1979. – 279p.

4. Kilpatrick J. Listening to what we write [Electronic resource] / James Kilpatrick. – Access mode : <http://humanevents.com/2007/07/30/listening-to-what-we-write/>.

5. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови / М. І. Мостовий. – Х.: Основа, 1993. – 256с.

*К. С. Комар
м. Маріуполь*

GERMANISCHE MYTHOLOGIE

Die germanische Mythologie beschreibt die Götterlehren der germanischen Völker von Nordwesteuropa aus der Eisenzeit bis zu ihrer Christianisierung im Mittelalter. Als Sammelbegriff umfasst sie neben der nordischen und der angelsächsischen Mythologie ebenso die kontinentalen germanischen Urreligionen mit ihren verschiedenen Ausprägungen [2].

Die Kenntnisse der germanischen Mythologie sind bestenfalls begrenzt. Nur für die nordische Sagen- und Götterwelt liegen fundierte Zeugnisse in Form der Edda vor, angelsächsische, sächsische und friesische Traditionen werden im großen Beowulf Epos deutlich. Weitere Anhaltspunkte bieten Runeninschriften, Texte antiker Autoren wie Tacitus sowie wissenschaftliche Untersuchungen. Auch Grabsteine, Kultstätten und Opfergaben geben Aufschluss über die germanische Mythologie [2].

Gemäß germanischem, vorchristlichem Glauben ist die Welt aus dem aufkeimenden Weltenbaum, auch Weltenesche Yggdrasil bzw. Irminsul genannt, entstanden und wird durch diesen mit insgesamt neun, untereinander kommunizierenden Welten repräsentiert. Die Welten lauten wie folgt:

1. Oberwelt: Lichtalfheim (Lichtelfenheim): das Reich der Lichtelfen und Naturgeister; Vanaheim: der Wohnsitz des Göttergeschlechts der Wanen; Asgard: der Wohnsitz des Göttergeschlechts der Asen.

2. Mittelwelt: Muspelheim: das Reich der Feuerriesen (in manchen Quellen auch der Unterwelt zugeordnet); Niflheim: der Wohnsitz des Drachen Nidhögg (in

manchen Quellen auch der Unterwelt zugeordnet); Midgard: das Reich der Mitte, wo die Menschen leben.

3. Unterwelt:Niflhel (Nebelhöhle oder -höhle): das Reich der Dunkelheit und Kälte, welches der Wohnsitz der Göttin Hel (Helheim) ist; Stätte aller gestorbenen Menschen, welche nicht den Heldentod im Kampf gestorben sind; Jötunheim: das Land der Frostriesen und Trolle (in manchen Quellen auch der Mittelwelt zugeordnet); Svartalfheim (Schwarzelfenheim): das Reich der Dunkelelfen und Zwerge [3].

Hier ist Wodan (Odin) der Hauptgott, der Göttervater, seine Gattin ist Frigg. Entsprechend den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen gab es ganz unterschiedliche Gottheiten. Ähnlich dem Christentum war auch schon die Vorstellung von Himmel und Hölle verbreitet [2]. Da sind auch die andere Götter, wie: Donar (Thor) ist ein Sohn des Odin, er befiehlt den Regen und Wolken, er manifestiert sich als Blitz und Donner; aber obwohl er sehr beeindruckend, es ist wohlwollend, um Menschen und hilft ihnen, insbesondere er unermüdlich bewacht seine Mutter, die Erde, unterwerft sie euch [1]; Tio (Tyr) ist auch der Sohn von Wodan, war er der Vollstrecker seiner Taten im Krieg; Fro (Freyr) ist Gott der Liebe und des Friedens, der Ehe und Fruchtbarkeit; Paltar (oder Baldur) ist weise Richter der Götter und Menschen; Loki ist der Gott der Spieler und Gaukler, verrät die Asen und ist Urheber der Götterdämmerung[5]; Frigga ist, wie Golde, eine Schirmherrin der Ehe, der Geburt. Eigentlich waren sie und Frey sind sehr nah an der Göttin Golde [1]; Gellius ist die Königin der Unterwelt, in der "Edda" Gellius entspricht der Göttin Hel—eine Tochter von Loki; die Kinder von Loki sind Fenris, Jormungand und Hel [4]. Neben den Göttern und den Menschen gab es in der germanischen Sagenwelt aber auch Zwerge und Riesen. Letztere werden oft als Thursen bezeichnet und sind bedrohlich und allen Bewohnern der menschlichen und göttlichen Welt feindlich gesinnt. Im finalen Kampf Gut gegen Böse kommt es im Ragnarök zur Auseinandersetzung zwischen Göttern und Riesen. Diese erinnert stark an die Apokalypse in der Bibel. Auch andere Motive sind teils von christlichen Motiven geprägt[2].

Am Anfang gab es nichts außer Ginnungagap. Danach wurden südlich gelegen Muspell, das Reich des Feuers und im Norden das eisige Niflheim geschaffen. Als beide Reiche zusammenstießen, entstand aus einem Tropfen des großen Chaos Leben in Gestalt des Riesen Ymir. Aus dem Schweiß seiner linken Achselhöhle wurden der erste Mann und die erste Frau geboren.

In der germanischen Mythologie fungiert die Esche Yggdrasil, geschaffen aus dem Leichnam des von den Asen getöteten Ymir, als Weltenbaum, der die Welt in drei kosmische Ebenen teilt [2].

In der nordischen Mythologie ist Ragnarök eine Reihe von zukünftigen Ereignissen, einschließlich einer großen Schlacht vorhergesagt, um schließlich in den Tod von einer Reihe von großen Zahlen (einschließlich der Götter Odin, Thor, Tyr, Freyr, Heimdall und Loki), das Auftreten führen verschiedenen Naturkatastrophen, und die anschließende Überflutung der Welt in Wasser. Danach wird die Welt neu

und fruchtbar, die überlebenden wieder auftauchen und die Rückkehr Götter zu erfüllen, und die Welt wird von zwei menschlichen Überlebenden wieder bevölkert werden. Ragnarök ist ein wichtiges Ereignis in der nordischen Kanon, und war Gegenstand von wissenschaftlichen Diskurs und Theorie [1]. Der Legende nach, wird die Welt aus den Trümmern hervor fruchtbaren, mit zwei menschlichen Überlebenden, die für die Bestandsauffüllung der Erde verantwortlich ist. Ragnarok erfolgt nach drei eiskalten Wintern ohne Sommer dazwischen. Die Veranstaltung wurde im 13. Jahrhundert Prosa-Edda detailliert [5].

Література

1. Религия древних германцев – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rushist.com/index.php/mifologiya/2075-bogi-drevnikh-germantsev>
2. Germanische Mythologie – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.germanien.info/geschichte/mythologie/>
3. Germanische Mythologie – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://de.metapedia.org/wiki/Germanische_Mythologie
4. Welt derGoetter – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.weltdergoetter.de/nordische-goetter.html>
5. What is Ragnarok? – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ibtimes.com/what-ragnarok-viking-apocalypse-predicted-saturday-february-22-1557049>

*М.В. Коханко
м. Вінниця*

МЕТАФОРИЧНЕ ПОЗНАЧЕННЯ РИС ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Проблема номінації суб'єктів, об'єктів і явищ об'єктивної реальності належить до числа актуальних і ключових на сучасному етапі розвитку сучасної лінгвістичної науки. Певний інтерес представляє проблема процесу вторинної номінації взагалі і питання виникнення і функціонування метафоричних позначень рис характеру людини зокрема.

Актуальність представленої роботи зумовлена тим фактом, що, в німецькій мові недостатньо досліджені метафоричні одиниці для позначення рис характеру людини, в даний період часу немає узагальнюючих робіт, які займалися б вивченням способів і засобів їх формування.

Об'єктом дослідження є метафоричні позначення рис характеру людини у німецькій мові.

Предметом дослідження є особливості семантики і функціонування зазначених мовних одиниць у німецькій мові.

Метою роботи є опис лексико-семантичних, структурних особливостей і функціональних особливостей метафоричних позначень рис характеру у німецькій мові.

Протягом багатьох років метафора привертала до себе увагу: від Аристотеля і до Руссо. На даний момент вивчення метафори значно розширюється і захоплює різні галузі знання, такі як: філософія, психологія, літературознавство, логіка і т.д.

Д. Лакофф, М. Джонсон у своїй статті «Метафори, якими ми живемо» дає коротку характеристику метафори і позначає її роль в житті людей. За їх словами, для більшості - це засіб, який зустрічається не в повсякденному спілкуванні, він наближається до незвичайної мови. Більшість людей вважає, що може обійтися у своєму повсякденному житті без вживання метафор. Насправді метафору можна зустріти не тільки в розмовній мові, але й у мисленні, дії [1, 387]. Слід зазначити, що процес метафоризації, перенесення найменувань за подібністю притаманний усім мовам, хоча, в кожній з них спостерігаються певні відмінності.

Людина як суб'єкт, котрий здатний до самопізнання, є вершиною розвитку процесу пізнання. За останній час вивчення людини, не тільки з медичної, але також з лінгвістичної точки зору, стає все більш і більш поширеним. Антропоцентризм лежить в основі мови і мислення і чітко проявляється в лексиці.

Емоційні слова мають метафоричне походження, і сама виразність метафори викликається відчуттям того лексичного середовища, звідки слово запозичене.

Г.Н. Склярєвська у своїй роботі підкреслює, що для характеристики людини вибір схожого об'єкта необмежений. При цьому характеристики людини містять не тільки вказівку на подібність, але й оцінку, пов'язану з емоційним ставленням до позначеного [2, 41].

У випадках, де мовець намагається підкреслити характер людини або з деяких причин пряме пояснення неможливо він використовує різні манівці, найчастіше для цього служить метафора, де мовець порівнює явище, характер адресата з схожим на нього іншим явищем, котре знайоме адресату.

У лексичному матеріалі тематичної групи «Характер людини» можна встановити взаємозв'язок експресивності і оцінності. Тематичну групу «Характер людини» можна розділити на семантичні підгрупи з позитивним, негативним і нейтральним значеннями.

У мовленні використання позитивних метафоричних одиниць вживається скоріше для позначення самої людини, її характеру, виду діяльності, ніж для вираження ставлення мовця до нього. Таким чином, було виділено 162 лексичних одиниць, які мають відношення до метафоричного позначення рис характеру людини. З 162 ЛО позитивну конотацію має лише 21 слово (наприклад: *der Kalmäuser* 'мрійник'; *das Lamt* 'добряк'; *der Wagehals* 'сміливець'; *die Stimmungskanone* 'веселун'). З 21 ЛО, які мають виключно позитивну конотацію, лише 4 ЛО є простими словами (наприклад: *die Biene* 'працелюб'; *die Leuchte* 'голова, світило'), всі інші - складні слова, які складаються з кількох слів (наприклад: *der Eulenspiegel* 'жартівник'; *der Glückspilz* 'щасливчик').

Одним з провідних і більше часто вживаних компонентів у слові є «*Spaß*» і «*Glück*». Це можна пояснити асоціативним рядом, який пов'язує ці слова з чим-небудь позитивним. Позитивна конотація переважає в тематичному блоці «Тваринний світ», тому що людина порівнює себе з тваринами, їх характеристиками та властивостями. Таким чином, порівнюючи себе з тваринами / комахами, людина подумки приписує і собі їх якості.

З 162 лексичних одиниць, які були обрані для подальшої роботи, в негативному значенні використовуються 119 слів. Всі вони мають пейоративний окрас. Зі списку цих слів лише 39 лексичні одиниці є простими короткими словами (наприклад: *der Luchs* 'скнара'; *der Zobel* 'нечупара'; *der Fanfaron* 'хвалько'), всі інші (80) - складні, які складаються з двох слів і більше (наприклад: *der Holzkopf* 'дурень'; *der Hausdrachen* 'лиха жінка'). Вживання композит більш логічно і зрозуміло, тому вони дають більш чітку і точну характеристику об'єкту, у випадках, коли ми говоримо про прості слова, це або уособлення з твариною (наприклад: *der Hamster* 'скупар'), або пряме позначення об'єкта (наприклад: *der Knauser* 'жмот'). Найбільш часто використовуваними визначальними словами в складних словах є «*Kopf*» (9 лексичних одиниць в таких прикладах, як: *der Murrkopf* 'буркотун'; *der Starrkopf* 'упертюх') і «*Maul*» (3 слова, наприклад: *das Lästermaul* 'наклепник'; *der Plappermaul* 'базіка').

Ще одна, менша за кількість лексичних одиниць, підгрупа в цьому блоці, це слова, які мають нейтральну конотацію. Характерна особливість їх, практично цілковита відсутність якого-небудь стилістичного забарвлення. Основною функцією нейтральних метафор є позначення, називання предмета без вираження ставлення до нього або до його функцій, характеру.

У лексичному блоці було знайдено з 162 лексичних одиниць 22 слова, які ніяк стилістично незабарвлені, отже, мають нейтральне метафоричне позначення (наприклад: *der Nichtstuer* 'нероба'; *das Nervenbündel* 'пучок нервів'; *der Stubenhocker* 'домосід').

Можна зробити висновок, що група з нейтральним метафоричним позначенням нараховує в собі найменше лексичних одиниць. Крім того, розподіл слів у цю групу є найскладнішим і абстрактним. Очевидно, що негативна (пейоративна) оцінка в метафоричному позначенні рис характеру людини домінує. Ці слова численні і різноманітні. Як видно з наведених вище прикладів в негативній ролі виступають слова самих різних тематичних блоків. Це може бути і тваринний, рослинний світ, і всілякі предмети, речовини, і найменування самої людини. Характер негативної оцінки залежить в першу чергу від того, як традиційно бачиться об'єкт, які ознаки він має і за яким критерієм його назву перенесено на людину в негативній формі. Людина використовує позитивні метафоричні позначення значно рідше, в порівнянні з пейоративними конотаціями. Це пояснюється психологічною стороною людини, тому що в першу чергу помічаються недоліки. Таким чином, можна говорити про те, що людина для метафоричного позначення рис характеру іншого об'єкта часто необ'єктивна й і рідко вихваляє позитивні якості іншого.

Метафора відіграє велику роль у мові. Вона пронизує наше повсякденне життя і проявляється не тільки в мові, але і в мисленні і дії.

Слід відзначити той факт, що в ході дослідження була виявлена тенденція переважання метафор з негативною конотацією. Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що метафори німецької мови, котрі виступають як визначення характеру людини, мають між собою низку відмінностей, сюди відноситься і тематична, і семантична класифікація, а також особливість морфології німецької мови.

Література

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафори, котрими ми живем. / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. — С. 387-416.

2. Скляревская, Г. Н. Метафора в системе языка // Г. Н. Скляревская. – СПб. : Наука, 1993. – 153 с.

*І. М. Мулярчук
м. Житомир*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПАСИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ІЗ ‘BE-PASSIVE’ ТА ‘GET-PASSIVE’ (НА МАТЕРІАЛІ BRITISH NATIONAL CORPUS)

Функціонування структур пасивного стану англійської мови займає важливе місце у сучасній граматиці, внаслідок розгалуженої системи вживання пасивних речень та їх смислового наповнення. Проблема функціонування пасивного стану вивчалась як вітчизняними, так і зарубіжними вченими, серед яких: Б. І. Роговська (1967), Н. М. Раєвська (1970), Б. О. Ільш (1971), Н. А. Кобріна (1999), І. О. Алєксєєва (2007), О. І. Федоренко (2008), С. М. Сухорольська (2008), Діані Лі (2008), Дж. Пакік (2009), Домінік Томпсон (2012) та інші.

Об’єктом дослідження являються пасивні конструкції у сучасній англійській мові.

Предметом нашої роботи є пасивні конструкції із ‘get’ та ‘be’, особливості їхнього вживання у мовленні.

Метою представленої статті є аналіз особливостей функціонування ‘get-passive’ та ‘be-passive’ у текстах, що дає можливість дослідити їхні спільні та відмінні риси.

Актуальність даного дослідження полягає у тому, що функціонування пасивних конструкцій представляє особливий інтерес у розвитку сучасного мовознавства англійської мови. Розкриття основних характеристик та особливостей вживання ‘be-passive’ та ‘get-passive’ має велике значення для вивчення мови.

Пасивний стан сучасної англійської мови є визначальною системою, що включає в себе різноманітні конструкції. Відзначимо, що існує декілька

підходів до класифікації пасивних конструкцій в англійській мові. Традиційно виділяють три типи конструкцій: прямі (direct passive), непрямі (indirect passive) та прийменникові (prepositional passive construction): 1) *I read a book* (активний стан); 2) *The book is read by me* (пасивний стан) [1, 123].

Згідно з наступною класифікацією виділяють прямий (*The letter was written yesterday*), непрямий (*I was given a very interesting book*), прийменниковий (*The doctor was sent for*), фразеологічний (*Care should be taken not to confuse these words*) та обставинний пасив (*The house has not been lived in for many years*) [2, 212].

Важливо відзначити, що різниця між двома варіантами пасивних форм: 'be' та 'get' ґрунтовно розглядалася як вітчизняними так і зарубіжними лінгвістами, серед яких Квірк (Quirk; 1985), Свартік (Svartvik; 1985), Хомський (Chomsky; 1981), Вайнер (Weiner; 1983) та Лабов (Labov; 1983), які висловилися про семантичну рівність 'be-passive' та 'get-passive'.

Описуючи пасивні дієприкметники та їх конструкції, варто розділяти 'be-passive' та 'get-passive' як повноцінно сформовані граматичні символічні одиниці. Основна їх різниця полягає у семантичному наповненні та рівні граматикалізації, тобто зміні одного лексичного елемента іншим, впливаючи при цьому на граматичну функцію [1, 125]. Зрештою, 'be-passive' прийнято вважати більш традиційним типом пасивних конструкцій, що вважається повністю інтегрованим у системі англійського дієслова. Окрім традиційної моделі утворення пасивного стану, 'be + Participle II', існує й інший приклад утворення пасивного стану, так званого пасиву в дії (Passive of Action), вираженого конструкцією 'get + Participle II'. З одного боку, загальне тлумачення цієї конструкції повністю відповідає традиційному, згідно з якого значення процесу спрямовується на підмет через об'єкт дії, однак на противагу 'be-passive', 'get-passive' створює більш живий характер дії, саме тому він частіше зустрічається у розмовному, емоційному мовленні [3, 215-235]. Розглянемо наступні приклади: 1. *He was wounded*. 2. *He got wounded*. У першому реченні увага акцентується головним чином на результаті окремої дії, а у наступному реченні на характері мовця. На підтвердження вищесказаного наведемо приклади із BNC: *That's an area where they're not gon na get involved unless there's an awful lot of money and yes, there is money, for them for a training budget ...* [BNC: HUE]. *Erm it – it varied really we saw our role in general as being to support and and facilitate the activities that they wanted to get involved. Yeah* [BNC: FY7].

'Be-passive' та 'get-passive' мають дещо відмінні риси в утворенні форми, наповненні та конотативному значенні. У зв'язку з цим можна побудувати шкалу наростання активності суб'єкта, прийнявши за нульову ступінь пасивності суб'єкту з 'be', де перша ступінь буде представлена псевдо-активними суб'єктами – підметами, що означають неживі предмети. Другим ступенем можна вважати активність суб'єкта, що бере участь у досягненні результату, про який йдеться в реченні. Унаочнимо вищесказане: *The window*

was broken by my younger son. I know how the window **got broken**. Третя спупінь активності суб'єкта представлена в реченнях з формами 'get', що передають значення зворотності, типу get washed/ dressed/ lost/ confused/ engaged/ married/ divorced. В таких реченнях суб'єкт сам є виконавцем дії: *Tom and Alice are going to get married*. У реченнях з формами 'be', на відміну від речень з 'get', передається значення стану суб'єкту чи місце, що означається підметом, стає об'єктом дії: *He is married to his work. They were married by a priest*.

Важливо зазначити, що для 'get-passive' характерно мати у ролі підмета особу, в той час, коли з 'be-passive' найчастіше вживаються неживі предмети. Наприклад: *I got thrown across the room and everything went white. It was painful and very terrifying* [BNC: CH1].

Крім того, 'get-passive' частіше пропонує ідею активної участі, певних зусиль чи відповідальності агенса в досягненні певної дії, що виражається дієприкметником. Часто виконавець дії виступає другорядним по відношенню до власне дії. Іншими словами, мовець приділяє більше уваги результату, ніж особі, що відображається на виборі граматичних структур [3, 220]. Проаналізуємо особливості вживання 'get-passive' у наведеному прикладі: *'What do you say? We know how you feel! He always pays you though don't he Geoff? No problem at all. Oh this is ... Mind grandma, it's a bit strong ... most he said, don't get done. In what one? Well er you know Tony says oh we want this and we want that he shall have to employ somebody to do, do them so there's no just get involved. Cor! with too much. Ooh! Yeah. We ought to had Emma here now didn't we? Yeah she likes a glass of sherry don't she?'*. Окрім «динамічного» 'get-passive', вживаються ще й слова-вигуки, окличні речення, які сприяють передачі настрою висловлювання, виражають емоційний стан героїв. Отже, у світлі вищесказаного, можемо стверджувати, що 'get-passive' підкреслює напруженість, жвавість розмови та експресивність мовців.

'Get-passive' також виражає ситуації, що є небажаними по відношенню до виконавця дії, коли 'be-passive' в цьому аспекті є абсолютно нейтральними. Наприклад: *I think our new government may make a tremendous mistake here by not realising this and failing to send any writers to prison. The result will be that Hungarian writers will get forgotten outside Hungary* [BNC; AE8].

Для того, щоб показати певні обмеження між двома пасивними конструкціями, зауважимо, що 'be' зазвичай легко перетворюється на 'get', однак конструкцію з 'get' не завжди можна передати, використовуючи допоміжне дієслово 'be'. Наприклад: *Our priorities get turned inside out, they get inverted. Scientists contend that the principles of natural law that govern our universe can not be turned aside, you can not ignore them, they are fixed, they are great things that, that you can not alter* [BNC: KJV].

Підсумовуючи все вищесказане відзначимо, що у сучасній англійській мові 'be-passive' є немаркованим, на відміну від 'get-passive' і у зв'язку з цим змінюється статус допоміжного дієслова 'be' та 'get'. Таким чином, можемо стверджувати, що 'get-passive' та 'be-passive' не завжди є взаємозамінними,

однак можемо передбачити, що з часом 'get-passive' набуде ширшого вжитку у сучасній англійській мові як ще одна незалежна форма пасивного стану.

Література

1. Алексеева І.О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови: Підручник / І.О. Алексеева. – Вінниця, «Нова книга», 2007. – 320 с.
2. English Grammar. Theory: study manual for students and researchers – Граматика англійської мови. Теоретичний курс : навч. посіб. для студ. і асп. / О. І. Fedorenko, S. M. Sukhorolska. – Lviv: Lviv Ivan Franko National University Publishing Center, 2008. – 359 p.
3. Jerome Puckica. Passive Constructions in Present-Day English / Puckica Jerome // Language. – 2009. – P. 215-235.

*О.Б. Павлик
м.Хмельницький*

ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПИ ТЕКСТІВ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ТЕКСТОМ

Щоб досліджувати тексти, потрібно спочатку усвідомити, що ми розуміємо під поняттям "текст". Головною ознакою тексту є те, що він складається із мовних одиниць (букв, слів, речень) і тим самим відрізняється від немовних утворень, як то картина чи музика. Але не кожне поєднання мовних одиниць чи, навіть, речень можна назвати текстом. Наприклад: Es ist Winter. Der Wecker klingelt. Diese Zeitung ist höchst interessant. Das sind wilde Tiere.

Ці речення не поєднані між собою логічно та не є текстом. Зміст тексту з'являється тоді, коли у нього є автор, який написав його із певним наміром. Кожний текст містить комунікативний зв'язок між "відправником" та "отримувачем" інформації. Менш важливим є те, як цей зв'язок відбувається (письмово чи усно), за допомогою яких засобів комунікації, який обсяг він має. При цьому можуть використовуватись різні стилі мовлення (розмовний, офіційно-діловий і т.д.)

Тексти часто мають спільні ознаки. Такі тексти із спільними ознаками утворюють певні групи або типи текстів (наприклад, лист, вірш, оповідання, повідомлення і т.д.). Різні типи текстів виконують три мовні функції. Адже мова як засіб комунікації виконує три основні завдання: емоційну (за допомогою мови "відправник" виражає внутрішній стан, почуття, своє ставлення до чого-небудь), розповідну (за допомогою мови "отримувачу" повідомляють про певні події) та спонукальну ("відправник" може спонукати "отримувача" до певних дій). так як текст є мовним утворенням то він виконує такі ж функції: емоційну, розповідну та спонукальну.

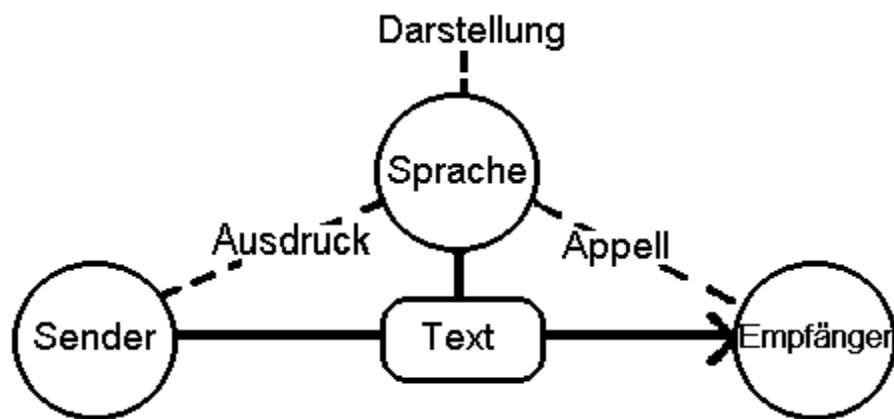


Рис.1 Контекст

Комунікація між людьми відбувається в конкретній ситуації. Ця ситуація визначається позамовними факторами. Суму цих факторів називають позамовним контекстом. Позамовний контекст складається з ситуативного контексту, під яким розуміють зовнішні фактори, які впливають на комунікацію (розмір приміщення, кількість учасників, шум і т.п.); нормативний контекст, який охоплює суспільні ролі (начальник, підлеглий) та певні мовні правила, які спричиняє привід спілкування (привітальні формулювання, мовні кліше і т.д.) та історичний контекст (кожна комунікація відбувається в певному історичному проміжку, який має політичне, економічне та культурне підґрунтя, знання якого потрібне для розуміння тексту).

Першим кроком до ознайомлення з текстом є уважне читання декілька разів. Багато чого, що здається спочатку незрозумілим, з'ясується при повторному читанні. При цьому варто читати "просебе вголос", ніби для когось, щоб не пройти поверхнево певні частини тексту. Спочатку спробуйте зрозуміти змісту текст без словника, опираючись на контекст. Потім з'ясуйте незнайомі слова і вирази за допомогою допоміжних засобів (словник, лексикон). Складні речення варто спочатку розбити на головне і другорядні.

Ще під час першого читання можна визначити про що йдеться в тексті, яку позицію займає автор, до якого стилю мовлення відноситься цей текст. При подальшій роботі над текстом ці дані слід уточнювати, тому що може з'ясуватись, що вони повністю чи частково невірні. Розділіть текст на окремі змістові частини, при цьому можна опиратись на частини, зроблені автором, та часто більш доречним є розділити великі та об'єднати малі. Таким чином краще видно загальний намір автора та композицію тексту. Підкресліть найважливіші місця у тексті (ключові слова і вислови), але робіть це не під час першого читання, а тоді, коли зміст певної частини тексту в цілому зрозумілий. Не підкреслюйте занадто багато, інакше втратите суть головної думки. Опіраючись на підкреслене можна відтворити (переказати) зміст тексту.

TYOLOGY OF FREE WORD-GROUPS

There have been many attempts to distinguish free word-groups from phraseological units. The complexity of the problem is that the border-line between free or variable word-groups and phraseological units is not clearly defined. The so-called free word-groups are only relatively free. The connection between the member-words is fundamentally delimited by their lexical and grammatical valency. It makes some of them seem to be very close to set phrases.

A word-group is the largest two-facet lexical unit comprising more than one word but expressing one global concept. Word-groups, the components of which possess semantic and structural independence, are defined as free or variable word-groups and phrases (*red ribbon, man of wisdom, kind to others*) [1, 103].

Free word-groups are formed in the process of speech according to the standards of the language. They are constructed in the process of communication by joining together words into a phrase, while each of its constituents preserves its denotational meaning. There is less structural unity between the members, so substitution is possible. (*The cargo ship/vessel is carrying/taking coal to Liverpool/ Manchester*)

One of the issues which are still under consideration in modern linguistics is classification of free word groups.

By the criterion of distribution the free word-groups are traditionally divided into two big classes: endocentric and exocentric.

Endocentric word-groups have one central member functionally equivalent to the whole word-group (*Blue dress, friendly to people* have *dress* and *friendly* as head-words).

Exocentric word-groups have no such central member and the distribution of the word-group is different from either of its member (*Side by side, at first* have no central member as the components are not syntactically substitutable).

Syntactic patterns are classified into predicative and non-predicative.

Predicative word-groups have a syntactic structure similar to that of a sentence, they comprise the subject and the predicate (*he went, John works*).

Non-predicative word-groups do not comprise the subject and the predicate. They may be subdivided into: subordinative (*red flower, man of wisdom*) and coordinative (*do or die, men and women*).

Subordinative word-groups are classified according to their headwords into nominal (*brown ribbon*), adjectival (*kind to people*), verbal (*to speak well*).

The head of the word group does not always stand the first. It may sometimes be preceded or followed by other components of the word group (*great bravery – bravery in the battle*).

By the type of grammatical connection between parts of word-groups, they are divided into syndetic (using conjunctions - *books for home reading, production of*

sugar cane, books at the institute library) and *asyndetic (home reading books, sugar cane production, the institute library books)*.

Література

1. Babich G.N. *Lexicology: a current guide* / G. N. Babich. – М. ; Екатеринбург: Белая медведица, 2006. – С. 101–112.

2. Words for all [Electronic resource]. – Access mode : <http://english.your-talk.com/t47-word-groups>

*Ю.В. Подлесна
М. Маріуполь*

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАДОК

Для лінгвістичного аналізу паремії характерним є дослідження трьох її аспектів: фонетичного, лексико-граматичного і семантичного. Інформація, що міститься у загадках, як правило, має подвійне спрямування. З одного боку, загадки – це пізнавальні питання, які стосуються різних сторін життя. З іншого, вони відображають побут, історію, культуру, мову, образи і уявлення конкретного суспільства. Носії мови завжди намагаються відобразити у загадках актуальні для них реалії.

Вдаючись до дослідження фольклорних текстів, і зокрема, загадки, ми стикаємось із колективною свідомістю, у якій формується образ реального світу, зокрема внутрішній світ протиставляється зовнішньому, суб'єктивний – об'єктивному, духовний – фізичному, матеріальний – нематеріальному.

Мова загадок через вербалізовані національно-культурні стереотипи відображає етнічне «Я» народу, його сприйняття зовнішнього світу та його відображення у вигляді тексту. Взаємодія фізичного і метафізичного у свідомості людини спонукає її мислити образами, що має яскраве вираження в пареміях, де символізація предмета породжує символізацію імені, адже символічний образ є не зовнішнім зв'язком між двома об'єктами або відношеннями, а внутрішньою аналогією. Механізм аналогії чітко представлено у семантичній структурі загадки, що являє собою ускладнену форму пізнання, коли назва звичної реалії оточуючого середовища умисно «заховується» в інших предметах зовнішнього світу.

Як особлива форма пізнання загадка актуалізує ті предмети оточуючого світу, з якими людина постійно стикається. Однак процес пізнання моделюється у загадці таким чином, щоб впізнаваність предметів, явищ, процесів вимагала розвиненої фантазії, щоб шлях від відомого до невідомого був ускладнений незвичним порівнянням. Якщо загальний шлях пізнання характерний для повсякденної мови, то у загадках як особливому різновиді лінгвокультурних текстів засобом пізнання виступає художній образ. У загадці містяться ряди асоціативних символів, архетипів німецької культури, характерних для всіх фольклорних жанрів.

Дослідження наукою таких аспектів загадки як знак, характер референта, денотат, сигніфікат дозволило виявити специфічні особливості номінації текстом загадки. Загадка не має референта як такого, оскільки вона означає денотат – клас однорідних предметів – і не пов'язана із конкретною мовною ситуацією. Специфічний характер має і сигніфікат загадки, адже загадка не відображає поняття про предмет. Той опис предмета, що подається в тексті загадки, є уявленням про предмет і, на відміну від поняття, не несе узагальнюючого характеру.

Загадка не має сигніфікату в загальноприйнятому розумінні. Вона представляє предмети та явища за властивостями, що сприймаються за допомогою відчуттів, а не поглядів, тобто є репрезентацією за денотатом, а не за сигніфікатом.

Лінгвопоетична специфіка та жанрове розмаїття мають пряме відношення до функціонально-семантичної типології загадок. До найвідоміших класифікацій відноситься таксономія І.Я. Франко, який виділяв анемістичні, зооморфічні та антропоморфічні загадки.

Першою за походженням дослідник вважає групу загадок, які називає анімістичними. До них зараховує твори, в яких неживі предмети, сили і явища природи представлені як живі істоти, тобто персоніфіковані чи одухотворені.

Такі загадки, де сили природи зображені у вигляді звірів, становлять другу, дещо пізнішу групу, яку І. Франко називав зооморфічною.

До третьої групи належать антропоморфічні загадки, тобто такі, де явища природи і реалі дійсності порівнюються з людьми і людськими взаєминами.

Інші принципи використовує Г. А. Оніщенко [2], який розрізняє загадки за характером кодування таких понять як: природа, людина і артефакти.

Але класифікація загадок за темами не єдина. Можна також систематизувати загадки за їхньою художньою будовою: питання, метафоричні і алегоричні загадки, арифметичні, жартівливі; загадки за стилістичною будовою: загадки, побудовані на перерахуванні ознак предмета; загадки, побудовані на основі протиставного порівняння, та загадки метафоричні.

В основі різних загадок лежать різні логічні механізми. Ними визначаються типи логічних завдань і характер розумових операцій при відгадуванні. Але більшість існуючих класифікацій загадок неможна визнати вдалими, тому що вони засновані на відгадках. Адже існує багато загадок, які не мають однозначної відповіді або мають декілька, а деякі з них передбачають не лише словесний, а й відповідь-малюнок, відповідь-жест, відповідь-схему, відповідь-ситуацію.

Альтернативною пропозицією є жанрово-мовленнева класифікація. Така типологія базується на формально-структурних принципах конституювання німецької народної загадки, у першу чергу на їхній просодичній специфіці, що дає підстави виділяти два жанрово-конституційних типи народної загадки – римовані та прозові.

Продуктивному розгадуванню загадок сприяє розуміння їх лінгвістичної й семантичної структури. Дослідники відзначають, що «будь-яка загадка являє собою свого роду логічне завдання, тому що містить — в явній або прихованій формі — питання, на яке потрібно знайти відповідь» [1, 98].

В основі кожного з типів лежить певний логічний прийом (спосіб загадування), розуміння якого веде до відгадування загадки. Можна виділити такі логічні типи загадок:

- загадки, в основу яких покладено неповний прямий опис загаданого предмета;
- опис загаданого предмета дається через його порівняння (пряме або негативне) з іншими предметами;
- метафоричні (засновані на заміні загаданого предмета іншим);
- загадки, у яких загаданий і «загадковий» предмети мають загальну властивість, причому в загаданому предметі воно виражено більш інтенсивно;
- графічні (загадується не слово, а буква);
- омонімічні (засновані на грі значень омонімів);
- каламбурні, або звукові (побудовані на зміні словесних рамок);
- загадки-жарти (розраховані на інерцію сприйняття співрозмовника);
- кумулятивні (побудовані за принципом кумулятивних казок);
- загадки-завдання (арифметичні, рахункові);

Важливо осмислити національну специфіку загадок народів світу, що формують такі елементи:

- особливості побутування;
- улюблені предмети загадування;
- характерні поетичні образи (предмети порівняння або заміщення);
- особливості мовної й логічної структури.

Особливу роль у створенні національного колориту загадки відіграє її лексичний склад: антропоніми; неперекладні назви, що вказують на соціальну приналежність людини; назви типових предметів побуту, одягу, житла, їжі й т.п.; топоніми; назви типових природних явищ і представників флори й фауни; вказівки на традиції, звичаї, вірування, менталітет, історія народу і т.д. Ці елементи становлять національно-культурний композит загадки, що може бути представлений як у запитанні так і у відповіді.

Література

1. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Каразин. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. - 534 с.
2. Онищенко Г. А. Мовна структура української народної загадки (семантичний і синтаксичний аспекти): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Дніпропетровський національний ун-т. — Д., 2006. — 20с.

MARTIN LUTHER IN DER GESCHICHTE DER DEUTSCHEN SPRACHE

Die Sprache ist einer der grundlegendsten Bausteine einer Gemeinschaft. Wir müssen uns fragen, wo wir heute wären, wenn es keine einheitliche deutsche Sprache gäbe. Wäre ein modernes Zusammenleben überhaupt möglich und würden Begriffe wie Kultur, Zusammengehörigkeit und Nationalität überhaupt existieren? Ohne eine einheitliche Sprache könne es kein einheitliches Volk geben. Diese Ansicht teilte einer der bedeutendsten Mitbegründer der deutschen Sprache: Martin Luther.

Zu Zeiten Luthers existierte in Deutschland keine verbindliche, einheitliche Sprache. Viele kleine Staaten, Königreiche und Herzogtümer brachten ihre eigenen Sprachvarietäten hervor, die oft so unterschiedlich waren, dass Regionen, die nicht weit entfernt voneinander lagen, die Sprache der Nachbarn kaum verstanden. Es gibt viele Kritiker, die behaupten, auch ohne Luthers Einfluss wäre das deutsche Volk zu einer einheitlichen Sprache gelangt.

Auf diesen sprachlichen „Flickenteppich“ einzuwirken und auch den verschiedenen Bevölkerungsschichten gerecht zu werden, scheint auf den ersten Blick sehr schwierig zu sein, und doch hat Luther seinen Teil zu einer Deutschen Einheitssprache beigetragen.

Das **Ziel** der vorliegenden Arbeiten ist eine Untersuchung wie groß Luthers Einfluss war, und ob man von Luther als den Schöpfer heutigen Schriftsprache sprechen kann.

Die **Aktualität** unserer Forschung wird durch das Interesse vieler Wissenschaftler für die *Deutsche Sprachgeschichte*.

Seine Lebensgeschichte kennzeichnet Martin Luther als eine der bedeutendsten Persönlichkeiten der deutschen Geschichte.

Mit der Übersetzung der Bibel auf der Grundlage der ostmitteldeutschen Kanzleisprache nahm Luther entscheidenden Einfluss auf die Herausbildung des Hochdeutschen als Volkssprache. Seine Übersetzungsprinzipien waren vor allem:

- Glätten der Sprache, wobei eine Orientierung an lateinischer Rhetorik erfolgte
- Sinngemäße Übersetzung
- Verdeutlichen des Sinnes durch Modalwörter
- Nähe zum volkstümlichen Sprachgebrauch

Eigentlich war das nichts Neues. Seit mehr als einem Jahrhundert kursierten im Land etwa 15 deutsche Übersetzungen. Diese wurden aber vor allem als Argumentationshilfe für Geistliche gefertigt, lasen sich in ihrer gestelzten Sprache fast unverständlich und beruhten allesamt auf der „Vulgata“, einer 1000 Jahre alten, oft ungenauen lateinischen Bibelübersetzung aus der griechischen Urfassung. Eben diesen Originaltext legte Luther seiner Übersetzung zugrunde. Das ermöglichte es ihm, sich mit aller Sprachgewalt so lebensnah, volkstümlich und bildhaft wie möglich auszudrücken. Er kleidete seine Gedanken in eigenwillige Ausdrücke, schuf

poetische Bilder und erfand (manchmal nach tagelangem Grübeln) neue Wortspiele. So übersetzte er im Matthäus-Evangelium *proskairos* (unstet, vergänglich) mit "wetterwendisch". Sein Deutsch wirkte stil- und sprachbildend für Jahrhunderte. Martin Luther ersann Ausdrücke wie *Feuertaufe*, *Bluthund*, *Selbstverleugnung*, *Machtwort*, *Schandfleck*, *Lückenbüßer*, *Gewissensbisse*, *Lästermaul* und *Lockvogel*. Metaphern wie "Perlen vor die Säue werfen", "ein Buch mit sieben Siegeln", "die Zähne zusammenbeißen", etwas "ausposaunen", gehen ebenso auf ihn zurück wie "im Dunkeln tappen", "ein Herz und eine Seele", "auf Sand bauen" oder ein "Wolf im Schafspelz" und "der große Unbekannte"[3].

Heute ist kaum nachzuvollziehen, wie Luther dieses riesige, mehr als 220 Seiten umfassende Werk binnen nur elf Wochen in solcher Perfektion vollenden konnte.

Durch seine sinnhafte und dichterische Qualität hat Luther die deutsche Schriftsprache wesentlich geprägt. Als er Anfang März 1522 nach zehn Monaten die Wartburg verließ, führte er das Manuskript bei sich. Nach weiterer Bearbeitung erschien es am 21. September 1522 in Wittenberg mit der für damalige Verhältnisse sehr großen Auflage von 3000 Exemplaren. Diese "Septemberbibel" war so rasch ausverkauft, dass ihr drei Monate später die nächste Auflage folgte. Bald wurde sie auf den Kanzeln zitiert, im Schulunterricht verwendet, als Volksbuch geschätzt [3].

Martin Luther legte die obersächsische Mundart (die um Meißen herum gesprochen wurde) seiner Sprache zu Grunde und zwar in der Ausbildung, die sie in der sächsischen Kanzlei erhalten hatte. Dadurch gelang es ihm, eine Sprache zu bilden, die durch ihre künstlerische Vollendung, ihren Wohlklang, ihre Kraft und Beweglichkeit die Bewunderung der Zeitgenossen erregte und ihre Nacheiferung hervorrief. Dies bewirkte er vorzüglich durch seine Bibelübersetzung, die der neuhochdeutschen Sprache die allgemeinste Verbreitung sicherte, da die Bibel bald das beliebteste Volksbuch wurde. Das lag nicht allein darin begründet, dass das Volk ein eifriges Verlangen trug, die göttlichen Wahrheiten kennen zu lernen, sondern auch darin, dass Luthers Sprache durchaus volkstümlich war; das Volk erkannte sie als die seinige wieder.

Literatur

1. Kämmel O. Deutsche Sprache im Mittelalter [Электронный ресурс] / O. Kämmel. – Режим доступа: <http://deutschland-im-mittelalter.de/Kulturgeschichte/Sprache#luther>
2. Martin Luther – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://m.schuelerlexikon.de/mobile_geschichte/Martin_Luther.htm
3. Springer A. Wie Martin Luthers Bibel unsere Sprache prägt [Электронный ресурс] / A. Springer. – Режим доступа: <http://www.welt.de/kultur/history/article1590611/Wie-Martin-Luthers-Bibel-unsere-Sprache-praegt.html>

ИЗМЕНЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В МОМЕНТ ЗАИМСТВОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКО-УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Говоря об изменениях, которых претерпевают заимствованные лексемы, стоит упомянуть сам процесс заимствования. Лексемы в процессе вырываются из родного языка и вставляются в заимствующий, теряя иногда при этом некоторые фонетические и морфологические характеристики. Однако, благодаря такой смене языковой среды, изменения происходят и на семантическом уровне. Они проявляются сразу (ещё в процессе заимствования) или постепенно, находясь уже в новом окружении, и изменяясь вместе с ним.

В связи происходящими в них изменениями на уровне семантического значения, заимствованные лексемы имеют свою общепринятую классификацию:

- сохранившееся значение заимствованной лексики;
- моносемантические заимствования;
- полисемантические заимствования;
- изменившееся значение заимствованной лексики;
- количественное изменение значения;
- сужение значения;
- расширение значения;
- комплексное изменение значения;
- качественное изменение значения заимствованной лексики;
- ухудшение значения;
- улучшение значения;
- перемещение значения.

Первая группа заимствований включает в себя слова, которые не изменили своего значения в процессе заимствования. Такие лексемы делятся на те, которые имеют лишь одно, четко определённое значение, как в немецком, так и в украинском языках, и приносят в заимствующий язык не только новое слово, но и новое, до сих пор не известное данному языку явление действительности (напр.: *гардина, гільза, цегла, кахля, герцог, юнкер* и др.) и те, которые имеют множество значений в исходном языке и сохраняют то же количество в заимствующем (напр.: *майстер, траур, шпиталь*). Однако количество слов, принадлежащих ко второй группе, ограничено.

Вторая и более объёмная группа включает в себя лексемы, каким-то образом изменившие своё изначальное значение. К этой группе относятся все изменения, при которых слово, не изменяясь само по себе, получает новое значение или при которых слово сменяет сферу употребления.

Причин для этих изменений много, среди них, помимо внутриязыковых, также социальные, политические и другие изменения. Как утверждает М. П.

Кочерган, каждое слово изначально имеет одно главное значение, от которого образуются от него путём переноса значения [9, 169].

Прежде всего, с этими переносами связаны такие понятия, как сужение и расширение значения. Эти процессы попадают в подгруппу количественных изменений значения.

Под сужением значения понимают конкретизацию, ограничение значения. Большинство немецких заимствований претерпевают этого изменения [25, 205]. При этом различают несколько видов сужения значения:

1. Слово в немецком языке имеет несколько значений, но в украинский перешло лишь одно (“моносемия”) (напр.: *абшит, обцас, тюрьма*)

2. Слово в немецком языке имеет несколько значений, но только некоторые перенимаются украинским языком (напр.: *барва, рама, шина*).

3. Объём значения заимствованного слова сводится к более ограниченному, т. е. гипониму. В этом случае говорят о конкретизации значения (напр.: *верстат, криса, плац*).

С. Ульманописывает это явление следующим образом: «Изменение значения стало причиной того, что слово... имеет более узкую область употребления, но большую информационную ценность; объём его значения сужается, однако само значение приобрело новые нюансы» [3, 286].

4. Сужение значения происходит вследствие заимствования профессиональных компонентов. Сюда относятся слова, которые и в немецком языке обозначают нечто в профессиональной сфере, но в украинский язык приходит только часть общего значения (напр.: *шайба, шпиндель*).

Ещё один вид количественного изменения значения – расширение значения. Согласно С. Ульману, это явление исследовано меньше, чем сужение значения [3, 288]. Здесь заимствованное слово не только не теряет свои значения, но и приобретает новые.

Это явление имеет также несколько вариантов:

1. Заимствованная лексема в украинском языке обозначает дополнительное явление, которое не может быть обозначено этим словом в немецком языке, однако тесно связано с первоначальным значением слова (напр.: *клейнод, рейтузи, фартух, шнур*).

2. Значение расширяется до такой степени, что слово становится в украинском языке родовым понятием. Слово, обозначающее в немецком языке нечто конкретное, получает в украинском языке большую область употребления. В этом случае говорят о обобщении значения.

Третья подгруппа, представленная в разделе количественных изменений, – комплексные изменения значения. До этого были упомянуты лишь единичные изменения значения – или сужение или расширение значения. Однако в лингвистической практике встречаются и комплексы, смешения вышеупомянутых явлений: при заимствовании слова происходит редуцирование его изначально объёма значений, после чего лексема получает новые, ранее ей не характерные значения (напр. *вага, гак, крами* др.).

Качественные изменения отличаются от количественных тем, что описывают изменения чувственной оценки, а не количества значений, присущих слову. Между тем они также подразделяются на группы: улучшение и ухудшение значения.

Ухудшение значения — значит получения словами, заимствованными из немецкого языка, пейоративной коннотации, «которая воспринимается, как менее ценная, востребованная или социально признанная». При этом, общее значение слова, которое было нейтральным в немецком языке, может быть снижено.

Улучшение значения обратный процесс ухудшению значения, когда изначально низкое или нейтральное значение заимствованного слова превозносится.

Существует также такое явление в лингвистике, как передвижение значения. При этом новоприобретённое значение может отличаться от первоначального, но быть с ним метафорически или метонимически связанным. К этой группе относятся такие заимствования, как *люфт*, *книдель*, *шварц*.

Метонимический перенос различается, в зависимости от критерия, на основе которого производится перенос:

- материал (изделие из этого материала) *бляха*, *вакса*;
- место (исторически обусловленная функция человека, населяющего это место) *швайцар*;
- место (изделие из этого места) *магдебурка*, *бандурка*;
- личность (сторонник этой личности) *лютор*;
- личность (изделие) *катаринка*, *фребливська школа*.

В качестве заключения к разделу семантической адаптации следует подметить, что в отличие от устоявшейся системы морфологии и фонологии, изменения в области семантики касательно заимствованных слов происходят постоянно, следовательно, и описание этих процессов немного отличается. Причины для этих процессов заключаются, прежде всего, в лексических особенностях заимствующего языка. Но могут быть также и другие факторы, влияющие на развитие изменений в лексическом наполнении слова, например, субъективная оценка может стать причиной изменения качества значения слова (улучшение или ухудшение значения).

Если же значение слова не подвергается изменению ни в процессе заимствования, ни после, то это происходит только благодаря потребности языка в обозначении до сих пор не существовавшего явления действительности.

Література

1. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студ. філол. спец. вузів/ М.П. Кочерган. – К.: Академія, 2000. – 368 с.
2. Höfinghoff M. Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen an de rWende vom 19. zum 20. Jahrhundert/ M. Höfinghoff. – Wien: PraesensVerlag, 2006. – 359 S.
3. Ullmann S. Grundzüge der Semantik/ S. Ullmann. – Berlin, 1972. – 347 S.

ДО ПИТАННЯ ПРО ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЧАСУ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Проблема вивчення способів вираження майбутності є досить важливим питанням мови міжнаціонального спілкування. Знання принципів утворення та випадків вживання того чи іншого способу майбутнього часу є важливою передумовою правильності утворюваних у мовленнєвому акті структур, вживання граматичних форм і лексичних одиниць, а також адекватного перекладу.

Для дослідження майбутнього часу я обрала роман Г. Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома». «Хатина дядька Тома» - роман американської письменниці антирабовласницького спрямування, що був опублікований 1852 року. На думку історика Вілла Кауфмана, роман «сприяв утвердженню підґрунтя громадянської війни». Твір, написаний у дусі сентименталізму, зображує реалії життя рабів, водночас проводячи думку, що християнська любов здатна здолати навіть таке негативне явище, як рабство.

Вибір цього твору пояснюється, перш за все, тим, що стиль мови письменниці насичений граматичними категоріями майбутнього часу. Основними особливостями вираження граматичної категорії майбутнього часу в романі письменниці є, звичайно, скорочені форми допоміжних дієслів при творенні майбутніх часів, що характерні для розмовної мови. Різні форми вираження майбутнього часу створили багату основу для аналізу частотності вживання граматичних форм майбутнього часу у цьому романі.

Таким чином, на основі роману ми спробуємо довести, що в англomовній літературі досить часто використовуються не тільки широкоживані форми майбутнього часу, а й інші способи його вираження.

Майбутній час – така часова форма дієслова, що служить для вираження дії, яка відбудеться в майбутньому. В англійській мові існує 4 часи групи Future Simple: Future Simple Active, Future Simple in the Past Active, Future Simple Passive, Future Simple in the Past Passive [1, 110]. Як зазначають відомі мовознавці найбільш вживаним вважається Future Simple Active.

Простежимо вживання Future Simple Active у творі американської письменниці Гаррієт Бічер-Стоу, а саме у романі «Хатина дядька Тома».

«It will have to be done , though, for aught I see, - hang it all!» and he drew the other boot anxiously on, and looked out of the window [3, 23].

Проаналізувавши твір американської письменниці, ми можемо зробити висновок щодо частоти вживання Future Simple Active. Отже, у творі Гаррієт Бічер-Стоу знайдено 762 речення в часі Future Simple Active.

Прослідкуємо частоту вживання Future Simple in the Past Active.

«I heard they were talking of some such law, but I didn't think any Christian legislature would pass it!» [3, 51].

Після ґрунтовного вивчення тексту роману було виявлено 340 речень в часі Future Simple in the Past Active.

Слід розглянути частоту вживання Future Simple Passive у творчості Гаррієт Бічер-Стоу.

«Sich'll be burnt up forever, and no mistake; won't there?» said Andy [3, 45].

It will be perceived, as has been before imitated, that Master Sam had a native talent that might, undoubtedly, have raised him to eminence in political life... [3, 76].

Аналіз твору показує, що в порівнянні з Future Simple Active і Future Simple in the Past Active, Future Simple Passive Tense вживається значно рідше.

Знайдено 32 приклади у романі «Хатина дядька Тома».

«I should think you'd be ashamed to spend all your life buying men and women, and chaining them, like cattle! I should think you'd feel mean!» said George [3, 222].

В результаті ретельного дослідження роману було знайдено 29 речень у часі Future Simple in the Past Passive.

Проаналізувавши творчість американської авторки, ми бачимо, що серед чотирьох часів даної групи найбільш вживаним є Future Simple Active (65,5 %), значну кількість прикладів знайдено в часі Future Simple in the Past Active (29,2 %), значно менше виявлено прикладів часу Future Simple in the Past Passive (2,5 %) і в часі Future Simple Passive (2,8 %).

Дослідимо частотність вживання часу Future Continuous Active.

«His master'll be sending for him, and then see how he'll look!» [3, 49].

Досить рідко спостерігається також використання Future Continuous in the Past Active. Як показав аналіз, у творі американської письменниці є 9 прикладів цього часу.

«Why, yes, my dear; that would be aiding and abetting, you know.» [3, 176].

Доцільно розглянути вживання Future Perfect in the Past Active на прикладі роману «Хатина дядька Тома».

Her boy was old enough to have walked by her side, and, in an indifferent case, she would only have led him by the hand... [3, c. 193].

У романі виявлено 56 прикладів, вжитих у часі Future Perfect in the Past Active.

Отже, схарактеризувавши способи та специфіку утворення майбутніх часів та проаналізувавши особливості їх вживання у сучасній англійській мові, ми дійшли до висновку, що всі майбутні дії передаються особливими видо-часовими формами дієслова, або ж, так би мовити, різними «майбутніми часами», а саме: простий, тривалий, перфектний, перфектно-тривалий часи.

Аналіз роману відомої американської письменниці «Хатина дядька Тома» дав можливість визначити частотність вживання граматичної категорії майбутнього часу, а також найбільш продуктивні засоби вираження майбутності. Було виявлено 1238 прикладів дієслів, вжитих в майбутніх часах. Згідно з дослідженням найбільш продуктивним засобом вираження майбутності в творчості американської письменниці є часи групи Future Simple (1163 похідних, що складає 94 % від загальної кількості похідних одиниць), за

ними слідують часи групи Future Perfect (56 прикладів – 4,5 %), часи групи Future Continuous (19 одиниць – 1,5 %) і часи групи Future Perfect Continuous (0 похідних – 0%).

Література

1. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Пособие для студентов педагогических интитутов / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 384 с.
2. Azar S. B. Understanding and using English grammar : forth edition / S. B. Azar, A. S. Hagen. – New York : Pearson Longman, 2009. – 455 с.
3. Beecher Stowe H. Uncle Tom's cabin / H. Beecher Stowe. – New York : Green Edition, 2005. – 379 с.

В. М. Яремчук
м. Житомир

СТРАТЕГІЇ ТА ТАКТИКИ ЖІНОЧОГО МОВЛЕННЯ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ ПРОЗІ

У сучасній лінгвістиці все більше активізується інтерес до вивчення аспектів жіночого та чоловічого мовлення, що відображує загальну тенденцію дослідження впливу соціально-статусних характеристик людини на її мовлення. Саме даним фактом обумовлена актуальність нашої роботи.

До сучасної лінгвістичної парадигми термін *гендер* прийшов зі сфери соціальних наук тоді, коли гендерні дослідження отримали статус міждисциплінарного напрямку. При цьому використання терміна *гендер* передбачається для опису соціальних, культурних, психологічних аспектів, які можна співвіднести з рисами, нормами, стереотипами і ролями, що вважаються характерними або бажаними для тих, кого суспільство вважає чоловіками або жінками [4, 129].

Сьогодні гендерна проблематика в лінгвістиці розглядається в двох аспектах: як чоловік та жінка зображені в лінгвістиці та чи є відмінності у їхньому мовленні. У першому випадку ми маємо справу переважно з мовою як системою, тоді як у другому – з мовленням, яке є реалізацією мови на практиці [5, 58]. Процес спілкування, що є упорядкованим явищем, ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі оптимального способу досягнення цілей комунікантів. Саме тому мовець обирає такі мовні та мовленнєві засоби, які оптимально відповідають наявним цілям спілкування, а реалізація останніх відбувається відповідно до певного плану дій, який виступає в якості тактико-стратегічної організації спілкування [2, 128].

Залучення поняття комунікативних стратегій дозволяє здійснити практичний опис стратегічної організації дискурсу представників різноманітних вікових, соціальних, професійних та гендерних груп, територіальних общин, тобто вивчення мовних процесів та відносин людей.

Комунікативна стратегія виступає як засіб впливу на сферу світобачення співрозмовника мовними засобами та включає як планування побудови процесу

мовленнєвого впливу, так і реалізація цього плану [4, 94]. Комунікативна стратегія реалізується у відповідних комунікативних *тактиках*, підпорядкованих комунікативній стратегії конкретних способів здійснення інтенційно-стратегічної програми комунікації [3, 751].

Розглянемо особливості організації комунікативної взаємодії персонажами-жінками в сучасній англійській прозі. Аналіз показує, що в межах однієї інтеракції кожен з персонажів може використовувати як одну, так і декілька тактик для досягнення своєї мети.

У комунікативній взаємодії подруг, що будується навколо грошей, витрачених на одяг, Персонаж I використовує комбінацію тактик, в той час як Персонаж II послуговується монотактикою:

Персонаж I. *'I went into Karen Millen and practically bought it out,' she says. 'Spent about a thousand quid.'*

Персонаж II. *'Blimey,' I say, feeling slightly awe-stricken. 'A thousand quid, all at once?'*

Персонаж I. *'Well, I had to,' Elly says. 'And anyway, I'll be earning more now.'*

Персонаж II. *'Really?'*

Персонаж I. *'Oh yes,' she says, and gives a little laugh. 'Lots more'* [6, 79]

Інтеракція починається з тактики вихваляння, яку реалізує Персонаж I, при цьому акцент робиться як на назві дорогого магазину (*Karen Millen*), так і кількості купленого товару (*practically bought it out*) й сумі витрачених грошей (*Spent about at hous and quid.*). У відповідь Персонаж II реалізує тактику здивування, що містить розмовний вигук (*Blimey*) та питання, в якому повторюється сума грошей (*A thousand quid, all at once?*). У наступній репліці Персонажа I реалізується тактика виправдання, коли використання дієслова *to have* в модальному значенні акцентує увагу на вимушеності поступка мовця. Використаний далі аргумент (*And any way, I'll be earning more now*) вирішує дві задачі: виправдовує попередню дія та переключає увагу на нову інформацію. Репліка Персонажа II (*Really?*) демонструє здивування та запрошує слухача пояснити ситуацію. Еллі підтверджує правдивість попередньої репліки, частково її модифікуючи (*Lots more*). Як бачимо з прикладу, успішною є як реалізація моно тактики, так і комбінація тактик.

У наступному прикладі зображена розмова двох подруг, в якій одна вмовляє іншу піти на побачення з давнім знайомим:

'Oh Bex, you must go!' says Suze. 'You've got to go. He'll be devastated if you don't. I really think he likes you.'

'I can't go,' I say, thrusting the letter down. 'I've got a business meeting tonight.'

'Well that's OK!' says Suze. 'You can cancel it.'

'I... I can't. It's quite important.'

'Oh,' says Suze, crestfallen. 'But what about poor Tarkie? He'll be sitting there, waiting for you, all excited...'

'Really? Well...I suppose I could. I quite like opera.'[6, 209]

Як бачимо з прикладу, С'юзі використовує стратегію спонукання з метою вплинути на рішення Беккі і піти на побачення. Інтеракція починається з фрази, в якій вигук комбінується із звертанням, яке привертає увагу слухача до репліки, і модальним дієсловом *must* в окличному реченні (*'Oh Bex, you must go!*'). Оскільки мовець не впевнений, що використана тактика непрямого спонукання буде мати ефект, до неї додається тактика наведення аргументу. Так, С'юзі наводить цілий ряд аргументів, які апелюють до моральних зобов'язань слухача (*'You've got to go*), мають на меті викликати співчуття до третьої особи (*He'll be devastated if you don't*), надають точку зору мовця про відношення третьої особи до слухача (*I really think he likes you*). Проте перша спроба не викликає згоди зі сторони Беккі, яка комбінує непряму відмову (*I can't go*), що повідомляє про відсутність можливості у мовця погодитись виконати дію, до якої його спонукає партнер з тактикою наведення аргументу відмови (*I've got a business meeting tonight.*). Однак комунікативна взаємодія не вичерпується і С'юзі продовжує реалізацію стратегії спонукання та реалізує тактику поради, яка одночасно виступає і пропозицією (*'You can cancel it.*). Після цього мовець робить спробу викликати співчуття до третьої особи, використовуючи риторичне питання (*But what about poor Tarkie? He'll be sitting there, waiting for you, all excited...*). Саме комбінація тактик робить стратегію спонукання успішною, про що свідчить остання репліка Беккі (*Well...I suppose I could. I quite like opera.*). Таким чином, наведені аргументи були вагомими.

Таким чином, досягнення певної мети у жіночому спілкуванні відбувається завдяки використанню декількох тактик, комбінація яких призводить до успіху. Подальша перспектива дослідження вбачається нам в аналізі міжгендерного спілкування та виявлення розбіжностей у чоловічому та жіночому стилі організації мовлення, а також створенні типології тактик, що використовуються чоловіками та жінками в комунікативній взаємодії.

Література

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – [5-е изд.] – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – Т. 2. – К. : АКОНІТ, 2006. – 926 с.
3. Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистика фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика ↔ Лингвистика : сборник статей. — Смоленск : СГПУ, 2004. – 583 с.
4. Снегова Т. И. О гендерной стереотипизации образа юриста / Т. И. Снегова // Гендер : Язык. Культура. Коммуникация / Материалы III Международной конференции 2003 г. – М. : МГЛУ, 2003. – 103 с.
5. Kinsella Sophie. The Secret Dreamworld of a Shopaholic / Design & Illustration Express Publishing, 2010. – 228 p.

СЕКЦІЯ РОМАНІСТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

А. Р. Захарова
г. Мариуполь

К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АСИММЕТРИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Межъязыковые омонимы – это слова разных языков, близкие по звучанию и/или написанию, но разные по значению. Такие слова часто называют «ложными друзьями переводчика». Этот термин был введен М. Кёсслером и Ж. Дероккини в 1928 году. Функционирование подобных межъязыковых омонимов нередко является причиной недоразумений и взаимного недопонимания в процессе коммуникации.

Неоспоримым является тот факт, что межъязыковые омонимы вызывают определенные затруднения при переводе с одного языка на другой. Данная проблема встает не только перед переводчиками-любителями, но и перед профессиональными переводчиками, так как в редких случаях человек способен развить абсолютно несмешанное двуязычие. Необходимость многогранного исследования данного вопроса и обуславливает актуальность нашего исследования.

Появление межъязыковых омонимов обусловлено рядом причин. В качестве основных можно назвать совпадение при написании слов и изменение значения при заимствовании из другого языка. Существует два типа межъязыковых соответствий: межъязыковые омонимы с абсолютно разным набором лексических значений. Их можно спутать лишь по причине созвучия (типичные омонимы); и межъязыковые омонимы, некоторые лексические значения которых совпадают полностью либо частично за счёт наличия общих признаков, позволяющих отнести эти лексические единицы с данными значениями к одной сфере употребления. Именно второй тип зачастую является причиной неправильного перевода слов. Таким образом, межъязыковая омонимия является результатом исторического влияния одного иностранного языка на другой.

Рассмотрим особенности межъязыковой асимметрии во французском и украинском языках.

Ярким примером может служить ошибочное употребление тех или иных слов. Например, если возникает необходимость написать имя французского императора, великого полководца, заложившего основы французской государственности, Наполеона, то соответственно, как имя собственное его напишут так: «*Napoléon*». Но в нашей современной жизни это имя применяется и к названию сладкого пирожного, но ошибкой будет переводить его как «*napoléon*», т.к. такого определения во французском языке у данной лексемы не существует. Во французском языке слово «*napoléon*» переводится как «*золота*

монета у 20 франків». Пирожное, именуемое в Украине как «Наполеон», во французском языке будет звучать следующим образом: «une mille-feuille».

Также во французском языке не существует, к примеру, выражения «бал-маскарад», поэтому его нельзя перевести «le bal masqué». Правильным переводом выражения будет «le bal costumé», дословно «костюмований бал».

На межъязыковую ассимиляцию также влияет во многом фразеологический аспект. К примеру слово «армия» переводится на французский язык – «une armée», но «служити в армії» правильно будет перевести как «faire son service militaire» (дословно «робити свою службу в армії»); «être sous les drapeaux» (дословно «бути під прапорами»); «être au régiment» (дословно «бути в полку»).

Таким образом, проведя анализ, можно сделать вывод, что «ложные друзья» переводчика вводят в заблуждение только людей, начинающих изучение языка и плохо владеющих им, но на самом деле даже специалисты, по-настоящему знающие язык, способны попасться в эту ловушку.

Литература

1. Муравьев В. Л. Faux amis или «ложные друзья» переводчика / В. Л. Муравьев. – М. : Просвещение, 1969. – 47 с.

А. С. Коваленко
г. Мариуполь

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык – это явление исторически подвижное: на протяжении веков он меняет свою структуру. И если грамматика языка нелегко поддаётся изменениям, то его лексический состав со временем преобразуется и наполняется новыми лексемами. Это неудивительно, поскольку словарный состав языка должен отражать действительность и перемены в ней. Появляются новые слова для обозначения новых вещей, явлений, процессов и исчезают те, которые теряют свою актуальность. При развитии языка изменяется не только литературная лексика, но и нелитературная.

Примером развития нелитературной лексики является сленг. Сленгом называется отклонение от норм языка, особый подъязык в составе общенационального, использующийся в различных социальных группах людей [1, 123]. Одной из разновидностей сленга является молодёжный сленг, т.е. социолект возрастной группы людей от 14 до 25 лет. Он активно используется молодёжью и в последние десятилетия привлекает к себе немало внимания. Французская молодёжь – не исключение: молодёжный сленг постепенно занимает своё место во французском языке, распространяясь с помощью фильмов, интернета, компьютерных игр, радио- и телепередач, книг и журналов для подростков и т.д. Его появление в языке не случайно, оно обусловлено

стремлением подростков выделиться, противопоставить себя взрослым, выступить против штампов уже сложившейся системы.

Актуальность темы определяется тем, что молодёжный сленг, как часть культуры, как социальное явление, невозможно обойти при изучении французского языка. Он отражает современные реалии французского общества и всё больше внедряется во французскую речь. В нём отражены изменения, происходящие в социальной и общественной жизни французов, особенности их менталитета. Его изучение необходимо для понимания современной аутентичной литературы, прессы, фильмов и песен, а так же для общения с носителями языка. И вместе с тем, сленговая лексика почти не отражена в словарях. С точки зрения лингвистики, он интересен своими структурно-семантическими особенностями, яркой эмоциональной окраской и образностью, вариативностью, метафоричностью, использованием разнообразной лексики. Молодёжный сленг не относится ни к одной отдельно взятой группе нелитературных слов, и его следует рассматривать как отдельную языковую категорию.

Поскольку мы говорим о разноплановости французского молодёжного сленга, то необходимо определить источники происхождения сленговых слов. Самым распространённым из них, на наш взгляд, является стиль «*verlan*». Это особый стиль, придуманный французскими подростками. Он базируется на языковой игре, где слоги в словах переставляются в обратном порядке, а некоторые гласные заменяются другими. В верлан переводятся самые распространённые и часто употребляемые слова. Например, *femme* (женщина) звучит как *meuf* (*femme* – fa-meu – meu-fa – meufa – meuf); *arabe* (араб) – «*beur*» (*arabe* – a-ra-beu – beu-ra-a – beura – beur); *pourri* (гнилой) – «*riprou*» (*pou-rrî* – rî-rou – rîrou – rîrou) и т.д.

Часто встречаются во французском молодёжном сленге и заимствования из английского языка, но многие из них употребляются в отличном от общепринятого значения. Примером может служить английское слово *challenge* (вызов). В повседневной речи подростков оно употребляется крайне часто, многие даже не знают перевода этого слова и употребляют его в таких значениях, как «обмен опытом», «что-то новое в жизни», «что-то интересное», «разговор» и т.д. Часто употребительны такие глаголы, как *squatter* (от англ. «*squat*» самовольно заселяться) – фамильярное обозначение «посиделок»; *cheker* (от англ. «*to check*» проверять); *tchather* (от англ. «*to chat*» болтать) – обозначает «болтовню обо всём», а также довольно часто этим глаголом заменяется традиционное «*parler*» (разговаривать).

Глобальная информатизация также, безусловно, оказывает большое влияние на французский молодёжный сленг. Отсюда такое понятие, как «*texto*» – это язык SMS, а также i-сленг. В нём так же присутствует большое количество англицизмов, но самой характерной его особенностью является крайне частое употребление аббревиатур, используемых для упрощения и быстроты виртуальной речи. Это такие аббревиатуры, как *MDR* – «*mort de rire*»

(«умираю со смеху»), *WETA*– «wikipedia est ton amie» («википедия – твой друг») – это цензурная ремарка чьей-то безграмотности в виртуальном споре. Иногда в таких сокращениях используют цифры. Например, *koi29* – «quoi de neuf?» («что нового?») – это языковая игра, базирующаяся на фонетической близости «deux» (число 2) и «de» (предлог), а также «neuf» (новый) и «neuf» (число 9); *cous1*– «cousin» («двоюродный брат») – фонетическая транскрипция цифры 1 совпадает с транскрипцией последнего слога в слове.

В формировании французского молодёжного сленга играет большую роль и использование синонимов. Вот лишь некоторые примеры: *piger* – comprendre (понимать), *le boucan* – le bruit (шум), *le pote* – le copain (приятель), *le bi-bop*, *le portable*, *le mobile* – le téléphone de poche (сотовый телефон), *le bahut* – le lycée (лицей), *le trac* – la peur (страх), *j'ai la trouille* – j'ai peur (мне страшно), *bossier* – travailler (работать), *le fric*, *la maille*, *les balles* – l'argent (деньги), *le toubib* – le médecin (врач), *je m'en fiche* – ça m'est égale (мне все равно), *je suis fauché* – je n'ai pas d'argent (у меня нет денег), *je suis crevé* – je suis fatigué (я устал), *avoir un mal fou* – avoir des difficultés (испытывать трудности), *la bagnole*, *la caisse* – la voiture (автомобиль), *les clopes* – les cigarettes, *j'ai un petit creux* – j'ai faim (я голоден), *dab*, *daron* – père (отец), *dabesse*, *daronne*, *doche* – mère (мать), *une boîte* – une entreprise, *fais gaffe* – fais attention (внимание!), *bises* – je t'embrasse (я тебя целую /обнимаю), *le bail* – le contrat (контракт), *bouffer* – manger (кушать), *chouette* – jolie (милая, симпатичная), *moche*– mauvais (плохой), *filez! foutez le camps!* – partez!(уходите!), *un boulot* – un travail (работа), *virer* – licencier (увольнять). Большинство из этих слов и выражений имеют ярко выраженную экспрессивную окраску, часто они неуважительны и имеют оттенок пренебрежения.

Делая вывод, можно сказать, что французский молодёжный сленг стремительно развивается, имея своей основной целью сделать процесс общения подростков быстрее и проще для них самих. Французская молодёжь переделывает язык под себя, адаптируя его к своему стремительному темпу жизни. Огромную роль играет широкое развитие технологий, в частности интернета, без которого большинство подростков не представляют своей жизни. Таким образом, язык развивается, эволюционирует, а эволюция языка – это неотъемлемая часть исторического культурного процесса.

Литература

1. Копытина Н. Н. Молодёжный социолект как одна из форм существования французского языка / Н. Н. Копытина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2011. – № 12. – Т. 10. – С. 123– 129.

2. Сидоров А. А. Формы молодёжного общения и их влияние на состояние современного французского языка / А. А. Сидоров // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание. – 2011. – №113. – Т. 2. – С. 209– 212.

3. Ухова П. С. Механизмы формирования лексического состава сленга русской и французской студенческой молодежи: сопоставительный анализ / П. С. Ухова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Т. 1 (Гуманитарные науки). – С. 130– 135.

А. В. Кольчева
г. Мариуполь

К ВОПРОСУ О ТЕЛЕСКОПИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Изменения, которые происходят в разных областях науки и техники, оказывают значительное влияние на развитие лексики. Процесс трансформации лексического состава идёт непрерывно. Языковое пространство и словообразовательная система французского языка представляют собой интереснейший материал для исследования. В данной работе мы рассмотрим такой способ словообразования, как телескопия.

Телескопия (франц. *télescopage*) – это словообразовательная модель, которая представляет собой слияние двух или более усечённых основ или слов, а также слияние полного слова или основы с усечённым, в результате чего образуется новое слово. Этот способ получил распространение благодаря произведениям Льюиса Керролла. Термин предложен Р. Буайе, который отмечал: «Речь идет о словах, <...> которые вкладываются друг в друга, как матрешки, когда из одной большой куклы можно извлечь более маленькую, затем еще более маленькую и так далее... Как сказал бы Йонеско: *salamandragore* (*salamandre* + *mandragore*)» [4, 329].

Телескопное слово – это слово, составленное из частей двух исходных слов, при этом деление слов на сегменты не связано с их делением на морфемы, или из двух полных слов с обязательным наложением общего звукового сочетания. Для данного явления существует множество определений: *mots-valises* – «слова-чемоданы», *mots emboîtés* – «слова-вставки», *mots-centaures* – «слова-кентавры», *amalgame* – «амальгама» и т. д. Проблемой исследования телескопии в разное время занимались такие учёные как В. М. Лейчик, Е. Д. Ан, М.-М. Дюбуа, Фр. Годен, Л. Гэспен [3, 132].

Исследователи телескопных слов Ф. Годен и Л. Гэспен связывают появление телескопии с английским языком. Однако М.-М. Дюбуа отмечает, что такие слова появлялись во французском языке ещё в Средневековье, вне зависимости от английского языка. Автор приводит следующую словообразовательную цепочку, по которой от слова *patte* (это слово, по данным Дюбуа, обозначало «шум от столкновения двух предметов»), соединенного в XIII в. со словом *barbouiller* «пачкать», образовалось *patouiller* «шлепать по грязи» [5, 157].

В. М. Лейчик также даёт ряд примеров словообразовательных цепочек, которые образовались во французском языке до начала XIX в.: *pendeloque* «подвеска» = *pendeloche* (старофр. от глагола *pendeler* «висеть, болтаться») +

breloque «брелок»; *niquedouille* «простофиля» = *Nicodème* «простак из Евангелия» + *andouille* «дурак, идиот»; *orpailleur* «золотоискатель» = от 'золото' + *harpailleur* «старатель» [1, 5].

Из этого следует, что телескопия выполняет функции словообразования и семантико-стилистики, с преобладанием первой. Словообразовательная функция – это один из основных движущих факторов телескопии, который и позволяет рассматривать её в виде отдельного способа в системе словопроизводства.

Существует ряд классификаций телескопных слов. Так, С. В. Райлян выделяет восемь структурных типов и девять моделей телескопных образований. Вслед за А. П. Соколенко он также предлагает классификацию по характеру сочетающихся составных частей, т.е. телескопные слова можно подразделить на полные и частичные.

К полным телескопным образованиям можно отнести слова, которые возникли по нижеприведенным структурным моделям и имеют следующие составные части [2, 178]:

1) первая половина первого слова и вторая половина второго слова, например: *miragine* = mira(ge + ima)giner, *frocher* = fro(ler + tou)cher, *trebiller* = tréb(ucher + ose)iller, *brunch* = br(eakfast + l)unch, *ratiboiser* = rati(sser + em)boiser, *blairnifler* = blair(er+re)nifler;

2) начало и конец первого слова и первая половина второго слова: *se contrfouicher* = contr(ef)icher + fou(tre), *conjabuler* = con(fab)uler + jab(oter);

3) две лексические единицы, взаимодействующие с глагольным суффиксом: *lantiponner* = lent + lanterner + onn(er), *chantouillonner* = chanter + (chat)ouiller + onn(er).

К частичным телескопным словам относят лексические единицы, которые состоят из таких компонентов:

1) полная основа слова и полная форма второго слова, например: *restoroute* = rest(aurant) + route, *bavricaner* = bav(er) + ricaner, *bavard'hurler* = bavard (er) + hurler;

2) начало первого слова и полная форма второго слова: *narcotraffic* = narco(tique) + trafic, *cosmographe* = cosmo(s)+ graph(i)e, *tripatouiller* = tri(poter) + patouiller, *biomédecine* = bio(logie) + médecine, *radioactivité* = radio + activité, *twittosphère* = twitt(er) + sphère, *célibattante* = céli(bataire) + battante;

3) полная форма первого слова и вторая половина второго слова: *foultitude* = foul(e) + (mul)titude, *beautiflier* = beau + (pon)tifier, *webzine* = web + (maga)zine, *aileronner* = aile + (epe)ronner;

4) полна лексической основы первого слова и вторая половина второго слова: *sarkommence* = Sarko(zy + ça rec)ommence, *débouliner* = déboul(er + dég)ouliner;

5) полная форма первого слова и конец второго слова: *nauséabondance* = nauséabond + (abond)ance, *begueularder* = begueule + (gueul)ard, *étattendre* = état + (at)tendre;

б) сочетание трех и более слов: *mécontemporain* = *mé* + *content* + *porain*, *embrouillonner* = *embrouiller* + *brouillon* + *bouillonner*, *endeifiquer* = *emberlificoter* + *défier* + *emberlificoquer*.

В целом, создание телескопных слов, получившее в настоящее время широкое распространение во французском языке, можно считать особым паронимическим способом словообразования, изучение которого необходимо для лучшего понимания современных тенденций во французском языке.

Литература

1. Лейчик В. М. Об одном малоизученном способе словообразования. «Телескопные слова» современного французского языка / В. М. Лейчик // Филологические науки. – М., 1966. – № 3. – С. 3–9.
2. Райлян С. В. Некоторые проблемы стилистического словообразования / С. В. Райлян, А. Я. Алексеев. – Кишинев, 1980. – 200 с.
3. Эрстлинг Л. В. Телескопные слова во французском языке / Л. В. Эрстлинг // Вестник ПСТГУ III: Филология. – 2010. – Вып. 4 (22). – С. 132–142.
4. Boyer R. Mots et jeux de mots / R. Boyer // “Studia Neophilologica”. – Uppsala, 1968. – v. XL, № 2. – P. 329–336.
5. Dubois M.-M. Téléscopages linguistiques / M.-M. Dubois // Vie et language. – Paris, 1966. – № 168. – P. 157–160.

В. О. Лях
м. Маріуполь

ХАРАКТЕРИСТИКА РІЗНОВИДІВ ГАЛЛІЦИЗМІВ У СКЛАДІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Проблема мовних запозичень в останні два з половиною століття посідає важливе місце в лінгвістиці, вона розглядається в різних аспектах: у загальнотеоретичному плані – як частина загальної проблеми мовних контактів і взаємодії різних мовних систем, у більш вузькому аспекті – як особливості розвитку окремих мов і різних її рівнів.

Лексичний склад української мови формувався і накопичувався протягом століть, удосконалюючись у всіх своїх компонентах. Лексика сучасної української мови неоднорідна за своїм походженням.

Запозичення на сьогодні є одним із потужних засобів поповнення складу українських терміносистем, про що свідчить залучення великої кількості іншомовних лексем до термінологічного фонду різних галузей знань.

Окреслення галліцизмів у словниковому складі української мови становить значні труднощі насамперед через складність встановлення джерела запозичення. У лексикографічній практиці часто існують протилежні погляди на джерела постання в українській мові багатьох запозичень; водночас чимало лексем і досі не охоплено етимологічними дослідженнями [4, 365].

Під галліцизмами розуміємо не тільки безпосередньо іменники, прикметники та дієслова, запозичені з французької мови, а й похідні від них одиниці, субституційовані українськими словотвірними засобами для входження їх в українську мову.

За останні 20 років в українську мову, зокрема в економічну й фінансову галузі, влилося чимало слів-термінів, запозичених із французької мови, котрі поки що не мають національних аналогів, оскільки поняття, які вони позначають, були відсутні в соціалістичній економіці. Запозичення з французької мови становлять близько 16 % від всього загалу економічної лексики, із якої власне французького походження – 12 %: *аванс, авуари, ажур, віремент, гарант, жетон, кадастр, коносамент, контракція*. Слова, які прийшли в українську мову через посередництво французької з латинської становлять приблизно 4 %: *аверс, акредитив, акцизи, бордеро, валоризація, кореспондент*.

При контрастивному дослідженні аналізованої терміносистеми французької та української мов ми стикаємося з особливою категорією слів, які схожі за звучанням та мають спільне походження. Найчастіше це слова, що походять із грецької та латинської мов і становлять так звану інтернаціональну лексику (*dotation* «дотація», *expert* «експерт», *monopole* «монополія»), чи слова, запозичені українською мовою із французької (*bureau* «бюро», *aval* «аваль»). Відмінність семантичних структур слів спільного походження, близьких за звучанням у французькій та українській мовах, пояснюється деякими особливостями, що властиві лексичним запозиченням. По-перше, як правило, при запозиченні сприймаються не всі значення слова. По-друге, коли лексичне запозичення входить до нової мовної системи, в нові для нього умови, його семантика починає розвиватися незалежно від мови-джерела, і в його семантичній структурі можуть з'явитися нові значення, які відсутні в мові-джерелі.

Потрапляючи до української мови, запозичені слова змінювалися відповідно до функціонально-стилістичних норм і фонетичних та граматичних закономірностей української мови [2, 130]. При запозиченні у більшості термінів зберігається місце наголосу мови-донора. Зміну місця наголосу при адаптації зумовлює дія закону аналогії або вплив мови-посередника. Основними граматичними змінами, яких зазнали галліцизми в процесі адаптації, є втрата артикля, що виступає формальним показником роду і числа; зміна граматичного роду (*banque* ж.р. – «банк» ч.р.; *avance* ж.р. – «аванс» ч.р.); набуття категорії середнього роду (*bordereau* ч.р – «бордеро»); трансформація французьких суфіксів та закінчень і набуття нових афіксів у зв'язку з їх входженням до іншої словозмінної парадигми.

Основними типами творення термінів фінансово-економічної галузі є: творення термінів усіма відомими способами морфологічного словотвору української мови, неморфологічний словотвір, а також творення складених номінативних одиниць. Морфологічна деривація в терміносистемі фінансово-

економічної галузі представлена у своїх основних різновидах: афіксації, складанні та аббревіації. Одним із найпродуктивніших і найважливіших способів термінотворення в аналізованій терміносистемі є афіксація.

За адаптації новітніх французьких запозичень до сучасної лексичної та граматичної системи української мови вагому роль відіграє їхня здатність стати центрами словотвірних гнізд. Якщо спочатку запозичене слово ще не встигає утворити похідних слів, то з часом кількість новоутворень на його основі зростає досить інтенсивно: *арбітр*, *арбітраж*, *арбітражер*, *арбітражування*, *арбітражний*; *баланс*, *балансовий*; *вальвація*, *евальвація*, *ревальвація*, *девальвація*; *девізи*, *девізний*; *диплом*, *дипломат*, *дипломант*, *дипломатія*, *дипломатика* тощо.

Серед сучасних слів-термінів фінансово-економічної галузі нові похідні від іншомовних основ найчастіше утворюються за допомогою суфіксів *-ств*, *-аці(я)*, *-ист / (-іст)*, *-изм / (-ізм)*, *-ор*, *-аж* та інші: *боніфікація*, *вальвація*, *валоризація*, *тарифікація*, *банкрутство*, *нонконформізм*, *ажіотаж*, *куртаж*.

Українськими аналогами французьких фінансово-економічних термінів на *-tion (-ation)* можуть бути іменники жіночого роду, утворені за допомогою суфікса *-аці(я)*, а також віддієслівні іменники чоловічого роду, утворені безафіксним способом: *dénonciation* «денонсація», *monopolisation* «монополізація», *exploitation* «експлуатація», *exportation* – «експорт».

Продуктивні суфікси української мови *-ств*, *-к*, *-ськ*, *-ов*, *-н*, *-уват* беруть активну участь у словотворі, за якого запозичене слово «українізується» і втрачає деякі риси чужинності: *акредитування*, *акредитованийий*, *акредитувати*; *ліквідність*, *ліквідний*; *банкрутство*.

У префіксальному словотворі переважають інтернаціональні елементи, утворені на основі словотвірних морфем із грецької та латинської мов. Серед префіксів виділяємо такі: *де-* (зі значенням скасування, припинення того, що названо твірним словом), *контр-/контра-* (означає проти), *сюр-* (на позначення зверхності, найвищої якості чи посиленої дії), *ре-* (зі значенням зворотної або повторної дії), *ін-* (означає заперечення, відсутність чогось або проникнення в щось), *ультра-* (зі значенням «над», «крайній», «за межами»): *девальвація*, *денонсація*, *депорт*, *контрбаланс*, *контрафакція*, *ревальвація*, *редемаркація*, *реалізація*, *рефакція*, *репорт* [1, 11].

Більшість термінів французького походження включилися у словотвірну систему української мови й дали похідні. Велика кількість термінів-гібридів з основами або афіксами французького походження свідчить про високий рівень фонетичної, морфологічної та семантичної асиміляції запозичених слів і про процес їх активного освоєння на словотвірному рівні.

Очевидним є той факт, що процес запозичення іншомовної лексики відбувається активно і носить масовий характер. З'являються і розвиваються спільні сфери, котрі знаходять адекватне мовне вираження у термінології. Процеси та результати освоєння галліцизмів у сучасній українській термінології в цілому відповідають загальним тенденціям і нормам

загальнолітературної мови. При цьому взаємодія запозиченої із французької мови лексики і системи мови-реципієнта відбувається не лише при адаптації, але й виражається у процесах термінологізації і детермінологізації, що може бути об'єктом подальших розвідок у цьому напрямі.

Література

1. Мокрієва Н. Г. Розвиток потенціального словника учнів у навчанні французької мови / Н. Г. Мокрієва, О. М. Шапкіна. – К. : Рад. шк., 1983. – 104 с.
2. Рудакова Т. М. Англомовні запозичення на сучасному етапі розвитку лексичного складу мови українських засобів масової інформації / Т. М. Рудакова // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. праць. – Ч. II. – Вип. 3. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – С. 174–177.
3. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наук. Думка, 2000. – 680 с.
4. Сучасна українська літературна мова: Підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. – К. : Вища шк., 1994. – 414 с.

*О. В. Наумюк
м. Донецьк*

ЯВИЩЕ РЕДУПЛІКАЦІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Редуплікація як продуктивний тип словотворення існує в усіх мовах світу. За допомогою редуплікації продуктивно утворюються нові лексичні одиниці, граматичні форми та стилістичні варіанти. Наявність даного способу утворення слів у системах багатьох мов одночасно свідчить про універсальність існування редуплікації. В неєвропейських мовах, особливо в полінезійських, вони займають важливе місце. Представлені вони і в європейських мовах, при цьому і їхня кількість, і переважаючий структурний тип в різних мовах є різними. Щоб визначити явище редуплікації, вчені використовують різні терміни (редуплікація, повтор, подвоєння, оноματοпея). Усі ці терміни можна вважати синонімами. Але донині немає єдиного розуміння редуплікації, як лінгвістичного явища. У французькій мові редуплікації представлені порівняно незначною кількістю слів, які вживаються в літературній мові, велика їх кількість зустрічається в розмовно-фамільярному стилі (*langage populaire*), а деякі слова відносяться до аргю. Аналіз лінгвістичної літератури свідчить, що окремих робіт, присвячених проблемі редуплікації немає, проте це явище заслуговує бути вивченим, бо воно є досить поширеним у мовленні багатьох соціальних груп та в мові взагалі. Отже, явище редуплікації залишається актуальною проблемою.

Проблемою редуплікації у французькій мові займалися як зарубіжні так і вітчизняні вчені: Ж. Дюбуа, А. Доза, Ш. Баллі, І. А. Цибова, З. Н. Левіт, С. В. Райлян, Е. А. Халіфмат, О. В. Раєвская, М. Д. Степанова.

Утворення слів шляхом редуплікації відноситься до продуктивного типу словотворення майже в усіх мовах світу, складає самостійний підтип цього

словотворення і входить до складу словоскладання в якості його компонента. За допомогою редуплікації продуктивно утворюються нові лексичні одиниці, граматичні форми та стилістичні варіанти. Необхідно особливо відзначити типологічну спільність даного явища. Як видно з досліджених в різних мовах матеріалів, повтори характерні для всіх мов світу, незалежно від їх ладу або системи.

Слова, що містять подвоєння початкового слова (*murmurer*) або, які складаються з двічі повторюваного складу (*bonbon, joujou*), або зі складнішим типом подвоєння, існують в певній кількості в багатьох мовах. В неєвропейських мовах, особливо в полінезійських, вони займають важливе місце. Представлені вони і в європейських мовах, при цьому і їхня кількість, і переважаючий структурний тип в різних мовах є різними.

Редуплікації виникали у різні періоди та з усіляких джерел. Це назви понять, які не мають іншого найменування, варіанти слів літературної мови, пестливі слова, експресивні форми, синоніми літературної норми, що належать до різних стилів мовлення: літературного, фамільярного, арго. Найчастіше вони вживаються як іменники, рідше – як прикметники, прислівники, дієслова.

Більша частина слів належить до розмовної французької та її різновидів, багато з них виникли у повсякденному мовленні та арго, а звідти надійшли до загальнонаціональної мови.

Нерідко, виникаючи як оноματοпеї або як дитячі слова, редуплікації, в більшій мірі, оволодівають вторинними переносними значеннями, які становляться основними, а вихідні можуть нівелюватися. Деякі слова мають складну змістовну структуру. Слід відмітити той факт, що різноманітності значень редуплікації сприяє невмотивованість багатьох слів.

Як особовий словотвірний тип, редуплікація в різноманітних її варіантах залишається живим, хоча й лімітовано продуктивним, способом утворення слів та словоформ в національній мові. В просторіччі та арго, де лексика досить швидко змінюється, нові слова з'являються дуже активно, тоді як попередні слова виходять із вжитку або переходять в іншу мовну сферу.

Аналіз фактичного матеріалу дозволяє констатувати, що редуплікація:

- а) функціонує в літературній мові, арго, вульгарному мовленні, мові дітей;
- б) реалізується в системі іменника, прикметника, прислівника, дієслова, дієслівних виразів;
- в) з точки зору структури, репрезентує слова з двох, трьох або більше складів, де повторюється той самий голосний або різні голосні.

Сучасна французька мова має чотири типи редуплікації: абсолютна або чиста складова редуплікація, часткова редуплікація, слова, які мають подвійний кінцевий елемент та складаються з трьох чи більш складів, та слова, які складаються з двох компонентів зі зміною голосного або приголосного. Поміж перелічених типів абсолютна редуплікація є найчисельнішою. Особливим видом редуплікації є «розпізнавальний» повтор цілих слів: *béret-béret*.

Хоча редуплікація представлена у французькій мові порівняно незначною кількістю слів, вона відіграє досить важливу роль в її лексиці, органічно входить її структурних типів. Як засіб експресивного лексичного формоутворення, редуплікація складає специфіку французької мови, адже вона активно використовується там, де інші європейські мови послуговуються іншими словотвірними засобами.

Література

1. Волкова З. Н. Истоки французского литературного языка / З. Н. Волкова. – М. : Просвещение, 1983. – 215 с.
2. Гак В. Г. Введение во французскую филологию / В. Г. Гак. – М. : Просвещение, 1977. – 184 с.
3. Гак В. Г. Новый французско-русский словарь / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – М. : Русский язык, 1994. – 1194 с.
4. Долинин К. А. Стилистика французского языка / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1987. – 304 с.
5. Моташко В. П. К вопросу о номинативных языковых единицах неопределенного словообразовательного статуса (на материале новообразований французского языка) / В. П. Моташко // Новые явления и тенденции во французском языке. – М., 1984. – С. 190-198.
6. Катагощина Н. А. Как образуются слова во французском языке / Н. А. Катагощина. – М. : КомКнига, 2006. – 316 с.
7. Малкина Н. М. Структурные, семантические и ономаσιологические характеристики аппозитивных комплексов французского языка / Н. М. Малкина. – Воронеж, 1990. – 88 с.

СЕКЦІЯ
СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА: ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІ РАКУРСИ ЇЇ
ДОСЛІДЖЕННЯ

Аббасзаде Кенуль Алюсіф кизи
м. Маріуполь

ОБРАЗИ «ПІВДЕННОЇ ЛЕДІ» І «БЛАГОРОДНОГО
ДЖЕНТЛЬМЕНА» У РОМАНІ М. МІТЧЕЛЛ «ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ»

«Віднесені вітром» – роман американської письменниці Маргарет Мітчелл, події якого відбуваються в південних штатах США в 1860-х роках, під час (і після) громадянської війни. У романі М. Мітчелл присутні мотиви, властиві літературі «плантаторської традиції». На прикладі двох плантаторських сімей – О'Хара і Уїлксів – розповідається про побут і звичаї «старого Півдня». У своєму романі, продовжуючи в якійсь мірі «плантаторську традицію», Мітчелл створила неповторний світ «щасливого доброго минулого», в якому живуть «шляхетні кавалери» (Ешлі і Джордж Уїлкси), «шляхетні південні леді» (Еллін О'Хара, Мелані Уїлкс) і віддані раби (Мамушка, Сем, Пітер, Порк), що усі разом становляють образ «патріархальної родини» [1, 119].

Автор, не приховуючи усмішки, призводить грубуваті і сумнівні висловлювання Джеральда О'Хара на адресу своїх сусідів. Джеральду симпатичні Калверти, які «можуть просадити на скачках ціле багатство», Тарлтони, у яких «один, два п'яниці в кожному поколінні», Фонтейни, «пропащі бешкетники», здатні пристрелити людину без особливої на те причини [3, 55]. Але тяга Уїлксів до науки і мистецтва, як вважає Джеральд, є ознакою ненормальності: «У всіх у них мізки набакир» [3, 57]. Тому інтерес дочки до Ешлі Уїлкса йому не подобався і шлюб між ними він вважав неможливим.

В американській свідомості міцно тримається класична легенда про Старий Південь. Джентельмени завжди роблять галантні вчинки, хоча забіякуваті, як бійцівські півні, і вміють випити, а прекрасні дами в спідницях з фіжмами ні на мить не втрачають тієї вишуканої відстороненості, яка завжди була мрією американських чоловіків, але в дійсному, реальному житті не зустрічається.

Соціальний статус легенди про Старий Південь – великий багатий маєток з безліччю рабів. Цивілізація південних джентльменів, згідно з цією легендою, вишукана, а правлячий клас – аристократія в сплаві з плантаторами, причому всі вони нащадки заможних родин з привілейованих класів європейських держав. Живуть ці благородні джентльмени у великих та величних особняках з білими колонами і грецькими антаблементами, чорних рабів у них не злічити, а суспільне життя – часто-густо пишність і витонченість.

Мітчелл в «Віднесених вітром» підкреслює, що на «старому Півдні» справжню ціну мала не стільки класична освіта, скільки «вміння виростити бавовна, добре сидіти в сідлі, влучно стріляти, не вдарити обличчям в танцях,

галантно доглядати за дамами і залишатися джентльменом навіть в хмелю» [3, 19]. Уїлкси, які добре знали в мистецтві, літературі та музиці, користуються повагою сусідів, але вважаються трохи дивакуватими.

Взагалі міф про галантне джентльменство прийшов до Америки з кромвелівської Англії і, знайшовши собі притулок на Півдні, сформував уявлення про виняткову вишуканість, витриманість і врівноваженість вродженого південного джентльмена [2].

Поряд з нетрадиційними для «південного» роману образами є в «Віднесених вітром» і знайомі по багатьом зразкам «південної» літератури «шляхетні леді і джентльмени». «Міцному ірландцю» Джеральду О'Хара, що явився в Джорджію «з країни холодних вологих вітрів», протиставлений істинний південний кавалер – Джон Уїлкс, мешканець «краю тропічного сонця і малярійних боліт» [3, 67]. Як і його син Ешлі, Джон Уїлкс покликаний уособлювати в романі духовність і культуру «старого Півдня». Незважаючи на існуючі між ними відмінності, і Джеральд, що нагадує шекспірівського Фальстафа, і аристократ Джон Уїлкс мають багато спільного: вони привітні, позбавлені меркантильності господарі, які шанують закони Півдня і «справу Конфедерації». Їх можна поставити в один ряд з персонажами інших південних романів: з Фонтеном Аллард з «Ніхто не обернеться» К. Гордона, з Х'ю Макги з «Червоної троянди» С. Янга, майором Бученом з «Батьків» А. Тейта і Джоном Сарторисом з «Непереможних» У. Фолкнера.

В рамках сім'ї відповідно до патріархальних пріоритетів встановлюється ієрархічно вибудована структура образів. На чолі цієї сім'ї стоїть чоловік, господар, відповідальний за матеріальну забезпеченість цієї сім'ї, південний кавалер, чийми якісними характеристиками стають честь, почуття обов'язку, патерналізм, галантність манер. У духовній сфері вдома панує жінка, втілення любові, ніжності, дружелюбності і всіх інших християнських чеснот – це південна леді. При цьому образ південної леді представлений у двох його іпостасях: юна південна леді – дочка плантатора і південна матрона, мати, дружина і добропорядна і дбайлива господиня «великої родини». Південна леді – це вища етична норма, до якої повинна прагнути будь-яка жінка Півдня [2].

Зруйнувавши традиційне уявлення про «південну леді», головна героїня роману Скарлетт, внесла свій внесок у створення нового образу – міфу – жінки «американської мрії». Героїня роману М. Мітчелл стала частиною національної міфології, американського «епосу наших днів».

Література

1. Архангельская И. Б. Творчество Маргарет Митчелл и «южная традиция» в литературе США (30-е гг. XX в.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. Б. Архангельская. – Н. Новгород : НГПИ им. М. Горького, 1993. – 19с.
2. Галинская И. Л. Ключи к роману М. Митчелл «Унесенные ветром» / И. Л. Галинская. – М. : ИНИОН РАН, 1997. – 64 с.
3. Митчелл М. Унесенные ветром / М. Митчелл; пер. с англ. Т. Озерской ; авт. предисл. П. Палиевский. – М. : Худож. лит., 1984. – Т. 1. – 607 с.

ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ У ОПОВІДАННЯХ ПРО ОТЦЯ БРАУНА ГІЛБЕРТА КІТА ЧЕСТЕРТОНА

Художній образ – особлива форма естетичного освоєння світу, при якій зберігається його предметно – чуттєвий характер, його цілісність, життєвість, конкретність. Образ часто виникає в стані натхнення, на емоційній хвилі, за умови, коли щось вразило, схвилювало письменника, й емоційна реакція на це – перший імпульс, поштовх для створення образу [1, 470].

Разом з тим література не вимагає, щоб її образи сприймалися як реальність, бо художній образ – це дійсність, переосмислена, перероблена уявою, фантазією митця, це суб'єктивне відображення об'єктивної дійсності. Це означає, що художній образ несе в собі ще й самотність творчої індивідуальності – особливості його світовідчуття, інтелектуальні і психічні прикмети, життєвий досвід.

Художньому образу притаманні такі властивості: типовість, органічність, ціннісна орієнтація та недомовленість. Щодо способу класифікації, потрібно зазначити, що їх існує велика кількість, але провідне місце у літературі займають саме образи-персонажі. Зазвичай, джерелом для створення таких образів є конкретні люди: особа (прообраз), риси зовнішності, характеру багатьох людей [2, 53].

Перш ніж перейти до вивчення засобів створення образу головного героя, прояснімо декілька біографічних моментів з життя автора, Гілберта Кіта Честертон.

Гілберт Кіт Честертон (1874-1936) – відомий англійський письменник, журналіст, критик. Він писав фактично у всіх літературних жанрах: газетні нотатки і теологічні статті, романи і жартівливі вірші, п'єси і поеми, детективні розповіді та романізовані біографії. Та все ж найбільшої слави автор зазнав завдяки детективним розповідям з головним героєм, отцем Брауном.

У детективних розповідях про священика Брауна проявилася вся багатогранність таланту письменника, багато в чому парадоксального. Гілберта Честертон вважають майстром детективного жанру, та заодно відзначають відмінність його оповідань від класичного канону. Так, основним показником цього відмінності є, на думку дослідників, релігійне звучання детективів, яке органічно пов'язані з проблемою визначення жанру цих оповідань.

Оцінка творчості Гілберта Кіта Честертон змінювалася з роками. Напочатку ХХ століття цьому письменнику приділялося мало уваги. Короткі відгуки журналах – оце й усе критичні роботи про письменника на той час. Такі дослідники як поет В.Я. Брюсов, критик З. Динамов писали тоді про Гілберта Кіта Честертон як про свого сучасника. У працях вони намагалися відбити своєрідність світогляду англійського журналіста, лише трохи чіпаючи його літературні твори.

Новаторство письменника полягає у тому, що у Г.К. Честертоні зовнішні явища найчастіше суперечать істинному стану справ. Саме у розповідях про отця Брауна письменник неодноразово пародіює дедуктивний метод Шерлока Холмса, щоб показати обманливість логічних і речових доказів. Герой-священник у Гілберта Честертоні користується іншим методом розкрити злочин: спирається на знання психології людини й полягається на власну інтуїцію.

Вивчення оповідань про отця Брауна пов'язані також з осмисленням питання розвитку детективного жанру взагалі. Так, картина сучасних детективів демонструє два напрями: з одного боку, автори відходять від досягнень класичного детективу – цей жанр змінюється у руслі масової літератури; з іншого, – триває розвиток детективного жанру у світовій літературі.

Гілберт Кіт Честертон створив неперевершений образ детектива-сищика, отця Брауна. Образ священика складають: непримітна зовнішності головного героя, особливості стриманої поведінки, стійкість моральних поглядів, характер та роду діяльності. Автор показує відмінність свого головного героя від героїв класичного детективу, до яких звик читач. Усе це робиться автором для того, щоб як найяскравіше розкрити своє світовідчуття

Гілберт Кіт Честертон для створення образу свого головного героя, отця Брауна, використовував, у більшості випадків, такі засоби створення художнього образу, як: мовна характеристика героя (діалоги та монологи).

З діалогів, учасником яких головному героєві доводилось бути, можна зробити висновки, що отець Браун спілкується з іншими людьми виключно по суті. Його речення короткі, а питання дуже чітко окреслені [4].

У монологіях ми можемо побачити, що вустами головного героя, як правило, говорить сам автор. Отець Браун постає перед читачами «мудрим старцем». Твердість, навіть жорсткість інтонації, що з'являється у покійного та сумирного батька Брауна, коли він стикається з марновірством, і його гнівні висловлювання різко контрастують із загальним тоном оповідань.

Література

1. Літературознавчий словник – довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с
2. Теорія літератури: Підруч. / За ред. О. Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488с.
3. Томан М. Що таке детективна література / М.Томан // Про фантастику і пригоди. Про літературу для дітей. - Л., 1960. – С.5–25.
4. Честертон Г.К. Обрані твори на 4 т. / Г.К. Честертон. – СПб.: Бук Чембер Інтернешнл. – т.1.,1994. –392 с.
5. Честертон Г.К. Як зазначається детективний розповідь / Г.К. Честертон // Г.К. Честертон Письменник з газети: худ. публіцистика. – М.: Прогрес, 1984. – С. 303.

ТЕМА КОХАННЯ У ПОЕЗІЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ ПЕРСЬКО-ТАДЖИЦЬКОЇ ЛІРИКИ

Тема кохання є завжди актуальною і сучасною. Скільки літературних творів, пісень, скульптур та картин було присвячено коханню. Митці та поети в усі часи описували це високе почуття. По-особливому його зміст було розкрито і поетами персько-таджицької лірики. Метою моєї роботи є дослідження любовних поезій представників персько-таджицької лірики та їх аналіз.

У своїй роботі я проаналізувала творчість таких відомих поетів як Рудакі, Омар Хайям і Гафіз. Було використано такі теоретичні методи досліджень як критичний аналіз та узагальнення.

Ліриці вищевказаних поетів притаманні алегоричність і філософічність, увага до внутрішнього світу людини, найтонших відтінків її почуттів, але основною темою їхньої творчості є оспівування жінки та кохання [2, 23–25.]. Вони описували жіночу красу, змальовували страждання нерозділеного кохання, а також радощі, які приносить дане почуття. На їхню думку, воно є чимось світлим та особливим, адже допомагає жити людині «повним життям», а не просто існувати.

У Рудакі кохання є трагічним. Воно приносить лише смуток, адже поет змушений розлучитись зі своєю коханою:

*«О дівчино! Розлуки буревій,
З корінням вирвав цвіт моїх надій!»*

В інших творах кохання приносить йому радість, він ніжно описує свою кохану такими словами: «Зрівняв би із миртом зеленим, якби він з троянди розвився». Поезії Рудакі сповнені любовними переживаннями ліричного героя, його пристрасними душевними пориваннями, а також дуже часто в його творчості присутні нотки нерозділеного кохання:

*«А як почую звістку й та звістка не від тебе,
Тоді втрачаю раптом і радість і надію».*

Часто поет сумує через відсутність коханої та описує ті почуття, які панують у його серці, коли її немає поруч:

*«У час розлуки я горю на вогнищі твоїм,
Навіщо ж деревом тобі опалювати дім?»*

Автор опоетизовує свою милу, він зачарований її красою, а тому пише використовуючи перебільшення («До тебе прагне вся краса земна») та порівняння («як до провалля прагне бистрина»).

Гафіз у своїй творчості, крім уславлення життя з його радощами та печалями, оспівує кохання, муки, пов'язані з даним почуттям, страждання та щасливі моменти. З темою кохання тісно перепліталася тема вина. У своїй інтимній ліриці автор відкриває нам цілий світ емоцій та переживань:

«Мені «Прийду!» ти вчора говорив,

*І не прийшов... Виходить, обдурив!..
Та ти мене не зможеш ошукати:
Я буду все одно тебе чекати».*

Гафіз закликає нас бути чесними та вірними нашим другим половинкам та стверджує, що нам слід служити та бути відданими рідним та близьким людям.

У своєму вірші «Леготе-вітре з коханого краю!» автор пише, що єдиним щастям для нього є образ коханої. Він мріє побачити її хоча б у сні:

*«Хто я, убогий, що пнуса до неї?!
Чи ж мені суджено щастя таке?!
Щастя – коли вже й присниться той образ
Любки моєї».*

Омар Хайям вважає кохання найпрекраснішим людським почуттям. У своїй творчості автор описує його, як щось чисте та безгріхове:

*«Що я закоханий, у тім гріха не бачу.
Про це з невігласом я й слів дарма не трачу».*

Автор вважає кохання початком та основою всього на Землі. Саме у ньому вважав Хайям захований головний сенс життя [1, с. 8-13.]. Він стверджував, що дні, проведені без любові – безглузді й порожні, а людина, яка за своє життя так і не пізнала цього чарівного почуття – марно прожила життя:

*«Хто не знає любові, не палає любов'ю, той мрець,
Бо життя, безумовно, любов».*

Омар Хайям стверджує, що кохання – ліки для нашої душі, які можуть допомогти лише мужнім, а для людей з іншою вдачею вони безпомічні. Автор цікаво порівнює кохання:

*«Любов – це сонечко, що всесвіт огріває,
Любов – чудесний птах, що в квітнику співає.
Її не знає той, хто плаче солов'єм,
Вона в душі того, хто мовчки умирає».*

Отже, представники персько-таджицької лірики часто присвячували темі кохання свою творчість. Дана тема була актуальною і в IX-XIV ст. та автори того часу Рудакі, Гафіз та Омар Хайям вбачали у коханні сенс життя і вважали його найпрекраснішим людським почуттям.

Література

1. Скобельська О. Омар Хайям – Цар філософів Сходу і Заходу [Текст] О.Скобельська // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2005. – №10. – С.8 – 13.
2. Щомісячний науково-методичний журнал «Всесвітня література». – 2001. – № 257. – С.23 – 25 .

ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРУ ТА ХРОНОЛОГІЯ ЙОГО РОЗВИТКУ

У критичній літературі знаходимо багато визначень детективного жанру. Так, дослідники вважають, що детективна література – література, присвячена розкриттю загадкових справ, зазвичай пов'язаних зі злочином: «Детективна література – вид літератури, що включає художні твори, сюжет яких присвячено розкриттю загадкового злочину, зазвичай за допомогою логічного аналізу фактів» (тут і далі переклад наш. – О. Б.) [1].

Основна жанроутворювальна ознака детективу, таким чином – присутність таємниці й загадки. Важлива особливість детективу – амбівалентність, композиційно-смілова подвійність, мета якої – подвійна специфіка сприйняття. Одна з фабул – фабула злочину – будується за законами драматичного оповідання, в центрі якої подія – вбивство. Фабула слідства – розшук конструюється як ребус, завдання, головоломка, математичне рівняння і має ігровий характер. Все, що пов'язано із злочином, відрізняється яскравим емоційним забарвленням, матеріал цей апелює до нашої психіки, органам почуттів. Хвилі таємниці, випромінювані розповіддю, впливають на людину системою емоційних сигналів, якими є повідомлення про вбивство, таємничо-екзотичний декорум, атмосфера причетності всіх героїв до вбивства, недомовленість, містична незрозумілість того, що відбувається, страх перед небезпекою і т.д. [5].

В історії детектива можна виділити три жанрових різновиди.

1. Аналітичний детектив, пов'язаний безпосередньо з геніальними умами Шерлока Холмса, Еркюля Пуаро, міс Марпл. Це англійський детектив, особливістю якого була єдність місця дії [4].

2. Другим хронологічним (1920 рр.) різновидом детектива був американський «жорстокий» детектив (Д. Хеммет, Дж. Х. Чейз), який багато в чому відрізнявся від англійського. Простів в ньому дуже часто змінюється. Герой-детектив активно залучений до перипетій інтриг, він часто діє за допомогою зброї або кулака, іноді його самого б'ють до полу смерті. Пошук істини тут проводиться аж ніяк не за допомогою дедуктивних аналітичних методів, і сама істина виявляється синонімом несправедливості, хитрощів, сили і спритності розуму [2].

3. У післявоєнні роки жанри перемішалися. А постмодернізм дав свої зразки детектива – пародійного і аналітичного («Ім'я троянди» Умберто Еко), екзистенціального («Маятник Фуко» того ж автора), прагматично-епілептоїдного («Хозарський словник» Мілорада Павича).

Подальший розвиток детективного жанру дозволив класифікувати його, враховуючи ряд ознак:

1) детектив-загадка і задача (А. Конан-Дойл);

- 2) історичний детектив (Джон Д. Карр);
- 3) соціальний детектив (Д. Сейерс);
- 4) поліцейська історія (Едгар Уоллес);
- 5) реалістичний детектив (Е. С. Гарднер);
- 6) натуралістичний детектив (С. Дешіл Хеммет);
- 7) літературний детектив (Жорж Сіменон) [3].

Детектив приваблює дослідників такими жанровими властивостями, як стабільність ком позиційності схем, стійкість стереотипів, повторюваність основних структур. Ця визначеність ознак дає можливість розглядати детектив як «найпростішу клітину». У детективному жанрі склався певний стандарт побудови сюжету. На самому початку скоюється злочин. З'являється перша жертва. З цього епіцентру майбутніх подій розходяться три променя – питання: Хто? Як? Чому? Детективна інтрига зводиться до найпростішої схеми: злочин, слідство, розгадка таємниці. Ця схема конструює ланцюг подій, що утворює драматична дія. Варіабельність тут мінімальна.

Інакше виглядає фабула. Вибір життєвого матеріалу, конкретного характеру слідчого, місця дії, способу розслідування, визначення мотивів злочину створюють множинність фабульних побудов у межах одного жанру. Можливості варіацій тут різко зростають. Зростає також питома вага особистості автора. Його моральні, соціальні та естетичні позиції, як би вони не здавалися захованими, виявляють у собі характер фабульного оформлення матеріалу.

Причини популярності цієї літератури криються у потребі тієї реальності, яка в ній створена. Детектив надає читачеві можливість зануритися в красивий і пригодницький романтичний світ, що відрізняється від реальності.

Література

1. Анджапаридзе Г. А. Загадка Ситгафорда: романи, пьеса, рассказы / Г. А. Анджапаридзе. – Л. : Лениздат, 1986. – 671 с.
2. Бавин С. П. Зарубежный детектив XX / С. П. Бавин. – М. : Кн. Палата, 1991. – 206 с.
3. Кестхей Т. М. Антология детектива. Следствие по делу о детективе / Т. М. Кестхей. – Будапешт : Корвин, 1989. – 261 с.
4. Мясников В. Н. Бульварный эпос / В. Н. Мясников // Новый мир. – 2001. – № 11. – С. 5–9.
5. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высш. шк., 1999. – 398 с.

*А. А. Ворона
м. Маріуполь*

ТЕМА КОХАННЯ У РОМАНІ Н. ГОТОРНА «ЧЕРВОНА ЛІТЕРА»

Сучасникам «Червона літера» повинна була здатися дивним романом, незвичним з усіх точок зору. Однак актуальність її не можна не оцінити. Вона

досі вражає читача структурним лаконізмом. Тут майже відсутня фабула, а образна система обмежена жорстким «чотирикутником». Готорн створює чотири укрупнених психологічних «портрета» - Естер, пастор Дімсдейл, лікар Чілінгуорт і маленька Перл [3, 5]. Морально-філософський зміст «Червоної літери» розкривається через взаємовідносини між ними. Інші персонажі виникають в оповіданні на короткий час. І образ кожного героя можна сьогодні приміряти на багатьох наших співвітчизників, особливо політиків. А теми чесності, моралі, що піднімаються автором, актуальні як ніколи. Готорн своїм романом доводить, що і в мальовничому історичному минулому світ був влаштований так само несправедливо і так само чинив злочини по відношенню до членів свого суспільства, як і тепер.

«Червона літера» - трагічна історія, в основі якої лежить світла любов двох молодих людей, що закономірно призвела до гріхопадіння. Ні Дімсдейл, ні Естер не сумніваються, що нагрішили. Дімсдейл переконаний, що згрішив проти Бога. У цьому запорука його загибелі. Естер вважає, що згрішили, не проти Бога, а проти законів суспільства, і в цьому запорука її порятунку. Сам Готорн жорстоко карає своїх героїв стражданням, смертю, відчуженням і ні на секунду не дозволяє читачеві засумніватися, що покарання справедливе.

Злочин дійсно відбувся, і закон Бога був порушений. Тільки сталося це набагато раніше, в той момент, коли старий Чілінгуорт одружився з молодою Естер. Він проявив безумство, вона - слабкість. Ось де виток трагедії. Був порушений закон природи, який для Готорна і є законом Бога. Ключова фраза трагедії - визнання Чілінгуорта: *«У ту хвилину, коли ми, повінчане подружжя, спускалися по стертих церковних східцях, я міг би розрізати зловісний вогонь червоної літери, палаючий в кінці нашої стежки»* [1, 13]. Етика, мораль, «вічні», «позачасові» проблеми хвилювали Готорна більше, ніж конкретні історичні події його часу. Як має жити людина в суспільстві? [4, 17]. Як має суспільство впливати на своїх особистостей? - Ось головні проблеми, що хвилювали Готорна. Ці проблеми і зараз постають перед нами на передній план. Зробивши один маленький крок - думай про наслідки - актуально, чи не так?

Натаніель Готорн - це один з найбільших американських прозаїків XIX ст., один з «батьків-засновників» жанру новели и психологічного роману в національній літературі.

Н. Готорну притаманні романтизм, новела, алегоризм, метафоризм та символіка. Останні свідчать про присутність глибини, ніби захованого змісту створених ним образів.

«Червона літера» з'явилася саме тоді, коли американській літературі належало зробити єдиний необхідний для продовження її існування вибір: вибрати можливість залишитися саме літературою, не публіцистикою, не ідеологією, не філософією, чи психологією, а саме літературою. І в обличчі Готорна література цей вибір зробила. Готорн відкрив велику істину. Реальний світ може бути безнадійним, жорстоким та несправедливим, і людині в цьому світі, здається нема на що сподіватися. І цілком може статися так, що в цьому

світі вона втратить останню надію. І тоді втіха та надія здатні з'явитися до нього із другого світу – не реального, але вимишеного, придуманого, створеного єдиною лише силою уяви – із художнього світу. І саме цей придуманий, нереальний світ здатний полегшити біль, стримати страждання, дарувати надію.

Цей роман підбив підсумок розвитку американського романтизму, спростував його надії та ілюзії. Вперше в американській словесності була виявлена – і виявлена повною мірою – сила літератури, сила художнього творіння.

Нами були досліджені характерні особливості роману Готорна та алегоричні мотиви його творчості. Вагома увага в ході написання роботи була приділена готорновому ставленню до проблеми кохання. Слід підкреслити тематичну та ідейну цілісність творчості Готорна. І справді, в найвідоміших і найкращих своїх творах - багатьох новелах і романі «Червона літера» - письменник послідовно і вперто звертається до історії своєї «малої батьківщини», штату Массачусетс, зокрема міста Сейлем і його мешканців, якими вони були у XVII ст., їхніх драм і трагедій, їхнього щоденного життя і побуту, їхніх своєрідних характерів, котрі сформувала провінціальна дійсність Нової Англії і сувора пуританська віра, близька до фанатизму, жорстока і непоступлива.

Можна також прийти до висновку, що творчість Готорна характеризується високою насиченістю засобів алегорії, що дозволило йому всебічно зобразити тогочасне суспільство.

Звернення до віддаленого часу існування перших білих посельців на американському континенті утворювало специфічне враження, бо, як пише Готорн, це були «дивні часи, коли марення мрійників і видіння божевільних перепліталися з дійсністю і ставали реальністю». Для письменника головним було не науково точне відтворення історії, а розкриття того, як сприймав довколишній світ історичний індивід, обтяжений усіма ідеями, звичаями, передсудами своєї доби, свого середовища, обмежений рівнем знань свого часу. Для нього це була також спроба художньо передати своє власне бачення і відчуття минулого Нової Англії, відтак складової частини майбутніх Сполучених Штатів. Тому Готорн «міг, не соромлячись, оперувати матеріалом легенд, апокрифічних переказів, забобонів, не сковуючи власну уяву і даючи простір фантазії, і аж ніяк не порушуючи при цьому закони художньої правди».

В наш час беззаперечною істиною вважається, що Натаніель Готорн - це один з найбільших американських прозаїків XIX ст., один з «батьків-засновників» жанру психологічного роману в національній літературі.

Література

1. Боброва М.Н. Романтизм в американській літературі XIXст. / М.Н. Боброва. – М. : Наука, 1972. – 496 с.
2. Левинтон А. Вступительная статья / Готорн Н. Алая буква / А.Левинтон. – М.: Художественная литература, 1957. – 246с.

3. Натаниель Готорн – «Алая буква». История создания книги, критический очерк, иллюстрации Selfire — блог с историями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://selfire.com/2012/05/3740/>.

4. Натаниель Готорн и его роман «Алая буква». Книги онлайн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bookol.ru/proza-main/klassicheskaya_proza/20259/.

5. Николукин А.Н. Американский романтизм и современность / А.Н. Николукин. - М. : Наука, 1968. – 412 с.

О. А. Галушко
м. Маріуполь

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МІФУ В АВТОРСЬКОМУ ТЕКСТІ

Питання дослідження введення міфу до авторського тексту є актуальним сьогодні, тому що багато авторів використовують його в своїх художніх творах. Дехто з них інтерпретує міф без змін, яким він є в оригіналі, а хтось змінює першоджерело таким чином, що з'являється новий варіант міфу.

Джордж Бернард Шоу, відомий ірландський драматург, є одним з авторів, хто інтерпретував міф до своєї п'єси- «Пігмаліон». Б.Шоу спирався на міф про грецького царя Пігмаліона, який закохався в статую з ім'ям Галатея [1, 312] .

П'єса Бернарда Шоу «Пігмаліон» складається з п'яти актів. **Структурно твір розкривається за допомогою граничних моментів саме:**

- зустріч професора Хіггінса та полковника Пікерінга
- приїзд квіткарки Елізи Дулітл до Хіггінса та його суперечка щодо її навчання
- перетворення Елізи Дулітл на вишукану пані

Перш ніж говорити про зміни, яких зазнав міф під час введення його до твору, треба звернути увагу на назву п'єси. Вона свідчить про те, що є обраною від супротивного. Тобто, ми вважаємо, що це було зроблено задля того, щоб створити «інтелектуальну» драму, яка показує протистояння інтелектуальних ідей [2, 48].

Звернімо увагу на те, як міф про Пігмаліона та Галатею Б.Шоу ввів до однойменної п'єси. Перше на що звертається увага – чинник, завдяки якому Хіггінс та Еліза почали будувати хоч і не близькі, але все ж таки відносини – побиття об заклад Пікерінга та Хіггінса:

«Пікерінг: Послухайте, Хіггінс! Мені прийшла в голову цікава думка. Пам'ятайте, ви похвалилися, що зуміли б видати її за герцогиню на прийомі в посольстві? Якщо вам це вдасться, я визнаю, що ви кращий педагог у світі. Тримаю парі на усі витрати по експерименту, що вам це не вдасться. Я навіть згоден платити за її уроки.

Еліза: Ось це добряк! Спасибі, кэптен.

Хіггінс (спокушений пропозицією, дивиться на Елізу): З біса спокусливо! Вона так неповторно вульгарна, так неймовірно брудна.

Еліза (з обуренням): Оау-ооооо. І зовсім я не брудна. Я мила і обличчя і руки, а потім вже пішла до вас. Ось!

Пікеринг: Ви, безумовно, не закрутите їй голову компліментами, Хіггінс....

Хіггінс (запалюючись ідеєю Пікеринга). Що таке життя, як не ряд безрозсудних вчинків? Ось привід для них знайти важче. Ніколи не упускай випадку: він підвертається не щодня. Згоден! Я зроблю герцогиню з цієї чумички, з цього брудного, смердючого недопалка!» [3, 41]

Таким чином ми бачимо, що не кохання, а побиття об заклад стало причиною початку відносин Елізи Дулітл та професора Хіггінса.

Наступним моментом, на який треба звернути увагу – зовнішній вигляд Елізи, вона мало схожа на об'єкт обожнювання:

«Привабливою її не назвеш. Років їй вісімнадцять-двадцять, не більше. На ній маленька матроська шапочка з чорної соломки, з численними слідами лондонського пилу і кіптяви, що явно сумує за щіткою. Її давно не мите волосся набуло якогось неприродного мишачого кольору. Поношене чорне пальто, вузьке в талії, ледве доходить по коліна. На ній коричнева спідниця і грубий фартух. Черевики теж бачили краці дні. Не можна сказати, що вона не намагається бути по-своєму охайною, але в порівнянні з пані, що оточують її, виглядає справжньою бруднулею. Риси її обличчя не гірші, ніж у них, але шкіра залишає бажати кращого. До того ж дівчина явно потребує послуг зубного лікаря» [3, 20].

Отже, зрозуміло, що автор не описує Елізу Дулітл в якості красуні, тобто не копіює міф, де статуя була дуже гарною, створюючи власний образ.

Варто показати ще один момент в інтерпретації давньогрецького міфу в п'єсі «Пігмаліон». Бажання довести полковнику Піккерінгу своє байдуже відношення та товстошкірість до «матеріалу праці», що межує з бездушністю у ставленні до Елізи вдень її тріумфу доводить ставлення «Пігмаліона» до «Галатеї». Тобто, Хіггінс не мав жодної доброї думки на адресу квіткарки, навпаки тримав дистанцію та не говорив жодного доброго слова - ми усвідомлюємо, що знов таки міф зазнав змін у творі Б.Шоу.

Підсумовуючи вище сказане, доходимо висновку, що кожен автор під час роботи з міфом в своєму творі може лишити його таким, яким він є або надати йому нових відтінків, змінюючи його на власний розсуд.

Література

1. Токарев С. А. Міф / С. А. Токарев. – Москва: Советская энциклопедия, 1994. – 672 с. – (Мифы народов мира).
2. Ніколенко О. М. Б.Шоу: "Справжній прогрес стане можливим, якщо ми...зможемо створити нових людей" / О. М. Ніколенко, Н. О. Шахова. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – №4. – С. 64.
3. Шоу Б. Пигмалион / Бернард Шоу. – Москва: Азбука-класика, 2000. – 448с.

«КНИГА ПЕСЕН» Ф. ПЕТРАРКИ И Г. ГЕЙНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Творчество Франческо Петрарки и Генриха Гейне оказало большое влияние на развитие европейской поэзии. Как Петрарка, так и Гейне внесли множество новых элементов в лирику их эпох и способствовали переходу лирической поэзии на новый уровень. Этим объясняется актуальность исследования вклада в развитие лирики в европейской литературе поэтических сборников «Книга песен» Франческо Петрарки и Генриха Гейне.

«Канцоньере» или «Книга песен» Ф. Петрарки представляет собой собрание стихотворений, написанных поэтом в различные периоды жизни и расположенных согласно общему замыслу, представляющему собой значительную степень новаторства для 14 века. Традиция лирики на *volgare* основывалась на произвольном расположении стихотворений: они никогда не следовали какой-либо строгой схеме. Петрарка впервые составляет целостную и законченную книгу, структуре которой он уделяет очень большое внимание. Поэтический сборник, отражающий различные состояния души поэта, состоит из 366 стихотворений, пронумерованных самим автором. В это число включены 317 сонетов, 29 канцон, 9 секстин, 7 баллад, 4 мадригала, которые создавались Петраркой на протяжении всей его жизни. В окончательную, девятую, редакцию «Книги песен» Петрарка включил не только стихи любовного содержания, но и политические канцоны, сонеты против авиньонской курии, послания на различные моральные и житейские темы.

«Книга песен» состоит из двух частей, разделенных биографическим событием: «На жизнь донны Лауры» и «На смерть донны Лауры». Первая часть (1-263) описывает различные моменты любви к Лауре и содержит также некоторые стихотворения политического и эпистолярного характера. Вторая часть (264-366) проникнута чувством беспокойства и разочарования, вызванным смертью Лауры. Любви к Лауре посвящены почти все стихотворения «Канцоньере». Однако в образах и чертах внешнего мира отсутствует какая-либо реалистичность или физическая конкретность. Поступки, жесты, ситуации вписываются в символический, абстрактный план, становятся выражением внутреннего опыта. Даже само имя создает возможность для целого ряда символических ассоциаций, связанных как с поэзией Петрарки в целом, так и с определенными мировоззренческими установками.

В «Книге песен» реализовано разделение лирического «я» книги на автора и героя. Чувство здесь предмет рефлексии и созерцания. Поэт смотрит на себя со стороны, делает себя объектом, анализирует и оценивает содержание своего внутреннего мира. Между автором и героем существует определенная дистанция, во многом объясняющая ренессансную гармоничность стиля и

общего тона «Канцоньере». Рассказывая о муках отвергнутой любви, о несбывшихся надеждах, Петрарка не изливается в переполняющих его чувствах, страсть никогда не выплескивается наружу, поэт вспоминает о прошлой любви. Воспоминания возрождают любовь и стирают границы между реальным и идеальным.

Лаура в «Книге песен» изображена как живая реальная женщина. Реальность образу Лауры придавали не отдельные довольно традиционные детали ее облика: золотые волосы, красивая рука, зеленый цвет ее платьев и т.д. – новым в «Канцоньере» был внутренний мир поэта, восприятие им окружающего. Лаура получает жизнь от потока реальных человеческих воспоминаний, в котором она все время возникает как прекрасное видение, и вне которого она не существует. Лаура для влюбленного поэта не аллегория истины или веры, а земная, вполне реальная женщина. И сам поэт тоже является реальным человеком, человеком нового времени – человеком Возрождения.

Включение политических канцон и сонетов, стихотворений непосредственно не связанных с Лаурой, позволяет отождествить лирическое «я» «Канцоньере» с образом человека Возрождения. В этом образе заключен определенный общественный и политический идеал, новый человеческий идеал, который Петрарка противопоставляет аскетическим идеалам средних веков, и который он пытается воплотить не только в своем творчестве, но и в себе самом, в своей личности, в своей частной и общественной жизни.

Говоря о любви в «Канцоньере», Петрарка следовал традициям поэзии на народном языке. Используя образы предшествующей лирики и отчасти народных песен, Петрарка обрисовал новое отношение человека к окружающему его посюстороннему миру, к природе. Чувство любви к Лауре перерастает в радостное приятие всего земного. Природа противопоставляется городу, который ограничивает внутреннюю свободу поэта.

Петрарка создал в «Канцоньере» особый художественный стиль – стиль, который полтора столетия спустя окажет влияние на поэзию всего европейского Возрождения.

В основе «Книги песен» Генриха Гейне лежат факты личной биографии поэта. Несчастливая любовь поэта, о которой идет рассказ в поэтическом сборнике, – это любовь поэта к его кузине Амалии, а также любовь к другой кузине, Терезе, сестре Амалии. Любовный роман на страницах «Книги песен» не есть зеркальное отражение личной истории поэта. Роль биографических мотивов становится тем ограниченнее, чем сильнее становится стремление выйти за пределы любовной истории и придать ей смысл поэмы о современной Германии, о ее судьбах.

«Книга песен» Гейне имеет право именно так называться. Стихотворения написаны в манере немецких народных песен, следуют их ритму, сохраняют напевность.

В «Книге песен» от цикла к циклу, от «Юношеских страданий» и «Лирического интермеццо» к циклам «Опять на родине» и «Северное море» отразился процесс развития сознания поэта, формирования его творческого метода, обогащения и индивидуализации его лирической палитры. Гейне опирается на традиции раннего немецкого романтизма, связанные с фольклором, лирикой Гете и Бюргера, с литературными традициями лирической поэзии, берущими начало в лирике трубадуров. Для романтических лирических образов Гейне характерна конкретность, что находит выражение в реальной правдивости любовного чувства, в земном идеале любви, в конкретных бытовых реалиях, которые существенным образом дополняют и уточняют фон произведений. Такие выходы к реализму были принципиально исключены из круга любовной лирики традиционного романтизма. Для романтического же мировосприятия Гейне они были вполне органичны.

Любовь в стихах Гейне есть соучастница мировой жизни, и поэтому любовная тема постоянно перекликается с темой природы. Поэт одушевляет и оживляет ее: деревья ведут между собой беседу, песни превращаются в птиц, лотосы полны любовной неги, любимая сравнивается с цветами. Но картины природы могут играть и символично-обобщающую роль.

Творческое своеобразие поэтической манеры «Книги песен» находит воплощение в сочетании сентиментальности, чувствительности с иронией, нередко язвительной, и определенной доли философичности.

В основе «Книги песен» как Петрарки, так и Гейне лежит биография поэтов. Обе книги представляют собой не просто собрание стихотворений, а строго структурированную лирическую повесть. У Петрарки, как и у Гейне в «Книге песен» есть не только стихотворения о любви, но и стихотворения на политические, моральные и философские темы. Оба поэта используют фольклорные и литературные традиции, привносят новшества в лирическую поэзию современности, создавая свою собственную неповторимую манеру. Творчество и Петрарки и Гейне оказало сильное влияние на развитие лирической поэзии последующих периодов истории мировой литературы.

Литература

1. Бётхерт К. Вступительная статья / К. Бётхерт // Гейне Г. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. Дмитриева, А. Карельского, Е. Книповия – Т. 1. – М. : Худож. лит., 1980. – С. 8-13.

2. Дейч А. Поэтический мир Генриха Гейне / А. Дейч. – М. : Худож. лит., 1963. – 447 с.

3. Хлодовский Р. И. Франческо Петрарка. Поэзия гуманизма / Р. И. Хлодовский. – М. : Наука, 1974. – 176 с.

4. Шайтанов И. О. История зарубежной литературы. Эпоха Возрождения: в 2 т. / И. О. Шайтанов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Т. 1. – 208 с.

DIE GEBRÜDER GRIMM UND IHRE MÄRCHEN

Die Märchen der Gebrüder Grimm können auch heute den Menschen Mut machen, sagt die Märchenforschung: Bei "Hänsel und Gretel" stimmt das schon einmal: Die Kinder werden von ihren Eltern im Wald ausgesetzt, weil Mutter und Vater so arm sind. Doch Hänsel und Gretel wollen zu ihren Eltern zurück, verlaufen sich im Wald und werden von einer Hexe gefangen genommen. Die Hexe will die Kinder fressen, die wehren sich mit viel Mut und kommen frei.

Gehorsam spielt in der Grimmschen Version von "Rotkäppchen" eine große Rolle: Rotkäppchen lässt sich gegen den Rat der Mutter vom bösen Wolf von ihrem direkten Weg zur Großmutter abbringen – Oma und Enkelin werden erst einmal vom Tier gefressen. Doch ein mutiger Jäger befreit die Frauen und näht dem Wolf Steine in den Bauch ein [2].

In "Dornröschen" machte ein König einen Fehler bei der Geburt seiner Tochter: Er lud nur zwölf von 13 weisen Frauen ein. Die Ausgeladene verfluchte das Mädchen, es solle sich an seinem 15. Geburtstag an einer Spindel stechen und sterben. Der Fluch kann abgemildert werden. Dornröschen stirbt nicht, sondern fällt in einen 100-jährigen Schlaf und mit ihr der ganze Hofstaat. Eine Dornenhecke wächst um das Schloss. Dornröschen braucht einen mutigen Prinzen, der sie wachküss.

Rapunzels Mutter kann während ihrer Schwangerschaft dem Feldsalat nicht widerstehen, Rapunzels Papa klaut ihn aus Not aus dem Garten einer Zauberin. Die erwischt ihn – und verlangt das Kind. Nach der Geburt sperrt sie es in einem Turm ein, zu Rapunzel kommt die Zauberin nur über ihre Haare. Ein Königssohn wird von Rapunzels Gesang angelockt, klettert zu ihr hinauf und sie verlieben sich. Als die Zauberin hinter dieses Geheimnis kommt, geht es beiden sehr schlecht – doch die Liebe führt zum Happy End [1].

Schneewittchen wird als Königstochter geboren. Ihre Mutter hatte sie sich wunderschön gewünscht, stirbt aber bei der Geburt. Der König heiratet erneut, doch die Stiefmutter will Schneewittchen umbringen. Das Kind flüchtet durch den Wald, die Tiere tun ihr nichts. Sie findet Unterschlupf bei den sieben Zwergen. Doch die böse Stiefmutter überbringt ihr verkleidet einen vergifteten Apfel. Schneewittchen sieht aus wie tot, die Zwerge bahren sie auf. Ein Königssohn verliebt sich, nimmt den Sarg mit, stolpert – und Schneewittchen spuckt den vergifteten Apfel aus. Natürlich heiraten die beiden – und bei der Feier muss die Stiefmutter mit glühenden Eisenschuhen tanzen, was sie nicht überlebt. Disney verfilmte das Märchen schon 1937.

In "Aschenputtel" geht es wieder um die böse Stieffamilie: Aschenputtels Vater heiratet nach dem Tod ihrer Mutter erneut: Die Stiefmutter und deren beide Töchter machen ihr das Leben schwer. Aschenputtel muss die Schmutzarbeit machen, während die anderen zum Ball gehen dürfen, auf dem der Königssohn eine Frau

sucht. Aschenputtel bekommt überirdische Hilfe und ein Kleid und geht unerkant zum Fest. Dort verliert sie einen Schuh – und der Prinz sucht nach der schönen Unbekannten. Ihre beiden Stiefschwestern verletzen sich gar die Füße, um in den Schuh zu passen. Doch natürlich findet der Prinz die Richtige [2].

In "Rumpelstilzchen" wird von einer Müllerstochter verlangt, dass sie für den König Heu zu Gold spinnen soll. In der Zwangslage nimmt sie die Hilfe eines seltsamen Männleins an, das dafür ihr Erstgeborenes Kind verlangt. Der König heiratet das Mädchen, der Wicht taucht auf und will das Kind. Außer: Die Mutter errät wie das Männlein heißt. Zum Glück wird der Wicht beobachtet: "Ach wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß." Aus Wut darüber reißt er sich entzwei.

Das Märchen "Die Bremer Stadtmusikanten" hält Tierschutz und Solidarität hoch: Ein Esel läuft weg, weil sein Müller ihn los werden will – das Tier sei zu alt. Auf seiner Flucht trifft er auf Hund, Katze und Hahn, denen aus demselben Grund dasselbe Schicksal droht. Sie entschließen sich zusammen zu musizieren – und schlagen dabei auch Räuber in die Flucht. Die Stadt Bremen ehrt die mutigen Fabeltiere mit einem Denkmal.

"Tischlein, deck dich!" steht ebenfalls in der Grimmschen Märchen-Sammlung: Ein Schneider jagt seine drei Söhne zu Unrecht fort. Die gehen auf die Baltz, verzeihn dem Vater und kehren schließlich mit Wunderdingen zurück: etwa einem Tisch, der sich selbst mit den herrlichsten Speisen deckt, einem Esel der Goldstücke produziert und einem Knüppel, der bei Bedarf aus dem Sack kommt und Bösewichte verhaut [2].

Die Wissenschaftler und Märchenerzähler Jakob (r.) und Wilhelm Grimm. Jakob Grimm wurde am 4. Januar 1785 in Hanau geboren und starb am 20. September 1863 in Berlin. Sein Bruder Wilhelm wurde am 24. Februar 1786 in Hanau geboren und starb am 16. Dezember 1859 in Berlin. Ihre gesammelten Märchen wurden in dem zweibändigen Werk "Kinder- und Hausmärchen" (1812-1815) veröffentlicht. Außerdem arbeiteten die beiden am "Deutschen Wörterbuch", ein Kompendium aller deutschen Wörter – es wurde tatsächlich erst lange nach ihrem Tod, nämlich 1961 veröffentlicht [1].

Also, die Brüder schrieben die Märchen auf und formulierten sie so um, dass alle eine ähnliche Sprache hatten. Jacob und Wilhelm Grimm haben sich die Märchen also nicht selbst ausgedacht, sondern zusammen mit den "Märchenfrauen" aufgeschrieben. Weil Märchen früher nur erzählt wurden, lässt sich heute nicht mehr genau herausfinden, wer sie sich ausgedacht hat. Heutzutage hingegen schreiben Märchenerzähler ihre Geschichten meistens auf und nennen dazu auch ihren Namen.

Література

1. Die Gebrüder Grimm und ihre Märchen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.openclass.ru/node/193264>
2. Geschichte der deutschen Literatur in Epochen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.literaturwelt.com/>

ПРО МОВНОСТИЛЬОВЕ ОФОРМЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ЛИСТІВ ДОБИ БАРОККО (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «НІМЕЦЬКІ ДРУЖНІ ЛИСТИ З ШЕСТИ СТОЛІТЬ»)

Збірка «Німецькі дружні листи з шести століть» – це збірка листів XIII – XIX століття, авторами яких є письменники, історичні діячі, представники вищих кіл суспільства та еліти Німеччини. Це й Єлизавета фон Байербрунн, й Ульрих фон Вюрттемберг, Герцог Максиміліан, Альбрехт Дюрер, Мартін Лютер, Михаель Бехайм, Герцогиня Анна Марія фон Пройсен та багато інших.

Автор збірки у своєму зверненні до читача зазначив, що дружба є одним з найпрекрасніших володінь німецького народу. Століття з XIII по XIX він по праву називає «золотими століттями» дружби, саме тут зібрані достовірні свідчення дружби між молодими людьми, між чоловіками, та між чоловіками і жінками. У своїх листах автори пишуть про трагічні моменти у дружбі, ревності, тугу, радощі, відкривають найпотаємніші куточки своєї душі [4].

Вивчення епістоляріїв, на думку більшості сучасних дослідників [1, 3], потребує комплексного підходу, однак на практиці віддають перевагу вивченню предметно-тематичної змістовності листів.

Залежно від наявних у листах тематичних домінант та їхньої кількості вирізняють монотематичні та політематичні листи [2], найпоширенішими тематичними домінантами листів дописувачів збірки «Німецькі дружні листи з шести століть» є дружба, кохання, родинне життя та побут.

Серед загальної кількості проаналізованих нами листів часів Середньовіччя, Ренесансу та Барокко (20 одиниць), політематичні складають 45% (9 одиниць) від загальної кількості. Типовим прикладом листування часів Барокко є лист Бенджаміна Шмольке до його однокласника, який має трохи незвичну для того часу структуру. Зокрема, місце та дата розташовані у його листі наприкінці: «*Lauben den 23. Maji Anno 1688*» [4].

На початку цього листа наведено більш традиційну для того часу формулу привітання: «*Insonders hochgeehrter Herr Bruder!*» [4], яка відокремлюється від основного тексту листа.

Звертання «*Bruder*» у той час вважалося типовим по відношенню до однокласників та однокурсників, що підтверджується наведеним після особистого підпису: «*Ligio Silesius*», що вказує на їхнє спільне походження.

Надалі автор листа запевняє свого адресата у тому, що його справи йдуть добре: «*Wenn ich zuvor Dir gute Gesundheit und alles Wohlergehen gewünschet, und Dich meiner Gesundheit und guten Wohlstandes versichert...*» [4], що можна вважати відповіддю на традиційну епістолярну формулу «запитання про стан справ».

Бенджамін жалкує, що перед раптовим від'їздом не мав змоги поговорити з однокласником: «*Ich beklage, daß ich vor meinem plötzlichen Abzuge nicht noch*

einmal habe mit Dir sprechen können...»[4] , та сподівається, що зможе зробити це у Лаубені, оскільки зупинився у пана Адама Льошвітца, який знає вітчима однокласника: «...doch bin ich der guten Hoffnung, es werde hier zu Lauben geschehen. Ich bin glücklich hier angelanget, und bin bey einem Bäcker, Hr. Adam Löschwitz genannt, welchen Dein Herr Stiefvater wol kennen wird, weil er ist einmal bey ihm gewest» [4].

Автор листа радить своєму однокласнику при нагоді зупинитися у пана Льошвітца, де він напевне знайде окрему кімнату та прив'язне ставлення: «Wenn Du demnach hieher verlangtest, könntest Du eben bey diesem Bäcker in Tisch gehen, und hättest Deine Kammer alleine, Dein gut Bette und die beßte Gelegenheit, es sind hübsche Leute, keine große Höflichkeit ist bey ihnen zu gebrauchen, und besser würdest Du Dir es nicht wünschen können» [4].

Після того, Бенджамін детально описує стан справ у своєму університеті; за його словами, ректор – приємна, дружелюбна людина, яка не говорить «ти» навіть учням: «Der Hr. Rector ist ein feiner leutseliger Mann, der auch einem nicht ein böse Wort giebt er dutzet auch die Pursche nicht...» [4]. Також він пише, що очікуваною є поява пана Хофмана, який має стати субректором (заступником ректора), оскільки є хорошим музикантом і може стати кантором: «...wenn die Kaufleute wieder von der Messe kommen, so bringen sie uns auch den gelehrten Hrn. Hofmann, welcher hier soll Subrector werden, mitte, wird also die Schule wohl bestellet seyn: wie denn auch der Rector von Moskau hieher ist vociret worden, welcher, weil er ein guter Musicus ist, hier soll Cantorwerden» [4].

Автор листа багато говорить про приємні моменти перебування в Лаубені для тих, хто займається музикою, як його друг, який уміло володіє грою на клавесині та скрипці: «Es wäre Dir auch gut hier wegen der Music, denn die da singen können, die gehen zu Chor (wie man es nennt) und die haben ihr gewiß Geld davor» [4].

Також автор листа із задоволенням розповідає про своє повсякдення: до школи ходять від 7 до 10 ранку і з 1 до 4 по обіді, відвідування занять не суворо контролюється: «Man gehet in die Schule, und wieder heraus des Morgens 7-10, zu Mittage 1-4. Viel Begräbnisse sind nicht, und zu den halben Schulen darf man nicht mitte gehen, sonst darf man auch wol bey den anderen außen bleiben, es wird nicht so genau in acht genommen»[4]. Цю розповідь він перериває інформацією про розваги у цьому містечку та наголошує, що не жалкує, що поїхав туди: «Es ist hier ein sehr lustiger Ort, und kann man hier wol spatziere gehen und Kegel schieben. Man hat hier zu allerhand Lust gute Gelegenheit, und reuet mich nicht, daß ich hieher gezogen bin» [4].

За цим Бенджамін знову повертається до теми навчання, та порівнює Лаубен, де не треба писати проповіді та вірші, зі своїм старим місцем навчання: «Die Predigt darf man hier nicht schreiben, nichts recitiren, u. was die Exercitia anbelanget, wollte ich Dir schon helfen, von Versen weiß man hier nicht viel,...» [4].

Зважаючи на всі перераховані переваги навчання у Лаубені, автор листа закликає свого друга, якнайшвидше приїздити до нього: «...einen guten Locum wirst Du bekommen, daß Du Dir genügen lassen wirst. Wo Du aber kommen willst, so muß Du innerhalb 4 Wochen kommen, daß Du nicht die Gelegenheit versäumest; es wird Dich gewiß nicht reuen, so Du es thust, glaube Du nur meinen Worten» [4]. При цьому автор радить звернутися йому до ректора та обіцяє свою підтримку: «...übrigens bitte ich, Du wollest dem Hrn. Rector diesen Brief nicht in die Schule, sondern nach Hause bringen, und sagen, daß er von mir käme, ich werde es wieder zu verschulden wissen» [4].

Лист завершується традиційною епістолярною формою: «Unterdessen Gottes Schutz befohlen. Ich verbleibe», та підписом: «Dein dienstwilligster Benj. Schmolcke, Ligio Silisius» [4], які відбивають фамільярно-діловий характер стосунків між дописувачами.

Також, цей лист вирізняється високою частотністю (17) використаних латинських слів та виразів, що свідчить про достатньо високий для того часу рівень освіченості адресата та його дописувача.

Таким чином, вище охарактеризований лист відповідає певній усталеній структурі тогочасних листів, яка містить особисті найменування автора та адресата листа, дату і місце написання, основний текст та особистий підпис.

Література

1. Антоненко С. В. Эпистолярный текст как отражение культуры определенной эпохи / С. В. Антоненко // Язык и культура : V междунар. конф. – К. : Collegium, 1997. – Т. 2 : Культурологический компонент языка. – С. 8–10.
2. Вашків Л. П. Епістолярна літературна критика: становлення, функції в літературному процесі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.02 / Л. П. Ващків ; Львів. держ. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 1995. – 24 с.
3. Цыцарина О. Ф. К понятию «эпистолярный жанр» в современной лингвистической литературе / О. Ф. Цырацина // Функционально-семантические аспекты языковых явлений (на материале германских языков). – Куйбышев : Куйбыш. гос. ун-т, 1989. – С. 103–110.
4. Zeitler J. Deutsche Freundesbriefe aus sechs Jahrhunderten [Електронний ресурс] / J. Zeitler. – Режим доступу : <http://gutenberg.spiegel.de/>.

*О. Дубровіна,
м. Кривий Ріг*

ПОЕМА „МАЗЕПА“ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ БАЙРОНА І ТВОРАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РОМАНТИЗМУ

Джордж Гордон Байрон народився в Лондоні 22 січня 1788 року в сім'ї збіднілих аристократів, у самому кінці великого XVIII століття – віку Просвітництва, раціоналізму і класицизму. В десятилітньому віці він успадкував від двоюрідного діда титул лорда. У 1805 році Байрон вступив до

Кембриджського університету та закінчив його у 1809 році. У 1811 році він повертається до Лондона з рукописом перших розділів „Паломництва Чайльд Гарольда“ – цей роман у подальшому мав великий успіх.

Джордж Байрон – поет, який вчинив ледве не унікальний вплив на цілу епоху, і не лише літературну. Його слава в першій третині ХІХ ст. була незвичайна й поступалася хіба що славі Наполеона. Він мав величезний вплив на умонастрої принаймні двох поколінь і формування їх світогляду.

Поема Байрона „Мазепа“ належить до третього періоду його творчості. Композицію та проблематику поеми Байрона „Мазепа“ вивчало багато літературознавців. Поема складається з розповідей самого героя про незвичайну пригоду його молодості та нічної сцени в степу після битви під Полтавою. В науковій літературі здебільшого вважається, що основний сюжет твору – розповідь героя, а нічна сцена – це лише її сюжетне обрамлення. Насправді ж композиція поеми набагато складніша, визначити, яка із згаданих її складових концептуально заснована, а яка підпорядкована їй, не так вже й просто [2].

У поемі Байрона маємо дві сюжетні лінії і, відповідно, два образи Мазепи, в юності та в старості, але смисловий акцент перенесено на другу його іпостась – образ Мазепи-гетьмана незрівнянно багатий та цікавий, ніж Мазепи-коханця. В структурі твору розповідь Мазепи про події його молодості має сюжетоутворюючий характер, що розкриває його „шлях до трону“, щойно втраченого під Полтавою.

Образ Мазепи-гетьмана малюється в поемі скупими, але виваженими на свій лад і точними штрихами. Тут подається колоритна портретна характеристика гетьмана („похмурий і старий, і сам як дуб той віковий“), в якій не забуті й козацькі риси його характеру – як вони уявлялися англійському поету-романтику. Однак істотною є характеристика психологічна, чи, точніше, духовно-психологічний образ Мазепи. Замальовується він Байроном із безперечною симпатією, наголошується такі риси, співзвучні байронізму, як мужність, стоїчна витримка й самовладання у найтяжчих випробовуваннях, а також незалежність під ударами немилосердної долі.

В біографії Мазепи є дві події, зовсім різні й неоднозначні, які стали привабливими для письменників і митців. Перша – зв'язок із заміжною жінкою, побутова пригода молодості, яка обросла дописами й перетворилася на легенду про те, як Мазепа, прив'язаний до спини дикого коня, нісся степами України, та про його наступне возвеличення. Поява цієї легенди стала можливою тому, що відбувалася друга подія, масштабна й резонансна акція Мазепи – спроба звільнити Україну від московського панування за допомогою шведів і трагічна її розв'язка. На першій події засновується міф про Мазепу, який творився в основному літературою та мистецтвом різних європейських країн, на другій – історіографами і лише почасти літературою та мистецтвом.

Сюжет поеми „Мазепа“ Байрон знайшов в „Історії Карла XII“ Вольтера (1731), в її ІV розділі, де йдеться про Україну та гетьмана Мазепу. В окреслений

контекст історії України Вольтер вводить образ Мазепи й відповідно інтерпретує його дії. Поема Байрона „Мазепа“ мала широкий резонанс в Європі й відгукнулася в літературі, живописі, музиці та інших видах мистецтва. Під безпосереднім впливом поеми Байрона з'явилася однойменна поема Віктора Гюго із збірки „Орієнтації“ (1829). Більшість строф її першого розділу мають відповідники в поемі Байрона, вони інспірувалися її образами й картинами, близькими або й тотожними за їхнім фабульним змістом.

Байронівський сюжет Гюго переводить у систему живописного романтизму, поширеної течії в тогочасній французькій літературі, внаслідок чого з'являється інша художня структура. В ній не залишається й сліду від ліричного драматизму Байрона, сюжет переводиться в живописний план і об'єктивується. Якщо в англійського поета герой розповідає сам, що надає поемі характеру ліричної, то у Гюго розповідь ведеться в описовому ключі, а герой перетворюється на постійний компонент низки живописних кадрів. В поемі домінує стихія барв і світла, пластичних образів і форм. Однак локальні ознаки українського ландшафту й „сліди історії“, які зустрічаються у Байрона, в ній зникають.

Інтерпретація образу Мазепи вирішальним чином залежала від ставлення авторів до основної акції гетьмана спроби повернути України незалежність, завойовану за часів Хмельницького, і ширше – до проблеми її політичного статусу в минулому, теперішньому і в майбутньому. Тобто міфологізація образу Мазепи набирала виразного політичного характеру. Найзначнішими явищами російської літератури в розробці цієї теми та творенні різних міфів про Мазепу є дві поеми: К. Рилєєва „Войнаровський“ (1825) та О. Пушкіна „Полтава“ (1831).

Поема Рилєєва, що постала на ґрунті ідеології декабризму, витлумачує Мазепу як борця проти самодержавства й героя визвольної боротьби українського народу, відкидаючи офіційні звинувачення його у зраді, підступності, аморальності тощо. Її головний герой – Андрій Войнаровський, небіж і сподвижник гетьмана, але принципово важлива роль в ідейній концепції твору належить Мазепі.

Він постає як патріот своєї Вітчизни, України, готовий пожертвувати всім заради її визволення. І коли воєнно-політична ситуація у Північній війні склалася так, що виникла можливість здійснення його заповітної мети, Мазепа вступає в союз з Карлом XII. Однак битва під Полтавою перекреслила всі його плани й сподівання.

Характерним є те, що у Рилєєва, як і у Байрона, полтавська катастрофа не зломила Мазепу, і він готовий до подовження боротьби. Загалом, треба сказати, що на поемі Рилєєва позначився вплив Байрона, зокрема його „Мазепи“. Він відчутний не лише в характеристиці героя, але і в композиції поеми, в портретних замальовках героїв, витриманих в байронічному стилі. Відлунюють улюбленими байронівськими мотивами філософічні медитації Мазепи й Войнаровського, їхні скарги на фатальну долю. Зустрічаються у

„Войнаровському“ й ремінісценції, парафрази, але все це не ставить під сумнів оригінальність ідейної концепції поеми, її міфологеми.

Пушкінська „Полтава“ пов'язана з поемою Байрона „Мазепа“, але автор в ній різко розійшовся у трактуванні постаті Мазепи. Поемам Байрона і Рилеєва притаманне цілком прихильне ставлення до гетьмана, ми бачимо поетизацію і героїзацію його образу, що було цілком неприйнятним для Пушкіна. Відверто прагнучи „розвінчати“ Мазепу, він вдається до найчорніших фарб і найрізкіших звинувачень. Бунтівний гетьман постає в його поемі як втілення всіх можливих пороків, як справжнє „исчадие ада“, що не має в собі нічого людського.

Тема Мазепи була поширена і в польській літературі. Розроблялася вона в літературі польського романтизму своєрідно, але з наближенням до байронічного дискурсу. Характерним твором у цьому плані є драма „Мазепа“ Юліуша Словацького, одного з найвидатніших польських поетів-романтиків, у якого Мазепа перетворюється на романтичного героя, шляхетного й готового до самопожертви.

У середині ХІХ століття Мазепа викликає значну зацікавленість у німецькій літературі й стає героєм поетичних, прозових і драматичних творів. І що цікаво зазначити, в німецькій літературі знаходить продовження не лише байронічна, а й рилеєвська концепція образу Мазепи як героя „боротьби свободи з самодержавством“. Початок вона бере у поемі „Засланці“ (1831) відомого німецького поета-романтика А. фон Шаміссо, безпосередньо пов'язаний з поемою Рилеєва „Войнаровський“.

З інших творів німецької мазепіани слід згадати трагедію „Мазепа“ (1865) Р. фон Готшталя, пізньонімецького романтика. Її автор зробив спробу створити складний і суперечний образ гетьмана, визначальними рисами-домінантами якого виступають патріотизм і честолюбство, прагнення звільнити Україну від московського ярма і покласти собі на голову королівську корону. Цією роздвоєністю героя мотивується у творі його поразка.

Окреслюючи романтичний літературний контекст поеми Байрона „Мазепа“, необхідно вказати на трагедію „Іван Мазепа“ (1863) чеського письменника Й.В. Фріча. Відомий своїми демократичними й антиімперськими поглядами, Фріч активно співчував поневоленому українському народові та його боротьбі з російським царизмом, і цим визначається витлумачення в його трагедії образу Мазепи та його сподвижників. У трагедії Фріча теж поляризується добро і зло, проте їх носіями, на протигагу пушкінській „Полтаві“, виступають відповідно Мазепа і російський цар.

Не без впливу поеми Байрона писалися й українські „Мазепи“ – поема Степана Руданського, роман Богдана Лепкого, нарешті, поема Володимира Сосюри, хоч в усіх трьох випадках маємо справу з різними концепціями цього образу. На думку Сергія Родзевича, Степану Руданському належала поема в стилі народного епосу, Богдан Лепкий створив образ гуманіста і сентиментального коханця в дусі Вертера, а Мазепа Володимира Сосюри – варіація на тему Дон Жуана з України.

Великою була також популярність поеми Байрона „Мазепа“ в образотворчому мистецтві, в живописі та графіці. У французькому романтичному живописі створена ціла низка творів на мотиви із байронівської поеми, причому авторами цих творів є найвідоміші французькі живописці-романтики: Теодор Жерімо, Ежен Делакруа, Орал Верне, Луї Буланже, Аміл Деверіа. Йдучи за сюжетом поеми, назвемо твори майстрів французького романтичного живопису „Мазепа і Карл XII” і „Мазепа в козацькій хаті“ А. Деверіа, „Мазепа освідчується в коханні“ Ш. Жакомна, „Страждання Мазепи“ й „Мазепа з вовками“ Л. Буланже, „Мазепа, переслідуваний вовками“ і „Мазепа й табун диких коней“ О. Верне, „Мазепа. Переправа вплав через Дніпро“ Т. Жерімо, „Мазепа, вплав через Дніпро“ Е. Делакруа, „Козаки знаходять Мазепу“ Т. Шассеріо. До мотивів із „Мазепи“ Байрона зверталися також німецькі, польські та інші майстри образотворчого мистецтва.

Широко і розмаїто поема Байрона відгукнулася в музиці. Насамперед слід згадати симфонічну поему Ференца Ліста, де великий угорський композитор, йдучи від Байрона, романтизує образ Мазепи, надаючи йому патетичного звучання. У свій час була популярною кантата „Мазепа“ французького композитора П. Пуже.

У середині XIX столітті в Італії з'явилися дві опери за мотивами байронівської поеми – Ф. Кампани й К. Педротті. За підрахунками французького вченого Ж.А. Муйессо, в Європі за період з 1837 по 1925 роки з'явилася більше двадцяти музичних творів на мазепинські мотиви, в значній частині надихнуті поемою Байрона. Це ще одне свідчення того резонансу, що його викликав уславлений твір англійського поета-романтика в європейській художній культурі.

Література

1. Ковтун Ж.В. Відважний дух, тверда рука: образ Мазепи в поемі Байрона „Мазепа“: 9 кл. / Ж.В. Ковтун // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. – № 2. – С. 8 – 9.
2. Наливайко Д.С. Поема в контексті творчості Байрона і європейського романтизму / Д.С. Наливайко // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2004. – № 4. – С. 2 – 9.
3. Пушкин А.С. О литературе / А.С. Пушкин. – М.: Просвещение, 1962. – 299 с.
4. Рылеев К.Ф. Думы. Поэмы. Стихотворения. Проза / К.Ф. Рылеев. – М.: Худож. лит., 1988. – 305 с.

*А. С. Дробовская
г. Мариуполь*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» И «ПЕСНИ О РОЛАНДЕ»

Эпическое сказание французского народа «Песнь о Роланде» относится к числу замечательных памятников средневековой литературы. В «Песне о

Роланде» французский народ навсегда запечатлел не только память о древнем историческом событии, но и память о героических подвигах отважных и благородных людей эпохи средних веков – рыцарях.

«Слово о полку Игореве» - самое значительное произведение литературы Киевской Руси. «Слово о полку Игореве» с гениальной силой и проникновенностью отразило главное бедствие своего времени – отсутствие политического единства Руси, вражду князей между собой и, как следствие, слабость ее обороны от усилившегося нажима южных кочевых народов и восточных соседей Руси.

Сопоставление этих произведений обусловлено сходством эпохи, в которую они появились, сходством исторических событий, положенных в основу сюжетов эпосов, схожестью содержания и формы поэм. Актуальность исследования основывается на том, что несмотря на большое количество научных статей, трудов, посвященных сравнению поэм, ученые продолжают ставить новые вопросы, подлежащие разработке и требующие дополнительных разысканий.

В XI-XII веках окончательно оформился и был записан на народных языках героический эпос, существовавший до тех пор только в устной традиции. Героями народных сказаний, которые читались нараспев певцами-сказителями, были обычно воины – защитники своей страны и народа. В идеализированных образах воинов находили свое воплощение народные чаяния и представления о справедливости, чести и доблести. В то же время записанный в условиях сложившегося феодализма героический эпос не мог не испытать на себе воздействие рыцарских и церковных представлений; герои эпоса часто изображаются как защитники христианства, преданные вассалы своих сюзеренов.

У героических поэм, созданных разными народами Европы, много общего. Объясняется это тем, что художественному обобщению подверглась сходная историческая действительность; сама же эта действительность осмысливалась с точки зрения одинакового уровня исторического сознания. К тому же средством изображения служил художественный язык, имеющий общие корни в европейском фольклоре. Но вместе с тем в героическом эпосе каждого отдельного народа много неповторимых, национально-специфических черт.

Для «Песни о Роланде» и «Слова о полку Игореве» общим является жанр, возникший и получивший развитие в сходных условиях раннефеодального общества. У поэм есть ряд черт типологической близости: вещие сны, знамения, приметы, заботливое перечисление военной добычи и многое другое.

Но между «Словом» и «Песнью» есть и существенные отличия, которые не менее важны, чем сходства, для истории раннефеодального эпоса Европы.

Различия прежде всего связывают со временем появления поэм. «Слово о полку Игореве» создано вскоре после событий, описанных в поэме. Тогда как «Песнь о Роланде» формировалась столетиями. Доказательством чего служит то, что самая ранняя рукопись «Песни о Роланде» - Оксфордская - относится к

XI веку и отстоит от событий, описанных в ней, примерно на три столетия. Что сказывается на приемах художественного обобщения в том и другом произведении.

«Слово о полку Игореве» ближе к историческим событиям, чем «Песнь о Роланде». Хотя гиперболизация в «Слове о полку Игореве» не достигла такой сильной степени, как в «Песне о Роланде», тем не менее, в «Слове» гиперболизированы мудрость и сила Святослава, подвиги брата Игоря – Всеволода Буй-тура. Но образ князя Святослава ближе к историческому, чем образ императора Карла в «Песне о Роланде».

Чудесный элемент присутствует и в той и другой поэме. В «Слове о полку Игореве» чудесный элемент интенсивно проникает в описания природы. Как и в «Песне о Роланде», природа сочувствует герою, предупреждает его об опасности, помогает ему. Сочувствие природы русскому войску и предводителю похода сильно увеличивает трагичность и лиричность всего произведения.

В «Слове» сильнее, чем в «Песне о Роланде» звучит осуждение князей-современников за их междоусобия и легкомысленную отвагу, сильнее звучит призыв объединиться и общими усилиями защитить Русскую землю от «поганых». Таким образом, «Слово о полку Игореве» можно считать более злободневным, чем «Песнь о Роланде».

К числу важных отличий «Слова» от «Песни» относится различие в финалах судеб главных героев. Герой «Песни о Роланде» гибнет, герой же «Слова о полку Игореве» удачно бежит из плена. Поэтому заканчивается «Слово» на радостной ноте – «славой» Игорю.

«Песнь о Роланде» представляет собой книжную обработку устного произведения. Такое соединение устного и книжного начал представляет текст «Песни о Роланде» в известном Оксфордском списке.

То же самое можно сказать и о «Слове о полку Игореве», в котором органически слиты фольклорные элементы с книжными. Иными словами, это книжное произведение, возникшее на основе устного.

Главная идея «Слова» в том, что Русь должна быть единой. Раздробленность не делает государство сильным, а ведет к его гибели. Пример князя Новгород-Сиверского Игоря показывает, что серьезного врага поодиночке не победить. Только совместные усилия являются залогом победы над врагом.

Образы «Песни о Роланде», особенно ее центральный персонаж, получили широкое распространение в странах Западной Европы. Роланд стал символом верного служения королю и отечеству не только для французов.

Таким образом, эпические поэмы «Песнь о Роланде» и «Слово о полку Игореве» имеют ряд сходств и различий. Различия можно объяснить, исходя из особенностей сознания русичей, для которых превыше всего защита земли русской, а для французов – воинская доблесть. Наличие сходств объясняется временем создания поэм, особенностями среды, в которой создавались

произведения, ценностями, господствовавшими в то время, противостоянием христианского и языческого мира, характерным для той эпохи.

Литература

1. Лихачев Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени / Д. С. Лихачев. – Л. : Худож. лит., 1985. – 352 с.

2. Мелетинский Е. М. Общие черты героического эпоса периода зрелого Средневековья / Е. М. Мелетинский // История всемирной литературы: в 9т. / отв. ред. И. А. Тертерян; АН СССР, ИМЛИ им. Горького. – М. : Наука, 1984. – Т. 2. – С. 516–517.

П. М. Зайцева
м. Маріуполь

МЕТАТЕКСТ У СТРУКТУРІ РОМАНУ В. СКОТТА «АЙВЕНГО»

Проблема метатексту у структурі художнього твору та його метатекстуальних елементів є актуальною у сучасному літературознавстві. Оскільки текст стає основною структурною одиницею побудови авторської рефлексії, концепції, є сукупністю стилістичних, композиційних, мовних прийомів, що представляє ґрунтовну базу для літературознавчих досліджень.

Метатекст – це набір пов'язаних з якимось твором текстів, які допомагають зрозуміти текст або його роль в культурі [4, 424]. Чернеток, прототипів, пародій, продовжень, критичних статей і т. д. Метатекст необхідно відрізнити від інтертекста: якщо інтертекст розглядає даний текст в усьому різноманітті його зв'язків з іншими, зазвичай чужими, творами, то для метатекста характерна «замкнутість» твору на собі, тобто саморефлексія автора [4, 424].

У ході дослідження було виявлено, що поняття метатексту є багатоаспектним і згідно з концепцією багатьох дослідників має не одне визначення. У даному аспекті під поняттям метатексту розглядалися онтологічна єдність всіх художніх проявів літератури та культури [1].

Але варто зазначити, що у нашому дослідженні ми опиралися на концепцію Ю. Лотмана та О. Бердник, які визначають метатекст, як текст в тексті, який містить в собі інформацію як про події та героїв цього тексту, так і інформацію про сам текст. Такі окремі структури тексту Ю.М. Лотман визначає як метатекстові елементи: *заголовок, епіграф, авторські відступи та роздуми* [2, 407].

Отже, дана концепція стала основою для дослідження метатексту у романі В. Скота «Айвенго».

Окрім того, метатекст у творі було досліджено, як засіб реалізації творчої концепції самого письменника, оскільки В. Скот вважається засновником принципу історизму та нової концепції історичного роману.

Дослідивши метатекст у творі, було встановлено, що основними метатекстуальними елементами є *заголовок, епіграф, передмова*.

Заголовок, як метатекстуальна категорія виконує функцію зв'язності, оцінно-експресивну, інформативну, а також слугує засобом вираження авторського задуму та характеристики головного героя. Тобто опираючись на заголовок читач може виявити авторську концепцію, активізувати увагу та уяву, налаштуватися на емоційне сприйняття роману. Аналізуючи передмову роману, варто зазначити, що В. Скот дає короткий нарис з історії Англії та Шотландії, таким чином знайомить читача з самим романом, місцем дії, головними героями, виражає своє ставлення до зображених подій, які побудовані на основі знання письменником шотландських і англійських народних балад, які він збирав довгі роки [3, 15].

У *передмові* та присвяті В. Скотт виклав свій погляд на те, як повинен використовувати автор історичного роману скарби рідної мови, знайти відповідну манеру оповіді для викладу подій, яке ведеться в третій особі, і виробити мову дійових осіб, створити обдумані мовні портрети.

Епіграфи до кожного розділу, які є цитатами з творів Гомера, Чосера, Шекспіра, народного фольклору є змістоутворюючим метатекстуальним елементом, що відтворює атмосферу і своєрідність моралі епохи, її менталітету, а також розкриває ціннісні орієнтації та дає глибоку імпліцитну та експліцитну характеристику головних героїв.

В цілому, можна стверджувати, що крізь призму метатекстуальних елементів, В. Скот мав на меті реалізувати свої новаторські творчі ідеї, побудувати нове сприйняття художнього твору та літератури романтизму.

Отже, дослідивши метатекст у художньому творі, можна зробити висновки, що дана тема є перспективною для сучасних літературознавчих досліджень, з огляду на те, що роман в даному напрямі ще не досліджувався та презентує основу для подальшої розробки. В цілому, можна стверджувати, що крізь призму метатекстуальних елементів, В. Скот мав на меті реалізувати свої новаторські творчі ідеї, побудувати нове сприйняття художнього твору та літератури романтизму.

Література

1. Барт Р. Література и метаязык [Электронный ресурс] / Р. Барт. – Режим доступа : <http://www.ebdb.ru/Details.aspx?id=572320f0-eda7-4023-819c-63952c586d25&r=short&refp=9676&s=Ролан+Барт+-+Литература+и+метаязык+-+эссе/>.

2. Вежбицка А. Метатекст в тексте / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8 : Лингвистика текста. – С. 402–425.

3. Козакова В. С. Метатекст літератури як соціально-філософський спосіб осягнення буття : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. С. Козакова ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2006. – 19 с.

4. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : Академія, 2007. – Т. 2: М (Маадай-Кара) – Я (я-форма). – 624 с.

ДЖАЗОПОДІБНА СТРУКТУРА РОМАНУ ТОНІ МОРРИСОН «ДЖАЗ» ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ВИРАЖЕННЯ ПОЗИЦІЇ АВТОРА В ТВОРІ

Актуальність дослідження визначається тим, що дослідження оповідної системи роману «Джаз» Тоні Моррісон знаходиться ще в стадії свого становлення. Зазвичай в літературознавчих роботах розглядалися лише окремі, розрізнені елементи, пов'язані з наративною структурою. Водночас необхідно визнати, що сама теоретична основа цілісного аналізу оповідної системи ще остаточно не склалася і вимагає подальшої розробки, а це в свою чергу потребує накопичення досліджень з даної тематики з метою вироблення загальноновизнаної методики аналізу оповідної структури твору. Накопичення матеріалів, пов'язаних з аналізом художньої структури твору, удосконалення методики такого аналізу – все займає важливе місце в літературознавстві, визначає новизну досліджених матеріалів.

Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати наративну структуру роману «Джаз» Тоні Моррісон та визначити особливості художньої оповіді в творі.

Промовистим втіленням літературного джазу у творчості Тоні Моррісон є текстова структура роману «Джаз». Твір подає читачеві оригінальний образ Нью-Йорка початку ХХ ст. Місто над Гудзоном пов'язало покривджені долі своїх героїв. Кожний з них представляє на сторінках роману свою сольну оповідь. Тільки поєднавши ці окремі історії, реципієнт отримує загальну картину розвитку подій. Наратив кількох оповідачів створює при цьому певну джазову поліфонію. Авторка наголошує на дії межових ситуацій, коли «Я-особа», потрапивши в тенета міського життя, не в змозі вирватись із нього безслідно для внутрішнього стану героя. Процес особистісної руйнації постає символічним виразом втрати автентичності афро-американським населенням [1, 74].

Текст мовою оригіналу: *'Take my word for it, he is bound to the track. It pulls him like a needle through the groove of a Bluebird record. Round and round about the town. That' s the way the City spins you. Makes you do what it wants, go where the laid-out roads say to. ... You can' t get off the track a City lays for you'* [4, 120].

Текст мовою мети: *«Кажу ж вам, він прив'язаний до доріжки. Це штовхає його, як голку, вздовж жолобка платівки Блубьорд. Околяса навколо Міста. Ось так Місто втягує вас у свій вир. Примушує вас робити те, що воно хоче, йти туди, куди ведуть протоптані доріжки. ... Ви не можете зійти з доріжки, що проклало для вас Місто»* [2].

Джазова платівка постає метафорою для зображення певного способу міського життя та його диктатури, кругових обертів по обмеженій траєкторії. Ставши на певну «доріжку» ('track'), людині складно зійти з неї; вона

продовжує кружляти у колі своїх переживань. Такі тенета виявляються сильнішими за волю людини. Єдине, що залишається, – це обрати правильну «доріжку».

Відповідно до класичного розуміння композиційної побудови роману як прозового жанру, перша фраза «Джазу» й наступна розповідь про насильство є певною інтригою. Зазвичай у романі інтрига стає засобом відображення конфлікту між особистістю та суспільством, перетворюється на «пружину», що дає поштовх цілеспрямованим діям героя та зміцнює його роль у конструюванні сюжету; драматизуючи оповідь, інтрига підпорядковує своїй логіці і розвиток (виникнення, загострення, розв'язок) якоїсь суперечності, і хід сюжетних подій, і сам «композиційний “замок” твору» [3].

Перша фраза «Джазу», яка містить елемент словесної музики, виконує функцію музичного інтонування, а наратор, водночас, створюючи атмосферу інтриги, звертає увагу на себе як на єдине джерело передачі повідомлення подібно до виконавця музичного твору, складником якого він є сам. Адже голос наратора розчинений у емоційно-сугестивній інтонації синкретизму романного багатоголосся. Тобто постать наратора цього роману містить у собі яскраві елементи образу джазового музиканта, який є одночасно і виконавцем, і аранжувальником, і, як наслідок, співавтором, що в першу чергу відрізняє джаз від класичної музики.

Тобто, можна сказати, що імплікації медіа (вданому разі музики) уможливають процес саморепрезентації: переходячи в систему літературного медіа, джаз у романі Моррісон цілком природно відтворює формальну структуру, жанровий та композиційний зміст джазового твору з притаманною йому динамічною, суб'єктивною саморепрезентацією [3].

Особливий ритм життя міста перегукується з джазовими ритмами. Джаз стає символом міста, нового життя. Таким він є і для Джо та Вайолет – головних героїв роману. Вони – молоде подружжя, яке переїхало з Вірджинії до Нью-Йорка зі сподіваннями віднайти кращу долю. Але мегаполіс, сповнений спокус, безповоротно спотворюються. Джо зраджує дружині з молодою дівчиною Доркас, яку сам і вбиває з ревнощів. Вайолет, прийшовши на похорон коханки Джо, вчиняє спробу понівечити її обличчя.

Отже, духовність, властива афро-американцям, нівелюється обома героями під впливом жаги до матеріальних благ і насолоди. За слухним спостереженням Івана Зимомрі, «контраст між жаданим гармонійним існуванням і наявним дисгармонійним світом породжує у процесі самопізнання реальні емоційні злами у свідомості «Я-особи»» [1, 80].

Національне мистецтво, за аргументованим твердженням Я. Поліщука, здатне загоювати травматичний досвід народу. У цьому сенсі художньо відтворені життєві перипетії Тоні Моррісон відіграють роль певної терапії. Вона створює своєрідний культурний міф, який можна трактувати на рівні складової національної сутності та особистої самосвідомості. Література та музика постають взаємовпливаючими чинниками [5, 173]. Таким чином,

знелюднення чорношкірих у свідомості білих людей, пригнічення мовою білих імперіалістів стали результатом відповідної реакції тих, кому невільно було висловлюватись за часів рабства. Це урізноманітнює мовлення теперішнього та попереднього контингенту чорношкірих американців. Для письменниці мова, що лібералізує, є протилежною дискурсу приниження та примушення. Будучи символічним втіленням паралелей між життєвими ситуаціями чорношкірих американців та структурою їхніх музичних творів, джазове мистецтво є засобом передачі суспільного досвіду для наступних поколінь та сприяє загоєнню душевних ран. Тоні Моррісон оповідає про життєві перипетії афро-американців, використовуючи елементи усної народної творчості, що розкривають поліфонічність її творів.

Література

1. Зимомря І. М. Австрійська мала проза ХХ століття : художня світобудова : [монографія] / І. М. Зимомря. – Дрогобич-Тернопіль: Посвіт, 2011. – 396 с.
2. Угляр Л. В. Поліфонічність прози Тоні Моррісон / Л. В. Угляр. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/10359/1/52.pdf>
3. Білоножка Л. В. Словесна музика як засіб психологізації та естетизації художньої оповіді у романі Т. Моррісон «Джаз». – [Електронний ресурс] – Режим доступу : file:///C:/Users/Acer/Downloads/NaUKMAfn_2013_150_18.pdf
4. Morrison T. Jazz / T. Morrison. – London : Picador, 1992. – 240 с.
5. Поліщук Я. О. Ревізії пам'яті : літературна критика / Я. О. Поліщук. – Луцьк : ПВД Твердиня, 2011. – 216 с.

*A.D. Malashchenko
Mariupol*

THE UKRAINIAN ROMANCE OF THE TWENTIES IN THE TWENTIETH CENTURY

Political cataclysms, rapid rate of technological progress, social and cultural changes in Ukraine at the beginning of the XXth century required new comprehension reflected in dimension of artistic reality. Atmosphere of “ideological mixture, social pressure, and spirituality” as K.Klark said once, updates intensive researches of new art forms, principles of perception, ideological, and aesthetic guides in Ukrainian literature of the twenties of the XXth century[1, 432]. National writing, striving renewal of poetics artwork, refers courageously to redefining achievements of previous cultural and stylistic systems, adopting European creation models, famous motives, and narrative structures.

Ukrainian novel as a holistic artistic phenomenon, based on potential opportunities for playing all facets of a complex and ambiguous reality, becomes a productive genre in the first post-revolutionary decade. This process is characterized by expanding the range of themed romance philology, updated figurative-expressive

means, and improved methods of image. The literature introduces new genre modifications [2, 823]. The trends growth towards complex combination of interpenetration and overlapping forms of literary genre to model other related arts and more. Demonstrating traditional and innovative and experimental streams, existential, intellectual, psychological, social, historical, adventurous, satirical, fantastical, and utopian novels appear in Ukrainian literature. Every text is a unique blend of several varieties of genre.

An integral component of problem-thematic paradigm of Ukrainian Romance of the twenties remained not only analytical understanding of the time, but the search for promising ways to national development («Woodcock» by M. Wave, «Labor-power» by N. Ivchenko, «Honor» by Mohyliansky, «Black Lake» by V. Gzhytsky). For example, in the novel of N. Ivchenko «Labor-power» vision of the future of the nation protagonist of the novel sees generation of intelligent personalities "labor-force" that constructs strategy of practice of assertiveness not on emotional and sensual, but on rational and logical basis of mental operations and solid calculation. In the novel by O. Slisarenko "Black Angel" several options presented. They are utopian projects, overcoming chaos in an atmosphere of total destruction, utopian attempts strengthening social ideals [3, 99]. Meanwhile the search for harmony between man and society in the novel "Black Angel" are determined by author's conception of outlook, which had no place for fanatic obsession of any sort, including communist. Slisarenko's predictions actually revealed the unforgiving nature of the mechanism communist genocide of their own people "fanatics and conscious fraud" which initially were covered by slogans of building a classless society.

The problem of radical reassessment of moral standards, first proclaimed in Vynnychenko's idea of "honesty with you", became embodied in the novels by Mohyliansky "honor" and G. Brasyuka "Donna Anna". The text reflects conflict. The author tries to abstract from the authorities initiated by political and social disturbances and at the same time focuses on individual experiences, interpersonal relationships of the characters, life itself. Characteristic is the author's representation of the structure of contemporary society, the bulk of which is not the heroes of "correct" psychology class (the proletariat and the peasantry), and representatives of the technical intelligentsia and bohemian theater, completely apolitical, impartial ideologically focused on small, compared to the global, revolutionary, personal problems.

In the harsh conditions of normativity and regulation, creative power of Ukrainian writers gradually fades. Implementation of the method of socialist realism leads to restriction of creative freedom, narrowing the thematic range, leveling individualism, subjective principles and etc. Romance of early Soviet era was based on ideological principles that clearly traced in the literature and in social and cultural discourse in general. Among the literary attempts at that time there were real creative findings, but they did not stand the test of time, became the things of the past, leaving no visible trace in the history of Ukrainian literature of the twentieth century.

References

1. Aheyeva V. Poetics paradox: Intellectual prose of Viktor Petrov-Domontovych. - K: Fact, 2006. - 432 p.
2. N. Ivchenko Labor-power: short stories, novels, story, novel. - K. Dnieper, 1990. - 823 p.
3. Mohyla M. Honor: Roman pathetically ironic // Homeland. - 1990. - № 1. - P. 92-147.

М. О. Мартинова
м. Маріуполь

LITERARY MOVEMENT OF THE SOUTHERN GOTHIC

Until the middle of the XVIII century, the Gothic trend in literature was only known as a completely generated genre in European countries, especially in Britain, where the Gothic literature reached its perfection. The Gothic genre was brought to American literature and was exquisitely framed by Edgar Allan Poe, who remained devoted to this genre in all his works. Edgar Allan Poe said: “Words have no power to impress the mind without the exquisite horror of the reality”, and this principle was applicable not only to his literary works, but to the literary movement of the Southern Gothic in general. Southern Gothic in American literature is already a generated genre within its own frames, reasoned by purely American history and cultural foundation. It still exists in literature and is represented by a number of writers, among which are Washington Irving, Flannery O’Connor, H.P. Lovecraft and of course, Edgar Allan Poe. In the current research the main aim is to discover the main characteristic features of the literary movement of the Southern Gothic and to trace them in Edgar Allan Poe’s short story “The Fall of the House of Usher”.

Francis Russell Hart defined the gothic novel as “fiction evocative of a sublime and picturesque landscape...depicting a world in ruins” [1, 27]. The short story under analysis is a pure example of the Southern Gothic traditions. The word ‘ruins’ from the quotation above may be the first explicatory point, meaning that destruction in the Southern Gothic novels is represented not only from the inside, but also from the outside. Outer destruction is a consequence of inner destruction of the characters. Usually the interior is introduced by dark gloomy places, such as castles, seemingly abandoned houses that are supposedly haunted, basements, attics, sullen landscapes and other symbolic environments, that carry the atmosphere of mysteriousness [2, 55]. As the narrator approaches the house his friend Roderick Usher, he already starts feeling this inexplicable terror of this place: “I looked upon the scene before me - upon the mere house, and the simple landscape features of the domain - upon the bleak walls - upon the vacant eye-like windows - upon a few rank sedges - and upon a few white trunks of decayed trees - with an utter depression of soul which I can compare to no earthly sensation...” [3, 5]. As he approaches closer and closer, the whole impression of the house comes to that the unknown sickness, which plunges the mind into horror, owns the place. This house becomes a kind of a claustrophobic

prison for the narrator, as he escapes from it only after the whole house collapses at the end of the story.

And before proceeding with the portraying role of the interior, it is necessary to emphasize the connection between the inner state of the house with the inner state of its owner. Well-educated, intelligent and bookish owner of the house, Roderick Usher Roderick Usher and his sister Madeline are the heirs of this dark and gloomy estate. Roderick seems very strange when we first meet him. Everything in his behavior resembles dark corridors of his house and its oppressive atmosphere. But soon we understand, that his behavior also reflects his sister's severe illness, two symbolical connections of mind and body. This interdependence causes a chain reaction when one of the elements suffers a breakdown. Madeline's physical death coincides with the collapse of both Roderick's sanity and the Ushers' mansion. Every room in this house, a dungeon, where they've put Roderick's sister, which supposedly died, fills the reader with a sense of mystery, horror and nervousness. Speaking about outer environment, the weather also is necessary to be mentioned. Narrator describes it as a gloomy and dismal one, and it remains such until the climax of the short story. Approaching the culmination, the gloomy state of the weather turns into frightful, almost insane storm, which creates the atmosphere of total terror, wrapping the mind of both the narrator and Roderick: "It was, indeed, a tempestuous yet sternly beautiful night, and one wildly singular in its terror and its beauty. A whirlwind had apparently collected its force in our vicinity; for there were frequent and violent alterations in the direction of the wind..." [3, 24]. So the interior of this novel as a representative of the Sothern Gothic literature opens an external conflict. The house inside and outside may seem realistic or rational (the house has been an ancestral estate of Ushers, and consequently is rather old) and weather is a force that we cannot control, and depending on the climate, it may be very changeable or stable. But in gothic pieces of literature, the functions of these two aspects turn into something irrational, which makes this short story a typical representative of the Southern Gothic.

The problem of rational and irrational is considered to be one of the key ones in the American Gothic literature and lies in the mentality of the nation. Christopher Walsh in his essay "Dark Legacy: Gothic raptures in Southern Literature" emphasizes this kind of problem: "So how can a nation ... which stresses rationality, progress, optimism and a belief in the future be said to have a Gothic literary tradition?", which conclusively proclaims the power of everything irrational [4, 33]. And the brightest example of 'rational vs. irrational' relationships lies in the depiction of characters. Speaking about main heroes of this short story, under rational one we understand the narrator. He is a person, capable of objective thinking, has a quite clear mind comparing to other representatives of the Usher house: Roderick and his sister Lady Madeline. But even his clear thinking is taken over by the sickness of this house from the very beginning of the short story. And his panic reaches its peak during the climax of the short story, and even depicted as gradation. The total insanity takes his mind, and also the mind of his friend Roderick Usher, whose mental sickness reaches its peak when his buried alive sister enters the room, throws herself on him and they

both die. This totally irrational situation forces the narrator to leave the house immediately. And as soon as he runs out of the house, he notices that the crack in the wall has become huge. This is another link between the outer interior and the inner state of the characters, as it depicts the duality between rational and irrational. And as the narrator moves away from the house, it collapses and the still waters of a pond around it gulp down this house completely, and it serves as a denouement of the story.

Speaking about the presentational sequence in general, “The Fall of the House of Usher” has a quite accurate structure. The characteristic feature of the Southern Gothic literature lies in every part of the story being clearly pointed out and framed. The short story under analysis starts with the exposition, which immediately turns into complication, as the narrator starts to feel something weird about the house he approaches. The beginning of the complication is outlined by such epithets as ‘dull, dark, soundless day’, ‘sorrowful impression’, ‘this mansion of gloom’ and many more. The vast descriptions of the environment create the atmosphere of gloom and are closely related to the inner state of the characters. The culmination is presented in the way of gradation, which turns into climax step by step. The narrator is plunged into the state of insanity, possessed by his friend Roderick Usher and his sister Lady Madeline, but tries to preserve the rests of his clear mind. The climax comes quite clearly at night, when a sudden feeling of terror takes the narrator and his friend, reaches its peak when Roderick’s entombed sister enters the room. During the climax, every single aspect of this short story is under tense state, which gets relieved only after the house collapses, which is the denouement of the story. So we may say that the manner of introducing the events in this short story accurately represents the chief traditions of the Southern Gothic literature.

Coming to the conclusion, the results of the analysis of the short story “The Fall of the House of Usher” has shown that this piece of literature is a pure representative of the Southern Gothic literary movement. The aspects under analysis (the interior, the problem of rational and irrational in depiction of the characters and the manner of introducing the events) correspond to the main principles of the Southern Gothic and once again confirm that Edgar Allan Poe is a brilliant representative of the literary movement of the Southern Gothic.

Література

1. Olsen E. Introduction to Southern Gothic Literature [текст] / E. Olsen. – New York: Word Arts, 2012. – P. 27-28.
2. Phillips A. Grotesque of the Gothic: From Poe to the Present / A. Phillips. – Athens, Georgia, USA: University of Georgia, 2007. – P. 55-57.
3. Poe E.A. The Fall of the House of Usher / E.A. Poe. – North Charleston, USA: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. – 36 p.
4. Walsh C. “Dark Legacy”: Gothic Ruptures in Southern Literature / C. Walsh. – Ipswich, Massachusetts, USA: Salem Press, 2008. – P. 33–34.

«МОВНА ГРА» ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМІЧНОГО В ТЕКСТІ КАЗКИ

Мовна гра вже давно стала предметом лінгвістичних досліджень. На відміну від інших видів гри, змістом мовної гри є закодована, вербально виражена інформація. Першим звернув на це увагу Л. Вітгенштейн, для якого мова – це, насамперед, мовна діяльність, в якій сама мова і дії, з якими вона переплетена, утворюють єдине ціле – мовну гру [1].

Проблематика визначення поняття «гри» в цілому і виділення «мовної гри» детально розглядається в об'ємній праці В.З. Саннікова, в заголовок якої винесено безпосередньо сам термін «мовна гра» [2, 1]. Автор наводить дане в ній визначення сутності мовної гри, яке полягає в тому, що «той, хто говорить, грає з формою мови» – для посилення її виразності або ж для створення комічного ефекту» [2, 15]. В інтерпретації В.З. Саннікова це визначення має «елементи тавтологічності», і є «занадто широким». Автор визначає мовну гру як свідоме маніпулювання мовою, побудоване «якщо не на аномальності, то, принаймні - незвичайності використання мовних засобів» [2, 37].

Ми дійшли висновку, що мовна гра в основному розглядається як процес використання мовцем форм мовлення з метою досягнення комічного і прагматичного ефекту.

Змістом мовної гри, на нашу думку, є закодована інформація, яка відображає картину світу мовця в комічній формі. Таким чином, мовна гра безпосередньо пов'язана з реалізацією в мові комічного ефекту. Оскільки мовна гра завжди реалізується в комунікації і зв'язується з дотепним і цілеспрямованим маніпулюванням образними ресурсами мови, ми вважаємо, що її слід розглядати з позицій стратегій побудови мови. Даний підхід дозволяє визначити мовну гру як особливу стратегію експресивізації мови (в тому числі, художньої), пов'язану з породженням комічного ефекту на основі усвідомленого порушення функціонально-семантичних закономірностей використання мовних форм. Мовна гра також може розумітися як усвідомлене і цілеспрямоване маніпулювання експресивними ресурсами мови, обумовлене установкою на реалізацію комічного ефекту. Відзначимо при цьому, що деякі дослідники вважають більш правильним говорити про мовленнєву гру, оскільки гра реалізується в мовленні з урахуванням ситуації і особливостей сприйняття [5, 170].

Тексти казки цілком пройняті духом гри. Мовна гра виникає як наслідок яскравого, незвичайного вживання мови в результаті цілеспрямованого пошуку прийомів руйнування мовних структур і пов'язаних з ним стереотипів мовного сприйняття. Здатність до подібної мовленнєвої творчості вторинна по відношенню до знання мовної системи і володінню її нормативними зв'язками. Крім того, велике значення має і адресність мовної гри. Так, пародіювання

промови дітей у текстах казок відображає їх установку на дитячу аудиторію [5, 171].

Мовна гра як текстоутворювальний фактор характеризується використанням унікальних авторських прийомів на різних рівнях функціонування казкового тексту [5, 170].

Найбільш яскраво мовна гра проявляється в казковій ономастиці. Специфічні іменування казкових персонажів і об'єктів не тільки підкреслюють умовність створеного уявою автора світу, а й висловлюють важливі смислові відтінки і стилістичні конотації. У багатьох випадках ономастика казок є «відправною точкою» у створенні комічного потенціалу казкового тексту: імена героїв настільки комічні, що це впливає на читацьке сприйняття самих персонажів і їх вчинків [4, 282].

Ономастична гра – особливий різновид мовної гри, заснований на актуалізації асоціативного потенціалу власного імен. Це досягається порушенням стереотипів сприйняття оніма за допомогою різних прийомів його трансформації та контекстуальної актуалізації [3, 12].

Через те, що в центрі уваги опиняється слово як основний мовний елемент, ономастична мовна гра в казці може реалізовуватися на різних рівнях: на фонетичному, морфологічному, лексико-семантичному [3, 12].

На фонетичному рівні мовна гра реалізується за допомогою таких прийомів, як анаграма, алітерація, спунеризм, ономатопаея та інші фоносемантичні зближення слів. Цей вид мовної гри більшою мірою властивий англійській казці, тому що саме Англія вважається батьківщиною фольклорних небилиць-перевертнів, ігрових пісень і нонсенсу.

На морфологічному рівні ономастична мовна гра проявляється в наступних словотворчих способах: суффіксація (автори казок нерідко використовують для створення комічних онімів словотвірні форманти по батькові та прізвищ), префіксація (префіксація рідше використовується як елемент мовної гри в порівнянні з суффіксацією), словоскладання (цим способом утворюється велика кількість периферійних онімів в авторських казках), абрєвіація (у плані мовної гри найбільш цікаві абрєвіатури з подвійною мотивацією, які тотожні в плані вираження якомусь слову) [3, 13].

На лексико-семантичному рівні мовна гра створюється завдяки неспівпаданню семантичного наповнення мотивуючої та мотиваційної основ в акті словотворення. Можна виділити такі різновиди лексичної мовної гри. По-перше, обігрування внутрішньої форми власного імені, який полягає в тому, що онім відображає характерологічні риси персонажа (особливим видом гри з внутрішньою формою поетонімів є обігрування значення багатозначного слова (семантичний каламбур). По-друге, обігрування конотативного значення власних назв (до так званих «конотонімів» відносяться власні імена різних розрядів, що розвинули референтні означення). По-третє, стилізація імені власного (стилізація може розглядатися як літературний прийом, що відтворює особливості стилю іншої епохи, літературної течії, письменницької манери

якого-небудь автора або розмовної мови людини, що належить до певної соціальної верстви). По-четверте, використання онімичних «фантомів». До онімичних фантомів ми відносимо імена, що вживаються неререферентно і які позбавлені конотації [3, 16-19]. По-п'яте, використання контрастних поетонімів і родових визначальних (антропоетоніми, топоетоніми, периферійні оніми), які можуть створювати комічний ефект, відображаючи унікальність персонажа за допомогою суперечливості імені та родового визначального.

В цілому ми виявили наступні види ономастичної мовної гри в казках:

1. Фонетична гра, заснована на анаграмі, спунеризмі, алітерації, ономатопапеї, фонетичних каламбурах.

2. Морфологічна гра, що використовує суффіксацію, префіксацію, словотвір і аббревіації.

3. Лексична гра, що включає введення в текст казок «імен, що говорять» з живою внутрішньою формою, обігрування значення багатозначного слова, обігрування значення імені і використання стилізованих власних назв, онімичних фантомів, контрастних поетонімів і родових визначальних.

Розглянуті види ономастичної мовної гри демонструють потенційну здатність онімів піддаватися різним перетворенням, які створюють комічний ефект, а також свідчать про продуктивність креативних авторських прийомів у текстах казок [3, 16–19].

Література

1. Логико-философский трактат. 1921. (Витгенштейн Л.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000272/index.shtml>

2. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.

3. Цикушева И.В. Лингвостилистическая специфика комического в литературной сказке (на материале русского и английского языков). Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Цикушева. – Майкоп, 2010. – 23 с.

4. Цикушева, И.В. Ономастическое пространство в фольклорных и литературных сказках / И.В. Цикушева // Материалы VI Всероссийской научной конференции. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – С. 280-283.

5. Цикушева И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования / И.В. Цикушева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Общественные и Гуманитарные науки. – Санкт-Петербург, 2009. – № 12. – С. 169-171.

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В РОМАНЕ ПАТРИКА ЗЮСКИНДА «ПАРФЮМЕР»

Роман «Парфюмер» Патрика Зюскинда – уникальное явление в современной немецкой литературе. Появившийся на свет в 1985 году, роман добился такой мировой известности, какой в немецкой литературе последними пользовались произведения Т. Манна, Г. Бёлля и Г. Грасса. За двадцать четыре года, прошедших с того времени, когда роман впервые увидел свет, он издан общим тиражом более двенадцати миллионов, переведен на сорок два языка, включая латынь, и, наконец, экранизирован.

Таким образом, внимание писавших о романе «Парфюмер» было главным образом сосредоточено на том, чтобы определить место романа в мировой литературе, определить его как произведение постмодернистской литературы, и именно таким путем разгадать все загадки, заложенные автором в роман.

При прочтении романа, разумеется, поражает обилие разных планов в сюжете романа. В нем тесно переплетаются исторические реалии кануна Великой французской революции; читателю трудно избавиться от аналогий и известными сюжетами мировой литературы. Невольно приходится задуматься над теми механизмами, которые приводят к власти, сильную и гениальную личность. Читателю также само собой приходится переосмысливать, какое значение в человеческой жизни играет обоняние.

Актуальность нашего обращения к роману определяется тем, что роман, как и всякое по-настоящему большое произведение литературы, к числу которых "Парфюмер", несомненно, принадлежит, не может не ставить перед читателем "вечные" вопросы о добре и зле, любви, о смысле человеческой жизни [3, 122].

Главный герой романа «Парфюмер» Жан Батист Гренуй, как уже было сказано - личность исключительная. Вне всякого сомнения, он, вместе с тем, является злодеем – пусть и гениальным. Однако сам мир, в котором рождается и живет герой вовсе не представляется сплошным царством добра и любви. Более того, Добро вообще трудно найти в окружении главного героя. С самого рождения – мир этот враждебен Греную, и движущей силой, толкающей его на преступление, является не только его безудержная страсть в создании совершенного запаха, но постоянное чувство отверженности от мира, и желание к этому миру прильнуть.

«Обделенность людским вниманием, заботой и добротой, не говоря о любви, сопровождает Гренуя всю жизнь. Воплощая в фактах биографии и «линиях судьбы» своего героя эту лишенность человечности, Зюскинд «изымает» из человеческой природы Гренуя и доброе начало. Гренуй живет вне добра, не испытывая потребности в нем, не зная ни Бога, ни совести, ни чести, ни долга. Все, что дано каждому как «человеческое в человеке» (пусть в малой

мере – духовная любовь или сексуальное влечение), в Гренуе, чуть ли не по Фрейду, сублимировано в запахе» [4, 80].

Рожденный в мире, где представления о Добре и Зле размыты, сам не знавший любви, именно ее - Любовь, как нам кажется, и пытается найти главный герой романа. И весь путь Гренуя – это путь к Любви.

Зюскинд на протяжении всей книги сравнивает Гренуя с клещом, который абсолютно уходит в себя и только ждет, когда кто-нибудь пройдет под ним, чтобы вцепиться и выпить ту самую каплю крови, о которой мечтал всю жизнь.

Детство и младенчество Гренуя – это постоянная борьба за выживание в безжалостном и равнодушном к нему мире. И первым человеком, чье безразличие едва не стоило жизни главному герою, была мать, не бросившая в душу ребенка семян добра и любви.

Гренуй, которого безжалостный мир не раз мог свести в могилу, все же вырос и окончательно осознал, что он в этом мире совсем один. Ни один человек никогда не будет думать о нем, разве что, если найдет способ извлечь из Гренуя выгоду. После познания этого «ключа к порядку всех других ароматов», без которого «нельзя ничего понять в запахах», Гренуй производит полную ревизию своих ароматов, он раскладывает их по полочкам, разделяет на хорошие и плохие. Это предопределило всю его жизнь – он не только понял, что должен быть парфюмером, а обрел некие ориентиры в этом мире. Эти ориентиры лишены моральности, но уж запахи он оценивает с точки зрения эстетики.

В дальнейшем происходит новое открытие: Гренуй понял причину своей отчужденности от мира. Дело, как оказалось, было вовсе не в его феноменальном обонянии, но в отсутствии запаха на теле, своего запаха. Вернувшись в мир людей, Гренуй создает духи, имеющие запах человеческого тела. Гренуй интуитивно приходит к тому, что находит механизм манипулирования людьми, их сознанием, самой жизнью, и запахи, сконструированные им с дьявольской холодностью, становятся универсальными отмычками к людским душам. Греную стал понятен механизм того, что люди, называют любовью, он понял, что с помощью запаха способен манипулировать чувствами окружающих, но для него такая любовь мира не имеет ценности. Ему-то хотелось, чтобы любили все же его самого, а не его мастерство талантливого парфюмера. Самоубийство главного героя – следствие собственного одиночества в этом мире, который его отвергает с самого рождения, и одновременно бессознательный акт любви к миру, принесение в жертву себя самого, что, собственно говоря, и является любовью. Так роман отвечает на вечный вопрос в истории человечества о смысле человеческой жизни [1, 17].

Таким образом, трагедию Жана Батиста Гренуя – главного героя романа немецкого писателя Патрика Зюскинда "Парфюмер" можно интерпретировать по-разному. Многочисленная критическая литература, посвященная роману, относит роман к произведению постмодернистского направления в литературе,

хотя аргументы критиков, не согласных с таким взглядом на вещи, выглядят достаточно убедительно.

Литература

1. Вилисова Т.Г. Роман Патрика Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы»: сюжет, герой, традиция/ Т.Г Вилисова // Традиции и взаимодействия в зарубежных литературах. - Пермь, 1999. - С. 177-191
2. Зюскинд П. Парфюмер: История одного убийцы. / П. Зюскинд – Спб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2006. – 304 с.
3. Калугин В.А. Виды интертекстуальных связей в романе Патрика Зюскинда "Парфюмер"/ В.А. Калугин - Художественное слово в пространстве культуры. - Иваново, 2007. - С.121-124.
4. Кротков А. «Приимите, ядите: сие есть тело мое»: [заметки о поэтике романа П. Зюскинда «Парфюмер»] / А. Кротков // Юность. - 1998. - № 5. – С. 79–80.

*А.С. Румянцева
м. Мариуполь*

ІДЕЇ ДЗЕН-БУДДИЗМУ ТА ІНДУЇЗМУ У ТВОРЧОСТІ

ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА

Актуальність роботи. Феномен «діалогу культур», який стрімко еволюціонував упродовж ХХ ст., кардинально поглибив і урізноманітнив зв'язки між культурними ареалами Сходу і Заходу. Особливо жваво процеси культурного обміну точилися на царині філософії і мистецтва, в результаті чого в середині ХХ ст. у масовій західній свідомості помітно затвердився орієнтальний ціннісний вектор. Разом з «бітництвом», яке висвітлило етичні основи цієї релігійно-філософської традиції, східні ідеї та доктрини в більш адекватній формі відбилися у творчості Дж. Д. Селінджера. Їхня питома вага у філософсько-естетичних поглядах письменника вельми висока, а художня значущість та новизна в інтеркультурному контексті безсумнівні [4].

Перші ознаки захоплення Селінджера стародавньою індійською філософією знаходимо в повісті «Перегорнутий ліс» (1947). Її герой, поет Рей Форд – послідовник Уїтмена, за прикладом якого вводить у свою поезію елементи «священних містичних книг стародавньої Індії». Рей Форд скористався улюбленим порівнянням індійського філософського епосу в своєму вірші, що дало назву повісті: «Не спустошена земля, величезний перегорнутий ліс, усе листя якого знаходиться під землею». Алегорію перегорнутого лісу можна розшифрувати за допомогою одного з символів, що найбільше використовується в стародавній індійській релігійно-філософській літературі. Носієм знання й розуму там вважаються «листя дерева, що росте догори корінням» – ашваттхи. Образ ашваттхи існує в індійському філософському епосі не лише в якості простого порівняння (дерево-всесвіт), але

й у вигляді складної метафори – «дерево всезрозуміння». Згідно поясненню цього символу, перегорнуте дерево ашваттха – це всесвіт, листя якого – священні ведичні гімни, і той, хто пізнав дерево, стає знавцем Вед. Це дерево вічне, нетлінне, як сам всесвіт, воно також символізує кругообіг життя – ланцюг народжень і смертей (сансара), що прив'язує людину до причини усіх земних страждань – колеса існування. Перегорнуте дерево, листя якого на відміну від листя ашваттхи сховане під землею, у повісті Селінджера символізує, очевидно, всесвіт, позбавлений знання й розуму [3].

Ліс у брахманічно-буддистській літературі є образом темних і гріховних бажань, знищення яких веде до звільнення. У буддистському каноні говориться про звільнення від бажань шляхом знищення лісу. Таким чином, розкривши філософське значення староіндійської метафори (всесвіт є скупченням гріховних людських бажань і дій, він, на жаль, позбавлений мудрості й знання), можна розшифрувати елемент тайнопису у вірші героя повісті «Перегорнутий ліс». Спроби розшифровки символу «перегорнутого лісу», які зустрічались в американській критиці, йшли, проте, в інших напрямках. У. Френч, наприклад, вбачав у цій алегорії доктрину звільнення художника від усілякої відповідальності перед суспільством, від турботи за благо людства, а Ф. Гвінн і Дж. Блотнер розглядали образ «перегорнутого лісу» з позицій фрейдистської символіки [3].

У творчості Селінджера знайшло своє відображення і захоплення філософією дзен-буддизму. Селінджер неодноразово вертався до теми ставлення людини до Бога, точніше, до відсутності Бога, намагаючись перебороти відчуття порожнечі за допомогою своєї комбінації християнських і буддистських ідей.

Наприклад, у новелі «Тедді» (1953) головний герой – десятирічний Тедді Макардль, – незважаючи на свою юнацьку недосвідченість, демонструє чудове знання ідей, що постулюють єдність людської душі і вселенської сутності, а також розуміння карми – філософії відплати за все скоєне на землі. А Зуї («Френні і Зуї», 1961), намагаючись витягти з духовного стресу свою молодшу сестру, доводить їй, що молитви не допоможуть, необхідним є просвітлення, яке досягається іншими засобами. Для цього доведеться зануритися в себе, відчувши почуття родинної близькості як універсальний стан, що мирить зі світом [2].

Тедді – ясновидець і мудрець, він зустрічався в Європі з професорами богослів'я декількох університетів. Юний прихильник буддистського вчення про перевтілення передбачає майбутнє, чим він власне кажучи, і займався в Європі. Тедді – філософ, він вважає, що порятунок від самотності, людської грубості і невігластва слід шукати в самоудосконаленні, любові до ближнього, непротивленню злу, гуманному відношенню до ворогів [1].

У розмові з лектором Нікольсоном він передбачає власну смерть, пробачає батькам їх егоїзм, задалегідь прощає і свою злу сестричку, котра, як він знає,

буде причиною його загибелі. Потім Тедді спокійно рушає «назустріч новому перевтіленню»: Нікольсон чує, як із басейну лунає його передсмертний крик.

У. Вігенд назвав «Тедді» шизофренічною нісенітницею, І. Хассан стверджує, що цим оповіданням у творчості Селінджера розпочинається релігійна фаза, так як герой вірить у ведичне перевтілення і відчуження, а реалістичні портрети батьків Тедді і його сестри він вважає досить туманними.

Ф. Гвінн і Дж. Блотнер знаходять в оповіданні «Тедді» ідеї семантичної філософії. Розмова Тедді і лектора Нікольсона нагадує їм дискусії з розповідей про Гласів. Тедді, на їхній погляд, містик, котрий рухається до неминучої смерті в стані душевної рівноваги, що різко контрастує з логічним і емоційним егоцентризмом всіх інших персонажів оповідання. Взагалі, багато дослідників (у тому числі й К. Александер) вважають, що «Тедді» передує циклу повістей про Гласів. Тут дуже сильні дзенські ідеї. Тедді схожий на маленького Симора, котрий також міг бачити майбутнє і минулі перевтілення. Ця східна ідея реінкарнації переплітається з піфагорійською ідеєю про те, що людина після смерті не вмирає [1].

Д. Вейфілд називає «Тедді» суто містичним твором, не вбачаючи у ньому ні крихти реалізму. Він рахує, що в цьому оповіданні міститься заклик покінчити з матеріальними турботами в реальному житті й перейти (як цього потребують містичні релігійні вчення Сходу) в «справжній, а не ілюзорний» духовний світ, шлях до якого лежить через смерть. Д. Вейфілд порівнює оповідання з «Блакитним періодом де Дом'є-Сміта», вважаючи, що обидва написані в дусі поза інтелектуального просвітлення дзен.

У тому ж ключі розглядає «Тедді» і Дж. Міллер-молодший, поєднуючи його з «Блакитним періодом де Дом'є-Сміта» з групою «містичних новел». Він вважає, що у ньому, як і у «Ловці у житті», висловлена відраза до світу. «Якщо ми прийнемо світ, створений Селінджером в цьому оповіданні, - пише критик, - то не будемо тужити за долею Тедді, а зрозуміємо, що він став на шлях до наступного перевтілення, наблизився до того циклу, котрий приведе його до постійного споглядання Бога». Дж. Міллер вбачає у загибелі хлопчика неминучу закономірність, оскільки «ідеальна довірливість і невинність приречені у цьому світі» [1].

Селінджер не закликає кожного відректися від світських турбот і зайнятися самоспогляданням. Але він бачить ідеал у буддистському стані спокою. Селінджер – екзистенціаліст, що розчарувався в житті і шукає на порятунк. І знаходить його в буддизмі й давньоіндійській філософії, тому що не існує більш гуманної філософії, ніж східна. Вона побудована на любові до ближнього і сприйнятті світу як цілого.

У східних філософських вченнях, Селінджера приваблює перш за все загальнолюдський зміст, гуманістична суть, запропонована можливість узагальнювати ті або інші життєві явища, аналізувати причини людських страждань і шукати шляхи позбавлення від них. Спроба синтезувати деякі філософські погляди Сходу і Заходу, застосувати основні закони

староіндійської поезики й обумовлюють складну естетичну природу творів Селінджера.

Література

1. Галинская И.Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера [Электронный ресурс] / И.Л. Галинская. – Режим доступа: http://www.e-reading.link/bookreader.php/146227/Galinskaya_-_Filosofskie_i_esteticheskie_osnovy_poetiki_Dzh._D._Selindzhera.html
2. Зверев А.М. [Электронный ресурс] / А.М. Зверев. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/literature3/zverev-99a.htm>
3. Творчість американського письменника Дж Д Селінджера [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua-referat.com/Творчість_американського_письменника_Дж_Д_Селінджера
4. Черняев С.П. ідеї дзен-буддизму у творчості Дж. Д. Селінджера /філософський аспект/ [Електронний ресурс]: дис. ... канд. філос. наук : 17.12.96 / С.П. Черняев; Харк. держ. ун-т. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/idei-dzen-buddizma-v-tvorchestve-dzh-d-selindzhera-filosofszhiy-aspekt>

*К. М Супрун.
м. Кривий Ріг*

ПОЕТИКА РОМАНУ ДЖ. ОСТІН «ЕММА» В КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ САДИБНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Пильної уваги в літературознавстві заслуговує прагнення літературної критики останньої третини ХХ ст. відродити читацький та дослідницький інтерес до англійської садибної літератури, репрезентованої у західній науковій традиції терміном «country house novel». Плідними виявляються спроби фахівців (В.Шукін, О. Раутчбауер, Т. Іглтон, Р. Бертон та інші) аналітично описати феномен роману про «дворянські гнізда», позначити його кордони, виділити масив яскравих ключових художніх текстів, а також систематизувати спостереження над відмінними властивостями їх поезики.

Однією з ключових постатей англійського садибного роману незмінно залишається Джейн Остін. Незважаючи на те, що на роки її життя випало чимало значних історичних подій, вона означила межі своїх інтересів у художній творчості «життям трьох-чотирьох родин у провінції». На думку сучасних дослідників, небагатьох англійських письменників – можливо, лише В.Шекспіра та Ч.Діккенса – супроводжує наразі більше визнання [4, 275]. Тим більш незвичайним видається відношення сучасників письменниці до її творів. Так, Ч. Діккенс навіть не здогадувався про існування Джейн Остін, а Ш.Бронте вельми стримано оцінювала літературні експерименти своєї колежанки по перу: «Точне відтворення повсякденності. Жодного яскравого образу. Можливо, вона освічена, реалістична ... але великою її не назвеш».

Перший ґрунтовний аналіз творчості міс Остін належить Вальтеру Скотту, який вважає письменницю «засновницею сучасного роману, де події зосереджені навколо повсякденності людського життя та стану суспільства», наголошуючи, що «автор «Емми» демонструє «глибоке знання людського серця, і це знання стоїть на варті гідності та доброчесності»[4, 302].

Ключовими в інтерпретації творчої спадщини романістки є роботи Ф.Бредбука, який так визначає її місце в англійській літературі: «В історії роману вона стоїть на перехресті, відчуваючи велике занепокоєння моральними проблемами вікторіанців і зберігаючи, у той же час, об'єктивність, скепсис та відчуженість XVIII століття. Хоча її соціальний діапазон був обмежений, подекуди вони знала більше та сприймала життя ширше, ніж багато хто з досвідченіших та освіченіших письменників, які прийшли в літературу після неї» [3, 83].

Творчий доробок письменниці складає шість романів, що змальовують приватне життя «дворянських гнізд» початку XIX століття. Потреба у вивченні поетичних особливостей роману Дж. Остін «Емма» як класичного садибного роману, недостатність наукових досліджень з цього питання у сучасних теоретичних джерелах та значне зростання суспільного інтересу до явища садибного життя зумовлюють своєчасність і актуальність нашого дослідження.

Вперше термін «садибний текст» був запропонований російським дослідником В.Щукіним, який виокремлює наступні ознаки «садибного наративу» [2, 193]:

- співвіднесеність змісту з міфом про садибу як втрачений рай;
- садибний хронотоп як стан щасливої безтурботності та спокою в замкненому просторі;
- душевні переживання та враження героїв, невіддільні від описів природи;
- меланхолічний ліричний підтекст, що служить для створення специфічного настрою світлого ностальгічного смутку.

Своєрідність англійського садибного роману, в першу чергу, пов'язана з культурною та соціальною спадщиною туманного Альбіону. Тяжіння до провінційного життя бере початок ще з часів англосаксонського завоювання. Дослідники вважають, що «саме селянська натура саксів, які населяли більшу частину Британії, вплинула на схильність англійців до всього простого і природнього; ...пристрасть до домашнього вогнища» [1, 11]. Феодалні маєтки (манори) часів норманського завоювання стали своєрідними провісниками англійської дворянської садиби. Незважаючи на промислову революцію та урбанізацію Британії, XVIII століття вважається справжнім «золотим віком» садибного світогляду. Для англійця садиба завжди була більш привабливою альтернативою ніж місто. Віта Секвіл-Вест стверджує: «В той час як наші міста, за великим рахунком, були доволі непривабливими, саме селища виявились прямими спадкоємцями англійських традицій та духу» [5, 1]. Отже, в буржуазній Англії садиба стала своєрідним осередком спокою від метушні та місцем зосередження споконвічних національних цінностей.

Чималу роль у поширенні заміського життя мала національна ментальність. Англійці з давніх-давен відомі своєю любов'ю до природи, етикою приватного життя та національним культом сім'ї. У першому випадку значну роль відіграв сенсуалізм Джона Локка, що стверджував пріоритет чуттєвого досвіду та сприяв формуванню поняття «перша природа», яку людина не повинна підкорювати собі. По-друге, англійські просвітителі ставили за мету змінити не суспільні відносини, а людину. Саме тому, для англійського дворянства було характерним свідоме ставлення до власних вчинків та неухильне дотримання законів джентльменства. Нарешті, кожен маєток уособлює сімейне гніздо та домашній затишок, ідеал регіональної особистої незалежності.

До основних літературних джерел, яким садибний роман завдячує своїм виникненням, належать пасторальна та описова поезія, а також сімейно-побутовий роман. Зокрема, жанр пасторалі дав художнє обґрунтування типовим для садибної літератури опозиціям та ідеалізував буденність («Пастуший календар» Е. Спенсера, «Галатея» та «Метаморфози кохання» Дж. Лілі). Описова поезія, у свою чергу, орієнтуючись на зображення реальної природи, стала уособленням споглядального художнього мислення («Пори року» Дж. Томсона). Естетика та особливості художнього бачення сімейно-побутових та звичаєвих романів С. Річардсона, Г. Філдінга, О. Голдсмита, Ф. Берні, Є. Інчибальд та М.Еджуорт знайшли безпосереднє відображення у англійських романах про «дворянські гнізда».

В романі Дж. Остін «Емма» змальовано одразу декілька родових маєтків, чільне місце серед яких займає Хартфілд, садиба Вудхаусів: *'Highbury, the large and populous village, almost amounting to a town, to which Hartfield, in spite of its separate lawn, and shrubberies, and name, did really belong, afforded her no equals. The Woodhouses were first in consequence there. All looked up to them'*.

Розглянемо актуалізацію в романі типологічних характеристик «садибного наративу». По-перше, Хартфілд ідеалізується персонажами як місце зосередження автентичних англійських цінностей спокою та невимушеності: *'It would be very hard, indeed, my dear, if poor Isabella were to be anywhere but at Hartfield'. 'Ah! my dear, it is not like Hartfield. You make the best of it—but after you have been a week at Hartfield, you are all of you different creatures'*.

«Дворянські гнізда» зображено як просторово-часовий континуум, що функціонує за своїми, особливими законами: *'We are rather out of distance of the very striking beauties which attract the sort of parties you speak of; and we are a very quiet set of people, I believe; more disposed to stay at home than engage in schemes of pleasure'*.

Роман рясніє прикладами того, як особисті взаємовідношення героїв розкриваються через їх безпосередній зв'язок з природою, що, зокрема, зумовлює елегійний, ностальгічний стиль оповіді: *'The plan of a drain, the change of a fence, the felling of a tree, and the destination of every acre for wheat, turnips, or spring corn, was entered into with as much equality of interest by John, as*

his cooler manners rendered possible; and if his willing brother ever left him any thing to inquire about, his inquiries even approached a tone of eagerness’.

Як бачимо, жанрово-родова специфіка роману Дж. Остін «Емма» уможливило віднесення його до класичного садибного роману ХІХ століття з притаманними типологічними рисами «садибного наративу», в якому віддзеркалюються культурно-соціальні особливості англійської світоглядної парадигми.

Література

1. Кертман Л. Е. География, история и культура Англии / Лев Ефимович Кертман. - М.: Высшая школа, 1979. – 384 с.
2. Щукин В.Г. Российский гений Просвещения. Исследования в области мифопоэтики и истории идей / В.Г.Щукин. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. – С. 157 – 447.
3. Bradbrook F.W. Jane Austen and Her Predecessors. – Cambridge University Press, 1967. – 179 p.
4. Burton R. Masters of the English Novel: A Study of Principles and Personalities. – New York, N. Holt and Company, 1932. – 384 p.
5. Wilson Richard L., Mackley Alan. Creating Paradise: The Building of the English Country House. 1660-1880. – Hambledon and London, 2000. – 428 p.

*И. В. Хаджинова
г. Мариуполь*

ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНОВ ПАУЛО КОЕЛЬО «АЛХИМИК» И ДЖОНА ФАУЛЗА «ВОЛХВ»

Джон Фаулз и Пауло Коэльо принадлежат к разным поколениям, и к принципиально разным во всех отношениях национальным, историческим, духовным, культурным, художественным и даже бытовым традициям. На фоне всех различий близость двух писателей особенно интересна и многозначна, тем более что ни Фаулз, ни Коэльо нигде не упоминают друг о друге.

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной изученностью творчества Пауло Коэльо и Джона Фаулза в современной литературе, сложностью восприятия романов Дж. Фаулза «Волхв» и П. Коэльо «Алхимик» и неоднозначностью их интерпретации.

Цель работы заключается в раскрытии главных проблем в произведениях Пауло Коэльо и Джона Фаулза на основе романов П. Коэльо «Алхимик» и Дж. Фаулза «Волхв».

Проблема – аспект содержания произведения, на котором акцентирует свое внимание автор [4, 43]. Под проблематикой художественного произведения в литературоведении принято понимать идейное осмысление, понимание писателем тех социальных характеров, которые он изобразил в произведении. Осмысление это заключается в том, что писатель выделяет и усиливает те свойства, стороны, отношения изображаемых характеров, которые

он, исходя из своего идейного мировоззрения, считает существенными [1, 94]. В отличие от тематики, проблематика является субъективной стороной художественного содержания, поэтому в ней максимально проявляется авторская индивидуальность. Своеобразие проблематики – своего рода визитная карточка автора. Выделяют такие виды проблематики, как общественно-политические, морально-этические, национально-исторические, общечеловеческие, философские и социально-психологические.

Сравнивая два романа П. Коэльо «Алхимик» и Дж. Фаулза «Волхв» можно сделать вывод, что для творчества двух авторов характерно использование философской проблематики в своих произведениях. Также прослеживается много деталей, которые роднят романы.

«Волхв» и «Алхимик» – символические романы, в юнгианском понимании термина, с четко выраженным мифологическим содержанием, в котором развернута архетипическая мифологема трансцендентальности путешествия героя в поисках себя.

Произведения раскрывают перед читателем философскую проблематику. Романы «Волхв» и «Алхимик» объединяет проблема самопознания личности, проблема поиска настоящего себя. Эти проблемы относятся к «вечным проблемам», поэтому часто встречаются в произведениях писателей. И хотя П. Коэльо и Дж. Фаулз обращаются к подобным проблемам, обыгрывают они их в собственном стиле.

Роман «Волхв» («Маг») – самый популярный роман выдающегося английского писателя. Вышедший в Англии в 60-е годы, он принес мировую славу автору. Блестящий стилист, мастер парадоксальной интриги, Фаулз обрекает читателя бесконечно разгадывать смысл своего таинственного повествования.

Сам автор подчеркивает тот факт, что в основе его произведений лежит философская проблематика. Философская основа романа, как и всего творчества писателя, представляет собой, по признанию самого Фаулза, «своеобразное рагу о сути человеческого существования», главными ингредиентами которого являются философия экзистенциализма и аналитическая психология К. Г. Юнга. Вот почему для всех произведений английского романиста так значимы проблемы свободы выбора, поиска «аутентичности», избрание «подлинного поведения», претерпевшие оригинальную авторскую трактовку и переосмысление [3].

Одной из проблем, поднятых в романе, является проблема самосознания, самоопределения героя, поиска подлинного «Я». Человек блуждает в лабиринтах своего подсознания, он покрыт слоями социальных норм и условностей. Все это мешает увидеть настоящее. Фаулз на примере своего романа иллюстрирует типичное поведение человека. Николос, который не уверен в своих чувствах к Элисон, покидает ее и отправляется работать учителем на остров Праксос. Там главный герой переживает разочарование в себе, задумывается о суициде, знакомится с Кончисом, становится

«подопытным материалом» в его психологическом эксперименте и только тогда понимает, что его нужно от жизни.

Каждые несколько десятилетий представляется книга, которая навсегда меняет его читателей. «Алхимик» Коэльо – это именно та книга, которую справедливо считают современной классикой.

Роман «Алхимик», как и все творчество Пауло Коэльо, полон идей эзотеризма – давно забытого и отнесенного на второй план по отношению к научному и религиозному мировоззрению. Такие понятия как «дружественная вселенная», «духовный путь к познанию», «высшее знание» сопровождают читателя на протяжении всей книги. Очарование книги Коэльо заключается в том, что на примере истории путешествий молодого пастуха мы учимся понимать мистическую связь между нашими желаниями и необычными путями их воплощения. С одной стороны, – это мистическое видение «знаков судьбы», с другой стороны, – абсолютно прагматичное решение вопросов, преодоления тех трудностей, которые возникают на пути к заветной цели.

В романе «Алхимик» Пауло Коэльо ставит проблему способности человека самостоятельно создавать свою судьбу. Догмы, состоящие веками, заставили людей поверить в то, что от судьбы невозможно уйти, но художник слова лишней раз доказывает своим романом, что именно человеку следует решать: будет ли он идти своим путем, следуя знакам «Большой Руки» и выбирая счастье или пустоту и пассивное плетения по течению, перекладывая всю ответственность за несбыточные мечты на predeterminedность своей жизни.

Пауло Коэльо с помощью своего романа пытается подтолкнуть людей к воплощению своей мечты. Мы боимся рисковать ради своих целей, и поэтому стоим на месте в течение жизни. Часто человек в своей жизни отказывает себе в мечте, выбирая легкие пути. Но мы все понимаем, что чем труднее дорога, тем больше соперников встречается.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что авторский интерес во все времена вызывали философские вопросы о смысле и ценности человеческой жизни, о природе человека, о добре и зле, о том, что такое свобода и т. д. Творчество Джона Фаулза и Пауло Коэльо не является исключением. В своих романах «Волхв» и «Алхимик» они поднимают проблемы самоидентификации человека, поиска подлинного «Я» и проблемы одиночества. Авторы облачают в новую форму проблемы, которые, возможно, никогда не получают однозначного решения. Вместе с молодым и вполне обычным Николоса Эрфе, немного не уверенным в себе, немного снобом и немного эгоистом читатель анализирует свою жизнь, сравнивает и пытается найти свой выход из ситуации. Вместе с Сантьяго – отправляется на поиски своего Пути.

Литература

1. Введение в литературоведение / Под ред. Г. Н. Поспелова. 3-е изд. испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1988. – 528 с.

2. Давыденко Г.И. История новейшей зарубежной литературы: учебное пособие / Г.И. Давыденко, А.Н. Чайка, Н.И. Гричаник. - М.: Центр учеб. лит., 2008. - 274 с.
3. Джон Фаулз. Материалы о романе «Волхв»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://john-fowles.narod.ru/magus.htm>
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов и учителей-словесников / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
5. Цховребова М. Острова, колодцы и запертые комнаты Джона Фаулза и Харуки Мураками [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.darial-online.ru/2005_2/tshovreb.shtml

*І. Г. Щербакова
м. Маріуполь*

НАРАТИВНІ СТРАТЕГІЇ У СУЧАСНОМУ ЖІНОЧОМУ РОМАНІ

І. РОЗДОБУДЬКО «ЯКБИ»

Наратологія (грец. narratology, від лат. narrare – розповідаю і грец. logos – слово, вчення-наука про розповідання) – це наука про оповідні структури, об'єктом дослідження якого є теорія оповіді [4, 73].

Наратив (з англ. narrative- розповідь, оповідання від narrare – розповідати) – це рід дискурсу, який розповідає певну історію; сюжетно-розповідне висловлювання, яке надає своєму предметно-сенсовому змістові статус події, що робить його подвійно родієвим [3, 78].

Під авторськими наративними стратегіями розуміється спосіб подачі фактичного матеріалу, який обирає той чи інший автор для комунікації з читачем як основним реципієнтом тексту, спосіб, що передбачає передумовленість та організованість інтерпретації самої структури тексту [2, 125].

Актуальність даної роботи зумовлена тим, що на сучасному етапі розвитку літературознавства наратив став розглядатися не лише як розповідь, композиційний компонент, відмінний від інших мовних форм – описів, роздумів чи діалогів, а й як особливе відтворення подій у тексті. Творчість Ірен Роздобудько розгортається різнопланово й досі лишається не осмисленою системно в українському літературознавстві. Загалом рецепція творчості української письменниці в критиці ще не була предметом окремих літературознавчих студій, а отже, наративні стратегії у творах сучасної письменниці майже не розглядалися.

Мета нашої роботи полягає в з'ясуванні особливості поетики І. Роздобудько та надання характеристики типології і специфіки наративної стратегії письменниці на прикладі її роману «Якби».

Ірен Роздобудько – популярна українська журналістка, письменниця, поетеса. Її творчість являє собою невід’ємну складову сучасного української літератури та привертає увагу критиків і літературознавців. Вона, як видатний майстер психологічної жіночої прози, у своїх творах порушує проблеми, які хвилюють сучасність. Широкий спектр питань, що розкриваються письменницею дозволяють нам виокремити її прозу як інтелектуально-психологічну і є синтезом реального та містичного, романтичного та інтелектуального.

Твори І. Роздобудько відрізняються особливою нарративною стратегією. Її романи являють собою складне, багаторівневе, поліфонічне явище. Вони відрізняються, насамперед, психологізмом, який є складовою ідіостиллю сучасної письменниці та оживляє внутрішнє «Я» читача, культивує світ його моральних цінностей. А тематико-ідейні шукання, руйнування традиційних стереотипів, нові жанрово-стильові системи, роблять романи Роздобудько зразком сучасного жіночого роману [1, 78–83].

У своєму романі «Якби» Роздобудько вигадала фантастичну історію про жінку, яка повернулася у минуле. Письменниця продемонструвала кілька днів життя героїні у її нинішньому та минулому світах. Завдяки цьому авторка порівнює два періоди життя людини: початок ХХІ та 1980-ті роки ХХ століття.

Наративна тканина твору організована в специфічний спосіб: авторка почергово вдається до форм оповіді від першої і третьої осіб, причому остання зберігає суб’єктивне бачення героїні. Літературний наратор наближений до реального автора, тому що наратує не послідовно, а довільно, зміщуючи часопросторові орієнтири, своєрідно подаючи історію. Психологічна дистанція між наратором і персонажем майже повністю нівелюється. Роман «Якби» - це неперервний монолог, де немає місця навіть власне авторі-головний герой і сам автор стають одним цілим.

Письменниця веде повіствування в нелінійній послідовності, іншими словами, Роздобудько презентує маніпуляцію з художнім часом, переміщуючи події. Головна героїня без перешкод переміщується у часі [2, 127].

Наративна стратегія, під якою у нашій роботі розуміється сукупність нарративних засобів, що використовуються для досягнення певної мети у репрезентації наративу, полягає в фантастичній фабулі «подорожі в часі» та історичному факті, який подається крізь призму бачення головної героїні і набуває особливого ідейно-естетичного сенсу.

Завдяки фантастичній фабулі «подорожі в часі» та історичному підтексту роману, Роздобудько продемонструвала особливості власної нарративної стратегії, спосіб подачі фактичного матеріалу для комунікації з читачем. Інтерпретувавши теперішні образи через минулі, письменниця показала диво у повсякденному житті, навчила цінувати минуле й теперішнє та розкрила причини моральної деградації українського суспільства початку ХХІ століття.

Література

1. Герасименко Н. Особливості творчої манери І. Роздобудько / Н. Герасименко // Слово і час. – 2005 . – № 11. – С. 36–39.
2. Тюпа В. И. Нарративная стратегия романа / В. И. Тюпа // Новый филол. вестн. – М. : РГГУ, 2011. – № 3 (18). – С. 125-127.
3. Тюпа В. И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса: («Архиерей» А. П. Чехова) / В. И. Тюпа. – Тверь : ТвГУ, 2001. – 216 с.
4. Шмид В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Яз. славян. культуры, 2003. – 312 с.

*Е. А. Чуприна
г. Мариуполь*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОНЕТНЫХ ЦИКЛОВ П. РОНСАРА И СОНЕТОВ У. ШЕКСПИРА

Жанр сонета берет свое начало в провансальской лирике. Канон сонета складывается в эпоху Возрождения в творчестве Петрарки, Ронсара, Шекспира. Именно в их сонетах первоначальное любовное содержание сонета начинает осложняться философскими мотивами, а рассказ об интимных переживаниях постепенно превращается в диалог с миром. Ронсар и Шекспир разрабатывают в сонетах низкий стиль, что делает поэтический язык более доступным и экспрессивным. Усложняются художественные приемы: наряду со сравнениями (они становятся все более разнообразными) используются перифразы, звукопись. Но самое главное то, что в сонетах происходит смена основной риторической фигуры мышления: на смену средневековой аллегории приходит метафора. Вечное перестает служить знаком отвлеченного, а образы возлюбленных становятся средоточием метафорической переключки смыслов. И в конечном итоге развитие сонета эпохи Возрождения отражает всю духовную и реальную историю Ренессанса.

В сонетах Ронсара перед современниками появился человек со своим характером, со своими переживаниями, порывами к счастью, со своим иногда грубоватым юмором, с удивительной, небывалой еще во французской поэзии музыкальностью. Сонетный цикл «Первая книга любви» посвящен Кассандре Сальвиати и создан через 5-6 лет после знакомства с ней (1551-1552 гг.). Образ Кассандры возникает как будто сквозь дымку воспоминаний, в ореоле эмоций, пробужденных мечтами. Образ возлюбленной воплощает представления поэта о красоте и совершенстве. Этот сборник создан под влиянием Петрарки. Ронсар воспринимает по преимуществу литературную сторону петраркизма: повышенный интерес к утонченной художественной форме, призванной передать перипетии любовных переживаний. Чувственная сторона переживаний находится на первом плане. Ронсар воспекает возвышенную и неразделенную любовь вопреки благоразумию подражателей Петрарки.

Обращение к античной мифологии позволяет посредством мифологических персонажей стилизовать образы героя и его возлюбленной, само любовное чувство.

Героиня «Второй книги любви» не аристократка, каковой была Кассандра, а крестьянская девушка Мария Дюпон из Бургейля. Образ Марии теплее, доступнее, проще облика Кассандры. Мария становится для поэта символом вечной женственности и красоты, воплощением идиллического канона. Образ девушки ассоциируется с весной, утром, рассветом, с цветущей природой, вызывает ощущение весенней чистоты и свежести. Концепция любви как весны человеческих чувств органично входит в жизненную философию поэта. Естественность и простота девушки подчеркивается вполне земными реальными занятиями Марии – она ходит среди огородных грядок, прядет. Природа перестает быть только фоном в сонетах Ронсара. Поэт приближает ее к человеку. Преклонение перед природой сближает философию Ронсара с философией античного пантеизма. Природа становится источником наслаждения и в то же время дарит естественную мудрость, диктует правила жизненного поведения. Сборник сонетов, обращенных к Марии, закрепил переход к поэзии действительности.

Третий сборник сонетов обращен к Елене дю Сержер и создавался, когда в литературе получали все большее распространение маньеристские тенденции, проявляющиеся в отобранности образов, рафинированности речи, в уходе от реального времени, предощущении трагического. В обращенных к Елене сонетах еще немало следов петраркизма, манерной изощренности, изысканности, но есть и возвышенная идеализация, и психологическая достоверность. Поэт стремится к точности и лаконичности, чувство меры берет верх, искренние чувства находят выражение в простой и классически ясной форме. Образ возлюбленной в этом сборнике одновременно и реален, и осязаем, и бесконечно далек. В сонетах предстает не только внешний облик Елены, но дается представление и о ее внутреннем мире. Аристократическая утонченность образа возлюбленной сочетается с достоинством, уверенностью и внутренней гармонией, которые составляют важную черту идеала красоты Ренессанса. На страницах сборника возникает явственный образ самого стареющего поэта, по-прежнему упоенного чувственной красотой мира, склонного предаваться влечению страстей и жажде наслаждений, но одновременно сохраняющего мудрое самообладание и чувство меры. В третьем сборнике, «К Елене», Ронсар частично возвращается к петраркистской модели, используя развернутые замкнутые метафоры, сложные антитезы, нанизывание синонимов, возвращается к мифологизации образов. Все это помогает гармонично уравновесить непосредственность чувств и склонность к рефлексии, меланхолическую грусть и упоение радостью бытия.

Своеобразие сонетов Шекспира заключается, в первую очередь в том, что воспевается в них не любовь к женщине, а дружба между мужчинами. Лишь 25 сонетов посвящено женщине, а остальные – их свыше ста – большей частью

посвящены другу поэта. Первая часть сонетов (1-126) прославляет дружбу, в борьбу с которой вступает любовь, но дружба побеждает. Вторая часть – сонеты 127-152 – возвращают поэта к мыслям о возлюбленной. Третья (сонеты 153, 154) – краткий эпилог с восхвалением любви. Дружбу поэт тоже называет любовью и трактует в самых возвышенных тонах. Сравнивая отношение поэта к другу и возлюбленной, можно убедиться, что друга автор ставит выше, ценит больше, любит сильнее и чище. Объяснение этому в некоторых особенностях гуманистической морали эпохи Ренессанса. Итальянские гуманисты разрабатывали новую философию, опираясь на Платона. Из его учения они извлекли понятие о любви как о высшем чувстве доступном человеку. Человек был провозглашен прекраснейшим существом вселенной, которое достойно самой большой любви, которую раньше считали возможной только по отношению к Богу. В любви виделась истинно человеческая форма отношений людей друг к другу вообще. Дружбу между мужчинами гуманисты считали более высоким проявлением человечности, чем любовь к женщине, ведь в дружбе проявляется чистота чувств, не замутненных физическим влечением. Сонеты Шекспира – вдохновенный гимн дружбе, где внешнее и телесное служит отблеском того духовного, что есть в человеке.

В сонетах Шекспира разворачивается драма, участниками которой являются друг, смуглая дама и сам поэт. Принято считать, что расположение сонетов не отвечает хронологии событий, и можно предположить, что история со смуглой дамой вторглась где-то в середине истории дружбы. Чувственная любовь принесла поэту и его другу обиды, боль и разочарования. Возобновленная дружба стала прибежищем после перенесенных страданий, испытания сделали дружбу еще прочнее, а душу поэта восприимчивей к переживаниям других.

По мнению Ю.И. Лотмана, сложность поэтической образности сонетов Шекспира отражает его стремление выразить всю сложность самой жизни, и в первую очередь, душевного мира человека. Архитектоника сонета Шекспира строгая и четкая: заключение является противопоставлением тому, о чем говорилось ранее, иногда, уступая по выразительности предшествующим катренам, заключение содержит мысль, которая как бы затихает, успокаивается. В ряде случаев поэт нарушает этот принцип, последовательно от начала до конца развивая тему с множеством образов и сравнений, иллюстрирующих главную мысль. Материал для этих сравнений дает поэту любовь к другу и возлюбленной, которая впитывает весь мир, все отношения в природе и обществе [3, 65].

Итак, сонетные циклы Ронсара посвящены женщине, любви к ней, радостям и наслаждениям жизни, сонеты Шекспира – человеческим чувствам и отношениям, из которых первое место занимает мужская дружба. Поэтический дар и Ронсара и Шекспира позволил каждому из поэтов возвысить литературу, усилив в ней значение идеального начала, направленного на прославление того прекрасного, что заложено в человеческой природе, добиваться максимального

эстетического совершенства, создавая произведения одухотворенные, гармоничные, насыщенные выразительными образами.

Литература

1. Гаспаров М. Л. Сонет / М. Л. Гаспаров // Литературный энциклопедический словарь / под общей ред. В. М. Кожевникова. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – С. 563-564.

2. Ковалева Т. В. Литература средних веков и Возрождения / Т. В. Ковалева, И. Л. Лапин. – Мн. : Университетское, 1988. – 238 с.

3. Лотман Ю. И. Анализ поэтического текста. Анализ стиха / Ю. И. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 164 с.

4. Шенбаум С. Шекспир. Краткая документальная биография / С. Шенбаум. – М. : Прогресс, 1985. – 204 с.

СЕКЦІЯ
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І
ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Г. А. Багрії
М. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ АНГЛОМОВНИХ
НОВИН МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Проблема навчання аудіювання у методиці викладання іноземних мов не лише суттєва а й надзвичайно актуальна, адже досі не існує достатньо розробленої та ефективної методики навчання. Слід пам'ятати про те, що аудіювання передує говорінню [2, 102]. Тому навчання аудіюванню на заняттях має відводитись чільне місце. Досить ефективним у цьому контексті є навчання аудіюванню на основі англомовних новин [1].

Діяльність аудіювання реалізується у такі фази, як постановка завдання, власне аудіювання та перевірка розуміння почутого, а засобом виконання цієї діяльності є система вправ, яка включає три групи вправ – допереглядові, вправи під час перегляду та післяпереглядові вправи [1].

Метою допереглядових вправ є активізація словникового запасу студентів з теми, актуалізація їх соціокультурних і фонових знань з теми прослуховування, зняття лексичних і мовних труднощів та психологічної напруги перед прослуховуванням [1].

Допереглядові вправи включають:

1. Прогнозування (Prediction). Студентам повідомляється заголовок тексту (розповіді, новини) і а) пропонується спрогнозувати 10 слів та словосполучень, які, на їх погляд, можуть бути у розповіді; б) пропонується здогадатися про що буде розповідь (зміст). Потім студенти слухають новину, після цього порівнюють із своїми припущеннями.

2. Заповнення пропусків (Gap fill prediction). Студентам пропонується заповнити пропущені слова та словосполучення у тексті новини до прослуховування, а потім, прослухавши, перевірити свій вибір.

3. Прогнозування питань (Question game). За відомим лише заголовком тексту студентам пропонується скласти список 5 запитань, відповіді на які, на їх думку, звучатимуть у новині. Після слухання, студенти перевіряють правильність своїх суджень.

4. Зайві слова (Extra words). Студентам роздається текст новини, попередньо, додавши до тексту зайві слова: наприклад, займенники, артиклі, допоміжні дієслова. Студенти шукають, які слова слід опустити, потім слухають і перевіряють себе.

5. Перемішаний текст (Jumbled text). Запропонуйте студентам текст із порушеним порядком речень. Перш ніж прослухати новину, студенти намагаються відновити порядок речень.

Вправи під час прослуховування найчастіше спрямовані на отримання певної інформації. Тут найчастіше перевіряється вміння студентів орієнтуватися у тексті, розуміти, в якій частині тексту шукати потрібну інформацію, співвідносити надруковану інформацію та інформацію, що звучить [3]. Це вправи типу:

1. Пошук помилок (Find the mistake). Викладач створює текстову версію новини з деякими помилками: наприклад, фактичними, мовними. Студенти читають повідомлення, під час слухання шукають помилки.

2. Відтворення розповіді (Story reconstruction). Без опори на текст, студенти прослуховують аудіозапис, роблячи нотатки. Після цього проглядають та обговорюють нотатки з партнером, слухають новину ще раз (за необхідності двічі). Група, що перекаже новину найбільш точно, - переможець.

Післяпереглядів вправи – вправи, що виконуються після прослуховування, носять контролюючий характер. Це часто відповіді на запитання, вправи типу «вірно/невірно». Такі вправи перевіряють ступінь розуміння студентами інформації, яка міститься в тексті, ступінь проникнення в загальний зміст, або деталі. А також продуктивні (мовленнєві) вправи на висловлення свого ставлення до прослуханого та побудови власного висловлювання на задану тему. Мета етапу: використовувати вихідний текст новини в якості основи і опори для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові [4]. Це такі вправи, як:

1. Переплутані слова у реченні (Scrambled Sentences). Викладач заздалегідь вибирає речення з новини і перемішує в них слова. Студентам пропонується скласти з поданих слів речення і потім перевірити, прослухавши аудіоверсію ще раз.

2. Хрестики-нулики (Noughts and Crosses). Викладач готує решітку для гри в хрестики-нулики, записавши у кожну клітинку лексичні одиниці з новини. Студенти діляться на дві команди і починають гру за правилами гри в хрестики-нулики. Коли команда обирає клітинку, гравці мають використати лексичну одиницю у власному реченні. Їм забороняється повторювати речення з новини. Якщо речення правильне, вони отримують хрестик чи нулик, якщо ні – хід переходить іншій команді.

3. Розуміння деталей (Listening for details). Студенти можуть виконувати цю вправу індивідуально або в групах. Викладач пропонує студентам низку запитань, пов'язаних з деталями новини. Переможець той, хто запам'ятав якомога більше деталей.

4. Що? Де? Коли? (The five Ws). Викладач повідомляє студентам про те, що перший абзац – вступ новини містить основну інформацію про подію. Студентам пропонується дати відповідь на 5 спеціальних запитань, що починаються питальними сполучниками who, where, when, what, why про подію з розповіді.

5. Актуальність новини (Why is it news?). Викладач розповідає студентам про те, що робить новину новиною, актуальною, гідною уваги читача

чи слухача. Студентам пропонується список причин актуальності новини для аналізу прослуханої чи прочитаної новини. Працюючи з газетою чи сайтом новин, можна запропонувати провести аналіз та обговорення заголовків новин дня чи певної сторінки: Чому редактор обрав саме ці новини? Що робить їх гідними уваги?

6. Рольова гра «Інтерв'ю репортерів» (Roving reporters). Студенти працюють в невеликих групах. Один чи два студенти виконують роль репортера, а інші – героїв (учасників) новин (місця подій). Разом вони планують та розігрують інтерв'ю, в якому висвітлюють події з новини.

7. Обговорення (Discussion). Викладач заздалегідь готує список дискусійних питань, пов'язаних із прослуханою новиною. Студентам пропонується в групах чи парах підготувати список ідей та лексичних одиниць, корисних для обговорення. Потім студентам пропонується висловити власну думку. Якщо предмет обговорення передбачає різні погляди (за та проти), можна провести дебати (Pros and cons), додавши розмовні кліше згоди та незгоди. Після обговорення можна запропонувати написати твір (summary), в якому студенти мають викласти основні положення дискусії та своє ставлення до проблеми.

8. Письмо (Writing). Студентам пропонується написати власного листа чи статтю, в яких вони висловлять свою власну позицію щодо питань, піднятих у прослуханій новині.

9. Погляд очима учасників подій (In their shoes). Ця вправа допомагає студентам думати про речі під кутом зору учасників подій. Студентам пропонується написати коментар новини від імені одного з учасників подій, згаданих у новині. Наприклад, якщо було скоєно злочин, то студент пише від першої особи, чому, як, за яких обставин він скоїв порушення, які наслідки мають бути, що відчуває він, чи визнає він свою провину тощо. Інший студент пише про цю ж подію від імені потерпілого, поліцейського, свідка. При цьому вони повинні використовувати ключові слова із прослуханої новини.

На даному етапі, крім вище перерахованих вправ, можна використовувати: проектну роботу, пов'язану з підготовкою аналогічних новин, рольові ігри, в основу яких покладено сюжет новин.

Література

1. Вікович Р.І. Передумови використання англомовних теленовин у навчанні аудіювання студентів мовних спеціальностей // Наукові записки. Серія «Філологічна». - Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – Вип. 9. - 2008. – С. 429–435.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр і перероб./ Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Мещанова Н.Ф. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Методика обучения аудированию // Методические тетради. - М.: Еврошкола, 2004. – 40 с.

4. Пассов Е.И. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 215 с.

*Ю. І. Бойко
м. Харків*

МОВНА ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Існуюча тенденція до об'єднання освітніх й економічних систем зумовила удосконалення підходів до формування мовної особистості студента вищого навчального закладу (ВНЗ) економічного профілю як майбутнього активного учасника внутрішньодержавних та міжнародних проектів у бізнес-середовищі. Оскільки студенти економічного профілю приймають активну участь як у національних та внутрішньоуніверситетських, так і в міжнародних студентських конференціях, форумах, проектах, стажуваннях та стартапах, навчання майбутніх економістів професійно спрямованого спілкування іноземною мовою стає одним із найважливіших завдань його підготовки в процесі здобування університетської освіти. Тому для того, аби успішно приймати участь у вищеназваних конференціях та у майбутній професійній діяльності необхідно під час навчання навчити студентів таким вмінням, як уміння знаходити, відбирати та аналізувати необхідну інформацію, вміння інформувати про ті чи інші події у сфері економіки та робити власні висновки, використовуючи не лише рідну мову, а й іноземну, вміння вести ділову бесіду, ділові переговори та налагоджувати ділові стосунки тощо, які свідчитимуть про його/її професіоналізм та високий фаховий рівень. Але треба зауважити, що викладачі повинні навчати їх не лише граматиці, фонетиці, говорінню, аудіювання, а й мислити, аналізувати, робити висновки, оцінювати, давати бізнес-поради тощо саме іноземною мовою. Тобто навчити їх не лише говорити, а й розуміти те, що вони висловлюють словами, МИСЛИТИ виразами з іноземної мови.

Удосконалення процесу підготовки майбутніх економістів так, щоб їх готовність вести бесіди та переговори та розуміти мовлення інших відповідала комунікативній компетенції мовної особистості фахівця, є ще одним з найважливіших завдань освітньої галузі у вищій школі. Майбутній фахівець під час навчання у ВНЗ має усвідомити специфіку ділової комунікації та ділової кореспонденції та оволодіти її основами, оскільки не лише знання принципів функціонування світової економіки та економічних систем різних країн, міжнародного права та менеджменту, але й вільне володіння діловою іноземною мовою є його першочерговим обов'язком [5]. Саме тому мовне спілкування є одним з найголовніших умов взаємодії економіста зі співробітниками, партнерами чи замовниками установи, де він працює.

На сьогоднішній день комунікативна компетенція, яку характеризують як сформованість в особистості внутрішньої мотивації, психологічної та практичної готовності до досягнення найкращих та найуспішніших результатів

у професійній діяльності та соціальній сфері, є обов'язковою складовою професійної майстерності фахівця економічного профілю. Майбутній економіст, постійно спілкуючись зі своїми колегами, замовниками чи роботодавцями та достатньою мірою володіючи комунікативною компетенцією, зможе організувати та направити свою діяльність так, щоб досягнути визначених професійних цілей [5]. Він зможе скоординувати свою команду, організувати її роботу та стати лідером в команді, а в майбутньому навіть керівником підрозділу, організації тощо.

Отже, мову розглядають в широкому контексті буття людини, у тісному зв'язку з її свідомістю, мисленням, духовно-практичною діяльністю й культурним середовищем. Важливими виявилися питання, як мова пов'язана та взаємодіє зі світом людини, як людина залежить від мови та як ситуація спілкування визначає вибір мовних засобів [2], саме тому постає питання «мовної особистості».

Термін «мовна особистість» розглядали Г. Богін, Ю. Караулов, В. Красних, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Пузирьова та ін. До цієї проблеми також звертаються Ф. Бацевич, В. Гак, Т. Дрідзе, Я. Луп'ян, Р. Нортон, І. Сусов, С. Сухих, І. Дроздова, В. Виноградов, Ф. де Соссюр, І. Халеева тощо.

Психологічні дослідження (Л. С.Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, О. Г. Спіркін та ін.) доводять, що мова нерозривно пов'язана з мисленням, свідомістю, які в результаті відображеної діяльності формують концептуальну картину світу, дають людині можливість ефективно орієнтуватися у ньому та використовувати його у своїх життєвих ситуаціях. Мова є формою оволодіння світу, а не формою особливого світу. Саме тому Г. В. Колшанський вважає, що мовна свідомість невід'ємна від мовної картини світу [4].

Отже, поняття мовної особистості трактується авторами (О. Залевська, Ю. Караулов, В. Нерознак, Л. Крисін, Л. Паламар, А. Шахнарович) по-різному, але найбільш оптимальним визначенням можна вважати наступне формулювання: «це сукупність здібностей і характеристик людини, які обумовлюють створення і сприйняття ним мовленнєвих творів, тобто текстів, які розрізняються за ступенем структурно-мовної складності, глибини і точності відображення дійсності, певною цілеспрямованістю» [3].

Мовну особистість оцінюють відповідно до її інтелектуального рівня, особливостей мисленнєвої діяльності, поглядів на світ, способів оволодіння знаннями й уміннями мовного спілкування.

Мовна особистість нерозривно пов'язана з мовною свідомістю. Термін «мовна свідомість» увійшов до складу наукової мови ще на початку двадцятого століття і функціонує в багатьох галузях знань, зокрема у філософії, логіці, психології, літературознавстві тощо. Науковці по-різному розкривають значення цього поняття, оскільки ключове слово свідомість є цілісним і складним феноменом, що «має різноманітні пізнавальні механізми, які опосередковують творення, сполучення й використання мовних знаків і

регулюють мовленнєву діяльність» [1]. До того ж, як відзначають науковці, виокремлення мовної свідомості є лише науковою абстракцією, придатною для дослідження саме мовної проекції свідомості [1]. Тому у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях термін «мовна свідомість» співвідноситься з мовною картиною світу, мовленнєвою здатністю, системою вербальної поведінки, ставленням до мови, усвідомленням мови тощо. Мовна свідомість – це вираження свідомості ззовні вербально, а також прийняття на себе мовного впливу. З огляду на суперечність і складність терміна поки що немає єдиного сталого визначення мовної свідомості [1].

Отже, мова не може існувати ізольовано від мислення і свідомості людини: сприйняття і розуміння мовної дійсності, її оцінка зумовлені свідомістю й образом мислення конкретної людини, тобто мова, свідомість, мислення взаємодіють одним з одним і є нерозривним цілим. Саме тому слід навчати майбутніх економістів мислити, аналізувати, проводити оцінку та робити висновки саме іноземною мовою, її культурою задля того, щоб в подальшому своєму професійному житті майбутні фахівці мали змогу успішно вести свої справи, ділові переговори, діалоги тощо.

Література

1. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
2. Сукаленко Т.М. Формування мовної особистості у процесі навчання мови [Електронний ресурс] / Т.М. Сукаленко, І.В. Солодка. – Режим доступу: http://www.philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_4/123_129.pdf
3. Терещенко В. Мовна особистість як головний концепт авторського дискурсу // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: Зб. наук. праць факультету лінгвістики Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету. – К., 2007. – Вип.14. – С. 168.
4. Трифонова О. Змістова характеристика феномена «мовна особистість» [Електронний ресурс] / О. Трифонова. – Режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19187-zmistova-harakteristika-fenomena-movna-osobistist.html>
5. Ярощук І. Формування мовної особистості майбутнього економіста: соціолінгвістичний аспект [Електронний ресурс] / І. Ярощук. – Режим доступу: <http://journal.mandrivets.com/images/file/Jaroshchuk.pdf>

*Т. С. Бондарець
г. Мариуполь*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день проблема повышения эффективности обучения немецкому языку в школе приобретает особую значимость. Данная проблема

обуславливается низким уровнем познавательной активности учащихся и нежеланием приобретать новые знания в области немецкого языка.

Поэтому в настоящее время учителя немецкого языка используют в своей практике нетрадиционные методы и средства обучения. Среди них большое значение занимает организация игровой деятельности учащихся.

Среди множества учебных игр методисты выделяют дидактические игры, так как они являются одним из продуктивных способов вовлечения ребёнка в познавательный процесс. Их включение в урок позволяет решить многие познавательные задачи. Под дидактическими играми подразумевается активная, целенаправленная деятельность учащихся по активации словарного запаса, его обогащению и применению в речи [1, 3].

Педагогической обработкой дидактических игр, отбором и пропагандой игровых форм как средств воспитания занимались В. И. Даль, П. Ф. Лесгафт, П. И. Бокин и др.

Детально продуманная и методически грамотно организованная игра является таким приёмом обучения, который позволяет комплексно решать задачи как практического, так и воспитательного, развивающего и образовательного характера. При выборе того или иного вида игр педагог руководствуется, прежде всего, целями её проведения. Цели проведения дидактических игр многообразны: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников мотивацию к изучению немецкого языка.

Дидактические игры при изучении немецкого языка имеют большое значение для личности обучающегося [3, 10].

- Участие учащихся в дидактических играх способствует их самоутверждению.
- Они развивают их настойчивость, стремление к успеху.
- В играх совершенствуется мышление, развиваются общеинтеллектуальные навыки и умения.
- Игры облегчают контакты в классе.
- Они способствуют кооперативной работе.
- Они способствуют развитию эмпатии, т. е. способности принимать на себя роль другого.
- Они редуцируют страх и затруднения.
- Через ролевую игру подготавливают учащегося к реальной жизни.
- Игры способствуют снижению конфликтных ситуаций.
- В игре дети с удовольствием и интересом выполняют то, что в обычной деятельности воспринимается им как нечто трудное, непосильное и неинтересное.

Игры имеют большое значение для развития навыков и умений в немецком языке, а именно:

- Развивают коммуникативные умения.
- Могут применяться для развития всех четырёх видов речевой деятельности

(чтения, говорения, аудирования, письма).

Дидактические игры имеют следующее значение для урока:

- Язык изучают не для далёкого будущего, а для непосредственного применения в различных взаимосвязях.
- Учитель освобождается от необходимости постоянно исправлять ошибки.
- Меняются роли и функции учителя и учащихся.

В группах, где дети имеют разные языковые способности, игры выполняют компенсаторную функцию и производят дифференцированную работу, так как слабые ученики тоже могут играть и тренировать в игре правила, но не обязаны показывать максимальный результат.

При использовании на уроках дидактических игр очень важно определить уровень сложности игры: слишком простая, равно как и непосильная, дидактическая игра не принесёт положительного результата. Сложные, непосильные задания отбивают у учащегося интерес, превращают игру в скучный и тягостный труд, а очень лёгкие задания, наоборот, воспринимаются как развлечения. Игра должна быть посильной, но в то же время содержать некоторые трудности, требующие от ученика напряжения, внимания, памяти [4, 21].

При проведении дидактической игры, для достижения максимального педагогического, воспитательного и обучающего эффекта необходимо «пройти» все её структурные элементы:

- Дидактическая задача: формулируется педагогом и отражает его обучающую деятельность.
- Игровая задача: осуществляется детьми,
- Игровые действия: чем они разнообразнее, тем интереснее игра для детей,
- Правила игры: с их помощью педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей.
- Подведение итогов игры.

При проведении дидактических игр педагогу необходимо соблюдать ряд требований.

- Необходимо подготовить нужное оборудование, сделать важные записи.
- Доступно изложить сюжет, распределить роли.
- Поставить перед учащимися познавательную задачу.
- Участвовать должны все учащиеся.

Так, на уроках немецкого языка в школе можно использовать следующие игры при изучении нового лексического и грамматического материалов:

Игра «Кубики»

Необходимо смастерить из картона кубики разной величины. На гранях одного кубика написать местоимения, на другом кубике модальные глаголы, на третьем – глаголы, которые надо выучить. Учащийся бросает кубики и составляет предложение из выпавших слов. Использовать можно только два кубика. Вариантов данной игры множество, все зависит от творчества учителя.

Игра «Цепочка»

Эта игра также разнообразна в применении. Особенно хорошо «Цепочка» подходит при изучении слов и тренировки внимания и памяти. Например, в 7 классе в теме «Город» можно потренировать вопрос –Womit fährst du? Первый ученик говорит: -Ich fahre mit dem Bus. Und du Anja? Womit fährst du? - Ich fahre mit dem Auto. Andrej fährt mit dem Bus. Und du ...? и т.д. Последний в цепочке перечисляет всех, кто на чем едет.

Дидактическая игра может быть проведена на разных этапах урока: в начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока игра должна решать задачи усвоения, обобщения или повторения учебного материала. В конце урока игра должна носить поисковый и творческий характер. Использование дидактической игры помогает приблизить традиционное обучение к инновационному, развивающему, создаёт зону ближайшего развития для каждого учащегося.

Литература

1. Газман О.С. О понятии детской игры / О. С. Газман // Игра в педагогическом процессе. – Новосибирск: НГПИ, 1989. – С. 3 – 10.
2. Золотницкая С.П. Упражнения игрового характера. Иностранные языки в школе. / С. П. Золотницкая. – 1991. – №1. – 311с.
3. Лебёдкина Е. Я. Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках средствами дидактической игры. / Е. Я. Лебёдкина. – Магнитогорск: СОШ № 48, 2005. – 83с.
4. Минский Е.М. От игры к знаниям: Пособие для учителя. /Е. М. Минский. – М.: Просвещение, 1987. – 192с.

*Н. А. Вовк
м. Маріуполь*

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Проблема освітньої автономності вивчаючих іноземні мови (ІМ) сьогодні є однією з найбільш дискусійних в педагогіці і методиці навчання ІМ. Дана концепція стала предметом численних досліджень, проте вчені так і не дійшли до єдиної думки щодо суті. Концепція автономії стала частиною численних досліджень в теорії та практиці навчання ІМ. Частково це відбулося завдяки успіху численних проєктів, пов'язаних з розвитком навчальної автономії. Однак спочатку ця концепція з'явилася в педагогіці і лише потім в методиці викладання ІМ.

Ще Галілео Галілей міркував про те, що неможливо навчити людину чому-небудь: ви можете тільки допомогти йому відкрити все самому [2, 23]. Слідом за ним Жан-Жак Руссо робив акцент на природну освіту, суть якої полягає в тому, що учні повинні вчити тільки те, що хочуть і коли хочуть, а вчитель повинен постійно заохочувати їх у цьому прагненні.

Автономність учня дослідники пов'язують зі здатністю самостійно здобувати нові знання та вдосконалювати навички та вміння.

Психолого-педагогічні основи автономного навчання закладені такими дослідниками, як Ю.М. Кулюткін, А. В. Петровський, І.О. Зимня та ін.

Автономне навчання може розглядатися як:

- 1) ситуації, в яких навчання стає повністю самостійним;
- 2) набір спеціальних учбових навичок та вмінь;
- 3) перенос відповідальності за процес навчання на учнів;
- 4) право учня самому визначати напрямок свого навчання [4, 174].

Іншими словами, автономне навчання розуміється і як спосіб організації самостійної роботи учнів поза аудиторії, і як здатність особистості до самоврядування та саморефлексії у навчальному процесі.

Під автономною навчальною діяльністю також розуміється, як правило, здатність учнів до самостійної роботи.

Зазвичай, говорячи про навчальну діяльність, дослідники мають на увазі роботу учня у класі. Але організація навчальної діяльності школяра включає поряд з класною, його домашню, позакласну і самостійну роботу з ІМ. Найменш вивченою і, в той же час такою, що представляє найбільший інтерес в плані психологічного аналізу учбової діяльності, є самостійна робота школяра. Саме в ній найбільше проявляється його мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості. Саме самостійна робота школяра може служити основою перебудови його позиції в навчальному процесі.

Так, достовірно самостійна робота як самостійна учбова діяльність може виникнути на основі "інформаційного вакууму". Він виникає тоді, коли у школяра формується потреба дізнатися, освоїти щось нове, невідоме, потрібне, важливе для себе, а засобів задоволення такої потреби в учбовому процесі немає.

Іншими словами, особливість самостійної роботи, що розуміється таким чином, на відміну від "позакласної", "домашньої" якраз і полягає в тому, що вона завжди здійснюється на новому для школяра матеріалі, в процесі рішення нових пізнавальних завдань.

Самостійна робота школярів, що розглядається в цілому як діяльність, є багатостороннім, поліфункціональним явищем. Вона має не лише учбове, але і особове, і громадське значення.

За визначенням І.О. Зимньої, самостійна робота - це організована самим школярем робота в силу його внутрішніх пізнавальних мотивів і здійснювана їм в найбільш зручній, раціональній із його точки зору час [3, 103].

Основною умовою для реалізації учбової автономії при навчанні ІМ визначена діяльність викладача, пов'язана з розробкою нових навчальних програм і посібників, системи контролю і оцінювання автономної учбової діяльності тих, що навчаються [1, 150].

Будучи особливою вищою формою учбової діяльності, самостійна робота обумовлюється індивідуально-психологічними і особовими особливостями школяра як її суб'єкта. Школяреві потрібно не тільки вміти розуміти запропоновані вчителем цілі, але і формувати їх самому, утримувати ці цілі до їх реалізації, щоб їх місце не зайняли інші, які теж можуть представляти інтерес. Школяр повинен вміти моделювати власну діяльність, тобто, вміти виділити умови, важливі для реалізації мети.

У рішенні завдань формування здатності школярів до самостійної роботи виникає велика педагогічна проблема усього шкільного колективу - цілеспрямованого навчання учнів, особливо середніх і старших класів. Таке навчання повинне включати формування прийомів моделювання самої учбової діяльності, визначення учнем оптимального розпорядку дня, усвідомлення і послідовний відробіток їм раціональних прийомів роботи з учбовим матеріалом.

Великий інтерес в плані організації самостійної роботи школярів по іноземній мові можуть представити запропоновані М. Л Соколовою прийоми учбової роботи. Їх цілеспрямоване формування у школярів в класі забезпечить подальше їх використання в самостійній роботі. До таких прийомів, згідно М. Л Соколовій, відносяться "...прийоми смислової переробки тексту, укрупнення учбового матеріалу, виділення в ньому початкових ідей, принципів, законів, усвідомлення узагальнених способів рішення завдань, самостійна побудова школярами системи завдань певного типу" [4, 175].

Можна зробити висновок, що самостійна робота учнів займає важливе місце. Вона проводиться відповідно до специфіки кожного предмета. При цьому вона вирішує два головні завдання: по-перше, розвиток інтересу, поглиблення знань, вдосконалення навичок та вмінь з даного предмету; по-друге, організація вільного часу учнів з метою їх загального розвитку, ідейно-політичного, трудового, морального і естетичного виховання.

Отже, необхідно відзначити, що здійснення школярем самостійної роботи як специфічної форми учбової діяльності, що грає значну, якщо не визначальну роль в підвищенні рівня учбово-пізнавальної мотивації учнів, вимагає попереднього його навчання прийомам, формам і змісту цієї роботи вчителем. Це підкреслює важливість організуючих функцій вчителя, і в той же час необхідність усвідомлення школярем себе як справжнього суб'єкта учбової діяльності

Література

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлимый компонент процесса обучения иностранному языку / Ж.С. Аникина // Вестник Томского Государственного Университета. – Т., 2011. - №344. – С. 150-155.
2. Аникина Ж.С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педогогике / Ж.С. аникина, Л.И. Агафонова // Вестник ТГПУ. – Т., 2009. - №4. – С. 23–26.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 113 с.

4. Соколова М.Л. Автономность образования / М.Л. Соколова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – А., 2014. - №4. – С. 174–178.

*С.И. Гарусова
г. Мариуполь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интенсивность использования компьютерных технологий в обучении оказывает значительное влияние на все составляющие современной системы образования и, в том числе, на преподавание иностранного языка.

Обучение иностранному языку с использованием компьютера отличается рядом преимуществ: интерес учащихся к компьютерным технологиям приводит к высокой мотивации процесса обучения; индивидуализация обучения позволяет эффективнее выполнять задания. Новые мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку, если они подкреплены передовыми методическими приемами.

Основные виды работы с применением компьютерных технологий на уроках иностранного языка можно поделить на две группы: использование обучающих и познавательных программ на CD и создание программ в различных приложениях самим преподавателем с дальнейшим применением на уроках при объяснении материала или при его отработке и проверке. Использование обучающих и познавательных программ на CD – наиболее доступный способ использования компьютера, как на уроках, так и во внеурочное время.

Компьютерные технологии начинают постепенно осознаваться многими педагогами как один из инструментов познания мира. Инструмент этот насколько мощный, что вместе с ним в школу приходят новые формы и методы обучения, новая идеология глобального мышления. Становится очевидным, что в современных условиях высокого уровня развития информационных технологий и их внедрения в образовательный процесс, использование компьютера могло бы значительно повысить эффективность обучения иностранному языку и помочь в организации межкультурного общения на уроке иностранного языка.

Компьютерные технологии получают всё большее признание у педагогов, потому что они:

– стимулируют процесс изучения любого предмета и облегчают обмен опытом преподавания различных учебных дисциплин;

– повышают существенно интерес учащихся к учебному процессу, в частности, к овладению иноязычной речевой деятельностью на уроках

иностранного языка;

- расширяют коммуникативную практику учащихся;
- делают возможным использование новых методических приемов, основанных на сопоставлении собственных данных учащихся, и тех, которые они получают в результате общения.

Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность также использовать компьютерные игры в процессе обучения иностранным языкам, что способствует более успешному овладению языковым и речевым материалом на уроках иностранного языка. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода с применением компьютера. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека, а ребенка, в особенности. Й. Хейзинга отмечал, что человеческая культура возникла и разворачивается как игра [2, 43].

Однако необходимо отметить, что использование компьютерной игры недостаточно хорошо изучено в преломлении к обучению иностранным языкам. А ведь именно игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также позволяет вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий.

Не следует забывать, что школьник – это «маленький взрослый», у которого только начинают формироваться важнейшие процессы. И очень важно, чтобы дети не чувствовали большую нагрузку школьной программы, а игра с использованием компьютера – способна помочь в решении этой проблемы. В форме игровой деятельности можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый материал, отработать сложные моменты, разукрасить скучную рутинную ежедневную учебу, и что самое главное, заинтересовать детей в изучении английского языка с детства [4, 67].

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Использование мультимедийных программ при обучении лексике, грамматике, фонетике особенно актуально в условиях обновления языкового образования. Мультимедиа технологии позволяют одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Тем самым процесс обучения становится увлекательным, а внедрение компьютерной игры делает этот процесс еще легче и понятнее.

Иностранный язык, как никакой другой предмет в школе, насыщен событиями, явлениями, которые требуют от учеников не только запоминания

многочисленных лексических форм, но и их грамотной интерпретации. Достичь высокого уровня владения языковым и речевым материалом невозможно без использования современных образовательных технологий. Решить эти задачи с учетом современных требований к уроку в полной мере помогают обучающие игры, в том числе компьютерные игры.

Исходя из методов, целей и особенностей преподавания иностранного языка, обучающие игры можно разделить на следующие группы:

1. Имитационные игры, которые широко используются в обучении иностранным языкам в системе высшего профессионального образования при формировании определенных практических навыков и умений.

2. Сюжетно-ролевые игры, в основе которых лежит конкретная ситуация – жизненная, деловая или иная.

3. Инновационные игры, которые направлены на получение качественно нового знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий.

Среди обучающих игр особое место занимают компьютерные игры, которые позволяют учителю задействовать сразу три вида восприятия детей:

- слуховой;
- визуальный;
- кинетический.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера учебную информацию в виде текста, звука, видеоизображения. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого учащегося. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет учителю или преподавателю переложить часть своей рутинной работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих игр и программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей [5, 67].

Компьютерные технологии помогают привлекать пассивных слушателей, делать занятия более наглядными, обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, которые помогают учащимся проявлять их творческие способности, обеспечивать моментальную обратную связь, объективно оценивать действия учащихся.

В современных условиях предъявляются все более высокие требования к процессу обучения иностранным языкам. Объемы информации стремительно растут, и современные способы их передачи и обработки требуют новых подходов. А компьютерные технологии представляют большой спектр возможностей для повышения продуктивности обучения.

Литература

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова - М.:

Высш. шк., 2003. – 215 с.

2. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М. Э. Сергеева // Педагог. - 2005. - № 2. – С. 5–7.

3. Синегубова Н. М. Информационные технологии на уроках английского языка / Н.М. Синегубова // Школа - 2006. - № 2. – С. 6–8.

4. Коноплева И. С. Компьютерные обучающие системы / И. С. Коноплева, А. П. Чубова // Учитель. - 2007. - № 5. – С.14 – 15.

5. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // ИЯШ. - 2001. - №2. – С.11–13.

*Ю. М. Грицина
м. Хмельницький*

РОЛЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Закінчуючи загальноосвітні навчальні заклади учні повинні спілкуватися в умовах безпосереднього контакту (розуміти й реагувати на усні висловлювання співрозмовника, у тому числі й носія мови), тобто підтримувати діалог, використовуючи власні судження у межах сфер, тематики і ситуацій офіційного та неофіційного спілкування, передбачених програмою для шкіл конкретного типу; вести бесіду про себе, свої плани; брати участь в обговоренні проблем у зв'язку із прочитаним/почутим текстом іноземною мовою, дотримуючись правил мовленнєвого етикету.

У старшій школі систематизується й узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Тому для старшокласників найважливішими стають навички діалогічного мовлення.

Закінчуючи старшу школу, учні повинні вміти реалізовувати такі комунікативні наміри як: описувати проблеми, досягнення, виявляти їхні причини й наслідки; висловлювати власні припущення, прогнозувати ймовірність подій і наслідків; описувати події в їхньому історичному розвитку, висвітлюючи власну точку зору; знаходити схожі риси та відмінності в культурах різних народів, звичаях і традиціях, стилях життя; описувати та інтерпретувати реалії рідної та іноземної культур; аналізувати явища суспільно-політичного, економічного, культурного життя різних країн; обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших; аргументувати свою точку зору; вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; аналізувати взаємостосунки між учителями та учнями, батьками і дітьми, ровесниками, а також висловлюючи пропозиції щодо їх розв'язання; оцінювати вплив науково-технічного прогресу на різні сфери сучасного життя і довкілля; підтримувати дискусію, розгортаючи, уточнюючи,

вносячи корективи у висловлювання співрозмовників або змінюючи тему розмови; висловлювати побажання, демонструвати зацікавленість у предметі розмови; висловлювати своє емоційне ставлення та з'ясовувати ставлення інших до предмета обговорення; підводити підсумки обговорення, завершувати розмову, висловлюючи власне ставлення до розглянутої проблеми [2, 100–101].

У випускника школи формуються такі мовленнєві вміння: запитувати й надавати інформацію; аргументувати власне висловлювання; висловлювати емоційну оцінку явищу/події. При цьому в учнів формуються стратегічні вміння: використовувати перифраз, синоніми з метою уточнення/роз'яснення; використовувати словаписи загальних понять; використовувати міміку, жести.

У соціокультурному плані старшокласники повинні набути знань про суспільство і культуру спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка; здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; правила вступу до розмови, правила ввічливості, вирази народної мудрості.

У навчанні діалогічного мовлення учнів старших класів необхідно зосереджувати увагу на особистих інтересах старшокласників, а не на позиціях. Саме особисті інтереси зумовлюють особливості поведінки співрозмовників під час діалогу. Автор методу І.А. Зімня стверджує, що порозуміння обох сторін потрібно чітко та аргументовано пояснити сутність інтересів кожного із співрозмовників. У сучасній загальноосвітній школі іноді трапляються випадки, коли вчитель пояснює новий матеріал, не зважаючи на інтереси учнів [3, 187]. Саме тому виникає байдужість учнів до теми уроку.

На попередньому етапі проведення діалогу має бути визначено коло питань, які необхідно розв'язати в процесі мовленнєвої взаємодії. При цьому педагог має знати і пам'ятати, що єдиного, правильного рішення будь-якої педагогічної ситуації немає. Відомо, що рівень розвитку особистості тісно пов'язаний з рівнем культури діалогічного мовлення учнів. О.Я. Гойхман [1] виділяє два основних показники культури мовлення, а саме: “правильність” та “комунікативна доцільність”. Поняття “комунікативна доцільність” є більш складним, оскільки учневі слід мати уявлення про різні стилі мови та правильно використовувати певні вислови в різних комунікативних ситуаціях. До наведених показників можна ще додати й такі як: точність, логічність використаних слів, фраз, речень; ясність висловленої думки; виразність та естетичність мовлення; доступність та доречність застосування певних фраз. Проте найголовнішим у діалозі (саме це визначатиме культуру мовлення) є розмаїття висловлених думок. Всі вони повинні сприйматися як доброзичливі [1, 170].

У процесі діалогічного мовлення учневі важливо навчатися не лише правильно наводити аргументи, а уміти виявляти власні емоції та адекватно сприймати манери і жести співрозмовника.

Відомо, що показником почуттів та думок співрозмовника є вираз його обличчя. Міміка, безумовно, дозволяє краще зрозуміти одне одного. Для того, щоб мовлення було виразним, психологи рекомендують тренуватися промовляти різні за емоційним забарвленням фрази перед дзеркалом, узгоджуючи їх з власною мімікою.

Таким чином, у культурі діалогічного мовлення міміка та жести відіграють не менш важливу роль, ніж саме висловлювання. Адже невербальні засоби спілкування постійно супроводжують діалог. Діалогічне мовлення, поєднуючись з мімікою та жестами, завжди сприяє позитивному розв'язанню проблеми обговорення, але за умови належної культури спілкування [4, 185].

Отже, діалогічне мовлення для учня старших класів – це не тільки спосіб практики здобутих навичок, вивченої лексики та граматичних структур, це також навчання як правильно висловлювати, аргументувати свою позицію щодо визначеної проблеми чи питання. Діалогічне мовлення, моделювання певної ситуації вчить учня як тримати свої емоції під контролем під час бурхливої дискусії, як дипломатично вирішувати спірні питання, як налаштовувати співрозмовника до сприйняття доказів та аргументів, також і, як самому вислуховувати думки інших людей щодо певних питань. А ці навички необхідні не тільки при спілкуванні на уроках іноземної мови, а і в повсякденному житті.

Література

1. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Сура Н. А. Навчання спілкування іноземною мовою / Н. А. Сура. – Луганськ, Вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2005. – 227 с.

*Т. А. Гулевич
м. Хмельницький*

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом, на думку багатьох дослідників, методистів та вчителів, одним з найбільш ефективних способів контролю при вивченні іноземної мови є тест. На сьогодні, змінені умови навчання потребують від вчителя використання більш ефективних прийомів та методів контролю і оцінки знань, умінь та навичок учнів. Питання удосконалення контролю при вивченні

іноземної мови неодноразово піднімалися і часто є предметом дискусій науковців. Крім того, тести все більш активно впроваджуються в навчальних закладах для забезпечення оптимізації процесу навчання, більшої об'єктивності оцінювання знань учнів та ефективнішого засвоєння ними мовного матеріалу.

Вивченню даного питання присвячені численні праці багатьох вітчизняних та іноземних науковців: І.Є. Булах, І.П. Підласий, О.І. Майоров, Дж. Хант та інші.

Більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Тести, як і інші методи педагогічного контролю, мають переваги і недоліки. До недавнього часу у вітчизняній дидактиці тестування вважалося шкідливим, оскільки в його основі відбувається обмеження можливостей розвитку учнів. Не зважаючи на це, використання тестів у навчанні є одним з ефективних і раціональних доповнень до традиційних методів перевірки знань, умінь і навичок учнів. Тестування цілком відповідає принципу самостійності в роботі учня і є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Кожен учень виконує завдання, використовуючи знання з усіх тем, вивчення яких передбачає навчальна програма [2, 71].

Проаналізувавши різні типи тестових завдань, виділено тести закритої та відкритої форм. До завдань закритої форми відносяться завдання з однією, або кількома правильними відповідями та завдання на встановлення відповідності, або правильної хронологічної чи логічної послідовності. До завдань відкритої форми, у яких відсутні варіанти відповіді, відносяться: завдання з короткою, або ж розгорнутою відповіддю. Практично усіх перерахованих типів тестового контролю можна використовувати як для контролю усіх видів мовленнєвої діяльності учнів, так і для організації навчального процесу [3, 210].

Переваги тестів полягають у їх об'єктивності, тобто незалежності перевірки і оцінки знань. Також перевагою групових тестів є можливість охоплення великих груп учнів одночасно, більш однакові умови проведення тестування.

Недолік тестового контролю полягає у відсутності інформації про хід роздумів учня. До недоліків тестового методу контролю знань учнів відносять той факт, що при застосуванні тестів легко можна підібрати правильну відповідь або навіть просто вгадати [1, 87]. Незважаючи на це, використання тестів у навчанні на сьогоднішній день є одним із ефективних доповнень до методів перевірки знань, умінь і навичок учнів і при грамотному використанні є одним із інструментів, який дозволяє визначити досягнення кожним учнем обов'язкового рівня оволодіння навчальним матеріалом.

Велика різноманітність тестових завдань дає можливість вчителю виявити результати засвоєння учнями різної інформації, контролювати рівень оволодіння різними видами навчальної діяльності, здатність відтворювати і

творчо застосовувати знання. Аналіз роботи вчителів англійської мови і використання тестів у навчальному процесі показують, що систематичний облік знань за тестовою методикою в поєднанні з традиційними формами контролю значно активізує розумову діяльність учнів. Таким чином, тестовий контроль допомагає управлінню навчальним процесом, дозволяючи визначити досягнення кожним учнем обов'язкового рівня оволодіння навчальним матеріалом [4].

Тести призначені для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями і навіть є більш об'єктивним показником навченості, чим оцінка.

Варто відзначити, що тестування широко використовується в навчальних закладах для тренувального, проміжного і підсумкового контролю знань, а також для навчання і самопідготовки учнів. Враховуючи переваги і недоліки тестів як методу педагогічного контролю, при проведенні тестів слід приділяти увагу специфіці даного методу контролю, також не можна упускати з уваги особливості учнів, враховувати неповний обсяг результатів отриманих в ході проведення тестів.

Таким чином, аналіз існуючих теоретичних робіт і конкретних тестів показує, що в даний час тест ще не можна вважати найбільш адекватним способом контролю і тому в практиці роботи ним слід користуватися з обережністю.

Література

1. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : Учебное пособие / Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 386 с.
2. Тарасова О. Зовнішнє тестування: передумови успіху / О. Тарасова // Іноземні мови в навчальних закладах : науково-методичний журнал. – К., 2007. – №1 . – С. 69-74.
3. Anderson J. A. Language Test Construction and Evaluation / J. A Anderson, Caroline Clapham, Dianne Wall. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 310 p.
4. Тест як один із засобів контролю навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. А. Куликова, Т. І. Харченко // Педагогічні науки (Сучасні методи викладання). – № 5. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/15_NPN_2009/Pedagogica/46532.doc.htm

*А.С Гуліда
м. Маріуполь*

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сьогодні практично не викликає заперечень твердження про те, що ефективне управління системою освіти, а також її розвиток неможливі без створення ефективної національної системи моніторингу якості освіти. У

багатьох країнах світу такі системи є дієвим чинником розвитку і вдосконалення освітніх систем.

Зовнішнє незалежне оцінювання - комплекс організаційних процедур (передусім — тестування), спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до вищих навчальних закладів [2].

З 2008 році проходження зовнішнього незалежного оцінювання стало обов'язковою умовою для вступу до ВНЗ. Програма ЗНО з іноземних мов укладена на основі чинної програми з іноземних мов для 11-річної школи.

ЗНО з іноземних мов України проводиться з такою метою:

- 1) визначити рівень навчальних досягнень учасників тестування;
- 2) оцінити ступінь їхньої підготовленості до навчання у вищих навчальних закладах.

ЗНО з німецької мови складається з трьох частин:

1. Читання. У тестах оцінюється рівень розуміння тексту, уміння випускника узагальнювати зміст прочитаного, виокремлювати ключові слова та визначати значення незнайомих слів за контекстом або словотворчими елементами. Здебільшого абітурієнтам надаються такі типи текстів для читання:

- статті із періодичних видань;
- листи (особисті, ділові тощо);
- оголошення, реклама;
- розклади (уроків, руху поїздів тощо);
- меню, кулінарні рецепти;
- програми (телевізійні, радіо тощо);
- особисті нотатки, повідомлення;
- уривки художніх творів.

2. Використання мови. У тестах оцінюється рівень знань лексичного і граматичного матеріалу випускників середніх шкіл. Випускник повинен вміти аналізувати і зіставляти інформацію, добирати синоніми, фразові дієслова відповідно до контексту, розуміє логічні зв'язки у тексті.

3. Письмо. У тесті перевіряється уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених комунікативних завдань. Випускнику необхідно володіти функціональними стилями писемного мовлення в межах, визначених Програмою загальноосвітніх навчальних закладів з іноземних мов. Завдання з розгорнутою відповіддю передбачає створення власного висловлювання у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації.

Виконуючи це завдання, слід звернути увагу на змістове наповнення, логічний зв'язок між частинами, лексичну наповнюваність та граматичну правильність висловлювання. Одним з видів письмового завдання є особистий лист.

Написання листів, як офіційних так і неофіційних, потребує необхідних навичок та підпорядковується певній структурі. Нижче ми представляємо важливі складові для листа.

Структура приватного неофіційного листа має такий вигляд:

1. Місце та час відправлення листа. Традиційно пишеться у правому верхньому кутку (наприклад, Mariupol, 10. April 2013)

2. Вітання /звернення до адресата.

3. Основна частина. Текст листа, який розташовується після звернення, зазвичай розбивається на тематичні абзаци. В основній частині викладають суть справи, з приводу якої написано листа.

4. Прикінцева частина містить у собі формулу прощання з проханням дати відповідь; тут може бути також стисле повторення суті справи.

5. Формула прощання [3].

У тесті з німецької мови використовуються завдання чотирьох форм:

1) Завдання на встановлення відповідності. У завданнях пропонується підібрати заголовки до текстів / частин текстів із поданих варіантів; твердження / ситуації до оголошень / текстів; запитання до відповідей, або відповіді до запитань.

2) Завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання подано чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний.

3) Завдання на заповнення пропусків у тексті. У завданнях пропонується доповнити абзаци / речення в тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями / словами із поданих варіантів.

4) Завдання з розгорнутою відповіддю. Завдання передбачає створення абітурієнтом на бланку відповідей власного висловлювання у письмовій формі відповідно до запропонованої комунікативної ситуації [2].

Вчителі загальноосвітніх шкіл використовують різні методики підготовки учнів до складання ЗНО, адже успішність написання тесту також залежить від психологічних особливостей учнів. В процесі підготовки до Зовнішнього Незалежного Оцінювання учні виконують тести з предмету; використовують підручники та посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Готуючись до іспиту, важливо не забувати про час виконання тестів та фіксувати його, щоб встигнути виконати всі завдання. Особлива увага має приділятися письмовій частині, адже вона є найскладнішою для учнів старшої школи. Слід тренуватись у написанні невеликих творів на різноманітну тематику. Потрібно, щоб вчитель знайомив учнів із загальними вимогами до письмових робіт, словами-конекторами (наприклад: доречі, на мою думку, я вважаю, по-перше, по-друге, взагалі, незважаючи на... та інші німецькою мовою).

Лексичний мінімум випускника школи має складати 2000 одиниць, відповідно до тематики ситуативного спілкування, передбаченої Програмою загальноосвітніх навчальних закладів з іноземних мов [1].

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що процес підготовки до Зовнішнього Незалежного Оцінювання з німецької мови є важким та потребує прикладання неабияких зусиль як з боку учня, так і з боку вчителя. Необхідно ознайомити учнів з критеріями тестування, виконувати різноманітні тести з німецької мови, приділяти увагу написанню творчого листа, та також працювати над подоланням психологічних труднощів, які може викликати ЗНО.

Література

1. Методичні рекомендації для учителів іноземних мов щодо підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/>
2. Програма Зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vintest.org.ua/>
3. Структура приватного листа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studygerman.ru>

О. М. Демченко
м. Маріуполь

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ ЧИТАННЯ І ТИПИ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПОШУКОВОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ 5 – 9 КЛАСІВ

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов. В історичному плані читання виникло пізніше усного мовлення, проте на його основі, і стало важливим засобом спілкування та пізнання. Завдяки читанню, яке робить доступною будь-яку інформацію, передається досвід людства нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності. Уміння читати дає можливість випускникам школи у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою на іноземній мові для пошуку інформації за фахом, задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів, удосконалення умінь усного мовлення і т.ін [2, 197].

Читання є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів. Ця діяльність спрямована на вилучення інформації з письмово фіксованого тексту. Читання виконує різні функції: служить для практичного оволодіння іноземною мовою, є засобом вивчення мови і культури, засобом інформаційної і освітньої діяльності і засобом самоосвіти. Як відомо, читання сприяє розвитку інших видів комунікативної діяльності. Саме читання дає найбільші можливості для виховання і усебічного розвитку школярів засобами іноземної мови [2, 197].

В залежності від комунікативної мети, яка ставиться учителем на уроці, від характеру тексту використовуються такі види читання: ознайомлювальне, вивчаюче та переглядове [1, 267].

Ознайомлювальне читання - режим/вид читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, які несуть інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. Це читання про себе без вказівки на обов'язкове наступне використання здобутої інформації. Особливостями цього способу читання є високий темп ознайомлення з усім текстом, точність розуміння основного змісту та найбільш суттєвих деталей. Для досягнення цієї мети цілком достатньо розуміння 75% основного змісту за умови, якщо решта 25% не містить ключових положень, суттєвих для розуміння змісту всього тексту. Темп ознайомлювального читання для різних мов буде дещо різнитися: для англійської та французької мов — 180 слів/хв., для німецької — 150 слів/хв.

У процесі роботи над текстом потрібно навчити учнів виконувати такі дії:

- прогнозувати зміст за заголовком або початком тексту;
- здогадуватись про значення незнайомих слів за допомогою контексту, словотворчих елементів, за схожістю зі словами рідної мови або утворених шляхом конверсії;
- ігнорувати окремі незнайомі слова, які не перешкоджають розумінню основного змісту;
- визначати смислові частини тексту та зв'язки між ними;
- користуватися у процесі читання наявним лінгвокраїнознавчим коментарем, виносками, словником, довідниками, якщо в цьому виникає потреба, щоб зрозуміти основний зміст тексту [1, 267].

Вивчаюче читання має своєю метою досягнення максимально повного точного розуміння інформації тексту і критичного осмислення цієї інформації. Однією з цілей такого читання є формування в учнів умінь самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру. Це вдумливе читання, яке здійснюється у повільному темпі – 50-60 слів/хв., а його об'єктом є "вивчення" не мовного матеріалу, а тієї інформації, що подається у тексті.

Читання в такому режимі вимагає цілеспрямованого аналізу змісту основі мовних явищ та логічних зв'язків. Тому має місце велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитування окремих частин тексту для досягнення якомога точнішого розуміння змісту. Матеріалом для вивчаючого читання служать пізнавальні тексти, що містять значущу для учнів інформацію та мовні і смислові труднощі.

У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти таких комунікативних цілей:

- зрозуміти зміст прочитаного тексту з достатньою повністю та глибиною;
- зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом;
- оцінити інформацію, висловити свою думку про неї;

передати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);

- прокоментувати окремі факти.

Метою переглядового читання є формування уміння швидко переглянути ряд матеріалів (газет, журнальних статей, різноманітних програм та довідників, інших прагматичних матеріалів), для того щоб знайти конкретну інформацію. Вона може бути задана вчителем або пов'язана з інтересами учня. Учень повинен швидко переглянути текст/ тексти (швидкість — 500 слів/хв.), знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти її повністю або основний зміст — залежно від конкретної комунікативної мети. Цей вид читання передбачає наявність в учнів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою. Робота з текстом/ текстами може завершуватись підготовкою повідомлення чи реферату [3].

Читання іншомовних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іноземної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни, мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читцем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою [2, 201].

Література

1. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающим иностранный язык: учебник / Н. Ф. Бориско. – К. : «Фіра «Інкос», 2001. – 267 с.
2. Николаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / С. Ю. Николаєва. – К. : Ленвіт. 2002 –332.
3. Особливості навчання читання [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/osoblivosti-navchannya-chitanniu.html>

*Ю. О. Драчова
м. Маріуполь*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УЧБОВОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Традиція широкого використання дидактичних ігор з виховною метою, яка склалася в народній педагогіці, отримала свій розвиток у працях вчених та в практичній діяльності багатьох педагогів. Спочатку дидактична гра

використовувалася лише у педагогічній системі дошкільного виховання, а на сьогоднішній день займає особливе місце при вивченні іноземної мови.

Серед вчених, які розробляли дидактичні ігри слід виділити Ф. Флебеля та М. Монтессорі. Ф. Фребель розробив систему дидактичних ігор, яка являє собою основу виховничо – освітньої роботи. обов'язковим елементом більшості дидактичних ігор були вірші, пісні написані Ф. Фребелем та його учнями з метою посилення навчального впливу ігор. Головна ідея системи дидактичних ігор, автором якої є М. Монтессорі, за визначенням місця гри в освітньому процесі була близька до позиції Ф. Флебеля: гра повинна бути навчальною, в іншому випадку це «порожня гра», що не робить впливу на розвиток дитини [2, 23].

Багато педагогів, наприклад С.Н. Дейцева та І.О. Зимня, вважають, що на ранньому етапі оволодіння іноземною мовою саме гра є найбільш ефективною формою навчання, це зумовлено як психологічною готовністю до вивчення іноземної мови так і здібностями окремої дитини [3, 18]. За допомогою гри у школярів розвивається інтерес до іншомовного спілкування, здійснюється інтернаціональне, естетичне виховання, створюється іншомовна інформаційна база (словник, мовні кліше, фрази), формуються мовні механізми. Саме тому розробляються комплекси дидактичних ігор як для 5 так і для 11 класів, бо це сприяє запам'ятовуванню лексики та розвитку іншомовного говоріння, звісно зміст та структура ігор для кожного класу залежить від рівня володіння іноземною мовою.

Перевага ігрових методів і прийомів навчання полягає у тому, що вони викликають у дітей підвищений інтерес, позитивні емоції та допомагають концентрувати увагу на завданні, яке сприймається не нав'язаним ззовні, а стає бажаним, особистою метою. Вони дозволяють вирішувати навчальні завдання в атмосфері легкості, зацікавленості та активності дітей. Прийоми дидактичної гри дають можливість спрямовувати не тільки розумову активність дітей, а й моторну. Важливість моторної активності при вивченні іноземної мови не можна недооцінювати, бо вона сприяє утворенню багатьох асоціативних та міцних логічних зв'язків, що сприяє більш міцному засвоєнню й довготривалому запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу. У ситуації гри процеси сприйняття, розуміння і засвоєння протікають у свідомості дитини більш точно і швидко.

Дидактичні ігри розрізняються по навчальному змісту, пізнавальній діяльності дітей, ігровим діям та правилам, організації і взаєминам дітей, за роллю вчителя [1, 15]. Перераховані ознаки притаманні всім іграм, однак, в одних іграх виразніше виступають одні ознаки, в інших – інші. Слід зауважити, що чіткої класифікації, групування ігор за видами ще немає, але їх часто співвідносять зі змістом навчання: ігри по сенсорному сприйняттю, словесні ігри та інші. Іноді ігри співвідносять з матеріалом, І.Н. Верещаліна подає наступну класифікацію:

- ігри з предметами, засновані на принципі наочності;

- настольно – друковані ігри, також як й ігри з предметами, засновані на принципі наочності, але в цих іграх дітям дається не сам предмет, а його зображення;

- словесні ігри найбільш складні, бо вони не пов'язані з безпосереднім сприйняттям предмета, ці ігри мають велике значення для розвитку мислення дитини, так як в них діти вчаться висловлювати самостійні судження, робити висновки не покладаючись на судження інших, помічати логічні помилки [3, 27].

Дидактичні ігри можна згрупувати й наступним чином: ігри – подорожі, ігри – доручення, ігри – припущення, ігри – загадки, ігри – бесіди. Кожна з них має свої особливості та відмінності [3, 35]. Наприклад, ігри – загадки використовуються для перевірки знань, винахідливості. Головною особливістю загадок є логічне завдання. Як правило, дітям подобаються ігри – загадки, бо треба порівнювати, пригадувати, думати, здогадуватися. Саме розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення, формує вміння міркувати, робити висновки, умовиводи, тому такий тип ігор є дійним [3, 43]. Використання ігри – загадки на уроці є дійсно ефективним методом й сприяє запам'ятовуванню слів, словосполучень, але найменш ефективними є у старшій школі, коли, наприклад, у середніх класах викличе жвавий інтерес. А у основі ігри – бесіди лежить спілкування вчителя з дітьми, дітей з учителем і дітей між собою. Гра – бесіда виховує вміння слухати запитання вчителя, питання і відповіді дітей, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати судження. Даний тип гри сподобається й піде на користь учням старших класів – це до того ж розвине мовлення, навчить вільно й ясно висловлювати свої думки англійською мовою.

Все це характеризує активний пошук рішення задачі. Слід зауважити, що у будь – якій грі проявляються повно і несподівано здібності учня, бо гра – особливо організоване й захоплююче заняття, у виконанні якої зацікавлений кожний учень, бо має своє завдання й виконує свою роль.

Отож яку мету ми ставимо, використовуючи дидактичну гру на уроці англійської мови? По – перше, дидактична гра має за мету навчити й полегшити запам'ятовування матеріалу, все проходить у ігровій формі, що й полегшує сам процес та робить його цікавим для учнів; до того ж, ігри не носять чисто лексичний або чисто граматичний характер – лексичні ігри можуть стати граматичними, орфографічними й навпаки. По – друге, сам факт, що гра викликає інтерес і активність дітей й дає їм можливість проявити себе в цікавій для них діяльності, сприяє більш швидкому і міцному запам'ятовуванню іншомовних слів та речень. Цьому ж служить і той факт, що знання матеріалу є обов'язковою умовою активної участі у грі, а іноді обов'язковою умовою виграшу. Слід зазначити, що місце ігор на уроці й час, що відводиться їм, залежать від ряду факторів: підготовки учнів, досліджуваного матеріалу, конкретних цілей та умов уроку.

Дидактична гра – яскравий приклад того, як простий урок можна зробити цікавим та насиченим. Протягом моєї практики у Маріупольському міському ліцеї, відвідуючи уроки різних груп з іноземної мови (передусім з англійської), я також відвідала урок у 8 класі, на якому вчитель проводив дидактичну гру. Темою уроку було обрано «Сучасне кіно. Мій улюблений фільм». На початку уроку діти читали тексти про видатних українських акторів та кінорежисерів й відповідали на запитання вчителя. Після вчителем була запропонована гра, яка визвала жвавий інтерес та неймовірну активність усіх учнів класу. Завдання дітей полягало у тому, що вони мали поділитися на маленькі групи – по три учня, кожна з груп представляла собою групу кінематографістів, які шукають нову ідею для свого нового фільму. Згідно з правилами гри усі «кінематографісти» рівні між собою – мають право використовувати слова, записані на дошці (активна лексика уроку) та користуватися «підказками», а саме ідеями до майбутнього «сценарію», які були заздалегідь написані вчителем на дошці. Група «кінематографістів» включала у себе три учня – той, хто йде до дошки й «бере» ідею, він же каже її своїй групі; наступний учень формує ідею «сценарію» та переказує її «сценаристу» і той у 5 – 7 реченнях викладає «сценарій фільму». Таким чином, учні вивчили нову лексику завдяки грі, дуже цікавої для них самих.

Як ми бачимо, дидактична гра є ефективним інструментом при вивченні іноземної мови, вона активізує прагнення учнів до контакту один з одним і вчителем, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між вчителем і учнем. Гра дає можливість не тільки вдосконалювати, але і здобувати нові знання, так як прагнення виграти змушує думати, згадувати вже пройдене і запам'ятовувати все нове.

Література:

1. Бুদ্ধко А.Ф., Петрова С.В. Настольная книга преподавателя английского языка. – М.: Просвещение, 1995. – 179 с.
2. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 205 с.
3. Зимняя И.А. Методика обучения английскому языку в старшей школе/ Верещалина И.Н., Зимняя И.А. - М., 1988. – 195 с.

*М.О. Єрофєєва
м.Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ

У будь-які часи для кожної людини було дуже важливо мати здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Але для більш ефективного спілкування необхідно володіти певними навичками,

знаннями та уміннями. От і зараз у школах вчать учнів спілкуватися іноземною мовою, щоб учень був у змозі правильно та чітко висловлювати свої думки.

Але у багатьох школах ми можемо бачити, що говоріння іноземною мовою відходить на другий план. І учень, який добре знає граматику та має великий запас слів, часто не може висловити свої думки.

Говоріння — це вербальна комунікація, тобто вербальний процес спілкування за допомогою мови. Засобом вербальної комунікації є слова із закріпленими за ними в суспільному досвіді значеннями [2, 27]. Отже є наступні види усного мовлення: діалогічне і монологічне. Найбільш простим різновидом усного мовлення є діалог, тобто розмова, підтримувана співбесідниками, що спільно обговорюють і вирішують будь-які питання.

Для розмовного мовлення характерні репліки, якими обмінюються ті, що говорять, повторення фраз і окремих слів за співбесідником, питання, доповнення, пояснення, вживання натяків, всіляких допоміжних слів і вигуків. Особливості цього мовлення значною мірою залежать від міри взаєморозуміння співбесідників, їх взаємин. Це допомагає запам'ятовувати сталі вирази та правильно використовувати їх у діалозі.

Другий різновид усного мовлення – монолог, який виголошує одна людина, звертаючись до іншої особи або до багатьох осіб, що слухають його: це розповідь вчителя, розгорнута відповідь учня, доповідь і тому подібне. Зазвичай монолог готується заздалегідь, а час на його підготовку залежить від цілей та завдань. Монологічне мовлення має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, більш суворого дотримання граматичних правил, строгої логіки і послідовності при викладі того, що хоче сказати ця особа [2, 29-30].

Аудіовізуальні засоби навчання - технічні засоби навчання, призначені для створення іншомовного середовища та стимулювання мовленнєвої діяльності учнів. При їх використанні інформація надходить по слуховому і зоровому каналах послідовно або синхронно. За допомогою аудіовізуальних засобів підвищується мотивація до навчання, розвивається вміння усно-мовленнєвого спілкування, заповнюються недоліки іншомовного спілкування, закріплюється пройдений матеріал, пізнаються культура і традиції іншомовних країн. Аудіовізуальний метод дозволяє проникати в світ іноземної мови, якнайповніше використовувати всі природні можливості людини завдяки тому, що:

а) слухова наочність базується на невеликому, ретельно відібраному лексичному і граматичному мінімумі мови;

б) уроки проводяться у формі діалогів в конкретних і захоплюючих ситуаціях, завдяки чому учень може, стежачи за малюнками, сам розкривати значення слів і виразів в контексті;

в) функціональна грамика розкривається також у цікавих ситуаціях, які добре її ілюструють;

г) спеціальні усні і письмові вправи, як діалогічні, так і монологічні (переказ), вимагають від учнів перенесення вже вивчених елементів мови в нові ситуації;

д) лексика, проста і зрозуміла граматики приходять постійно на допомогу учневі в найважчі моменти, даючи необхідну інформацію і стимулюючи його мислення [3, 7].

На початковому етапі вчитель може використовувати матеріали, які знайомлять учнів з темпом мовлення, його мелодійністю там, де діти ще не можуть вичленувати яку-небудь інформацію з мови, але вони відчують швидкість мови, починають впізнавати окремі слова[1]. Можна використовувати фрагменти знайомих ним мультфільмів іноземною мовою.

Відеоматеріали надають набагато більше можливостей учням старших класів. Вони не тільки розуміють мову, формують судження, на основі яких висловлюють свою думку, беруть участь у дискусіях, але також отримують соціокультурні знання. Дітям можна показувати фрагменти телепередач, науково-пізнавальні програми, вирізки з новин і т.п [3, 10].

Використання відеоматеріалів на уроці дозволяє вчителю врахувати індивідуально-типологічні особливості кожного учня. Слабкі учні можуть і не зрозуміти, про що йдеться в сюжеті, але відеоряд викликає у них певні асоціації, і учні можуть висловитися на тему, задану у відеоролику. Сильні учні висловлюють своє ставлення до почутого і обмінюються думками з учителем і один з одним. Так відеоматеріали допомагають вчителю відтворити ситуацію реального спілкування іноземною мовою. Діти люблять порівнювати явища іншомовної і своєї власної культури, що і призводить до жвавої бесіди на уроці, де кожному є що сказати [3, 24].

Застосування аудіовізуальних засобів навчання сприяє формуванню фонематичного слуху учнів, кращому розумінню сприйманого матеріалу і більш міцному його запам'ятовуванню, включенню механізму наслідування, підвищенню емоційного ставлення учнів до сприйманого навчального матеріалу, активізації зорової, слухової і мовленнєвих систем учня в процесі сприйняття мови персонажів кінофільму. Також це розширює кругозір учнів і поступово вони вчаться висловлювати свою точку зору.

Література

1. Блинникова Е.С. Аудиовизуальные средства обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://конспекты-уроков.рф/in-yaz/6-klass/file/567-audiovizualnye-sredstva-obucheniya-inostrannym-yazykam.html>

2. Мильруд, Р. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26–34.

3. Комков, И. Ф. Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе / И. Ф. Комков // Зрительно-слуховой метод обучения иностранным языкам в школе. – Мн. : Народная асвета, 1968. – С. 3–29.

GAME AS ONE OF THE EFFECTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH IN CLASS

The subject of the present article overviews the main problems connected with teaching English in class. The purpose of this work is to discover the most effective way of teaching a foreign language to children.

Nowadays it is still urgent to discuss what to teach and how to teach a foreign language taking into account the objective social and professional needs of future specialists in our country. The situation with foreign language teaching in Ukrainian universities is in some ways different from that of many European countries. In Ukraine, students who master all specialties have foreign languages on their curricula as major subject for two or three years during the full course. Thus, our students not only want to learn foreign languages, but also have to learn them as part of their syllabus. The growing interest to the English language has led to emergence of a great variety of English teaching methods, books and other resources. It seems that such a great variety of resources must simplify the process of teaching. Moreover, technological achievement has become a focus of today's society. It is very unusual to find anyone who lacks computer skills, and an access to Internet made it possible to get detailed information in every sphere. The field of the English language teaching is not an exception.

There are some effective ways and techniques of teaching a foreign language [2, 14–33]: constructivist teaching strategy (includes experimentation, research projects, field trips, films, class discussions), communicative teaching method, project methods, the method of debates, language game and role play.

I'd like to review one of the effective methods of teaching English - a language game. Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. W. R. Lee states that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms. He also says that games should be treated as central not peripheral parts of the foreign language teaching program [1, 179]. A similar opinion is expressed by Richard-Amato, who believes games to be fun but warns against overlooking their pedagogical value, particularly in foreign language teaching. There are many advantages of using games. "Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely" (Richard-Amato) [5, 88]. They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings (Hansen) [5, 32]. They also enable learners to acquire new experience within a foreign language which is not always possible during a typical lesson. Furthermore, they "add diversion to the regular classroom activities," break the ice, "they are used to introduce new ideas". In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better. Further support comes from Zdybiewska, who believes games to be a good

way of practising language. They provide a model of what learners will use the language for in real life in the future. Games encourage, entertain, teach and promote fluency. If not for any of these reasons, they should be used just because they help students see beauty in a foreign language and not just problems [4, 75]. Teachers should be very careful about choosing games if they want to make them profitable for the learning process. If games are to bring desired results, they must correspond to the student's level, their age and to the material that is to be introduced or practised. Not all the games are appropriate for all students irrespective of their age. Different age groups require various topics, materials and modes of games. For example, children benefit most from games which require moving around, imitating a model, competing between groups and the like. Furthermore, structural games that practise or reinforce a certain grammatical aspect of language have to relate to students' abilities and prior knowledge. Games become difficult when the task or the topic is unsuitable or outside the student's experience. Another factor influencing the choice of a game is its length and the time necessary for its completion. Many games have a time limit, but according to Siek-Piskozub, the teacher can either allocate more or less time depending on the students' level, the number of people in a group, or the knowledge of the rules of a game etc. [4, 36].

Games are often used as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson. Yet, as Lee observes, a game "should not be regarded as a marginal activity filling in odd moments when the teacher and class have nothing better to do" [3, 165]. Games ought to be at the heart of teaching foreign languages. Rixon suggests using a game at all stages of the lesson, provided that they are suitable and carefully chosen [4, 44]. Games are also effective as revision exercises helping learners recall material in a pleasant and entertaining way. All the authors referred to in this article agree that even if games result only in noise and entertained students, they are still worth paying attention to and implementing in the classroom since they motivate learners, promote communicative competence and generate fluency.

From all above-stated it is possible to draw the following conclusion. For achievement of the purpose the works of home and foreign authors on the given problem have been studied. In formation of interest to a subject the huge role is played by the teacher. Therefore, a pledge of successful mastering a foreign language by the pupils is professionalism of the teacher who doesn't only take into account the methodical principles underlying teaching, but also is in constant search of new receptions and means of teaching which will recover a lesson, will make it fascinating, cognitive and remembered.

Література

1. Brown, H. D. Teaching by principles: An attractive approach to language pedagogy / H. D. Brown; New York: Longman, 2001 – 211 p.
2. Haycraft John. An Introduction to English Language Teaching / J. Haycraft; London: Longman, 1986. - 148 p.

3. Lee W.R. Language Teaching Games and Contests / W.R. Lee; USA: Oxford University Press, 1979 - 208 p.
4. Nunan David. Communicative Language Teaching / D. Nunan; Canada: ESL, 1988 – 204 p.
5. Richard-Amato A. Patricia. Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching – Evolving Theory and Practice. Pearson Education / A. P. Richard-Amato; Canada: ESL, 2010 – 599 p.

*С. А. Камінська
м. Маріуполь*

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ, ФУНКЦІЇ

Освіта в Україні є однією з головних складових загальнолюдських цінностей. Демократизація суспільства, інтелектуалізація праці і швидкий розвиток сучасних технологій потребують створення умов, за яких народ України, оволодівши сучасними знаннями, став би високорозвиненою інтелектуальною нацією, а освіта - одним з головних пріоритетів держави. В Україні триває процес модернізації освітньої галузі. Головним завданням Національної стратегії розвитку освіти до 2021 року є забезпечення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного, демократичного розвитку суспільства, економіки, науки, культури. Зміни в освіті повинні забезпечити створення умов для особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних задатків, здібностей, потреб у навчанні впродовж життя.

Моніторинг у педагогічній науці визначається як форма організації, збору, зберігання, обробки та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування розвитку педагогічних систем. Моніторинг розглядається в теорії соціального управління як одне з найважливіших, відносно самостійних ланок в управлінському циклі. В рамках моніторингу проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок, отримується інформація про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям. Те, що кінцеві цілі завжди не відповідають заданим, планованим (в тій чи іншій мірі), - ситуація звичайна, але не завжди враховується практичними працівниками освіти. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити ступінь, напрямок і причини відхилення[1].

Модернізація освіти потребує нових підходів до управлінської діяльності керівника. Система управління має забезпечувати якість надання освітніх послуг у залежності від потреб людини, суспільства, ринку праці. При цьому якість освітніх послуг виступає як соціальна категорія, за допомогою якої визначається стан та результативність освітнього процесу.

Сучасна нормативно-правова база моніторингу представлена в Конституції

України, Законами України «Про освіту» (зі змінами і доповненнями, внесеними Кабінетом Міністрів України від 7 грудня 2000 №2120-III). В останньому документі дається визначення базових понять: "якість вищої освіти", "якість освітньої діяльності", "система стандартів вищої освіти", "засоби діагностики якості вищої освіти [2].

Педагогічний моніторинг забезпечує учасників освітнього процесу, керівників структур навчального закладу якісною та своєчасною інформацією, необхідною для прийняття рішень щодо перегляду (внесенню коректив) в цільові, технологічні, організаційні, інформаційні, нормативні параметри педагогічної діяльності, дає можливість забезпечити особистісно-орієнтований підхід. У педагогічній системі в якості причин, що знижують ефективність її функціонування, можуть виступати: зміни в цілях освітнього закладу, в освітніх та навчальних програмах, планах, розбіжність особистих цілей учасників освітнього процесу з цілями освітньої установи, випереджальний розвиток науки, яка формує навчальні курси, перехід до нових методик і технологій навчання, об'ємної зміни складу учнів і педагогічного персоналу в процесі досягнення мети. Таким чином, моніторинг пов'язаний з виявленням і регулюванням впливів факторів зовнішнього середовища і внутрішніх факторів самої педагогічної системи [3].

Розгляд моніторингу як самостійної функції управління освітнім процесом носить умовний характер. У реальному освітньому процесі моніторинг тісно пов'язаний з усіма функціями і стадіями управління, тому його істотні характеристики можуть бути повно розглянуті тільки у співвіднесенні з іншими ланками процесу управління освітою в школі.

Органічний зв'язок моніторингу з іншими функціями управління проявляється в тому, що кожна функція управління виступає як основна точка моніторингу, тобто моніторинг зачіпає цілі, інформацію, прогнози, рішення, організацію та виконання педагогічної діяльності, комунікацію і корекцію. Очевидною є зв'язок моніторингу з цілями навчання, які зазвичай фіксуються в планах і є вихідною основою моніторингу. Іншими словами, моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей і планів. Він має місце скрізь, де фактичне порівнюється з наміченим, і головне завдання моніторингу зводиться до зменшення різниці між ними.

До функціональних результатів - різні способи педагогічного впливу, призначення яких полягає в управлінні діяльністю учнів, що навчаються. Якісною і кількісною мірою оцінки психолого-педагогічних результатів є норми, еталони, якими задаються умови успішної навчальної роботи і її бажані результати. Норми визначаються цілями, стандартами системи і є обов'язковою частиною певного навчального плану або програми.

Норма (нормування) - одна з найбільш необхідних умов і підстав моніторингу, оскільки саме з нею порівнюються фактичні результати. Порівняння реальних результатів з еталонами і нормами в освітній діяльності є лише одним з компонентів та етапів моніторингу, за яким має здійснюватися

змістовна оцінка і корекція. У навчанні операцію співвіднесення фактичних результатів і заданих цілей, стандартів, норм, еталонів називають перевіркою. Інтерпретацію і ставлення до фактичного результату складає процес оцінювання, або просто оцінка. Моніторинг та оцінка будуть настільки ефективні, наскільки коректно задані стандарти і норми, тобто якою мірою вони відповідають ряду вимог [4]. Основні з них: об'єктивність стандартів і норм (вони повинні бути якісно і кількісно визначені й придатні для практичного використання); узгодженість з можливостями школи та її складовими частинами або елементами. Завищення стандартів й норм веде до надмірної напруженості, зривів, збоїв у процесі, випадання окремих структурних ланок школи із загальної узгодженої роботи. Зниження стандартів і норм паралізує активність учасників освітнього процесу в школі, викликає стан благодушності, самовдоволення і неробства. Створення нормативів повинно враховувати також і конкретні умови, в яких пропонується їх виконання. Дотримання стандартів і нормативів передбачає наявність апарату моніторингу, відповідального за виявлення відхилень і адекватну їх оцінку. Нормативи повинні будуватися на основі минулого досвіду і спиратися на аналіз поточного стану школи. Потрібно уникати абсолютизації і перебільшення ролі різних нормативних вимог.

Для забезпечення ефективності моніторингу в школі важливим стає ряд вимог, яким повинна задовольняти зворотна інформація: повнота, релевантність, адекватність, об'єктивність, точність, своєчасність, доступність, безперервність, структурованість і специфічність для кожного рівня моніторингу [5].

Розрізняють такі види моніторингу: за масштабом цілей освіти (стратегічний, тактичний, оперативний); за етапами навчання (вхідний або відбірковий, навчальний або проміжний, вихідний або підсумковий); за тимчасовою залежністю (ретроспективний, попереджувальний або випереджаюче, поточний); за частотою процедур (разовий, періодичний, систематичний); за охопленням об'єкта спостереження (локальний, вибірковий, суцільний); за організаційними формами (індивідуальний, груповий, фронтальний); за формами об'єкт-суб'єктних відносин (зовнішній чи соціальний, взаємоконтроль, самоаналіз); за інструментарієм (стандартизований, нестандартизований, матричний та ін.) ».

Організація моніторингу пов'язана з визначенням і вибором оптимального поєднання різноманітних форм, видів і способів моніторингу, з урахуванням особливостей конкретної навчально-педагогічної ситуації. Таким чином, моніторинг, являючи собою підставу для прийняття рішень про збереження або перегляд певного способу дій або поведінки, сам стає областю прийняття рішень. Іншими словами моніторинг є системою контролюючих і діагностуючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання і таких, що передбачають в динаміці рівні засвоєння учнями навчального матеріалу, його коригування, регулярне відстеження якості засвоєння знань і

умінь у навчальному процесі.

Література

1. Беспалько В.П. Моніторинг якості навчання - засіб управління освітою / В. П. Беспалько // Світ освіти. - 2005. - №3. - С. 31-38.
2. Закон України «Про освіту» / зі змінами та доповненнями / від 17.11.2013
3. Дахін А.Н. Педагогічний моніторинг: концепція та застосування / А.Н. Дахін // Шкільні технології. 2002. - №2. - С. 55-60.
4. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика: наукове видання // Т. Лукіна. - К.: Шкільний світ, 2006. - 128 с.
5. Орлов А.А. Моніторинг інноваційних процесів в освіті/ А.А. Орлов// Педагогіка. - 2004. - № 3. - С. 96-99.

*В.І. Качур
м. Хмельницький*

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження полягає у тому, що в умовах швидкого розвитку технологій навчання викладачі потребували нових та сучасних способів навчання учнів, які б заохочували їх до активного вивчення предмету. Тому над даною проблемою працювало багато сучасних науковців і присвятили їй свої праці. Це такі дослідники, як Н. Абишева [1], Ф. Бегьом [2], Є. Полат [3].

Метод проектів з'явився в середині ХХ століття в США. Його називали методом проблем. Цей метод характеризувався індивідуальною роботою за спільно складеним планом.

Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності

Суть методу проектів розкривається одним із провідних вчених – теоретиків, проф. Є. Полат: «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально – пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів». Є. Полат акцентує увагу на посередницькій ролі мови, як засобу для «формування і формулювання думки», і висуває такі висновки:

1. Необхідність активної усної практики для кожного учня з метою формування умінь і навичок мовленнєвої діяльності і необхідного рівня лінгвістичної компетенції.

2. Важливість надання учням можливості мислити, міркувати над можливими шляхами вирішення проблем з тим, щоб у центрі уваги була думка, а мова виконує функцію – формулювання цих думок.

3. Необхідність включення учнів в активний діалог культур, щоб мова сприймалася «як засіб міжкультурної взаємодії» [3, 97].

Цей підхід до навчання, на думку дослідника, передбачає перенесення акценту «з усякого роду вправ на активну розумову діяльність учнів». Для чого, безумовно, підходить проектна діяльність.

Сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей.

Проектна методика дозволяє учням проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації, працювати над темою, яка викликає найбільший інтерес, підвищуючи мотивацію учня. Це ідеальна можливість здобувати та застосовувати знання англійської мови індивідуально і творчо, що дає учням реальне відчуття власних досягнень, дозволяє розвивати мовні навички й уміння на практиці. Вона вимагає від учнів застосування нових знань, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди, шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи інформаційно-комп'ютерні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися, сприяє розширенню кругозору.

Проектна робота з англійської мови допомагає учням застосовувати свої знання на практиці, вдосконалювати та активізувати лексичний запас, поповнити свій словник новими лексичними одиницями. У процесі роботи над проектом у дітей підвищується інтерес до вивчення англійської мови [2, 24].

Використання проектних технологій на уроках англійської мови невичерпне. Саме тому ця методика є дуже перспективною в наш час. Участь у проектній діяльності дає змогу самореалізуватися як педагогу, так і учневі, розкрити творчий потенціал усіх учасників. Проект дозволяє вийти за традиційні межі уроку, змінити стосунки між учнями та вчителем, підвищити самооцінку школяра. Метод проектів має широкі перспективи для розвитку як на сучасних інноваційних уроках, так і в позакласній роботі.

Проектна робота – найвідоміший метод розвитку саме креативності учнів і справжній відпочинок дітей від рутини на уроках. Цей вид роботи не дає нудьгувати креативним і обдарованим дітям.

Елемент творчості робить проектну роботу дуже індивідуальною. Учні різного рівня мовної підготовки можуть зробити свій власний проект – великий чи маленький, простий чи складний, відповідно до рівня своїх знань, можливостей. Наприклад, деякі учні в класі можуть гірше володіти мовою, але це їм не завадить у процесі виконання виявити здібності до проектування чи ілюстрування своєї роботи або знайти оригінальний підхід до презентації проекту. Завдання вчителя – заохочувати, спонукати до пошуку, допомагати учням побачити свої успіхи і отримати задоволення від роботи.

Дослідження методу проектів дозволило виділити такі його переваги:

1. Проектна робота мотивує. Учні пишуть про себе – свої інтереси і уподобання. Працюючи над проектом, учні проводили невелику дослідницьку

роботу з теми, яка їх цікавить. Учні займають активну позицію під час проектної роботи. Виконуючи проект, учні часто пишуть, шукають інформацію в книжках, спілкуються з іншими людьми, знаходять ілюстрації. Учні різного рівня мовленнєвого розвитку виконували свій власний проект. Наприклад, деякі учні в класі слабше знали мову за інших, але це їм не заважало у процесі виконання проекту виявити здібності до проектування чи ілюстрували свої роботи).

2. Проектна робота є особистісно зорієнтована. Готуючи розповідь про своє оточення в письмовій формі, учні відкрили для себе значення англійської. Зосереджуючи увагу на темі, що вивчається англійською мовою, учні мають можливість ознайомитись з особливостями культури англомовних країн, порівняти їх зі своїми уявленнями і таким чином збагатити власне розуміння інших культур.

3. Проектна робота має загальноосвітню цінність. Більшість сучасних шкільних програм вимагають, щоб викладання предметів сприяло розвитку в учнів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями і корисних дослідницьких навичок. Проектна робота є практичним шляхом реалізації цих освітніх цілей на уроці.

4. Набуті навички учні використовують для розвитку власного творчого потенціалу: чим більше вони займаються, тим легше їм створювати власні творчі зразки мовленнєвої діяльності.

5. Завдяки таким сучасним технологіям учні вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, а отже відбувається постійна співпраця всіх учнів класу у ході уроку. При цьому учень і вчитель – рівноправні, тобто знають, вміють і здійснюють свою діяльність разом, чудово розуміючи, що вони роблять і для чого [1].

Практика використання методу проектів показує, що разом вчитися не лише легше і цікавіше, але і значно ефективніше. Допомогти один одному, разом вирішити будь-які проблеми, розділити радість успіху або гіркоту невдачі – так само природно, як сміятися, співати, радіти життю. Тому можна з упевненістю стверджувати, що в учня розвивається креативна компетентність, як показник комунікативного володіння іноземною мовою на певному рівні.

Література

1. Абишева Н. Ю. Ефективність застосування методу проектів під час уроків іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. Ю. Абишева. – Режим доступу : ftp://lib.herzen.spb/text/abysheva_102_116_121.pdf
2. Бегьом Ф. Проект на уроці англійської мови / Ф. Бегьом. – К. : Основа, 2007. – 35 с.
3. Полат Е. С. Нові виховні технології в системі освіти / Е. С. Полат. – М. : Академія, 2003. – 272 с.

ВИКОРИСТАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ВІДПОВІДНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Сьогодні предмет «іноземна мова» в силу своєї специфіки має більше можливостей, ніж інші предмети, у справі формування багатомовної особистості. Вона сприяє розширенню не лише філологічного, але і загального кругозору учнів та студентів. При вивченні іноземної мови учні та студенти оволодівають не лише новими засобами спілкування, а й пізнають культурні цінності, традиції країни, мову якої вивчають: історію, географію, науку, літературу, мистецтво.

Грамматика має велике значення при формуванні мовленнєвих навичок, тому проблемам навчання граматики приділяється багато уваги у методиці вивчення іноземних мов. Сьогодні у межах шкільної освіти вивчають дві іноземні мови. Зважаючи на двомовність громадян України, вивчення двох іноземних мов створює умови для розвитку багатомовної особистості. Процес навчання другої іноземної мови суттєво відрізняється від навчання першої. Тому дослідники сьогодні багато уваги приділяють питанням оптимізації навчального процесу та використання попереднього навчального і мовного досвіду з цією метою. Серед науковців, які досліджували ці проблеми, слід назвати Н. Барішніков, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен та ін.).

Метою даної роботи є дослідження використання спільних та відмінних рис у граматиці німецької та англійської мов для формування рецептивних граматичних навичок.

Існує велика кількість визначень "навички". Під навичкою зазвичай розуміють автоматизовану в результаті вправ дію, яка відбувається у декілька етапів. Найбільш повним визначенням, яке відображає суть – визначення дане А. Ребером, який під навичкою розуміє доведену до автоматизму шляхом багаторазових повторень дію; критерієм досягнення навички служать тимчасові свідчення виконання, а також той факт, що виконання не вимагає постійної й інтенсивної уваги [2, 314].

Метою закріплення граматичних знань є вироблення відповідних умінь, які шляхом наступної автоматизації переходять до навички. Під граматичною навичкою мається на увазі систематизована дія з вибору моделі адекватного мовного завдання в даній ситуації, правильно оформлені мовні одиниці граматичного рівня, що здійснюється в певних параметрах і служить однією з умов виконання мовленнєвої діяльності [3, 86].

Розрізняють продуктивні та рецептивні граматичні навички.

Під *продуктивними граматичними навичками* розуміють здатність вибрати модель, яка є адекватною у певній мовленнєвій ситуації та оформити її відповідно до вимог іноземної мови. Мовленнєвою функцією є комунікативний

намір щось повідомити, висловити певну думку або переконати в чомусь. Саме такі завдання виконує та чи інша граматична форма.

Під *рецептивними граматичними навичками* маються на увазі автоматизовані дії з пізнання й розуміння граматичної інформації (морфологічних форм і синтаксичних конструкцій) у письмовому та усному тексті. Це здатність учня розпізнавати граматичні форми іноземної мови та співвідносити їх зі значенням.

Розрізняють рецептивно-активні граматичні навички аудіювання, що базуються на мовних автоматизованих зв'язках слухових та мовленнєвих образів граматичних явищ та його значень.

Рецептивно-активні граматичні навички читання ґрунтуються на зв'язках зорових, графічних та мовленнєвих образів цих явищ зі своїми значеннями. Цей вид граматичних навичок формується у процесі легкого читання.

Поруч із активно-рецептивними мовними граматичними навичками у учнів повинні формуватися також і пасивно-рецептивні навички. До таких навичок відносяться: навички впізнання й розуміння граматичних явищ у тексті з урахуванням наявних у зорової пам'яті образів, створених у процесі формування та розвитку читацького досвіду. Цей вид граматичних навичок формується внаслідок читання важких в граматичному відношенні текстів чи частин тексту.

У методиці поняття «друга мова» означає, що учень уже вивчав принаймні одну іноземну мову. Кожна наступна іноземна мова розглядається як друга іноземна. Раніше вважали, що під час вивчення двох іноземних мов слід очікувати негативних наслідків, але сучасні дослідження довели хибність цієї точки зору. Попередній мовний та навчальний досвід за умов їх використання сприяє засвоєнню другої мови та прискорює цей процес. Як свідчить практика навчання німецької мови на базі англійської, успішному оволодінню другою мовою на початковому етапі сприяє генетична спорідненість німецької і англійської мов.

Порівняння граматичних систем англійської, німецької та рідної мов може активізувати та прискорити засвоєння структур німецької мови як другої. При цьому йдеться про:

1) можливості переносу подібних морфологічних елементів, граматичних та синтаксичних структур, які були засвоєні в англійській мові. Наприклад, розрізнення префіксів та суфіксів (префікс *un-*: англ.: *unable*, нім.: *unglücklich*), наявність означеного та неозначеного артикля (нім.: *der, die, das; ein, eine*; англ.: *the*; використання модальних дієслів з інфінітивом. *I must go now. – Ich muss jetzt gehen. He can speak Russian. – Er kann Russisch sprechen.*; утворення Futurum I: *Ich werde gehen. – I will go*;

2) визначення відмінностей у граматичних структурах, на які необхідно відразу звернути увагу, для того щоб запобігти явищам інтерференції. У тому ж прикладі використання модальних дієслів можна побачити відмінність, яку необхідно підкреслити. Це відмінність у порядку слів: як у розповідному, так і в

питальному реченні дієслово в інфінітиві завжди стоїть в кінці речення. *Can I help you? – Kann ich dir helfen? I must write this letter in Spanish. – Ich muss diesen Brief auf Spanisch schreiben.*

Труднощі викликають також часові форми дієслів, тому що утворення формально схоже (Perfekt : *er hat getan*–*he has done*; Präteritum: *er wollte* – *he wanted* та ін.), а вживання відрізняється.

Ступені порівняння прикметників утворюються у обох мовах за допомогою афіксів(англ. *large* «великий» – *larger* «більший» – *largest* «найбільший», нім. *interessant* «цікавий» – *interessanter* «цікавіший» – *interessantest* «найцікавіший»). Але, на відміну від німецької мови, у англійській складні прикметники утворюють ступені порівняння аналітичним шляхом, що не є нормою у німецькій мові. У цих мовах є декілька співвідносних за значенням прикметників та прислівників, які схоже утворюють ступені порівняння від інших основ: англ. *good* – *better* – *best*, нім. *gut* – *besser* – *best*– (*am besten*) [1, 145].

Граматичні системи англійської та німецької мов мають спільні особливості у багатьох відношеннях. У них однаковий набір частин мови, категорії (наприклад, як німецька так і англійська мови мають категорію числа, означений та неозначений артиклі, правильні та неправильні, допоміжні та модальні дієслова, пасивний та активний стан дієслова). Ключовою відмінністю, яка викликає труднощі у тих, хто вивчає німецьку як другу, є те, що у німецькій мові слова змінюють свою форму відповідно до своїх граматичних функцій у відношенні до підмета, прямого чи непрямого додатка, існує складні система відмінювання іменників, артиклів, прикметників, розгалужена система дієвідмінювання. Це, з одного боку, потребує чіткого розуміння парадигми відмінювання та дієвідмінювання, а, з іншого, означає, що порядок слів у німецькій мові вільніший, ніж в англійській, де граматична функція слова відповідає своїй позиції у реченні [5, 41].

Категорія числа, як в англійській так і в німецькій мові, виражається за допомогою формальних показників. Слід пам'ятати наявність виділених груп іменників, що мають особливі форми множини в англійській та німецькій мовах, та наявність зміни кореневих голосних. Особливо впливовим є факт можливого помилкового співвіднесення іменників груп множини та однини. Деякі незлічувані іменники в англійській мові є злічуваними в німецькій, наприклад: *news, hair, furniture, damage, advice, English, weather*[5, 46].

Навчання граматиці німецької мови як другої після англійської може спиратися на подібності граматичних структур англійської мови, які вже є знайомими і можуть допомогти в засвоєнні того чи іншого граматичного явища саме німецької мови.

Література

1.Марченко Н. В. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання майбутніх вчителів німецької мови на базі англійської/ Наталія Марченко// "Освіта Регіону" –2013. – № 4 – С. 143-146.

2. Ребер А. Великий психологічний тлумачний словник / А. Ребер. – М. : "Вече-Аст", 2000. – 590 с.

3. СловникЛ. С. Виготського / [під ред. А. А. Леонтєва]. – М. : "Сенс", 2004. – 119 с.

4. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, N. Marx. – Aachen: Shaker, 2007. – 370 S.

5. Swan M. A teacher guide to interference and other problems / M. Swan, B. Smith. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 365 p.

*Н. В. Коваленко
м. Маріуполь*

МЕТОД ШЕХТЕРА ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Одним з основних завдань при вивченні іноземної мови є формування мовної компетенції. Незважаючи на те, що діалогічна мова складніша за монологічну, стверджує видатний дослідник в галузі вивчення іноземної мови А. А. Алхазішвілі, з точки зору послідовності в навчанні усного мовлення все ж перевагу слід віддати діалогічному мовленню. Адже саме через діалог відпрацьовуються і запам'ятовуються окремі мовні зразки [1, 45]. Помічено, що здібність засвоєння інформації та здатність набуття навичок у всіх різні і для кожного учня треба мати свій власний підхід, який допоможе оволодіти необхідними знаннями та створити сприятливі умови у класі.

При розвитку діалогічного мовлення у вивченні англійської мови серед учнів старших класів загальноосвітніх шкіл нерідко виникають проблеми, у тому числі і мовний бар'єр. Значну увагу привертає метод Шехтера, як ефективний та дієвий засіб вивчення іноземних мов та подолання мовного бар'єру. Метод Шехтера було розроблено у 1970, звичайно, що з 1970 року пройшло вже більше 40 років, але він є актуальним і на сьогоднішній день. Більше того, маючи можливість користуватися сучасними технологіями, можна удосконалити та модернізувати цей підхід [3, 108].

Практика показує, що багато учнів стикаються з проблемою спілкування, особливо з вчителями, що є причиною психологічного бар'єру, який переростає у мовний бар'єр. Можна навести приклад, коли учень, знаючи відповідь на запитання вчителя не може або не хоче відповідати в силу психологічних факторів, що стає перешкодою у навчанні, у тому числі у розвитку діалогічного мовлення [2, 98]. Нерідким є явище, коли учні втрачають змогу висловити свою думку та подолати мовний бар'єр. Наслідками такої поведінки є не лише психологічний дискомфорт, але також втрата можливості розвитку володіння іноземною мовою [3, 82].

Розглянемо особливості цієї методики, її сильні сторони, які допоможуть у розвитку діалогічного мовлення. В основі цього методу лежить факт, що мова

людини – це природний навик, а не є просто набором знань, саме тому головною метою цього методу є розвиток мовлення та живе спілкування. Розігруючи етюди (рольові ігри) на мові, яка вивчається, у учнів не виникає психологічних бар'єрів, як під час спілкування з вчителем. Учні не обов'язково використовують певні фрази, навпаки, етюд або гра спрямовані на підсвідомому використанні фраз та слів, які служать для досягнення певної мети, озвученої на початку уроку. Тобто в етюдах завдання ставляться не навчальні, а практичні (зробити щось, користуючись мовою). Урок за методом Шехера побудований таким чином, що основною умовою є імпровізація, тобто учні можуть проявити себе так, як забажають, розкрити свої здібності та значно швидше, ніж при традиційному методі, розвинути діалогічне мовлення. У учнів з'являється впевненість в собі та поступово зникає мовний бар'єр.

Важливим аспектом є те, що граматику за Шехтером не є первиною, особливо на першому етапі, учні можуть робити граматичні помилки, якщо вони не спотворюють зміст сказаного. Вивчення граматики починається на другому етапі навчання, коли вже є деякі мовні навички. Другий та третій етапи присвячені корекції мовлення. Тут вже є важливим висловити свою думку зрозуміло та граматично правильно.

Значну роль у проведенні уроку за цим методом віддається вчителю, який повинен бути не лише грамотним педагогом, але й також психологом та актором, щоб у будь-яку мить він міг допомогти, спрямувати, підштовхнути своїх учнів, а часто навіть зіграти певну роль у етюді.

Дуже важливою є здібність вчителя скорегувати цей метод під шкільні умови, поєднуючи його з традиційними уроками, щоб досягти максимального результату. Тому у школі, беручи за основу цей метод, додаючи до нього використання новітніх технологій (аудіо, відео, презентації тощо) можна створити дієвий підхід, заснований на живому спілкуванні.

Під час проходження педагогічної практики, я змогла побачити і оцінити роль вчителя та учнів під час уроку. Спостерігаючи, у мене була можливість отримати досвід, зрозуміти, як кваліфіковані вчителі використовують під час уроку англійської мови різні методи для кращого засвоєння матеріалу, в тому числі, рольові ігри, які допомагають учням подолати напруження та мовні труднощі. Так, під час уроку в 9 класі, темою уроку було «Modern devices», вчитель давав учням свободу дій та висловлювання і вже через де який час можна було помітити не аби які результати. Самим учням дуже подобається подібний вид діяльності, завдяки йому, вони долають психологічні та мовні бар'єри, отримуючи навички діалогічного мовлення.

Література

1. Алхазішвілі А.А. Основи оволадення усної иностранной речью / А. А. Алхазішвілію. – М: Просвещение, 1988г. – 320 с.
2. Бухбіндер В.А. Очерки методики обучения усной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбіндера. - Киев, 1990. – 144 с.

3. Рогова Т.В. Методика обучения английскому языку в старшей школе/ И.Н. Верещагина, Т.В. Рогова. – М., 1988. – 195 с.

*Е.А. Литвинова
г. Мариуполь*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Изменился, в частности, и статус иностранного языка как школьного предмета. Иностранный язык стал в полной мере осознаваться как средство общения, средство взаимопонимания и взаимодействия людей, средство приобщения к иной национальной культуре и как важное средство для развития интеллектуальных способностей школьников, их общеобразовательного потенциала. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности.

Свободное владение иностранным языком предполагает умение экспромтом, спонтанно реагировать на всевозможные ситуации реальной действительности. В связи с этим конечной целью обучения иностранному языку является овладение навыками неподготовленной речи как монологической, так и диалогической. Рассматривая язык как средство живого общения, следует обращать внимание на максимальное развитие неподготовленной диалогической речи.

Вследствие этого, ученые справедливо утверждают, что обучение устной речи следует начинать с диалога. Педагог с самого начала представляет учащимся иностранный язык как процесс, как новую форму общения и начинаем обучение с того, что пытаются на иностранном языке установить коммуникативный контакт с классом и отдельными учащимися. Обучая построению простейших фраз (например, для называния предметов, их цвета, местонахождения), мы сразу же осуществляем короткие акты общения, пусть даже и условные. А это уже элементы диалогической речи. Затем, по мере усвоения лексики и грамматических структур, мы побуждаем учащихся к построению всё более расширенных реплик в рамках диалога. Так, обучая диалогической речи, мы начинаем обучать и построению связных монологических высказываний.

В целом, диалогическая речь - это процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения. Поэтому в пределах речевого акта каждый из участников поочередно выступает как в качестве слушателя, так и говорящего.

Интересным является тот факт, что диалогическая речь характеризуется обращенностью. Общение, как правило, проходит в непосредственном контакте

с участниками, которые хорошо знакомы с условиями, в которых происходит коммуникация. Диалог предполагает зрительное восприятие собеседника и определенную незавершенность высказываний, которая дополняется внеязыковыми средствами общения (мимикой, жестами, контактом глаз, позами собеседников). С их помощью говорящий выражает свои желания, сомнения, предположения. И, следовательно, их нельзя игнорировать при обучении иноязычному общению.

Также, одной из важнейших психологических особенностей диалогической речи является его ситуативность. Эта особенность состоит в том, что часто содержание диалога можно понять только с учетом той ситуации, в которой он осуществлялся. Иными словами, существует четкая соотнесенность диалогической речи с ситуацией, которую, впоследствии, нельзя понимать буквально. Следует отметить, что в процессе обучения нас интересуют не любые ситуации действительности, а лишь те, которые побуждают к речи. Такие ситуации и называют речевыми или коммуникативными. Они всегда содержат в себе стимул к речи [1, 56].

В зависимости от ведущей коммуникативной функции, которую выполняет тот или иной диалог, различают функциональные типы диалогов. Результаты исследований, проведенных на аутентичных учебных материалах на английском, немецком и русском языках, показали, что наиболее распространенными являются четыре основных типа диалогов: диалог-расспрос, диалог-договоренность, диалог-обмен впечатлениями, мыслями, диалог-обсуждение, дискуссия.

Для понимания темы исследования следует отметить, что существуют различные подходы к обучению диалогической речи, из которых можно выделить два основных. Согласно первому - "сверху вниз" - обучение диалогической речи начинается со слушания диалога-образца с его последующим варьированием, а затем и созданием собственных диалогов в аналогичных ситуациях общения. Второй - "снизу вверх" - предусматривает путь от усвоения сначала элементов диалога (реплик ДЕ) к самостоятельному построению диалога на основе предложенной учебной коммуникативной ситуации, что не исключает прослушивание диалогов-образцов [2, 467].

Следует отметить также и тот факт, что существуют три основных этапа формирования навыков и умений диалогической речи.

На первом этапе используются рецептивно производительные условно-коммуникативные упражнения по обмену репликами. Участниками общения являются сами ученики, а учитель лишь дает им определенное коммуникативное задание, где определяется коммуникативная ситуация и указываются роли, которые выполняют ученики.

Вторым этапом формирования навыков и умений диалогической речи учащихся является овладение ими микро диалогов. Микро диалог рассматривается как средство выражения основных коммуникативных интенций партнеров по общению. Он является имплицитной структурной

основой развернутого диалога и включает взаимосвязанные цепочки диалогических единиц, которые еще называют диалогическим целым.

На третьем этапе учащиеся должны научиться вести диалоги различных функциональных типов, объем которых соответствует требованиям действующей программы для соответствующего класса и типа школы, на основе созданной учителем коммуникативной ситуации. Упражнения, которые выполняются на третьем (заключительном) этапе, относятся к рецептивно-производительным коммуникативным упражнениям высшего уровня (таких, которые не позволяют использовать специально созданных вербальных опор)[3, 228].

В результате, ученые выделяют основные качественные показатели сформированности общего умения вести диалог на иностранном языке:

1) умение начинать диалог, употребляя соответствующую инициативную реплику (сообщения, побуждения, вопросы);

2) умение быстро реагировать на реплику собеседника, используя реплики, имеющие различные коммуникативные функции;

3) умение поддерживать разговор, добавляя к реплике-реакции свою инициативную реплику;

4) умение стимулировать собеседника к высказыванию, выражая свою заинтересованность с помощью реплик оценочного характера [4, 126].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие навыков диалогической речи является одним из основных компонентов при обучении иностранному языку. Проблема обучения диалогической речи также остается актуальной и по сей день, поскольку требует поиска новых способов обучения, а также предполагает поиск подходящих методов для его реализации.

Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология./ Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1996. – 480 с.

2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Р.С. Немов.- В 3 кн. - Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

3. Николаева С.Ю. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях / С.Ю. Николаева – К.:Ленвит,2002. – 328 с.

4. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений/ И.П. Подласый.- В 2 кн.- Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: ВЛАДОС, 2003.. – 566 с.

*Ю. В. Поліщук
м. Хмельницький*

РОЛЬОВА ГРА ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ТА ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Сучасна методика викладання англійської мови ґрунтується на

комунікативному підході, що передбачає побудову уроку у вигляді моделі, наближеної до реальної ситуації. Одним із шляхів створення комунікативної ситуації є рольова гра: групова форма навчання, у процесі якої використовується набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку учнів. Рольова гра орієнтує учнів на планування особистої мовленнєвої поведінки і прогнозування поведінки співрозмовника. Вона передбачає елемент перевтілення учня у представника певної соціальної групи, професії, тощо. При цьому треба підкреслити, що рольові ігри не замінюють традиційні методи навчання, а раціонально їх доповнюють.

Вивченню даного питання присвячені численні праці багатьох вітчизняних та іноземних науковців: Е. Безлюдова, А. Гончарова, О. Єфремова, Л. Карамушка, О. Стадник, В. Філіпс тощо.

Мета статті полягає у дослідженні значення рольової гри на уроці іноземної мови не лише як засобу оптимізації та стимуляції процесу навчання, але й як важливого аспекту психологічного комфорту і зняття розумової перенапруги учнів на різних етапах вивчення англійської мови.

Впровадження рольових ігор у процес навчання англійської мови відкриває широкі можливості для його інтенсифікації. Практично весь час рольової гри відводиться на мовленнєву практику, при цьому активні не лише той, хто говорить, але й той, хто слухає, оскільки повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, правильно зреагувати на неї [2]. Ретельно продумана і добре проведена рольова гра полегшує введення і закріплення мовного матеріалу (лексики, граматики, фонетики) і є ефективним засобом навчання різним видам мовленнєвої діяльності (слуханню, говорінню, читанню, письму).

Рольові ігри поділяються на навчально-рольові та ділові. Їх структурними компонентами є: ролі, ситуація та рольові дії. Ролі, які виконують учні, можна поділити на три групи: 1) соціальні, які мають виховний вплив; 2) міжособистісні, які сприяють кращому спілкуванню учнів між собою; 3) психологічні, які визначають роль особистості у грі. В ситуації необхідно дати відомості про соціальні взаєностосунки партнерів, наприклад офіційні чи неофіційні, та враховувати обставини реальної дійсності. В основу ситуації, що розігрується, може бути покладена навчальна або реальна життєва проблема. Рольові (вербальні та невербальні) дії – це обумовлені ситуацією спілкування дії учасників рольової гри [3, 618].

Існує три послідовних етапи проведення рольової гри на уроці англійської мови: підготовка, проведення та обговорення. Ефективність рольової гри як засобу навчання залежить від дотримання ряду вимог, таких як: наявність уявної ситуації, плану, в якому діятимуть учні; обов'язкове усвідомлення дітьми ігрового результату правил гри. Рольова гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школярів інтерес і бажання до доброго виконання завдань. Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь в ній школярів, вчителю слід проявити такт. Бажано почати обговорення результатів гри з вдалих моментів і

лише потім перейти до недоліків [3, 529].

Рольові ігри мають відповідати віковим характеристикам учнів та бути такими, що існують в реальному житті. У молодшому шкільному віці гра є основним видом діяльності учнів. Учитель повинен використовувати рольову гру на уроках англійської мови, щоб зацікавити учнів, мотивувати їх та викликати справжній інтерес до вивчення мови. На цьому рівні зазвичай проводять рольові ігри казкового та побутово-соціального змісту [1, 258]. На середньому ступені навчання провідним видом мовленнєвої діяльності є усне мовлення. Рольова гра сприяє тому, що мовлення учнів стає змістовнішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу. Тому доцільними будуть рольові ігри побутового та соціального змісту [1, 260]. Метою рольових ігор при навчанні англійської мови учнів старших, в першу чергу, є активізація у старшокласників процесу професійного самовизначення. Тому на старшому рівні вивчення англійської мови використовують імітаційні рольові ігри пізнавального та світоглядного змісту [2].

Отже, рольова гра належить до інтерактивних методів навчання, які стосуються не тільки розвитку інтелекту дитини, а й її спонукань, переживань, знань, способів дії тощо. В основі рольової гри лежить організоване мовне спілкування учнів у відповідності з розподіленими між ними ролями та ігровим сюжетом. Ігровий метод на уроках англійської мови створює сприятливу психологічну атмосферу спілкування і сприяє підвищенню інтересу учнів до предмета, забезпечує більш стійку увагу, а відповідно і краще сприйняття мовного матеріалу. Відчуття рівності та атмосфера захопленості дають можливість учням подолати скутість, зняти мовний бар'єр, втому, знизити тривожність, напруження, негативне ставлення учнів до навчальної діяльності, тощо. Кінцевою метою рольової гри є відпрацювання комунікативних навичок та умінь. Застосування рольових ігор дає можливість не лише накопичувати необхідний обсяг знань та вмінь, а й застосовувати їх у ситуаціях, наближених до реальних.

Література

1. Карамушка Л. М. Рольова гра / Л. М. Карамушка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 256–263

2. Стадник О. Г. Рольові ігри у процесі підготовки старшокласників до виконання соціальних ролей у суспільстві [Електронний ресурс] / О. Г. Стадник. – Режим доступу: http://journal.osnova.com.ua/article/130-Рольові_ігри_у_процесі_підготовки_старшокласників_до_виконання

3. Philips B. D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom / B. D. Philips. – London : Crane Publishing Ltd, 1994. – 729 p.

СТИХИ, РИФМОВКИ, СКОРОГОВОРКИ И ПЕСНИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Тема «Стихи, рифмовки, скороговорки и песни на немецком языке при обучении говорению на иностранном языке» относится к недостаточно освещённым темам, тем не менее, вызывает недюжинный интерес у многих педагогов и учащихся. Для того чтобы удерживать внимание ученика на уроке, необходимо предусматривать такие виды учебно-воспитательных работ, которые снимают усталость, напряжение, включают внимание и активность учащихся, вызывают положительное эмоциональное настроение.

Основной целью данных способов обучения учащихся иностранному языку является расширение языкового кругозора учащихся, их знаний, умений и навыков и стимулирование творческих сил, развитие памяти. Также, обучение иностранному языку посредством использования стихотворений, песен способствует развитию учащегося как разносторонней личности, его индивидуальности и творческому началу [2, 50].

Актуальность исследования состоит в том, что учащиеся посредством чтения и заучивания стихотворений, песен, скороговорок и рифмовок на ИЯ могут расширить свои лингвострановедческие знания, применив их на практике при необходимости, интерпретировав верно речевое и неречевое поведение носителя языка-собеседника. Стихотворения, песни являются вспомогательными компонентами при изучении основ грамматики, лексики и фонетики ИЯ, также помогают учащимся при высказывании собственных мыслей и утверждений,

Для того чтобы речь была ясной, разборчивой и понятной, неопределимую роль может оказать работа над стихотворением и песней, ведь немецкие песни отличаются мажорным, бодрым ладом, маршеобразным традиционным немецким ритмом. В песне чётко обозначена долгота и краткость гласных, твёрдый приступ и придыхание гласных, например в песне "O, du lieber Augustin". При работе над стихотворением необходимо придерживаться таких принципов, как: обеспечение коммуникативной направленности, активности учащихся, предусматривание ситуативно-тематической обусловленности фонетического материала к теме урока, наглядность артикуляции звука и индивидуальный подход по формированию произношения у учащихся в условиях коллективного обучения [4, 237].

Без владения грамматикой не может быть речевого значения, в чём окажут помощь стихи, песни, рифмовки: в текстах стихов (песен) содержатся вопросительные предложения или же предлоги, спряжения глаголов и временные формы.

Первое действие, совершаемое при изучении нового грамматического явления – *восприятие*, в процессе улучшения которого используются стихотворения и песни. Следующими действиями ученика является имитация, в процессе которого учащийся заучивает стихотворение, заранее осуществив с другими учащимися операцию перевода стихотворения и подстановка, после которых следует *трансформация* – изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с речевой задачей и нормами данного языка и *репродукция* – использование изменённой грамматической формы самостоятельно [3, 200–201].

Лексика является основным строительным материалом языка, а лексика, представленная в стихотворной форме, является дважды эффективной для закрепления языкового материала и обогащения речи учащихся.

Стихотворения, песни, скороговорки можно использовать на уроках как «мостик» для перехода от одного вида деятельности к другому или как средства тренировки и совершенствования лексических навыков и различных проблем, затрагиваемых в произведениях и темах занятий. Например: «Знакомство», «Времена года», «Хобби», «Части тела», «Профессии», «Школа. Любимые предметы», «Рождество. Новый год», «Животные», «Подарки» и другие. Этапы работы над стихотворением или песней можно разделить на 3 этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.

Конкретная поэзия – экспериментальная поэзия, распространившаяся в 70-е годы XX века как противоположность классической лирике, основными особенностями которой являются: незаконченность произведений конкретной поэзии и возможность читателям додумать собственными идеями произведение, игровой характер в процессе обучения иностранному языку стимулирует у учащихся фантазию и творческую активность, а также способствует закреплению учебного лексико-грамматического материала [1, 35].

Например, спряжение глаголов можно превратить в интересную коллективную или индивидуальную игру, сконструировав осмысленность данной игры, закончив вопросом как дополнительным элементом игры:

Ich schreibe – du schreibst – sie schreibt – wir schreiben – ihr schreibt – sie schreiben – Und wer liest?

Также, популярными лексическими материалами для закрепления новых слов или повторения являются: *ABC – Gedichte*, которые расширяют словарный запас учащихся, маленькие стихотворения *Elfchen*, состоящие из 11 слов и 5 строчек, включая артикли и позволяющие тренировать различные грамматические явления:

Для создания и поддержания мотивации обучения на уроке ИЯ необходим особый эмоциональный климат, который оказывает существенное влияние на активность учащихся, пробуждает и стимулирует творческие силы ребенка, развивает интерес к изучению ИЯ и его основ. В тексте стихотворения изложено осмысление в процессе чтения-использования читателем-активным

партнером автора. Он не только извлекает необходимую основную информацию из текста, но и вносит в него собственное понимание [5, 221]. Таким образом, осознанное чтение и заучивание стихотворения развивает мышление учащихся, учит их наблюдательности, рассуждению, побуждает их к выражению собственных мыслей, развивает память.

Взаимодействие с поэтическими текстами на уроках немецкого языка, использование рифмовок, песен, скороговорок повышает мотивацию и интерес к изучению ИЯ, даёт представление о стране и традициях изучаемого языка, Рифмованные структуры и стихотворения могут использоваться также для организации речевой зарядки и как средство релаксации.

Литература

1. Бочарова, Л.П. Игры на уроках иностранного языка на начальной и средней ступени обучения / Л.П. Бочарова. – М.: Иностранные языки в школе, 1996. – 35 с.
2. Дьяченко Н.П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока иностранного языка / Н.П. Дьяченко. – К.: Педагогический вестник, 2004. – 50 с.
3. Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Ф.М. Рабинович. – М.: Просвещение, 1991. – с. 200-201
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 237 с.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.

*И.И. Рыба
г. Мариуполь*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТИХОВ, ПЕСЕН И ЗАГАДОК НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Мотивация – одно из самых важных условий успешного обучения иностранному языку. При планировании урока учитель стремится не только передать ученикам определенные знания, но и сделать обучение максимально интересным. В этом могут помочь аутентичные материалы – стихотворения, песни и загадки. Они приносят игровой момент занятию, побуждают учеников к активной работе, а кроме того приобщают их к культуре и традициям немецкого народа.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Загадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные

признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей поэтический взгляд на деятельность [3, 42].

Загадки обогащают словарь детей, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй иноязычной речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее.

Цели использования загадок на уроке немецкого языка:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;

- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;

- развивать речевую реакцию учащихся [3, 42].

Формы загадывания загадок может быть различной (фронтальной, групповой, индивидуальной). Виды упражнений, включающих в себя разгадывание загадок, также могут быть разнообразными. Из отгадок можно составить кроссворд, чайнворды, лотереи, провести соревнования. Можно усложнить задание, рассыпав слова-загадки, получится деформированный текст, над составлением которого нужно поработать. Слова-отгадки можно предложить записать в разные столбики в соответствии с изученной темой. Можно записать весь текст загадки и поработать над ним и проанализировать только слово - отгадку, рассмотрев его с разных сторон [3, 42].

Одним из эффективных приёмов в обучении иностранному языку, является несомненно, использование поэтического текста, потому что этот прием в первую очередь способствует такому важному фактору, как интерес к предмету. Задача учителя добиться, чтобы этот интерес был постоянным и устойчивым. Именно здесь ему на помощь приходит огромное количество поэтических произведений и текстов, которые открывают широкие возможности для эффективного обучения иностранному языку. Стихи обогащают духовный мир ребёнка, учат видеть красоту человека и природы, развивают чуткость к поэтическому слову, радуют и изумляют музыкальностью языка. Работа над поэтическими произведениями имеет большое значение для эстетического воспитания – систематического развития эстетических чувств, художественных вкусов и разносторонних творческих способностей – как на уроках при обучении иностранному языку, так и во внеурочное время [1].

В то же время при работе над стихотворением преследуются и практические цели обучения:

- отрабатывается произношение;

- развиваются навыки выразительного чтения;

- усваиваются различные языковые явления;

- расширяется лексический запас учащихся;

- приобретаются знания о быте, традициях немецкого народа;

- закрепляется грамматический материал;

- учащиеся получают представления о поэтическом переводе [4, 67].

Использование поэтических текстов на изучаемом языке является весьма актуальным на любом этапе изучения иностранного языка, особенно на начальной стадии овладения языком.

Большое внимание в работе с поэтическим текстом должно уделяться отбору материала. Любой учитель при работе с поэтическим текстом выбирает для себя определенный путь отбора материала [4, 68].

Арутюнова считает, что подбирать материал нужно по таким принципам, как аутентичность, доступность в информационном и языковом плане, актуальность, проблемность и эмоциональность, а так же материал должен непременно отвечать возрастным особенностям учащихся [1].

Подходы к работе над стихами на уроках иностранного языка, могут быть разными, в зависимости от того, какие задачи ставит учитель и от возраста учащихся.

Работа над стихотворением часто предваряется сообщением учителя об особенностях творчества данного писателя, страноведческими комментариями и ознакомлением с новыми словами.

После прослушивания первичного восприятия стихотворения, учащимся рекомендуется выполнить следующую серию упражнений (по усмотрению учителя)

1. Упражнения, направленные на контроль понимания содержания прочитанного:

2. Упражнения по интерпретации текста стихотворения используются для работы с поэтическими произведениями в более старших классах. Они могут включать следующие задания:

- ответить на проблемные вопросы (обсудить проблему);
- определить главную идею поэтического произведения;
- выделить в тексте и прокомментировать средства художественной выразительности, которые использует автор.

3. Креативные упражнения. Эти упражнения ставят перед учащимися задачу, творчески переосмыслить прочитанное на иностранном языке. На этом этапе учащимся может быть предложено проиллюстрировать стихотворение, выполнить художественный перевод [4, 68–69].

Музыка и пение также играют большую роль в повышении мотивации учащихся. Пение на иностранном языке играет важную роль при формировании фонематического слуха, что в свою очередь совершенствует произносительные навыки, увеличивает объём слуховой памяти, развивает навыки аудирования.

Известно, что песня, особенно аутентичная, является важным элементом любого языка. Кроме того, песня – это великолепное средство повышения интереса, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку.

Однако не любой песенный материал вызывает интерес. Поэтому при отборе музыкальной наглядности в образовательных целях, учителю иностранного языка необходимо придерживаться определённых критериев.

Кроме уже перечисленных критериев отбора поэтических текстов при отборе музыкального материала следует учитывать особенности музыкального восприятия учащихся. Для этого следует использовать общезакономерные критерии отбора песен: четкий ритмический рисунок, ритмообразующий темп (без длительных партий, проигрышей), благозвучность [1].

Работа над песней может быть условно разделена на несколько аспектов:

- Грамматический;
- Фонетический;
- Технический (способы запоминания содержания песни);
- Лексический (содержание песни);
- Социально-лингвистический;
- Страноведческий [2, 43].

В заключение хотелось бы отметить, что использование стихотворений, рифмовок и песен создает психологически благоприятный климат и комфортную атмосферу в классе. Приемы работы со стихами, песнями и рифмовками сочетаются с другими приемами и делают урок лёгким, интересным и запоминающимся, благоприятно воздействуют на мотивационную сферу обучающихся.

Литература

1. Алексеева О.Н. Использование аутентичных текстов как средство повышения эффективности обучения французскому языку [Электронный ресурс] / О.Н. Алексеева // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/588758/>
2. Комарова Ю.А., Бирюлина А. Использование современного песенного материала в обучении учащихся старших классов / Ю.А. Комарова, А. Бирюлина // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 41-46.
3. Короткова И.П. Роль фольклора в развитии творческого потенциала детей на уроках иностранного языка в младших классах / И.П. Короткова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №3. – С. 41-43.
4. Лащикова И.И. Песни на уроках немецкого языка / И.И. Лащикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 66-70.

*Ю. В. Стрікова
м. Маріуполь*

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ МАТЕРІАЛІВ

При вивченні другої іноземної мови (ІМ) учитель безумовно ставить перед собою та учнями певні цілі, які мають бути досягнуті після завершення курсу навчання. Вітчизняні науковці дотримуються думки, що головні цілі навчання мають виглядати наступним чином:

- 1) Практична: оволодіння мовою як засобом спілкування та рядом суспільних умінь (сюди відносять уміння логічно та послідовно висловлювати

свої думки, правильно користуватися книгою, використовувати для навчання сучасні технології тощо) та забезпечувати ефективність навчання в поданих напрямках.

2) Освітня: дана мета передбачає використання виучуваної мови як засобу для підвищення культурного рівня учнів, їх знань про країну, мова якої вивчається та розширення їх в цілому.

3) Виховна: формування поважного ставлення до мови іншої культури, народу; виховання в учнів толерантності.

4) Розвиваюча: для реалізації цього аспекту діяльність учителя має бути направлена на розвиток мовних здібностей учнів, культури мовленнєвої поведінки, загальноучбових умінь, зацікавленості у вивченні мови та особистісних якостей [2, 40].

На думку німецького науковця Г. Нойнера існують п'ять дидактичних принципів, які мають бути адаптовані в контексті регіональних, тобто мовно-специфічних умов.

Принцип 1: Принцип когнітивного навчання та викладання

Суть цього принципу полягає в знаходженні схожостей та відмінностей у першій та другій ІМ. Це передбачає акцентування уваги та відпрацьовування матеріалу на практиці таких явищ як позитивний перенос та інтерференція. Також необхідно знаходити індивідуальний підхід до учнів для активного залучення їх до сумісної роботи.

Такий метод порівняння та обговорення дає учням можливість активно брати участь в організації власного навчального процесу, що беззаперечно посилить їхній інтерес. Також дуже важливим аспектом є підведення учня наприкінці шкільного навчання до вміння самостійно планувати і вивчати ІМ.

Принцип 2: Опора на текст із загальним розумінням змісту

Цей принцип, як можна зрозуміти з назви, ґрунтується на виділенні та розумінні головної думки тексту. Наступний етап, який потребує реалізації – це вислови за розумінням теми. Таким чином, доцільно проводити дискусійні розмови за певною темою, які окрім покращення мовних навичок сприятимуть ще й культурно-соціологічному розвитку учня.

Принцип 3: Орієнтація на зміст

Цей принцип спирається на дуже ретельний відбір текстів для опрацювання. Оскільки учні вже старші, аніж при вивченні першої ІМ, вибирати ті самі теми буде все недоцільно та нецікаво для самих школярів. На початку, коли в учнів ще немає достатнього словникового запасу, можна використати загальні та прості теми, та зі збільшенням обсягу словника теми повинні «зростати» разом з учнями та відповідати їх віку й інтересам. Це допоможе більше зосередити учнів на навчальному матеріалі та активізувати їх власний інтерес.

Принцип 4: Орієнтація на текст

Тексти – це основне джерело інформації про світ виучуваної мови та культури, тому робота з ними – необхідний аспект при вивченні ІМ. Окрім

того, що більшість учнів є візуалами, тобто сприймають інформацію очима, з допомогою текстів також реалізуються такі функції як мотивуюча, інформуюча і навчальна. Корисним буде використання текстів в високим вмістом інтернаціоналізмів, англіцизмів та слів загальногерманського фонду.

Принцип 5: Економія часу як засіб ефективної організації процесу навчання

Оскільки для вивчення другої ІМ у школах зазвичай виділяється значно менше часу, рівень знань учнів з обох мов має бути приблизно однаковим. Це ставить перед учителем ще одну задачу, у розв'язанні якої йому допоможуть спеціально розроблені методичні посібники, в яких можна знайти інформацію про можливі способи економії часу на уроках. [4] Для цього доцільно буде використовувати правила-моделі та правила-заборони, які допоможуть значно економити час на вербальне пояснення певних мовних явищ. [3]

Методистом Н. І. Реутовим розроблені спеціальні критерії відбору навчальних матеріалів:

1. Орієнтованість моделі на навчання говорінню (допускаються різноманітні трансформації та розширення; задача має бути простою та доступною за структурою)

2. Опора на аналогічну структуру в англійській мові (урахування схожостей та відмінностей в обох мовах)

3. Поліфункціональність моделі, тобто можливість її використання в різних мовленнєвих ситуаціях та здатність її замінити більш складну з мовної точки хору структуру [3]

Методист Ю. М. Кажан вважає, що вправи для формування німецькомовної комунікативної компетентності на базі англійської мають бути спрямовані на:

1. Залучення попереднього досвіду учнів при вивченні рідної та першої ІМ.

2. Сприяння позитивному переносу за запобігання негативному впливу інтерференції

3. Організацію активної розумової діяльності учнів у процесі навчання їх лексики та формування в них певних навчальних умінь, стратегій і технік навчання.

4. Формування лексичних навичок читання та аудіювання, з одного боку, та оволодіння вміннями, які пов'язані з розумінням змісту текстів для читання та аудіювання, з іншого [1].

Підводячи підсумок, варто зауважити, що сьогодні існує безліч спеціальної методичної літератури, вільний доступ до якої має кожен сучасний учитель. Тому його задача полягає в ознайомленні з цими роботами, їх аналізі та відтворенні на практиці. Також не зайвим буде займатися розробками власних методів навчання, що в подальшому стане допомогою для починаючих учителів.

Література

1. Кажан Ю. Вправи для формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції в німецькій мові як другій іноземній / Ю. М. Кажан // Іноземні мови : журнал. – К. : Ленвіт. - 2007. - №3. – С. 39-44.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підр. для студ. вищ. закл. освіти / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.
3. Реутов Н. Об особенностях обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в средних учебных заведениях / Н. И. Реутов // Іноземні мови : журнал. – К. : Ленвіт. - 2005. - №3. – С. 16-19.
4. Deutsch als zweite Fremdsprache / G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa, N. Marx, U. Koithan, S. Erlenwein. – Berlin : Heenemann, 2009. – 176 S.

М. О. Яшкова
м. Маріуполь

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Основна мета навчання іноземних мов — це формування і розвиток комунікативної компетенції учнів, яка включає в себе вміння міжкультурної взаємодії; практичне оволодіння іноземною мовою, як засобом спілкування. Тому пріоритет надається комунікативності, інтерактивності, аутентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті. Для цього треба створити реальні, справжні життєві ситуації, які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Один із самих ефективних засобів досягнення поставленої мети — це занурення учнів у мовленнєве середовище, що стає можливим за допомогою використання онлайн-соціальних мереж і сервісів Web 2.0 [1, 17].

Робота учнів з електронними ресурсами повинна бути спланована методично грамотно, адже одна лише наявність доступу до них не є гарантом швидкої та якісної освіти. Тому виникає гостра необхідність в розробці нових методик навчання іноземній мові на основі *навчальних Інтернет-ресурсів та соціальних сервісів Web 2.0*, які б були націлені на формування та розвиток:

- аспектів іншомовної комунікативної компетенції
- інформативної компетенції (критичне відношення до розповсюдженої інформації, розвиток комунікативно-когнітивних вмінь проводити пошуки та відбір, проводити узагальнення, класифікацію, аналіз та синтез отриманої інформації)
- комунікативних вмінь обговорювати результати роботи з ресурсами мережі Інтернет
- вміння використовувати ресурси мережі Інтернет для освіти та самоосвіти з метою знайомства з культурно-історичною спадщиною різних

країн та народів, а також виступати в якості представників рідної культури, країни, міста

- вміння використовувати ресурси мережі Інтернет і сервіси Web 2.0 для задоволення своїх інформаційних та освітніх інтересів і потреб [3, 30].

Серед найпопулярніших сервісів Web 2.0, які можуть бути використані на уроках німецької мови у середній школі, Черниш В. В. виділяє декілька основних: соціальні мережі (Facebook), блог, закладки (Bookmarks), веб-квест (Web-quest), мудл (Moodle), Ю Тьюб (YouTube) та ін. [4, 9].

В залежності від конкретних учбових цілей, вищезгадані сервіси Web 2.0 можуть бути використані як в індивідуальній, так і в груповій формі роботи, як в проектній діяльності, так і на регулярних заняттях, як вдома, так і в аудиторії. Їхнє використання буде сприяти залученню іноземної мови до навчальної пізнавальної діяльності [2, 9].

У «класичному» Інтернеті основою є інформація або контент, розташований на тисячах різних сайтів, навколо якого й «обертаються» всі користувачі. Нині, коли насичення інформаційного поля є достатнім, якщо не надлишковим, на перший план виходять інтереси користувача. «Класичний» Інтернет на даний момент задовольняє потребу в інформації тільки за рахунок глобальних пошукових систем і великої кількості розрізнених сайтів і порталів. Можливість спілкування і самовираження існують в Інтернеті лише за інтересами або для тематично вузьких спільнот професіоналів у тій чи іншій галузі. Основними характеристиками Web 2.0, які відрізняють його від «класичного» Інтернету, є креативність, доступність, соціальність, відкритість, особистісна орієнтованість або ідентичність.

Отже, роль Web 2.0 двояко значуща. З одного боку, вона дозволяє користувачам працювати в режимі самоконтролю і контролю з боку викладача, підвищує мотивацію до вивчення мови й робить процес навчання особистісно-орієнтованим. З іншого боку, викладач має можливість вводити додатковий мовний матеріал для вивчення. Але не слід забувати, що соціальні мережі мають і свої «підводні камені». Саме орієнтація на колектив на замість професійного наповнення мережі викликає в багатьох останнім часом недовіру. Особливо жорсткій критиці підлягає зараз улюблений учнями і студентами зі всього світу довідковий сайт Вікіпедія.

Web 2.0 надає можливість користувачам розміщувати різноманітну інформацію — від відгуків про той чи інший фільм/продукт/послугу до аудіо- і відеофайлів. Контент користувачів може бути дуже інформативним, але в більшості випадків він є не досить змістовним і даремним. Крім того, 1/5 частина всіх мережевих щоденників є фіктивною й існує лише для розповсюдження спаму. Усе частіше висловлюється думка, що для того, щоб мережевий контент був достовірним і змістовним, цим мають займатися спеціалісти.

У майбутньому сервіси Web 2.0 будуть використовуватися у викладанні німецької мови не тільки як зручна програмна платформа для ефективної

організації і систематизації навчального процесу всередині одного навчального курсу, а й для організації навчальної взаємодії, як між учасниками цієї групи, так і з учасниками з різних навчальних закладів світу. Іншими словами, буде активно використовуватися соціальна складова, що дозволяє користувачам легко спілкуватися й обмінюватися будь-якою інформацією із зовнішнім світом.

Використання відкритих навчальних блогів у процесі вивчення іноземних мов призведе до створення особливої навчальної блогосфери, у якій усі учасники освітнього процесу зможуть спілкуватися, спільно створювати навчальну базу даних, обмінюватися ідеями, контролювати навчальний процес, отримувати допомогу від носіїв мови і т. д. Причому найцінніша перевага використання саме соціальних мереж полягає в тому, що все це можна буде робити на одній програмній платформі, не вдаючись до інших Інтернет-технологій.

Література

1. Мельник О.М. Технології WEB 2.0 – інноваційний засіб навчання іноземної мови / О.М. Мельник // Комп'ютер у школі та сім'ї. – К.: Фенікс, 2011. – № 7. – С. 17-19.
2. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.
3. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка / П.В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009.–№ 3. – С. 26–31.
4. Черниш В.В Інформаційно-комунікаційні засоби формування та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у навчальних закладах різного типу / В.В Черниш // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 8-17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аббасзаде Кенуль Алусіф кизи** – студентка Маріупольського державного університету III курсу спеціальності «Мова та література (англійська)»
2. **Аврамова Вікторія Іллівна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності «Мова та література (англійська)»
3. **Андрєєва Вікторія Віталіївна** – студентка Харківського національного Університету ім. В. Н. Каразіна ОКР «Магістр»
4. **Андрійчук Лілія Ігорівна** – студентка Хмельницького національного університету
5. **Бабасва Роя Натіг кизи** – студентка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна ОКР «Магістр» спеціальності «Переклад»
6. **Багрій Ганна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького
7. **Бобровська Анжеліка Миколаївна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності «Мова та література (німецька)» V курсу
8. **Барсукова Катерина Олександрівна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» факультету іноземних мов
9. **Бєлканова Олена Константинівна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності «Мова та література (німецька)» ОКР «Бакалавр»
10. **Бєлзєорова Юлія Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету
11. **Бережна Дар'я Сергіївна** – студентка Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
12. **Бойко Юлія Вікторівна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України IV курсу спеціальності «Філологія»
13. **Бойко Юлія Іванівна** – викладач Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця
14. **Бондарець Тетяна Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності «Мова та література (англійська)» ОКР «Магістр»
15. **Борисов Ігор Михайлович** – студент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна ОКР «Магістр» кафедри теорії та практики перекладу англійської мови
16. **Бумбур Юлія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології Маріупольського державного університету
17. **Вакух Олександра Миколаївна** – студентка Національної Академії Державної Прикордонної Служби України ім. Богдана Хмельницького
18. **Вербицька Тетяна Діомідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова

19. **Верченко Наталія Петрівна** – студентка національного університету біоресурсів та природокористування України спеціальності «Переклад» ОКР «Магістр»
20. **Вініченко Єлизавета Володимирівна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
21. **Вовк Наталя Анатоліївна** – студентка Маріупольського державного університету
22. **Волощук Вікторія Вікторівна** – студентка Хмельницького національного Університету ОКР «Магістр»
23. **Воробйова Світлана Сергіївна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
24. **Ворона Ганна Андріївна** – студентка Маріупольського державного університету
25. **Гавенко Олена Сергіївна** – асистент кафедри італійської мови, літератури та культури Маріупольського державного університету
26. **Галушко Олеся Андріївна** – студентка Маріупольського державного університету
27. **Гамалія Владислава Віталіївна** – аспірантка Київського національного лінгвістичного університету
28. **Гарусова Світлана Ігорівна** – студентка Маріупольського державного університету
29. **Гіленко Олена Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
30. **Говоренко Вікторія Вікторівна** – студентка Маріупольського державного університету
31. **Гогунська Карина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
32. **Григоренко Ганна Сергіївна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка, ОКР «Магістр»
33. **Гриненко Діна Віталіївна** – аспірантка Інституту педагогіки НАПН України
34. **Грицина Юлія Михайлівна** – студентка Хмельницького національного університету групи ФАМ-11-1
35. **Гудко Карина Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
36. **Гулевич Тетяна Анатоліївна** – студентка Хмельницького національного університету групи ФАМ-11-1
37. **Гуліда Анастасія Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
38. **Гуманкова Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені І. Франка
39. **Гурш Ірина Василівна** – студентка Хмельницького національного університету

40. **Гуцал Вікторія Володимирівна** – студентка Хмельницького національного університету
41. **Давидович Степан Сергійович** – викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка
42. **Дацер Катерина Сергіївна** – асистент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету
43. **Демченко Ольга Миколаївна** – студентка Маріупольського державного університету
44. **Денісова Євгенія Ігорівна** – студентка Маріупольського державного університету, ОКР «Магістр»
45. **Діденко Наталя Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
46. **Довгун Ірина Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування національного університету харчових технологій
47. **Дорош Катерина Анатоліївна** – студентка Маріупольського державного університету
48. **Драчова Юлія Олегівна** – студентка Маріупольського державного університету
49. **Дробовская Анна Сергеевна** – студентка Маріупольського державного університету
50. **Дроненко Юрій Юрійович** – студент Хмельницького національного університету
51. **Дубровіна Олена Сергіївна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
52. **Єрофєєва Марина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
53. **Жданова Катерина Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
54. **Загора Юлія Віталіївна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України
55. **Загороднюк Оксана Романівна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
56. **Заєць Дарина Ігорівна** - студентка Маріупольського державного університету
57. **Зайцева Поліна Миколаївна** – студентка Маріупольського державного університету
58. **Запорожцева Ілона Володимирівна** – студентка Хмельницького національного університету
59. **Захарова Олександра Романівна** – студентка Маріупольського державного університету
60. **Іванова Ганна Сергіївна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» ОКР «Магістр»

61. **Івашкевич Леся Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут»
62. **Індиченко Анастасія Олегівна** – студентка Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна ОКР «Магістр»
63. **Іост Інна Вадимівна** – студентка Маріупольського державного університету, ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (німецька)»
64. **Ірхіна Марина Павлівна** - студентка кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна ОКР «Магістр»
65. **Ішутін Денис Юрійович** – студент Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
66. **Камінська Світлана Анатоліївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
67. **Карагод Катерина Олександрівна** – викладач Донецького державного університету управління
68. **Качур Валентина Іванівна** – студентка Хмельницького національного університету
69. **Квасник Христина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету, ОКР «Магістр»
70. **Кишинська Ольга Олександрівна** – аспірантка Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
71. **Коваленко Анастасія Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
72. **Коваленко Надія Вікторівна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» факультету іноземних мов
73. **Коваленко Наталя Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
74. **Ковальчук Ольга Андріївна** – студентка національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут»
75. **Козубняк Тетяна Олександрівна** – студентка Хмельницького національного університету
76. **Количева Анастасія Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету, ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (німецька)»
77. **Комар Катерина Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
78. **Короленко Марина Олегівна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
79. **Косяк Ніна Леонідівна** – студентка Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
80. **Коханко Марія Вікторівна** – студентка Донецького національного університету м. Вінниця

81. **Кривунь Еліна Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
82. **Ксьондзик Вікторія Сергіївна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
83. **Кузнєцова Ольга Володимирівна** – викладач Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна
84. **Кучерян Тетяна Юріївна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
85. **Левченко Анастасія Віталіївна** – асистент кафедри англійської філології Маріупольського державного університету
86. **Леонова Христина Валеріївна** – студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
87. **Литвиненко Надія Дмитрівна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
88. **Літвінова Катерина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Спеціаліст» спеціальності «Мова та література (англійська)»
89. **Лях Влада Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Спеціаліст» спеціальності «Мова та література (німецька)»
90. **Магас Наталія Мирославівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
91. **Макаревич Олег Олександрович** – викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка
92. **Максютенко Анастасія Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Спеціаліст» спеціальності «Мова та література (німецька)»
93. **Малащенко Олександра Денисівна** – студентка Маріупольського державного університету
94. **Мартинова Марія Олексіївна** – студентка Маріупольського державного університету
95. **Матєров Андрій Сергійович** – студент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» ОКР «Магістр»
96. **Махницька Мар'яна Петрівна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
97. **Мілківська Анна Валеріївна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка
98. **Михальчевська Анастасія Вікторівна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
99. **Мінаєва Юлія Геннадіївна** – студентка Маріупольського державного університету
100. **Міхньова Ганна Андріївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)»

101. **Музика Інна Сергіївна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
102. **Мулярчук Інна Миколаївна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка
103. **Наконечна Альона Олегівна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
104. **Наумик Вікторія Валеріївна** – студентка Маріупольського державного університету
105. **Наумюк Ольга Вікторівна** – студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський Державний Педагогічний Університет»
106. **Нехорошева Мирослава Валеріївна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України ОКР «Магістр»
107. **Никифоренко Ірина Валеріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова
108. **Овчаренко Вікторія Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу національного університету біоресурсів і природокористування України
109. **Одегова Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської фонетики і граматики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
110. **Олійник Валентина Вячеславівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (новогрецька)»
111. **Ольховська Алла Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови ХНУ імені В. Н. Каразіна
112. **Ольховська Наталія Семенівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу національного університету біоресурсів і природокористування України
113. **Павлик Ольга Борисівна** – доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету
114. **Пасечник Світлана Володимирівна** – викладач Хмельницького національного університету
115. **Пахомова Ольга Сергіївна** – вчитель німецької мови гімназії №2 м. Маріуполя
116. **Першикова Аліна Олегівна** – студентка Хмельницького національного університету ОКР «Магістр»
117. **Петренко Оксана Василівна** – асистент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету
118. **Піскунова Валерія Валеріївна** – студентка Хмельницького національного університету
119. **Подлесна Юлія Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (німецька)»

120. **Поліщук Юлія Василівна** – студентка Хмельницького національного університету
121. **Проценко Наталія В'ячеславівна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України ОКР «Магістр»
122. **Рудницька Лариса Миколаївна** – викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету
123. **Рудницька Ганна Валеріївна** – доцент кафедри італійської мови, літератури та культури Маріупольського державного університету
124. **Румянцева Анна Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності «Мова та література (англійська)»
125. **Румянцева Олена Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
126. **Руських Анастасія Миколаївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Спеціаліст» спеціальності «Мова та література (англійська)»
127. **Риба Ілона Ігорівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
128. **Симоненко Анастасія Олександрівна** – студентка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
129. **Сидорук Галина Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу національного університету біоресурсів і природокористування України
130. **Смирнова Марія Сергіївна** – асистент кафедри англійської мови та перекладу Маріупольського державного університету
131. **Соловійова Юлія Олександрівна** – студентка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна ОКР «Магістр»
132. **Соляник Аліна Валеріївна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Спеціаліст»
133. **Сорока Наталя Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
134. **Степанов Ігор Сергійович** – студент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»
135. **Степанчук Ярослав Олександрович** – студент Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
136. **Стрікова Юлія Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
137. **Супрун Катерина Миколаївна** – студентка Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» факультету іноземних мов
138. **Тарасова Світлана Олександрівна** – викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

139. **Терещук Катерина Юріївна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
140. **Титова Анна Юріївна** – студентка Маріупольського державного університету
141. **Толь Надія Михайлівна** – викладач кафедри методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
142. **Торчук Дар'я Геннадіївна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
143. **Фоменко Анастасія Юріївна** – студентка Кіровоградського педагогічного університету ім. В. Винниченка ОКР «Магістр»
144. **Хаджинова Ірина Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
145. **Хмелюк Надія Олексіївна** – студентка Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка ОКР «Магістр»
146. **Холмогорцева Ірина Сергіївна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
147. **Худжина Юлія Валеріївна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України IV курсу спеціальності «Філологія»
148. **Чайкін Микола Геннадійович** – студент Маріупольського державного університету IV курсу спеціальності «Мова та література (німецька)»
149. **Чепурна Марія Анатоліївна** – студентка національного університету біоресурсів і природокористування України ОКР «Магістр»
150. **Чирко Альона Григорівна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка ОКР «Магістр»
151. **Чоботарьова Наталя Едуардівна** – студентка Донецького національного університету м. Вінниця факультету іноземних мов IV курсу спеціальності «Німецька мова та література»
152. **Човганюк Мирослава Миколаївна** – аспірантка НПУ ім. Драгоманова спеціальності «Германські мови», асистент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
153. **Чуприна Катерина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету 3 курсу спеціальності «Мова та література (німецька)»
154. **Шапочка Наталя В'ячеславівна** – старший викладач кафедри німецької філології і перекладу Запорізького національного університету
155. **Шваб Людмила Миколаївна** – аспірантка III року навчання Київського національного лінгвістичного університету
156. **Шевчук Каріна Вікторівна** – студентка Хмельницького національного університету
157. **Штихорська Валентина Борисівна** – студентка Маріупольського державного університету ОКР «Магістр»
158. **Щербакова Юлія Геннадіївна** – студентка Маріупольського державного університету

159. **Щокіна Тетяна Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
160. **Якимчук Наталія Володимирівна** – аспірантка Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка
161. **Яремчук Вікторія Миколаївна** – студентка Житомирського державного університету ім. І.Я. Франка ННІ іноземної філології
162. **Яшкова Марина Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету